

**ПЕДАГОГИКА,
ПСИХОЛОГИЯ
И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

**СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ**

**СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ
СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию
Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск,
7–8 апреля
2026 года)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ТОМ 1
СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ
СОВРЕМЕННОСТИ**

*Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск, 7–8 апреля 2026 года)*

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

УДК 37:159.9.376(06)
ББК 74я43+88я43+74.5я43
П24

*Рекомендовано Ученым советом
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Луганский государственный педагогический университет»
(протокол № 11 от 27.03.2026)*

Р е ц е н з е н т ы:

- Прихода И. В.** – профессор кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», доктор педагогических наук, доцент;
– декан факультета психолого-педагогического образования ЧОУ ВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», кандидат педагогических наук, доцент;
– профессор кафедры химии и биохимии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент.
- Марченко Е. С.**
- Полупаненко Е. Г.**

Педагогика, психология и дефектология: опыт, достижения, перспективы : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 105-летию Луганского государственного педагогического университета (Луганск, 7–8 апреля 2026 года) / отв. ред. М. В. Рудь, Л. А. Черных ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Том 1. Система дошкольного, общего и высшего образования в условиях глобализационных вызовов современности. – Луганск : Издательство ЛГПУ ; ИП Орехов Д.А., 2026. – 460 с.

ISBN 978-5-907971-87-5 (ИП Орехов Д.А.)

В сборнике представлены оригинальные труды ученых, посвященные проблемам педагогического образования в условиях глобализационных вызовов современности, актуальным вопросам теории и практики дошкольного и начального образования.

Материалы будут интересны ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, педагогическим работникам, а также всем, интересующимся проблемами и перспективами развития образования.

УДК 37:159.9.376(06)
ББК 74я43+88я43+74.5я43

ISBN 978-5-907971-87-5 (ИП Орехов Д.А.)

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026
© Оформление ИП Орехов Д.А., 2026

СОДЕРЖАНИЕ

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Алдошина М. И., Клычкова В. В. Детерминанты формирования профессиональных ценностных ориентиров будущих педагогов в университете.....	7
Бесаева А. Г., Сиукаева Е. Г. Влияние этнокультурных традиций на воспитание молодого поколения в Осетии.....	13
Бородина А. Н. Формирование критического мышления у будущих учителей иностранных языков средствами дистанционного обучения....	24
Вышиваная Е. Н. Влияние командообразующей деятельности на управление образовательным комплексом: новые подходы и вызовы для руководителя.....	31
Гречкин А. В., Вакуленко В. Н. Генезис педагогических инноваций в образовательном пространстве Донбасса (1960–1990-е гг.).....	39
Домрачева С. А. Адаптация и социализация педагогов: вызовы современной высшей школы.....	47
Зинченко В. О., Санченко Е. Н. Роль научно-исследовательской деятельности в формировании и трансляции академической культуры педагогического университета.....	54
Кирмач Г. А. Традиционные ценности – основа ценностного воспитания будущего педагога.....	59
Киселева Г. Н. Управление развитием инклюзивной среды в образовательной организации.....	68
Лелюх А. Б. Цифровые компетенции как инструмент сохранения социокультурной идентичности обучающихся Донбасса.....	75
Лукашова А. Д., Тимохина Т. В. Подходы к изучению процесса самореализации в условиях информационно-коммуникационной среды..	83
Малькова М. А. Интеграция общей и функциональной стратегий развития университета в контексте управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы...	88
Павлова Т. А. Личностно ориентированный подход с использованием элементов билингвального обучения как ключевой элемент организации дистанционного обучения.....	99
Писаный Д. М., Вербовский А. В. Готовность студенческой молодежи к цифровой трансформации процесса обучения как педагогическая проблема.....	107
Рубцова Е. Д. Проектная и исследовательская деятельность студентов педагогического вуза как ответ на вызовы глобализации.....	116
Рудь М. В. Педагогическое просвещение родительской общественности в цифровую эпоху.....	124

Сафронова Л. А. Инновационная система PBL как вариант образовательной практики в условиях перемен и глобальных вызовов современности.....	131
Ткачева Е. А. Билингвальное обучение студентов педагогических вузов.....	139
Турянская О. Ф. К проблеме определения уровней сформированности идентичности обучающихся.....	148
Харченко Л. И. Педагогические условия формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки.....	160
Хорошевская И. В., Петренко М. В. Педагогические условия формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы	170
Яковлева Е. В., Скарнина Е. Ю. Роль тренингов в формировании готовности к саморегуляции профессиональной деятельности.....	176

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбулич Г. В. Музыкальная деятельность как средство художественно-эстетического развития дошкольников.....	188
Грищенко Н. А. Экологическая сказка как эффективное средство формирования экологических представлений у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой родного края.....	196
Деменков И. А. Методологические подходы к формированию социально-информационной компетенции будущих педагогов дошкольного образования.....	205
Короткова С. В. Воспитательные практики по развитию у старших дошкольников нравственной и эмоциональной сфер личности средствами мультипликационного кино.....	213
Кравчишина Е. А. Формирование основ экономической грамотности у старших дошкольников средствами медиапродукции: теоретико-методический аспект.....	223
Лашенкова И. А. Воспитание патриотических чувств у старших дошкольников средствами музейной педагогики.....	232
Овчаренко Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в сфере здоровьесбережения дошкольников.....	244
Сапрыкина Е. В. Развитие у старших дошкольников эмоционально-ценностного восприятия произведений изобразительного искусства (на примере монументальной скульптуры Луганщины).....	252
Семенака С. И. Коммуникативный практикум как средство формирования культуры общения у старших дошкольников: социокультурный аспект.....	260

Сипачева Е. В. Проектирование новых профессиональных ролей в системе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.....	271
Суровцева Д. С., Богатова Е. А. Мультипликация и ее роль в математическом развитии дошкольников.....	279
Тупичкина Е. А. Арт-практики работы с цветом как средство формирования визуальной эмоциональной креативности старших дошкольников.....	286
Хугаева С. Е. Особенности развития речи детей дошкольного возраста в условиях двуязычия.....	294
Чеботарёва И. В. Любовь – основа моделирования и реализации практик духовно-нравственного воспитания дошкольников.....	300
Чепурченко Е. В. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в процессе восприятия литературных произведений родного края (на примере творчества Н.В. Мавроди).....	318
Шматченко А. А. Современные воспитательные практики развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста.....	325

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Агапова Г. Х. Реализация историко-культурного подхода на занятиях по русскому языку при обучении студентов педагогического вуза.....	333
Аксенова М. В., Швецова Р. Ф. Подготовка будущего учителя начальной школы к формированию у младших школьников понятия «площадь» на уроках математики.....	341
Акуленко М. А., Якименко Л. Н. Педагогический инструментарий изучения младшими школьниками былин на уроках литературного чтения.....	350
Божко В. Г. Об активизации познавательного интереса к изучению математики у будущих учителей начальных классов.....	360
Дьяченко Б. А., Гончарова М. Г. Взаимодействие семьи и школы в предупреждении и устранении школьной дезадаптации первоклассников.....	369
Клименко К. А., Якименко Л. Н. Воспитание ответственности как личностного качества младших школьников.....	379
Лабезная Л. П. К вопросу духовно-нравственного воспитания будущих учителей начальных классов.....	387
Полтавская Н. Е. Роль учебной дисциплины «Практикум по каллиграфии» в формировании профессионально значимых качеств будущего учителя начальных классов.....	396
Притула О. Ю. Формирование гибкости языкового мышления у будущих учителей начальных классов средствами лингвистических	

задач.....	403
Сафронов И. В. Основные формы и направления работы внеклассной работы в начальной школе Донбасса в 1950–1989 гг.....	413
Сафронова А. Н. Организация работы по внеклассному чтению в начальных классах как дидактическая проблема.....	418
Сущенко О. Г. Применение дидактической многомерной технологии в профессиональной подготовке учителей начальных классов.....	426
Тупичкина Е. А., Попова Е. В. Реализация ситуационного подхода в повышении квалификации учителей начальных классов: преимущества и ограничения.....	434
Черпахина Л. Н., Якименко Л. Н. Использование технологии укрупненных дидактических единиц при изучении младшими школьниками грамматических категорий глагола на уроках русского языка.....	443
Сведения об авторах.....	453

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 378

Алдошина Марина Ивановна,
д-р. пед. наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева», г. Орёл
maraldo57@mail.ru

Клычкова Валерия Валериевна,
ассистент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ОГУ им. И. С. Тургенева», г. Орёл
maraldo57@mail.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья включает аргументацию необходимости и определяющего значения формирования профессиональных ценностных ориентиров у будущих педагогов в современном университетском образовании, выявление их контента и детерминант. Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить и интерпретировать содержание и наполнение детерминант формирования профессиональных ценностных ориентиров у будущих педагогов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностные ориентиры, будущие педагоги, детерминанты, университетское образование

Современная социокультурная и геополитическая ситуация диктует изменение локуса требований к носителям разных профессий, но к педагогам, особенно. Формирование будущего образа России, наполнение и трансляция ценностей, обеспечивающих единство российского общества и государственности, существование в условиях многополярности мира и сохранность сокровищ русской культуры и кода идентичности понимаются

ориентирами цивилизационной связи с потомками и базой аксиосферы будущих поколений россиян. Подготовка профессионалов высокого уровня, ориентированных не только на решение обучающих задач, но и формирование личности, развивающейся с учетом индивидуальных потребностей во благо Родины, выступает актуальным трендом современного профессионально-педагогического образования. Будущие педагоги не только знакомятся с основами предметной области в университетском образовании, но и складываются как воспитатели, проводники в мире культуры и отношений и наставники в гражданском обществе для своих обучающихся [2, с. 8], ведь «усвоение, овладение культурными ценностями, которые суть самоценности, не может быть пассивным. Человек не связан ими, он должен не просто принять, а утвердить их для себя. Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте» [4, с. 92].

Для педагога-предметника и организатора воспитывающих практик в педагогической деятельности важнейшее регулирующее действие оказывают профессиональные ценности, под которыми в педагогической науке, вслед за В.А. Слатениным, понимаются «нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, то есть формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений» [3, с. 54]. Е.А. Климов отмечает: «для каждой определенной профессиональной группы характерна своя система ценностей. Роль ценностных ориентации заключается в том, что они «детерминируют профессиональное поведение, обеспечивая содержание и направленность деятельности и придавая смысл профессиональным действиям» [5].

Ценностные ориентиры будущего педагога в профессиональной сфере деятельности определяют ее направленность и проявляются в конкретных ситуациях, в частных действиях, при выполнении определенных профессиональных функций, детерминируя целеориентиры профессионально-педагогической деятельности, средства их достижения и конкретные реакции личности [6, с. 77]. Соединение системы профессионально-педагогических ценностей и профессиональных ориентаций деятельности педагога позволяют выделить четыре детерминанты профессиональных ценностных ориентиров педагогов в профессиональной деятельности, формирование которых возможно в университетском образовании, как основа профессионализации и адаптации в будущей профессиосфере (табл. 1). Наибольшая сформированность определенного структурного компонента в строении ценностных ориентиров педагога и ее соответствие ведущему виду профессиональных ценностей педагогической деятельности определяет выделение детерминант ценностных ориентиров – ведомственно-имиджевой, предметно-отраслевой, социально-значимой и личностно-конкурентной [1, с. 14].

Таблица 1

**Соотношение профессионально-педагогических ценностей и
детерминант ценностных ориентиров педагога
в профессиональной деятельности**

<i>Ведомственно-имиджевая</i> опирается на <i>ценности-качества</i> (профессиональное становление, профессиональная ответственность, сформированность профессиональных ценностей)	<i>Предметно-отраслевая</i> детерминирует <i>ценности-знания</i> (научный тезаурус, профессиональная компетентность, когнитивная гибкость, профессиональная эрудиция)
<i>Социально-значимая</i> учитывает <i>ценности-средства</i> (социальная значимость профессии, профессионально-педагогическая культура, профессиональный долг, приоритет социальных интересов над личными)	<i>Личностно-конкурентная</i> закладывает <i>ценности-отношения</i> (свобода и перспективы профессионального саморазвития, аналитические способности, профессиональный опыт, эмпатия, широта эмоциональной палитры, реактивность)

Проведенное исследование формирования профессиональных ценностных ориентиров будущих педагогов в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» показало, что к концу реализации целенаправленной Программы деятельности по их формированию у будущих педагогов складывается профессиональный ценностный ориентир с явно выраженной и диагностируемой детерминантой на уровне, достаточном для осуществления профессионального функционала педагога. Визуализация итогов экспериментального исследования отражает сформированность профессиональных ценностных ориентиров по компонентам (мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному) с преобладанием детерминанты исследуемого компонента на контрольном этапе экспериментального исследования будущих педагогов (рис. 1).

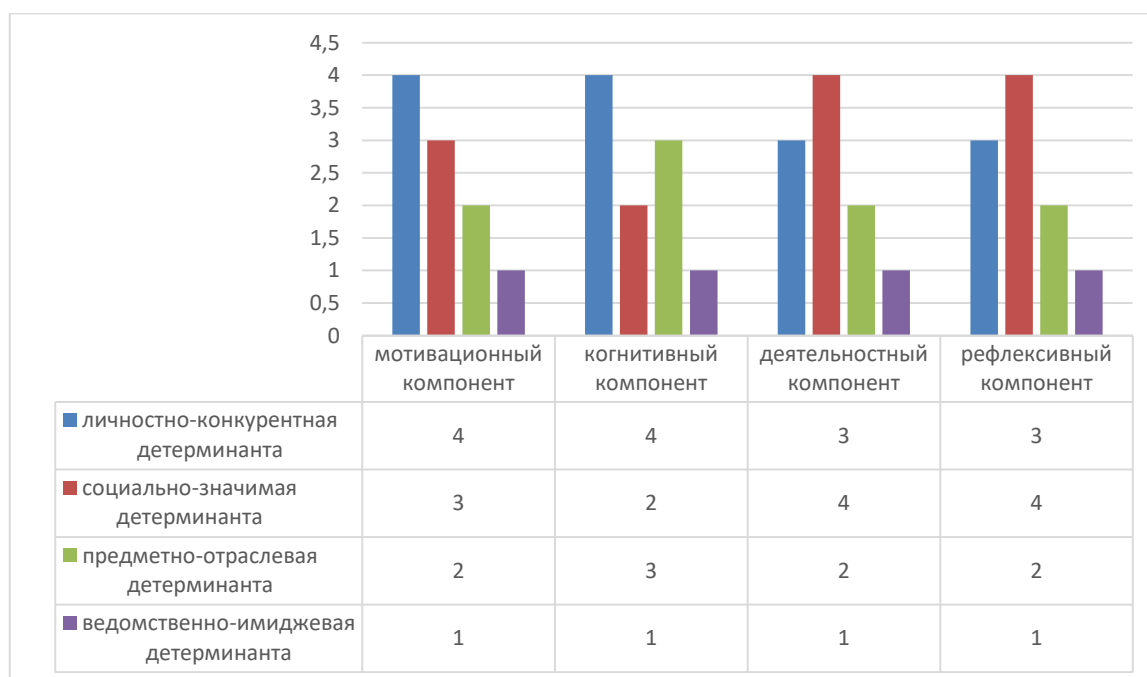


Рис. 1. Сформированность детерминанты профессиональных ценностных ориентиров у будущих педагогов по каждому из компонентов

Представленная визуальная картина результативности градирует по рангам значимости будущими педагогами детерминанты профессионализации в педагогической деятельности через ценностные

ориентиры. Безусловное лидерство принадлежит детерминации личностно-конкурентного вида (два высших и два высоких ранга), что определяет индивидуальный характер профессионального выбора и принятие на ценностном уровне значимости профессиональной деятельности и объектно-субъектного соотношения и важности гуманистического смысла образовательной практики. Социальные признаки детерминации профессионально-педагогической деятельности актуализировали социально-значимый вид (два высших, один высокий и один средний выборы рангов), что подтверждает поворот стратегий социальной динамики развития современного образования (как альтернативы индивидуалистической) и признания акселерации ценностей сотрудничества и взаимодействия. Значимость предметно-отраслевой детерминации (три высоких и один средний ранг выбора) определяется ростом методической подготовки будущих педагогов на средних курсах университетского профессионально-педагогического образования, подтверждая традиционный посыл педагогического мастерства, что хорошим педагогом не может быть плохой предметник. Еще одним аргументом недостаточного количества высоких выборов этого детерминанта может быть актуализация в современной общеобразовательной практике воспитывающей деятельности и ее значимости для растущей личности ребенка, что меньше актуализирует предметно-направленные компетенции. Безусловным аутсайдером выбранной детерминации профессиональных ценностных ориентиров (все четыре низкие ранги выбора) выступила ведомственно-имиджевая. Это может быть следствием отсутствия карьерных устремлений, неосведомленности или отсутствия мотивированного желания продумывать перспективы и завтрашнее видение профессионального будущего.

Проведенное эмпирическое исследование формирования профессиональных ценностных ориентиров будущих педагогов в университетском образовании позволяет говорить о положительной динамике их складывания в период обучения, наличии мотивированного

желания ими руководствоваться в будущей профессиональной деятельности, эффективного формирования в процессе применения в университетском образовании интерактивных образовательных технологий и разнообразных механизмов и личных аргументов верификации детерминант ценностных ориентиров – ведомственно-имиджевой, предметно-отраслевой, социально-значимой и личностно-конкурентной.

Список литературы

1. Алдошина, М. И. Структура профессиональных ценностей будущих педагогов в гуманистическом университетском образовании / М. И. Алдошина, В. В. Клычкова // Образование и общество. – 2024. – № 2(145). – С. 10–15.
2. Алдошина, М. И. Феноменология наставничества в современном педагогическом дискурсе / М. И. Алдошина, И. Н. Слободская, В. В. Клычкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83–1. – С. 7–9.
3. Бакманова, А. И. Педагогическая ценность / А. И. Бакманова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 6–1. – С. 54–57.
4. Зинченко, В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – №8. – С. 90–98.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Клычкова, В. В. Учебно-профессиональные ситуации в формировании ценностных ориентиров будущих педагогов / В. В. Клычкова // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04–05 декабря 2024 года. – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, ИП Орехов Д.А., 2024. – С. 76–78.

DETERMINANTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF FUTURE TEACHERS AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article includes the argumentation of the necessity and determining value of the formation of professional values of future teachers in modern university education, the identification of their content and determinants. The conducted experimental research allowed to identify and interpret the content and filling of the determinants of the formation of professional values of future teachers.

Keywords: values, value orientations, value guidelines, future teachers, determinants, university education

УДК 37.01

Бесаева Аза Герсановна,
канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии
ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет
им. А. Тибилова», Республика Южная Осетия г. Цхинвал
azabesaeva64@mail.ru

Сиукаева Елена Гурамовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет
им. А. Тибилова», Республика Южная Осетия г. Цхинвал
alex-alan@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ОСЕТИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье исследуется феномен этнокультурной преемственности в воспитании молодежи Осетии. Прослеживается эволюция традиционных

педагогических практик от глубинных архетипов Нартского эпоса и строгих норм Агъдау до их современных форм, интегрированных в систему образования и молодежную политику. Особое внимание уделяется механизмам адаптации вековых традиций к вызовам XXI века и их роли в формировании устойчивой национальной идентичности.

Ключевые слова: Осетия, этнопедагогика, Агъдау, Нартский эпос, воспитание молодежи, национальная идентичность, семейные традиции, преемственность поколений.

Человечество вступило в эпоху, которую философы называют «временем текущей современности» – эпоху, где границы стираются, ценности подвергаются сомнению, а идентичность перестает быть чем-то раз и навсегда данным. В этом информационном шторме, ежедневно обрушивающем на молодого человека терабайты унифицированного контента, особенно уязвимыми оказываются малые культуры. И именно в такие моменты истории этнокультурная традиция обретает особую ценность – она становится не просто «пережитком прошлого», а спасительным якорем, удерживающим народ в бурном море глобализации.

Осетия представляет собой уникальный культурный феномен. Народ, чья история восходит к легендарным скифам, сарматам и могущественным аланам, сумел пронести сквозь тысячелетия свой язык, эпос и обычаи, несмотря на трагические перипетии истории, включая нашествие монголов и многовековое существование в изоляции высокогорных ущелий. Сегодня, когда Владикавказ – современный город с развитой инфраструктурой, а молодежь активно пользуется соцсетями и мессенджерами, вопрос о том, как сохранить этот драгоценный культурный код, стоит особенно остро. Ответ на него осетинское общество ищет в синтезе старого и нового, в попытке воспитать человека будущего, который не порывает с прошлым, а опирается на него как на фундамент. Этнопедагогика в этом контексте становится не

просто академической дисциплиной, а живой практикой, формирующей духовный облик молодого поколения.

Философские основы воспитания: Нартский эпос как кодекс чести и «учебник жизни». Всякая педагогическая система зиждется на определенном идеале человека. Для осетинской культуры таким идеалом на протяжении веков служили герои Нартского эпоса – грандиозного эпического полотна, которое исследователи справедливо называют вершиной устного народного творчества осетин. Значение Нартиады выходит далеко за рамки фольклористики. Как справедливо отмечает профессор Зарифа Цаллагова, ведущий специалист в области этнопедагогики, эпос являлся «своеобразным институтом воспитания подрастающих поколений: с самого раннего возраста в сердце и ум ребенка проникали дух, идеалы, стремления народа». Это был тот воздух, которым дышали молодые осетины, та система координат, в которой формировалось их сознание [5, с. 46].

Вглядимся пристальнее в образы нартов. Разве можно представить себе более совершенную ролевую модель, чем отважный и неуязвимый Сослан, чья сила сочеталась с благородством? Или мудрого Урузмага, чьи советы спасали целые рода? Или прекрасную Ацырухс, воплощающую идеал женской красоты, верности и мудрости? Каждый герой эпоса акцентировал определенный набор качеств, которые общество стремилось воспитать в подрастающем поколении. Юноши учились у нартов воинской доблести, умению держать слово, почитать старших и защищать слабых. Девушки постигали секреты женской мудрости, хозяйственности и достоинства.

Важно понимать, что эпос не был простым набором морализаторских историй. Он предлагал сложные, диалектичные модели поведения. Нарты не были идеальными рыцарями без страха и упрека – им были свойственны и гордыня, и соперничество, и даже ошибки. Но именно через преодоление этих ошибок, через столкновение характеров и проходило главное воспитательное воздействие. Сюжеты эпоса моделировали жизненные ситуации, требуя от героя не только физической силы, но и хитроумия (как в

сказаниях о Сырдоне), выдержки и дипломатичности [6, с. 123]. Таким образом, через захватывающее повествование, через художественные образы и драматические коллизии в сознание ребенка исподволь закладывались фундаментальные представления о добре и зле, о долге и чести, о справедливости и попрании законов.

На основе этих эпических идеалов веками шлифовался неписанный, но необычайно строгий морально-этический кодекс осетин, известный как *Æгъдау*. Это понятие невозможно перевести одним словом. *Æгъдау* – это и обычай, и этикет, и свод правил, и неписанный закон, и моральная философия в одном флаконе. Он регламентирует жизнь человека буквально от первого вздоха до последнего: как вести себя в семье, как общаться со старшими, как вести себя за столом, как заключать брак, как встречать гостя, как проводить похороны и поминки. *Æгъдау* – это квинтэссенция народной мудрости, тот самый «социальный клей», который позволял осетинскому обществу сохранять стабильность и внутренний порядок на протяжении столетий, в условиях отсутствия государственности и централизованной власти. В этом кодексе главенствующее место занимают три кита: почитание старшего (*хистар*), уважение к женщине и чувство коллективной ответственности, *локтя* (*фатершад*). Именно эти ценности и предстояло привить молодому человеку в процессе взросления.

Если эпос задавал идеалы, а *Æгъдау* – правила, то непосредственная передача этих знаний и навыков происходила в конкретных социальных институтах. Ключевым из них, безусловно, была и остается семья. Осетинская семья на протяжении веков сохраняла патриархальный уклад, однако это не было патриархальностью в ее грубом, деспотическом понимании. Исследователи XIX века, пораженные гармонией внутрисемейных отношений у осетин, оставили нам ценные свидетельства. Так, К. Кох с удивлением отмечал, что «ни один народ не чтит так высоко семейную жизнь, как осетины» [7, с. 68]. Моральный климат в большой

неразделенной семье держался на двух столпах – безусловном авторитете главы семьи (хицау) и не менее почитаемой роли старшей женщины (æфсин).

Выдающийся русский правовед и историк М.М. Ковалевский, изучавший обычное право осетин, подчеркивал, что власть главы семьи была далека от произвола. Он обязан был проявлять «величайшую осторожность даже на каждое слово к младшим», поскольку любое несправедливое или грубое действие немедленно становилось предметом обсуждения на сельском сходе и подрывало его репутацию в глазах общества [7, с. 107]. Таким образом, система сдержек и противовесов работала безошибочно: власть старшего была непререкаема, но сама эта власть должна была заслужить право на существование мудростью, справедливостью и самоограничением. Это был тонкий баланс, основанный на «взаимном уважении и признании прав личности», как точно сформулировал Ковалевский.

Еще одним уникальным институтом воспитания был ныхас. Ныхас – это не просто место сбора мужчин на деревенской площади. Это был подлинный центр общественной жизни села: здесь вершился суд, принимались важнейшие решения, обсуждались новости. И одновременно – это была школа жизни для подрастающего поколения. Мальчики-подростки, хотя и не имели права голоса, присутствовали на ныхасе, впитывая, как губка, манеру разговора старших, искусство аргументации, нормы справедливости и чести. Здесь, в публичном пространстве, и происходило основное освоение Агъдау [11 с. 28]. Как подчеркивал дореволюционный автор С. Фарваровский, осетины по праву могли считаться «самым этикетным народом», и этот сложнейший этикет постигался именно через наблюдение и негласное участие в жизни мужского сообщества.

Отдельного разговора заслуживает передача гендерных ролей, которая начиналась с самого раннего детства и была четко дифференцирована. Мальчиков готовили к роли воина-защитника, будущего главы семьи, продолжателя рода. Их учили верховой езде, владению оружием, но

главное – воспитывали в них сдержанность, ответственность и умение принимать решения. Девочек же с малых лет приобщали к огромному кругу обязанностей будущей хозяйки дома. Они учились готовить, ткать, ухаживать за младшими, но главное – постигали сложную науку поведения, скромности и достоинства. Роль женщины-матери в осетинской культуре сакральна, она именуется «Мады Майрам» (Мать Богородица) и окружена ореолом святости. Современные исследователи справедливо подчеркивают, что именно через женщину, хранительницу очага и традиций, происходит основная трансляция семейных ценностей последующим поколениям. Она была не просто исполнительницей воли мужа, но полноправной «хозяйкой» (æфсин), в чьих руках находилась не только экономика дома, но и души детей [4, с. 224].

Двадцатый век с его колоссальными социальными катаклизмами – революциями, войнами, индустриализацией и урбанизацией – нанес сокрушительный удар по традиционному укладу. Советский период, провозгласивший курс на формирование «нового человека», неизбежно вступал в конфликт с патриархальными ценностями. Массовое переселение из горных аулов на равнину, в города, разрушило большую патриархальную семью. Атеистическая пропаганда подорвала сакральные основы многих обрядов [6, с. 311]. Казалось, что традиция обречена на забвение, что она превратится в музейный экспонат.

Однако, как показывают этнографические исследования, полного разрыва преемственности не произошло. Традиция, подобно подземной реке, продолжала течь, питая собой народное сознание. Многие обряды трансформировались, ушли в тень, но не исчезли вовсе. Они сохранялись в семейных ритуалах, в праздновании определенных дат, в памяти старшего поколения.

Кризис 1990-х годов стал для осетинского общества, как и для всей страны, временем тяжелейших испытаний. Крушение прежней идеологии, экономический хаос, безработица – все это привело к образованию

ценностного вакуума. Как с тревогой отмечали этнографы в те годы, этот вакуум «порою заполняется явлениями, противоречащими не только лучшим традиционным нормам поведения наших предков, но и общечеловеческим ценностям вообще» [1]. Рост молодежной преступности, падение моральных устоев, утрата ориентиров стали тревожным симптомом, который заставил многих задуматься о необходимости возвращения к истокам.

Парадоксальным образом именно этот глубокий кризис дал мощнейший импульс к возрождению этничности. Сначала робко, а затем все более уверенно в обществе зазвучали голоса, призывающие вернуться к *Æгъдау*, к изучению осетинского языка, к восстановлению традиционных обрядов. Начался сложный и неоднозначный процесс, который продолжается и сегодня. Это не архаизация, не попытка законсервировать прошлое, а именно адаптация традиции к современным реалиям. Молодые люди, уставшие от бездуховности и прагматизма рыночной эпохи, все чаще обращаются к опыту предков. Знание родословной до седьмого колена становится предметом гордости, осетинский язык из языка домашнего обихода постепенно возвращается в публичное пространство, а свадьбы и праздники все чаще проводятся с тщательным соблюдением национальных обрядов. Возникает удивительный симбиоз: молодой человек может быть успешным IT-специалистом и при этом строго следовать правилам застольного этикета, почитая старших и зная историю своего рода [10].

Сегодня процесс этнокультурного воспитания в Северной и Южной Осетии приобретает системный и целенаправленный характер, выходя за рамки стихийной семейной педагогики. Он активно интегрируется в официальные структуры – систему образования, молодежную политику, деятельность общественных организаций.

В школах все более осознанно делается ставка на этнопедагогику. Уроки осетинского языка и литературы, изучение фольклора, постановки по мотивам Нартского эпоса – все это призвано, по словам З.Б. Цаллаговой, «будить историческую память и формировать духовно-нравственный

стержень» учащихся. В прямом, неформальном диалоге с молодежью обсуждаются сложные вопросы современности сквозь призму традиционных норм: как вести себя в общественных местах, почему так важно знать родной язык, в чем заключается магия осетинского застолья [6, с. 92].

Не менее важную роль играют молодежные проекты и грантовые программы, которые позволяют говорить с молодыми людьми на понятном им языке – языке интерактивности, творчества и живого участия. Ярким примером служит проект «Открывай Аланию», реализуемый при поддержке Росмолодежи. В его рамках проходят «Этнодни» – настоящие погружения в атмосферу традиционной культуры. Молодые люди с интересом осваивают азы выпечки осетинских пирогов, соревнуются в национальных играх, изучают быт предков в этнодомах. В течение почти трех недель школьники не просто слушают лекции, а живут в атмосфере традиции: участвуют в мастер-классах народных умельцев, создают мультфильмы по мотивам нартских сказаний, посещают исторические места.

Работа ведется и со студенчеством. Подписание соглашений о сотрудничестве между общественными движениями, такими как «Высший совет осетин» и Юго-Осетинским государственным университетом им. А.А. Тибилова создает официальные площадки для изучения родного языка и пропаганды национальной культуры в студенческой среде. Таким образом, формируется устойчивая сеть, охватывающая все возрастные группы.

Интересно, что Южная Осетия становится и центром притяжения для молодежи из осетинских диаспор, разбросанных по всему миру. Регулярно приезжают молодые соотечественники из дальнего и ближнего зарубежья на историческую родину. Для них организуются экскурсии по знаковым местам, это уникальные высокогорные ландшафты, карстовые озера (Эрцо – «озеро-призрак», которое с периодичностью 5-6 лет пропадает, Кельское вулканическое плато), минеральные источники (Багиата, Дзау, Дзимыры дон, Алан дон, Закка дон), Тирский монастырь, Джеры дзуар, живописные ущелья

и т.д. Проводятся мастер-классы по традиционным ремеслам. Для многих из этих ребят, выросших в иной культурной среде, такая поездка становится настоящим откровением, моментом обретения утраченных корней. В основе всей этой многогранной работы лежит не абстрактная идея сохранения фольклора, а глубокое понимание, подтвержденное и научными исследованиями, что «традиции являются неотъемлемой частью культуры любого народа», а их сохранение – важнейшее условие выживания нации в глобализирующемся мире.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что влияние этнокультурных традиций на воспитание молодого поколения в Осетии – это не статичный факт истории, а живой, пульсирующий процесс. От сакральных формул Нартского эпоса и незыблемых норм Агъдау до современных молодежных форумов, грантовых проектов и школьных встреч со старейшинами – традиция неузнаваемо меняется внешне, но сохраняет свою глубинную суть. Она выполняет свою главную функцию – соединяет времена, обеспечивает диалог поколений.

Главный урок, который можно извлечь из осетинского опыта, заключается в понимании того, что любовь и уважение к своей культуре не могут быть навязаны директивно. Они не прививаются циркулярами из министерств. Они воспитываются только личным примером, созданием среды и возможностью живого, эмоционального переживания своей принадлежности к великой культуре. Как мудро заметил выдающийся осетинский этнограф Людвиг Чибиров, старики в традиционном обществе не чувствовали себя лишними именно потому, что «вполне сознавали свою полезность», передавая свои знания и опыт молодым. Эта живая нить передачи, идущая от сердца к сердцу, от рук к рукам, и является самым главным механизмом этнокультурного воспитания.

Сегодняшняя Осетия находится в точке уникального исторического выбора. Имея за плечами колоссальный опыт выживания и сохранения себя в самых тяжелых условиях, она активно ищет современные формы диалога

поколений. И от того, насколько успешным и органичным окажется этот синтез – между строгой дисциплиной Агъдау и свободой самовыражения современного мира, между вековой мудростью предков и инновационным мышлением молодых, – зависит не только будущее осетинской культуры, но и духовное здоровье всей нации. Только опираясь на прочный фундамент ценностей, выверенных и отшлифованных веками, молодой человек сможет уверенно смотреть в завтрашний день, чувствуя под ногами твердую почву и осознавая себя не песчинкой в мировом океане, а частью великого целого – своего народа, его истории и его судьбы.

Список литературы

1. Традиции нужно беречь // Газета «Северная Осетия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevosetia.moyaokrug.ru>Article/Index/616071>. (дата обращения: 08.02.2024).
2. Уважение к старшим // Южная Осетия инфо (по материалам Л.А. Чибирова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <south-ossetia.info>uvazhenie-k-starshim/> (дата обращения: 05.08.2024).
3. Основа нашей жизни // Газета «Северная Осетия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/Z65lqXB-VhNQn_wy (дата обращения: 12.02.2025).
4. Цаллагова, З. Б. Осетинский нартский эпос: взгляд сквозь призму этнопедагогики / З. Б. Цаллагова // Вестник антропологии. – 2024. – № 3. – С. 220–231.
5. Цаллагова, З. Б. Этнопедагогические ценности в современном образовательном пространстве / З. Б. Цаллагова // Педагогика. – 2023. – № 5. – С. 45–53.
6. Этнодень в Борджнисе объединил молодежь Осетии // ИА «Рес». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cominf.org/node/1166565356> (дата обращения: 25.09.2024).

7. Осетины / Отв. ред. З. Б. Цаллагова, Л. А. Чибиров. – М. : Наука, 2023. – 605 с.

8. Ковалевский, М. М. Современный обычай и древний закон: обычное право осетин в сравнительно-этнографическом освещении / М. М. Ковалевский. – М., 1886. – 340 с.

9. Стартовала третья этнокультурная смена «Иры фидæн» // Iryston Tv. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iryston.tv/startovala-tretya-etnokulturnaya-smena-iry-fidaen/> (дата обращения: 31.07.2024).

10. На Родину предков // Газета «Северная Осетия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sevosetia.moyaokruga.ru>Article/Index/634200> (дата обращения: 08.07.2024).

11. Осетинская женщина в контексте традиции: история и современность // Газета «Северная Осетия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/ZceE8DYxG2NVQ4gr> (дата обращения: 09.02.2024).

12. Чибиров, Л. А. Осетинская этнографическая энциклопедия / Л. А. Чибиров. – Владикавказ : Проект-Пресс, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/ossetian-etnography> (дата обращения: 09.02.2024).

**Aza Besayeva
Elena Siukayeva**

THE INFLUENCE OF ETHNOCULTURAL TRADITIONS ON THE EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION IN OSSETIA: HISTORY AND MODERNITY

The article examines the phenomenon of ethnocultural continuity in the upbringing of youth in Ossetia. It traces the evolution of traditional pedagogical practices from the deep archetypes of the Nart epic and the strict norms of Ægdau to their modern forms, integrated into the education system and youth policy. Special attention is paid to the mechanisms of adaptation of centuries-old traditions

to the challenges of the 21st century and their role in the formation of a sustainable national identity.

Keywords: Ossetia, ethnopedagogy, Ægdau, Nart epic, youth education, national identity, family traditions, continuity of generations

УДК 378

Бородина Анжелика Николаевна,
старший преподаватель кафедры теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
borodina2205@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена использованию функциональных характеристик средств дистанционного обучения (интерактивность, мгновенная обратная связь, визуализация логических связей, работа с разноязычными источниками, автоматизированный анализ ошибок, мультимедийность, модульность) для поэтапного формирования критического мышления у будущих учителей иностранных языков в постпандемийных условиях. Рассматривается их роль в развитии анализа и оценки информации, аргументации и диалога, рефлексии и саморегуляции, синтеза знаний в профессионально-ориентированных задачах, что обеспечивает развитие критического мышления в единстве с иноязычной коммуникативной компетенцией.

Ключевые слова: критическое мышление, будущие учителя, иностранные языки, универсальные компетенции, средства дистанционного обучения.

Современные требования к подготовке педагогических кадров, закрепленные в ФГОС ВО 3++, акцентируют необходимость формирования у будущих учителей не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, среди которых особое место занимает критическое мышление. Как отмечается в исследовании А.В. Соболевой и соавторов, цифровая трансформация образования требует переосмысления модели компетенций «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, коллаборация) в контексте новых технологических возможностей [6, с. 509–510].

Трансформация образовательного процесса в постпандемийный период привела к тому, что средства дистанционного обучения, изначально воспринимавшиеся как инструменты исключительно удаленного формата, сегодня стали неотъемлемым компонентом традиционного и смешанного форматов обучения. В этом новом качестве они обладают значительным потенциалом для развития критического мышления будущих учителей, что требует создания адекватных методических стратегий. Как отмечает Е.Н. Дятлова, успешность преобразований в системе образования определяется, прежде всего, готовностью самого учителя к инновационной деятельности и его способностью выступать ведущим субъектом внедрения нововведений в образовательную практику [3, с. 47–49]. Однако, несмотря на широкое признание значимости критического мышления и наличие разнообразных цифровых инструментов, в педагогической науке и практике остается нерешенной проблема выявления и системного использования дидактических возможностей конкретных средств дистанционного обучения для поэтапного формирования данного качества у будущих учителей иностранных языков.

Цель статьи – охарактеризовать, каким образом функциональные характеристики средств дистанционного обучения (интерактивность, мгновенная обратная связь, визуализация логических связей, работа с разноязычными источниками, автоматизированный анализ ошибок, мультимедийность и модульность) могут быть использованы для поэтапного

формирования критического мышления у будущих учителей иностранных языков.

Новизна исследования заключается в раскрытии дидактического потенциала конкретных функций средств дистанционного обучения в логике поэтапного формирования критического мышления у будущих учителей иностранных языков. В качестве основных методов исследования используются теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы, а также описательное моделирование методических стратегий формирования критического мышления с использованием средств дистанционного обучения.

Современные исследования демонстрируют устойчивый интерес к формированию критического мышления в условиях цифровизации образования. И.Г. Афанасьева и К.И. Яковлева показывают потенциал цифрового инструментария для развития универсальных компетенций, включая умения анализа и синтеза информации, подчёркивая необходимость методически обоснованного использования ИКТ для достижения результатов высокого уровня [1]. Т.Б. Павлова фокусирует внимание на изменении роли преподавателя в смешанном обучении и на том, как цифровая среда поддерживает самостоятельность, рефлексию и самооценку студентов, создавая предпосылки для развития критического мышления [4]. Ю.С. Спиридонова напрямую связывает критическое мышление и цифровую культуру будущего учителя, трактуя критическое мышление как условие формирования компонентов цифровой культуры и предлагая методы обучения, одновременно развивающие оба аспекта [5]. В зарубежных исследованиях подобные качества будущего педагога нередко рассматриваются в более широком контексте «мягких навыков» как совокупности умений, обеспечивающих успешную адаптацию и самореализацию в условиях динамичного общественного развития; к ним относят критическое и творческое мышление, эффективную коммуникацию, самоорганизацию и способность к саморазвитию [2, с. 118].

Особый интерес для настоящего исследования представляет диссертация А.И. Шепелева, в которой анализируется развитие критического мышления именно у будущих учителей иностранного языка в информационном обществе и обосновываются методы и средства, адаптированные к специфике иноязычной подготовки [7].

На основе анализа проведённых исследований можно сделать вывод о значительном, но пока не в полной мере реализованном потенциале средств дистанционного обучения в формировании критического мышления будущих учителей иностранных языков. Цифровые платформы обеспечивают доступ к разноязычным и разноформатным источникам, создавая естественное поле для сравнения, оценки достоверности, выявления противоречий и смысловых акцентов при работе с аутентичными материалами. Наряду с этим функциональные возможности форумов, чатов, совместных документов, систем комментариев и развёрнутой обратной связи позволяют выстраивать аналитико-оценочную и дискуссионную деятельность, в которой студенты учатся формулировать аргументы, обосновывать методические решения и рефлексировать собственные позиции.

Автоматизированный анализ ошибок, встроенный во многие языковые и обучающие платформы, при включении в специально спроектированные задания может использоваться не только как инструмент контроля, но и как повод для критического осмысления типичных затруднений, поиска причин ошибок и выбора стратегий их преодоления. Визуальные средства (интерактивные схемы, ментальные карты, цифровые доски) создают условия для внешней фиксации и моделирования логических связей, что облегчает студентам анализ структуры аргументации, сопоставление альтернативных подходов и конструирование собственных выводов.

Таким образом, функциональные характеристики средств дистанционного обучения – интерактивность, коммуникативная направленность, мультимедийность, автоматизация, модульность и визуализация – создают многоуровневую дидактическую среду, в которой

формирование критического мышления будущих учителей иностранных языков происходит через:

- анализ и оценку информации при работе с разноязычными аутентичными источниками и автоматизированными системами обратной связи;
- аргументацию и диалогичность в синхронных и асинхронных коммуникациях (форумы, чаты, видеоконференции);
- рефлексию и саморегуляцию благодаря электронным портфолио, метакогнитивным подсказкам и возможностям персонализации;
- синтез и творческое применение знаний в проектной и кейс-ориентированной деятельности с использованием цифровых инструментов.

Перечисленные виды деятельности демонстрируют, что работа студентов с цифровыми средствами организуется не изолированно от предметного содержания, а непосредственно в контексте решения профессионально-ориентированных иноязычных задач. Именно через работу с аутентичными текстами, аргументацию методических решений, рефлексию и проектную деятельность обеспечивается одновременное развитие критического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции.

Методически обоснованная интеграция средств дистанционного обучения позволяет целенаправленно развивать все компоненты критического мышления (анализ, интерпретацию, оценку, аргументацию, рефлексию) в единстве с иноязычной коммуникативной компетенцией, что соответствует запросам информационного общества и обеспечивает готовность будущих учителей к эффективной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Перспективным направлением дальнейших исследований является экспериментальная проверка эффективности описанных методических стратегий в конкретных программах подготовки учителей иностранных языков, разработка инструментов диагностики критического мышления в

цифровой среде и уточнение критериев оценки качества цифровых заданий, направленных на его развитие.

Список литературы

1. Афанасьева, И. Г. Цифровой инструментарий в образовательном процессе для развития универсальных компетенций студентов / И. Г. Афанасьева, К. И. Яковлева // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 6(46). – С. 49–61.

2. Бородина, А. Н. Педагогические условия формирования метакомпетентности будущих учителей иностранных языков средствами дистанционного обучения / А. Н. Бородина, Л. И. Харченко // Ценности и смыслы. – 2024. – № 2(90). – С. 113–124.

3. Дятлова, Е. Н. Инновационная педагогическая деятельность в условиях преобразования действующей системы общего образования / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2024. – № 1(117). – С. 45–53.

4. Павлова, Т. Б. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения / Т. Б. Павлова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 442–460.

5. Спиридонова, Ю. С. Взаимосвязь цифровой культуры и критического мышления будущего учителя в условиях цифровизации / Ю. С. Спиридонова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 2. – С. 118–129.

6. Формирование цифровой грамотности будущих педагогов средствами облачных технологий / Е. В. Соболева, Т. Н. Суворова, Е. О. Поднавознава, М. О. Факова // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6(54). – С. 505–520.

7. Шепелев, А. И. Развитие критического мышления будущих учителей иностранного языка в условиях информационного общества: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. И. Шепелев, 2024. – 284 с.

Anzhelika Borodina

FORMATION CRITICAL THINKING IN PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH DISTANCE LEARNING TOOLS

The article is devoted to the use of functional characteristics of distance learning tools (interactivity, instant feedback, visualization of logical connections, work with multilingual sources, automated error analysis, multimedia, modularity) for the gradual formation of critical thinking among pre-service foreign language teachers in post-pandemic conditions. Their role in the development of information analysis and evaluation, argumentation and dialogue, reflection and self-regulation, synthesis of knowledge in professionally oriented tasks, which ensures the development of critical thinking in unity with foreign language communicative competence, is considered.

Keywords: critical thinking, pre-service teachers, foreign languages, universal competencies, distance learning tools.

УДК 371.1

Вышиваная Елена Николаевна,
заместитель директора МОУ «СОШ имени Героя РФ
летчика-испытателя Н.Д. Куимова»,
г. Подольск Московской области
m.mdou19@mail.ru

ВЛИЯНИЕ КОМАНДООБРАЗУЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ КОМПЛЕКСОМ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье приведен анализ влияния командообразующей деятельности на управление образовательным комплексом, определены современные теоретические основы, рассматриваются характерные особенности современных подходов и практический опыт внедрения командообразующей деятельности руководителя в условиях реализации стратегии инновационного развития системы образования.

Ключевые слова: образовательный комплекс, командообразование, методологические подходы, особенности командообразующей деятельности, управленческая позиция.

Современная образовательная среда пребывает в постоянном состоянии динамики и трансформации, вызываемой быстрым развитием информационных технологий, изменением социальных требований и повышенной конкуренцией на рынке образовательных услуг. Тенденция к укрупнению и объединению школ и детских садов в образовательные комплексы становится все более заметной в современных образовательных системах. Эта стратегия направлена на создание целостных и взаимосвязанных образовательных пространств, обеспечивающих преемственность обучения, более эффективное использование ресурсов и повышение качества образования.

В таких условиях эффективность управления образовательным комплексом во многом определяется способностью руководителя не только реализовывать административные функции, но и создавать условия для профессионального и личностного развития педагогического коллектива, мотивировать сотрудников и формировать атмосферу взаимного доверия и ответственности. Одним из ключевых современных подходов к управлению становится командообразующая деятельность – системный процесс формирования, развития и эффективного функционирования педагогических команд внутри образовательных комплексов, работающих для достижения общих целей. По мнению современных исследователей [1; 7; 8; 9] эта

стратегия позволяет реализовать коллективный потенциал, повысить качество принятия решений, оптимизировать управленческие процессы и обеспечить более высокую адаптивность к изменениям.

В условиях, когда управление всё больше ориентировано на командный подход, перед руководителями встает необходимость освоения новых механизмов, методов мотивации и построения эффективного взаимодействия [4]. В то же время, внедрение командообразующих практик сопряжено с рядом вызовов, таких как необходимость формирования лидерских качеств не только у руководителя, но и у членов команд, преодоление межличностных конфликтов, создание доверительной атмосферы и согласованности деятельности [2].

Наши исследования [5; 6] показали, что эффективной методологической основой командообразующей деятельности руководителя в условиях создания образовательного комплекса является интеграции процессного, системно-деятельностного, синергетического, средового, интегративного и ситуационного подходов, которые расширяют понимание управленческих механизмов формирования команд в образовательных структурах.

На основе теоретического анализа можно сделать вывод, что процессный подход подчеркивает организацию деятельности по развитию команд, системно-деятельностный – рассматривает командообразование как этапы целостной системы управления. Синергетика показывает, что взаимодействие элементов системы способствует её развитию и адаптации. Средовой подход обеспечивает создание определенной среды для эффективного обмена идеями и инициативами, интегративный подход акцентирует важность сотрудничества и доверия между педагогами, а ситуационный – необходимость гибкости и учета конкретных условий в управлении. Все они в совокупности создают прочную методологическую базу для организации эффективной командообразующей деятельности, способствующей развитию командного мышления, совместной работы и

позволят организациям постепенно перейти в режим самообучающегося и самообновляющегося образовательного комплекса.

По нашему мнению, для успешной реализации командообразующей деятельности важно:

- принятие педагогическим коллективом цели командообразующей деятельности (создание команды), достижение которой проходит через многоэтапный, динамично трансформирующийся процесс взаимодействия руководителя и коллектива (межличностное, групповое, фронтальное);
- изменение профессионально-личностной позиции руководителя – от более авторитарной и направленной на контроль к фасилитации и делегированию;
- расширение методов и средств управления – от базовых к более сложным, интерактивным и командноориентированным;
- своеобразие/характер получаемых результатов – от сформированности базового понимания необходимости командного взаимодействия, до создания устойчивой, саморазвивающейся команды.

Такие особенности командообразующей деятельности как элемента управленческой деятельности руководителя обеспечивают не только достижение поставленных целей, но и постоянное развитие командных позиций руководителя и педагогов.

Актуальность исследования влияния командообразующих процессов на управление образовательным комплексом обусловлена не только теоретическими аспектами развития управленческих моделей, но и практической необходимостью поиска новых подходов, способных повысить эффективность работы образовательных организаций в условиях постоянных изменений и конкуренции. В условиях модернизации системы образования важным направлением является исследование управленческой позиции руководителя образовательного комплекса, изучение проблемы его личностно-профессионального роста в процессе формирования

педагогической команды и своевременного реагирования на возникающие вызовы.

Результаты нашей экспериментальной деятельности [4; 6] по внедрению модульно-матричной модели процесса командообразующей деятельности в условиях создания образовательного комплекса показали, что при создании образовательного комплекса происходит значимое изменение управленческой позиции руководителя, что отражает эволюцию его роли в ходе формирования нового институционального пространства. Профессионально-личностная позиция руководителя образовательного комплекса проходит 8 этапов трансформации: я – руководитель; я и команда; я с командой; делегирование; мы с командой; мы – успешная команда, наша сила в единстве; мы – образовательный комплекс; мы – успешный образовательный комплекс.

На первом этапе («я – руководитель») руководитель воспринимает свою роль как основную, принимает ключевые решения самостоятельно, контролирует все процессы и ориентируется на строгий контроль и директивное управление. В этой ситуации он выступает как носитель всей ответственности, определяет цели, стратегии и стандарты, формирует структуру и процессы без активного вовлечения коллектива. Данный этап свидетельствует о начальном уровне эффективности командообразующей деятельности руководителя, который характеризует недоразвитая структура взаимодействия и фрагментарное управление.

Через определенное время руководитель начинает осознавать важность вовлечения и поддержки коллектива и повышает свой уровень управления до приемлемого. Фокус его профессионально-личностной позиции переориентируется с исполнения функций «одного» на управление коллективом («я и команда»). На этом этапе коллектив становится стратегическим ресурсом, его мнение и опыт учитываются при формировании решений, а руководитель выстраивает свои компетенции как коуча, способного мотивировать и вдохновлять команду.

На последующих трех этапах руководитель повышает эффективность управленческого уровня, обеспечивая достаточный уровень управления, характеризующийся скоординированностью действий и способностью к совместной работе. Переход от позиции «я и команда» к позиции «я с командой» отражает изменение акцента – от восприятия команды как отдельного элемента и присутствия ее рядом с руководителем к более тесной, совместной вовлеченности и солидарности с командой. Такое изменение подчеркивает интеграцию, единство и совместную деятельность и означает, что руководитель чувствует себя частью команды, действует вместе, разделяет цели и ответственность.

Смена управленческой позиции на «делегирование» является важным шагом к развитию лидерства. На данном этапе руководитель доверяет часть своих обязанностей другим, передает полномочия и ответственность. Такой подход помогает ему сосредоточиться на стратегических задачах, управлении или более важной деятельности. Эффективность управленческой деятельности на данном этапе зависит от: учета руководителем задач, которые можно делегировать; обеспечения правильной передачи информации и ресурсов; четких ожиданий и критериев оценки работы при систематической обратной связи. На данном этапе профессионально-личностная позиция руководителя от контроля за каждым аспектом переходит к доверию команде и созданию условий для ее развития и самостоятельного решения задач.

При переходе к управленческой позиции «мы с командой» смещается акцент с управления задачами на совместное достижение целей и развитие командного духа. Руководитель от разделения ролей (я делегирую / они делают) переключается к объединенной командной работе (мы делаем вместе). Его роль становится менее контролирующей, больше ориентированной на поддержку и развитие, а он сам становится не только делегатом, но и активным участником, партнером по выполнению целей.

Формируется ощущение единой команды, где лидер и педагогическая команда действуют совместно, разделяя успехи и трудности.

Достижение руководителем продвинутого уровня управления происходит посредством преобразования профессионально-личностной позиции на последних трех этапах. Трансформация управленческой позиции «мы с командой» в позицию «мы – успешная команда, наша сила в единстве» отражает зрелость командной работы, укрепление общего духа и уверенность в своих силах. Это означает, что команда не только работает вместе, но и достигает значимых целей, демонстрируя результативность. В центре – вера в силу общего единства и командный дух как источник успеха. Такой настрой помогает создавать мотивированную, сплоченную команду, которая верит в свои возможности и движется к новым вершинам, зная, что вся сила – в объединенной работе и общей цели.

Переход к позиции «мы – образовательный комплекс» предполагает усвоение и закрепление более широкой и системной идентичности, которая включает в себя не только командный дух и успехи, но и уникальность как образовательного учреждения. Расширение идентичности, укрепление системного мышления и признание важности общей миссии помогает сформировать командный дух в рамках большей системы, повышает чувство ответственности за общее дело и создает ощущение причастности к чему-то большему, чем отдельная команда или проект.

В рамках управленческой позиции «мы – успешный образовательный комплекс» происходит закрепление статуса, создание позитивной репутации и мотивации внутри команды. Этот этап помогает почувствовать и закрепить результат, формировать ощущение гордости и мотивации, повысить уровень самоуважения и уверенности, а также закрепить образ учреждения как высокоэффективного и востребованного.

Таким образом, трансформация управленческой позиции руководителя образовательного комплекса от фокусировки на личной роли и ответственности к осознанию и формированию коллективной идентичности

является важным этапом развития командообразующей деятельности. В результате происходит не только повышение эффективности управленческих решений, но и укрепление позитивных взаимоотношений, ориентированных на достижение совместных целей и утверждение статуса комплекса как успешного и признанного в профессиональной среде. Новые подходы к организации командообразующих процессов в условиях постоянно меняющихся требований образовательной среды, внедрение инновационных методов командообразования становятся необходимым условием обеспечения устойчивого развития образовательного комплекса и достижения стратегических целей.

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Московская модель создания образовательных комплексов: достижения и риски / М. В. Богуславский, А. А. Кармаев, С. В. Ким // Проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 94–98.
2. Вышиваная, Е. Н. Лидерство как инструмент в командообразующей деятельности руководителя образовательного комплекса / Е. Н. Вышиваная, Т. В. Тимохина // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф.; редкол.: М. И. Алдошина, Ю. В. Гришина, А. С. Фетисов. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет. – 2022. – С. 164–171.
3. Вышиваная, Е. Н. Особенности трудовой мотивации педагогов в условиях интеграции образовательных организаций / Е. Н. Вышиваная // Проблемы современного образования. – 2023. – № 4. – С. 153–162.
4. Вышиваная, Е. Н. Теоретические аспекты организации командообразующей деятельности в условиях образовательного комплекса / Е. Н. Вышиваная // Современные исследования в гуманитарных и естественнонаучных отраслях: сб. науч. ст. Ч. XII; науч. ред. к.т.н., доц. А. Х. Цечоева. – М. : Издательство «Перо», 2023. – С. 19–26.

5. Вышиваная, Е. Н. Командообразование как принцип успешного формирования организационной культуры образовательного комплекса (результаты исследования) / Е. Н. Вышиваная // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 6. – С.45–53.

6. Долгов, М. В. Модель формирования и развития команды 5F и сценарии трансформации группы в команду / М. В. Долгов // Личность: ресурсы и потенциал. – 2020. – № 2(6). – С. 34–44.

7. Тринитатская, О. Г. Структурный анализ готовности руководителя образовательной организации к стратегическому управлению / О. Г. Тринитатская, С. В. Бочаров, Е. Е. Алимова, И. П. Пономарёва // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. № 2. – С. 31–43.

8. Турянская, О. Ф. Критерии и показатели эффективного управления образовательным учреждением в регионе / О. Ф. Турянская, Г. Н. Киселева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 4. – С. 130–136.

Elena Vyshivanaya

THE IMPACT OF TEAM BUILDING ACTIVITIES ON EDUCATIONAL COMPLEX MANAGEMENT: NEW APPROACHES AND CHALLENGES FOR LEADERSHIP

This article analyzes the impact of team building activities on educational complex management, identifies modern theoretical foundations, and examines the characteristic features of modern approaches and practical experience in implementing team building activities for managers within the context of implementing an innovative development strategy for the education system.

Keywords: educational complex, team building, methodological approaches, characteristics of team building activities, managerial position.

Гречкин Александр Валерьевич,
аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,
научная специальность 5.8.1 «Общая педагогика,
история педагогики и образования», г. Луганск
Meik222@mail.ru

Вакуленко Валентина Николаевна,
д-р. пед. наук, профессор, профессор кафедры хореографии
ФГБОУ ВО «ХГПУ», г. Славянск.
vnnvakulen@gmail.com

ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОНБАССА (1960–1990-е гг.)

Статья посвящена анализу генезиса педагогических инноваций в образовательном пространстве Донбасса в 1960–1990-е гг. Цель исследования – выявить исторические, социально-экономические и институциональные предпосылки формирования инновационной деятельности учителей региона, определить основные направления новаторской педагогической практики и оценить её влияние на развитие региональной образовательной системы. В работе рассматриваются методические, технологические и организационные инновации, формы профессионального взаимодействия педагогов, а также социокультурные факторы, определявшие динамику образовательных изменений. На основе современных отечественных исследований в области истории педагогики и теории образовательных инноваций показано, что инновационные процессы в Донбассе носили эволюционный характер и стали результатом взаимодействия личностной инициативы учителей и особенностей индустриального региона.

Ключевые слова: педагогические инновации, образовательное пространство, Донбасс, учитель-новатор, региональное образование, история педагогики, инновационная деятельность, модернизация школы.

Исследование генезиса педагогических инноваций предполагает рассмотрение их возникновения, становления и развития в конкретной исторической среде. Генетический анализ в данном контексте понимается как выявление этапности инновационных процессов, установление причинно-следственных связей между социально-экономическими условиями, государственной образовательной политикой и профессиональной деятельностью учителей, а также прослеживание трансформации педагогических идей во времени. В отечественной научной традиции инновации в образовании трактуются как целенаправленные изменения педагогической системы, направленные на повышение эффективности обучения и воспитания [1]. При этом подчеркивается, что инновационные процессы не возникают спонтанно, а обусловлены совокупностью социальных, культурных и институциональных факторов [7]. В историко-педагогическом контексте Т.Н. Соколова подчёркивает, что инновации в образовании следует рассматривать не как разовые реформаторские акты, а как закономерный этап эволюции педагогической мысли, отражающий изменение общественных потребностей и ценностных ориентиров школы [7]. Такой подход позволяет интерпретировать новаторскую деятельность учителей Донбасса как часть более широкого исторического процесса трансформации отечественного образования. В этом контексте обращение к образовательному пространству Донбасса 1960–1990-х гг. Как подчёркивает Е.П. Грачёва, инновационная деятельность учителя в значительной степени определяется спецификой региональной образовательной среды, уровнем социально-экономического развития территории и характером профессионального взаимодействия педагогического сообщества [2]. Донбасс в рассматриваемый период являлся

одним из крупнейших индустриальных регионов СССР. Высокий уровень урбанизации, концентрация угольной и металлургической промышленности, приток рабочей силы из различных республик формировали сложную социокультурную структуру общества. Школа выполняла функцию не только передачи знаний, но и социализации личности в условиях индустриального производства. Как отмечает С.В. Назаров, в 1960-е годы советская школа вступила в этап укрепления всеобщего среднего образования и усиления политехнической направленности обучения [6]. Для Донбасса это означало необходимость тесной связи образовательного процесса с производственной сферой. Усложнение содержания учебных программ, увеличение объёма информации и повышение требований к качеству подготовки учащихся стимулировали поиск новых методов обучения. В этот период в практике учителей региона распространяются элементы проблемного обучения, коллективных форм работы, индивидуализации заданий. Н.С. Березина указывает, что инновационная деятельность учителя связана прежде всего с поиском более эффективных способов организации учебной деятельности и активизации познавательной активности учащихся [1]. В школах Донбасса это проявлялось в разработке авторских методических материалов, варьировании структуры урока, использовании межпредметных связей. Социальная неоднородность учащихся – дети рабочих, инженерно-технических работников, представители различных этнических групп – требовала гибкости педагогических решений. Дифференциация обучения становилась объективной необходимостью. Л.А. Иванова и В.И. Петров подчеркивают, что развитие образовательных технологий во второй половине XX века сопровождалось формированием системного подхода к проектированию учебного процесса [3]. Несмотря на отсутствие современной терминологии, многие учителя Донбасса интуитивно применяли элементы технологического подхода: чётко формулировали цели урока, разрабатывали поэтапные задания, анализировали результаты.

Существенное влияние на развитие педагогических инноваций в рассматриваемый период оказывали нормативно-правовые документы союзного уровня, определявшие стратегические направления модернизации школы. Так, в Законе СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) была закреплена установка на политехнизацию обучения и интеграцию образовательного процесса с производственной практикой [11]. Дальнейшее развитие эти положения получили в «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (1973 г.) [12], где подчеркивалась необходимость совершенствования содержания образования, внедрения новых методов и технических средств обучения. Таким образом, инновационная деятельность учителей Донбасса развивалась не только как результат профессиональной инициативы, но и в рамках государственной образовательной политики, задававшей нормативные ориентиры модернизации школы.

1970-е годы характеризуются активным внедрением технических средств обучения. Использование учебных фильмов, аудиоматериалов расширяло возможности наглядности и способствовало разнообразию форм представления информации. В условиях промышленного региона развитие технической базы школ нередко получало поддержку предприятий. Однако материальные ресурсы распределялись неравномерно, что требовало от педагогов творческого подхода к использованию имеющихся средств. Инновации в данном случае носили адаптивный характер и зависели от инициативы конкретных учителей. Важным элементом инновационной среды становились методические объединения и формы профессионального взаимодействия педагогов. А.Ю. Мартынова рассматривает профессиональное развитие учителя как ключевое условие инновационной активности [5]. В Донбассе активно проводились семинары и педагогические чтения, учителя обменивались опытом, обсуждали результаты экспериментов, распространяли передовые практики. Таким образом,

инновации постепенно переходили из индивидуальной практики в коллективный профессиональный опыт. Региональная специфика проявлялась также в усиленной профориентационной работе. В школах проводились экскурсии на предприятия, организовывались факультативные курсы технической направленности. Эти процессы соответствовали общесоюзным тенденциям, описанным в исследованиях истории школы СССР [6], однако в Донбассе они имели более выраженный прикладной характер. Школа становилась пространством подготовки к профессиональной деятельности в индустриальном обществе. В 1980-е годы на фоне общественно-политических изменений усиливается внимание к гуманизации образования. Т.В. Князева отмечает, что в этот период инновации всё чаще ориентируются на развитие личности учащегося, формирование его субъектной позиции и самостоятельности [4]. В практике учителей Донбасса появляются дискуссионные формы работы, проектные задания, элементы исследовательской деятельности. Усиливается роль обратной связи, формируется стремление к диалогичности образовательного процесса. Педагогическая креативность становится значимым фактором инновационной активности. Д.К. Смирнов рассматривает креативность как основу профессионального новаторства, обеспечивающую способность учителя выходить за рамки шаблонов и адаптировать образовательный процесс к изменяющимся условиям [8]. В школах региона формируются инициативные группы педагогов, которые внедряют новые методы оценки, экспериментируют с организацией учебного времени, разрабатывают авторские программы. Однако инновационная деятельность развивалась в условиях централизованной системы управления образованием. Жёсткая регламентация учебных программ, контроль со стороны административных органов ограничивали свободу педагогического творчества. И.Л. Чернышёва отмечает, что региональные инициативы нередко сталкивались с бюрократическими препятствиями и требовали значительных усилий для институционального признания [10]. Тем не менее в рамках существующих

нормативов учителя находили возможности для вариативности. Социокультурные изменения конца 1980-х – начала 1990-х гг. привели к трансформации образовательной среды. Ослабление централизованного контроля, появление новых учебников и программ расширили пространство педагогической автономии. О.В. Хмельницкая подчёркивает, что школы Донбасса оказались в ситуации адаптации к новым социальным условиям, что усилило значение накопленного инновационного опыта [9]. В условиях экономической нестабильности именно профессиональная инициативность учителей позволила сохранить устойчивость образовательного процесса. Таким образом, генезис педагогических инноваций в Донбассе в 1960–1990-е гг. представлял собой эволюционный процесс, включающий несколько этапов: формирование предпосылок в 1960-е гг., расширение методических и технологических новаций в 1970-е гг., гуманизацию и личностную ориентацию образовательного процесса в 1980-е гг., а также институциональную трансформацию начала 1990-х гг. Инновации охватывали методические, организационные и ценностные аспекты педагогической деятельности и способствовали формированию устойчивой инновационной культуры региона.

Анализ генезиса педагогических инноваций в образовательном пространстве Донбасса в 1960–1990-е гг. позволяет утверждать, что инновационная деятельность учителей формировалась под влиянием индустриального развития региона, общесоюзных образовательных реформ и профессиональной активности педагогического сообщества. Несмотря на административные ограничения и ресурсные трудности, учителя-новаторы демонстрировали высокий уровень креативности и стремление к совершенствованию образовательного процесса. Инновационные практики охватывали методы обучения, использование технических средств, организацию внеурочной деятельности и профессиональное взаимодействие педагогов. Их эволюция свидетельствует о постепенном переходе от локальных инициатив к формированию устойчивой инновационной

педагогической культуры. Исторический опыт Донбасса представляет значительный научный интерес и может быть использован при разработке современных стратегий регионального образовательного развития.

Список литературы

1. Березина, Н. С. Педагогические инновации: теория и практика образования / Н. С. Березина. – М. : Академия, 2018. – 224 с.
2. Грачёва, Е. П. Инновационная деятельность учителя: региональный аспект / Е. П. Грачёва // Образование и общество. – 2022. – № 4. – С. 45–52.
3. Иванова, Л. А. Образовательные технологии: теория и практика внедрения / Л. А. Иванова, В. И. Петров – Ростов н/Д : Феникс, 2020. – 288 с.
4. Князева, Т. В. Инновации в образовании: концепты, методы, стратегии / Т. В. Князева – СПб.: Питер, 2021. – 320 с.
5. Мартынова, А. Ю. Профессиональное развитие учителя и инновационная деятельность / А. Ю. Мартынова // Журнал инновационной педагогики. – 2019. – № 2. – С. 18–27.
6. Назаров, С. В. История школы СССР (1950–1991) / С. В. Назаров – М. : Наука, 2020. – 432 с.
7. Соколова, Т. Н. История педагогической мысли и инноваций / Т. Н. Соколова – Екатеринбург: УрО РАО, 2021. – 215 с.
8. Смирнов, Д. К. Педагогическая креативность и инновационные процессы / Д. К. Смирнов – СПб. : Речь, 2019. – 256 с.
9. Хмельницкая, О. В. Школа и социокультурные изменения: опыт Донбасса / О. В. Хмельницкая. – Донецк : Стиль, 2022. – 190 с.
10. Чернышёва, И. Л. Региональные аспекты развития образования в позднесоветский период / И. Л. Чернышёва // Вопросы образования. – 2023. – № 1. – С. 101–115.
11. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1959. – № 1.

12. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании от 19 июля 1973 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1973. – № 30.

Alexander Grechkin,

Valentina Vakulenko

**THE GENESIS OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS
IN THE EDUCATIONAL SPACE OF DONBASS (1960s–1990s)**

This article analyzes the genesis of pedagogical innovation in the educational space of Donbas from the 1960s to the 1990s. The aim of the study is to identify the historical, socioeconomic, and institutional preconditions for the formation of innovative activity among teachers in the region, determine the main areas of innovative pedagogical practice, and assess its impact on the development of the regional educational system. The paper examines methodological, technological, and organizational innovations, forms of professional interaction among teachers, as well as the sociocultural factors that determined the dynamics of educational change. Based on contemporary Russian research in the history of pedagogy and the theory of educational innovation, it is shown that innovation processes in Donbas were evolutionary in nature and resulted from the interaction of teachers' personal initiative and the characteristics of an industrial region.

Keywords: pedagogical innovation, educational space, Donbas, innovative teacher, regional education, history of pedagogy, innovation, school modernization.

Домрачева Светлана Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии развития и образования,
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Россия,
domrachevamargu@gmail.com

АДАПТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются системные дисбалансы между теоретической подготовкой выпускников педагогических вузов и практическими требованиями образовательных организаций. Выявлены ключевые барьеры профессиональной адаптации молодых учителей и педагогов-психологов, обоснована необходимость усиления практико-ориентированной составляющей и создание системы наставничества на этапе профессиональной адаптации.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная адаптация, социализация педагога, молодой специалист, наставничество.

Современная образовательная среда требует от выпускников педагогических вузов не только теоретических знаний, но и готовности к решению реальных профессиональных задач. Однако статистика свидетельствует о критическом уровне текучести кадров: доля педагогов до 30 лет в российских школах составляет около 14% при рекомендуемом уровне 20%. Не менее остро проблема стоит и с нехваткой педагогов-психологов: по данным Минпросвещения РФ, в стране требуется около 50 тыс. специалистов при наличии 40 тыс. школ, а обеспеченность психологами составляет 70-75% от нормативной потребности, в городах этот процент выше, в сельской местности ниже. Одна из причин – разрыв между вузовской подготовкой и реальными условиями работы.

Профессиональная адаптация педагога-психолога – многофакторный процесс вхождения в профессию, включающий организационно-

педагогическую, социально-психологическую и личностную составляющие. Социализация предполагает усвоение профессиональных норм, ролевых ожиданий и формирование устойчивой профессиональной идентичности.

Ключевое противоречие современной высшей школы – преобладание теоретической подготовки над формированием практических компетенций. Интересно заметить, что большую часть практических занятий в университете проводят молодые преподаватели, как правило свои же выпускники, в том числе магистранты, которые еще не успели в полной мере овладеть профессиональным практическим опытом.

Как отмечает Г.М. Пономарева, студенты изучают психологию как науку, но не всегда осваивают конкретные методы её практического использования [5, с. 3].

Проблемам профессионального становления педагогов в научной литературе уделяется большое внимание. Об этом свидетельствуют исследования Т.Ю. Андрущенко и др. [1], Е.В. Андреевой [2], Н.А. Зайченко [4], Г.М. Пономаревой [5], И.Н. Савотиной [6] и других ученых.

В этих условиях традиционные механизмы социализации – такие как чёткая иерархия ролей и нормативное регулирование – теряют эффективность.

Анализ научных публикаций о проблемах адаптации и социализации молодых психологов системы образования показывает единство мнений о возникающих трудностях организационного и социально-психологического характера.

Н.Ю. Еремина акцентирует внимание на формирование профессиональной установки в процессе обучения в вузе [3]. В исследовании группы ученых выявлены тенденции в профессиональных трудностях молодых специалистов, по их мнению, в сравнении с мнениями об этом опытных педагогов. Педагоги с большим стажем значительно чаще фиксировали проблемы в работе своих молодых коллег, чем начинающие

диагностировали их у себя. Почти половина молодых учителей используют неконструктивные стратегии социально-профессиональной адаптации [1, с. 4].

Рассмотрим теоретические основы адаптации и социализации психолога в образовании. Профессиональная адаптация специалиста представляет собой сложный многофакторный процесс вхождения специалиста в профессию, включающий социально-психологическую, организационно-педагогическую и личностную составляющие. Социализация рассматривается как усвоение профессиональных норм, ценностей и ролевых ожиданий образовательного сообщества, формирование устойчивой профессиональной идентичности.

Ключевым теоретическим противоречием выступает разрыв между академической моделью подготовки педагога-психолога в высшей школе и реальными условиями профессиональной деятельности. Традиционная система педагогического образования преимущественно ориентирована на формирование теоретических знаний при недостаточном развитии практических компетенций, необходимых для успешного старта профессиональной карьеры.

Сравним комплекс проблем профессиональной адаптации, с которыми сталкиваются начинающие педагоги (учителя) и психологи образования в период адаптации (табл. 1):

Таблица 1

Проблемы адаптации молодых учителей и педагогов-психологов в образовательной организации: сравнительный анализ

Виды трудностей	Различия в проблемах		Сходства
	педагоги (учителя)	психологи образования	
Организационно-методические трудности	Организационно-управленческая: планирование уроков, ведение документации; дисциплинарная: управление поведением класса.	Статусная неопределённость: «Кто я в школе?» – отсутствие чётких функциональных границ; коммуникативная:	Испытывают дефицит методической поддержки и наставничества: более 50% молодых педагогов не

	Проблемы в оформлении учебно-методической документации, планировании образовательного процесса и взаимодействии с администрацией образовательной организации.	построение отношений с администрацией, требующей «конкретных результатов»; этическая: конфликт между тайной клиента и требованиями директора раскрыть информацию	получают системной поддержки от опытных коллег
Психолого-педагогические барьеры адаптации	Недостаточная подготовка к управлению классным коллективом, разрешению конфликтных ситуаций и работе с педагогически запущенными учащимися	Ролевая неопределенность, неясность границ ответственности психолога в междисциплинарной среде	Дефицит практических навыков их реализации в реальных условиях
Критерии эффективности	Успеваемость, дисциплина в классе	Субъективные, трудноизмеримые («помог ли ребёнку?»)	Оцениваются коммуникативные навыки, мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс
Ресурсы адаптации	Предметная кафедра, методические объединения внутри школы	Внешняя супервизия, профессиональные сообщества за пределами школы	Поддержка со стороны администрации и старших коллег, профессиональные сообщества

Как видно из таблицы, используя сравнительный анализ: учителя адаптируются быстрее благодаря чёткой структуре профессии (предмет, класс, расписание), тогда как психологи сталкиваются с структурной неопределённостью – отсутствием понимания их роли администрацией и коллегами. Главная угроза для учителя – дисциплинарные проблемы и конфликты с родителями; для психолога – эмоциональное выгорание.

Для учителя критична предметная компетентность, для психолога – этическая грамотность и умение выстраивать профессиональные границы, адекватно реагировать на манипуляции субъектов образовательного процесса. Общая системная проблема: отсутствие обязательной

супервизии/наставничества в первые 2 года работы приводит к уходу 30–40% молодых специалистов из профессий.

Сходства в критериях эффективности молодых учителей и педагогов-психологов образования обусловлены их общей принадлежностью к педагогической деятельности и ориентацией на развитие обучающихся.

Эффективность обоих специалистов оценивается по достижениям детей: учителя – через академические результаты и развитие учебных компетенций учащихся, психолога – через улучшение психологического благополучия, снижение тревожности, формирование благоприятного социально-психологического климата в классных коллективах.

Для представителей обеих профессий важны: эмпатия и способность выстраивать доверительные отношения с детьми; коммуникативные навыки для взаимодействия с коллегами, родителями и администрацией; ответственность, этичность и соблюдение конфиденциальности. Им необходимо непрерывное профессиональное развитие, повышение квалификации, освоение новых методик и технологий, саморефлексия и готовность к профессиональному росту.

Для молодых педагогов и психологов предусмотрена система наставничества, где критериями эффективности являются: успешная адаптация к образовательной среде; выполнение целей и задач в период наставничества; развитие самостоятельности, инициативности и креативности. Они обязаны вести документацию по своей деятельности: учителя – журналы, планы уроков, отчёты; психологи – карты наблюдений, заключения, программы коррекционно-развивающей работы.

Эффективность молодых специалистов системы образования оценивается не только индивидуальными результатами, но и личным вкладом в повышение качества образования, совершенствование методов работы и продуктивное взаимодействие в педагогическом коллективе.

Важное различие: несмотря на сходства, у психолога акцент делается на диагностико-коррекционную деятельность, психологическое

сопровождение и профилактику, тогда как у учителя – на образовательный процесс и предметные результаты. Однако для молодых специалистов обеих профессий ключевым становится успешная адаптация к профессиональной среде и развитие базовых педагогических компетенций. Решение различается: учителям нужна методическая поддержка внутри школы, психологам – внешняя супервизия и включение в профессиональное сообщество за пределами образовательной организации.

Г.М. Пономарева проанализировала типичные ошибки начинающих школьных психологов и предложила пути их предупреждения [5]:

- в диагностической работе вместо массовой диагностики проводить её выборочно с теми школьниками, которые вызывают тревогу у учителей;
- в процессе психологического консультирования подводить клиента к принятию собственного решения, а не предлагать ему готовые советы;
- в коррекционной работе использовать технологии психологической коррекции, ориентируясь на индивидуально-психологические особенности личности ребенка.

Проблема адаптации и социализации педагогов-психологов является системной и требует комплексного подхода. Необходим переход от традиционной модели передачи знаний к практико-ориентированной подготовке, основанной на принципах устойчивого партнерства с работодателями и создания механизмов долгосрочного сопровождения молодых специалистов.

Ключевое условие – интеграция теории и практики уже на этапе обучения: непрерывная практика с 3 курса, обязательная супервизия, привлечение действующих специалистов к учебному процессу. Приоритет – создание среды, где работа школьного психолога воспринимается как престижная, востребованная и эмоционально устойчивая профессия. Создание системы поддержки, позволит остановить отток кадров и повысить качество психологического сопровождения в образовании.

Список литературы

1. Андрущенко, Т. Ю. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, И. С. Аржанных, Т. Н. Виноградова, С. А. Минюрова, И. Н. Федекин, А. А. Федоров // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 9. – № 2. – С. 112–120. 1–16. – Текст : электронный doi: 10.17759/psyedu.2017090201 (дата обращения: 01.02.2026).

2. Андреева, Е. В. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов в образовательных учреждениях и пути их преодоления // Вестник науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 45–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-i-puti-ih-preodoleniya> (дата обращения: 01.02.2026).

3. Еремина, Н. Ю. Профессиональная установка как важнейшая составляющая профессионального становления педагога психолога в процессе обучения в вузе // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2008. – Сер. Педагогика и психология. Филология и искусствоведение. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ustanovka-kak-vazhneyshaya-sostavlyayuschaya-professionalnogo-stanovleniya-pedagoga-psihologa-v-protsesse-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 01.02.2026).

4. Зайченко, Н. А. Молодой учитель: адаптация и ролевые ожидания / Н. А. Зайченко. – М. : Высшая школа экономики, 2016. – 84 с. – URL: <https://publications.hse.ru/books/184874888> (дата обращения 01.02.2026).

5. Пономарева, Г. М. Начинающий педагог-психолог: где он ошибается и как это исправить? / Г. М. Пономарева // Вестник практической психологии образования, 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 3–8. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2014_n3/bppe_2014_n3_Ponomareva.pdf (дата обращения: 01.02.2026).

6. Савотина, И. Н. Текущие проблемы профессионального развития педагога в условиях цифровой трансформации образования / И. Н. Савотина

// Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2022. – Т. 44. – № 4. – С. 112–125. – DOI: [10.20811/2079-7877/2022/44/4/10] (<https://doi.org/10.20811/2079-7877/2022/44/4/10>) (дата обращения 01.02.2026).

Svetlana Domracheva

ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF TEACHERS: CHALLENGES OF MODERN HIGHER EDUCATION

The article analyzes the systemic imbalances between the theoretical training of graduates of pedagogical universities and the practical requirements of educational organizations. The key barriers to the professional adaptation of young teachers and educational psychologists are identified, and the need to strengthen the practice-oriented component and create a mentoring system at the stage of professional adaptation is substantiated.

Keywords: pedagogical education, professional adaptation, teacher socialization, young specialist, mentoring.

УДК [378.4:005.73]:001.89

Зинченко Виктория Олеговна,

д-р пед. наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
metelskayvika@mail.ru

Санченко Евгения Николаевна,

канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода,
заведующий научным отделом
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
ghostofangel25@mail.ru

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ И ТРАНСЛЯЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье авторами рассматривается научно-исследовательская деятельность молодых исследователей как механизм развития и трансляции академической культуры педагогического университета. Авторы статьи подчёркивают важность интеграции научно-образовательных ресурсов с исследовательским потенциалом молодых исследователей нового поколения.

Ключевые слова: академическая культура, академическая культура университета, академическая культура педагогического университета, научно-исследовательская деятельность, молодой исследователь.

Современные условия, характеризующиеся интенсивным ростом научной информации и технологическими изменениями, требуют переосмысления роли молодых исследователей педагогического образования. Ключевым ресурсом становления академической культуры молодых исследователей выступает академическая культура университета, реализуемая через потенциал его научно-образовательного пространства [3]. В этой парадигме академическая культура педагогического университета выступает как стратегический ресурс, обеспечивающий интеграцию научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс и формирование у молодых исследователей компетенций, необходимых для работы в быстро меняющемся мире. Согласно с А.К. Ерохиным, который указывает, что «важную роль в распространении знаний и новых идей» выполняет именно академическая культура [1, с. 40].

Одним из приоритетных направлений деятельности образовательного учреждения высшего образования, в том числе и педагогического, является научно-исследовательская деятельность, которая в современных условиях инновационного развития становится тем механизмом, который при определенных условиях влияет на развитие академической культуры педагогического университета и транслирует её ценности в российское научно-образовательное пространство в целом.

Согласно Федеральному закону № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» нормативно принятым определением понятия «научно-исследовательская деятельность» является следующая трактовка: «деятельность, направленная на получение и применение новых знаний» [4]. Для образовательных организаций высшего образования педагогического профиля важными являются закрепленные в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» академические права и свободы, в частности, «право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций» [5]. Научно-исследовательская деятельность как важная часть профессиональной деятельности позволяет молодым исследователям с высокой академической культурой в педагогических университетах демонстрировать значительный уровень показателей своей продуктивности.

Целью нашего исследования является анализ научно-исследовательской деятельности молодых исследователей педагогических университетов в аспекте развития академической культуры педагогического университета.

В нашем исследовании академическая культура педагогического университета рассматривается как основа для «формировании у молодых исследователей высокого уровня академической культуры, интеграции государственных интересов с личными научно-профессиональными целями и потребностями» [2, с. 157].

Научно-исследовательская деятельность молодых исследователей (аспирантов, молодых педагогов) выступает не только как индикатор, но и как активный механизм развития академической культуры педагогического университета.

Результаты анализа позволяют выявить ключевые механизмы трансляции, воспроизводства и обновления ценностей академической культуры педагогического университета:

– научно-исследовательская деятельность молодых исследователей как процесс академической социализации;

– научно-исследовательская деятельность молодых исследователей как инструмент трансляции традиций и инноваций;

– научно-исследовательская деятельность молодых исследователей как основа для формирования субъектности в научно-образовательном процессе.

Так, в педагогическом университете молодые исследователи осваивают ценностно-нормативные аспекты академической культуры педагогического университета при активной публикации своих научных работ и личного участия в научных мероприятиях, воспринимая себя как часть научного сообщества и осуществляя научную коммуникацию. В рамках работы с научными наставниками, опытными педагогами-практиками, происходит передача научно-методологического опыта и педагогических исследовательских традиций, специфичных именно для педагогических университетов.

Молодые исследователи становятся инициаторами инноваций и междисциплинарности в научно-исследовательской практике, одновременно приобретая интеллектуальную автономию с пониманием личной ответственности за создание нового научного знания.

Академическая культура педагогического университета обеспечивает преемственность наряду с исследовательскими традициями научных школ определенной профессионально-педагогической позиции, направленной на генерацию нового научного знания со стратегическим мышлением, критерием качества которого является потенциальная значимость для совершенствования теории и практики образования, непосредственно способствующих достижению целей государственной политики.

Таким образом, оптимальная интеграция научно-образовательных ресурсов с исследовательским потенциалом молодого нового поколения в условиях инновационной экономики создаёт предпосылки для формирования высокоэффективной и конкурентоспособной образовательной организации,

академическое развитие педагогических кадров которой, обладающих фундаментальными междисциплинарными компетенциями и способностью к стратегическому прогнозированию, позволяет обеспечивать генерацию инновационных научных решений для актуальных задач государственного развития.

Список литературы

1. Ерохин, А. К. Инновационный потенциал академической культуры университетов / А. К. Ерохин // Академическая мысль. – 2022. – №3 (20). – С. 37–41.

2. Санченко, Е. Н. Инновационное развитие и технологический суверенитет как современные научно-образовательные ориентиры становления молодых исследователей / Е. Н. Санченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 4–1(130). – С. 157–163. – EDN YEYCAS.

3. Санченко, Е. Н. Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения / Е. Н. Санченко, В. О. Зинченко, // Вестник Луганского государственного педагогического университета. – Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(127). – С. 202–210.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/72466f2c8cc0866b7dab921ae53b3ff96887e713/ (Дата обращения: 26.12.2025).

5. Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/c0a49fc869aeeb5b28ca88d3d37b7d8f7474375f/ (Дата обращения: 26.12.2025).

**Victoria Zinchenko,
Evgeniya Sanchenko**

THE ROLE OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE FORMATION AND TRANSMISSION OF THE ACADEMIC CULTURE OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the article, the authors consider the research activities of young researchers as a mechanism for the development and translation of academic culture at a pedagogical university. The authors of the article emphasize the importance of integrating scientific and educational resources with the research potential of young researchers of a new generation.

Keywords: academic culture, academic culture of the university, academic culture of the pedagogical university, research activity, young researcher.

УДК 37.017

Кирмач Галина Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
kirmach65@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ – ОСНОВА ЦЕННОСТНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В работе анализируется значение традиционных ценностей в качестве базисного элемента аксиологического воспитания будущего педагога. Подчеркивается, что включение традиционных ценностных категорий в содержание профессиональной подготовки является важнейшим фактором формирования устойчивой профессиональной идентичности и мировоззренческой позиции будущего педагога. Посредством герменевтического изучения трудов классиков педагогической мысли и

данных современных исследований в области философии образования устанавливается, что комплекс традиционных ценностей, включающий патриотизм, бережное отношение к историко-культурному наследию, духовно-нравственные основания, ответственность перед обществом и принципы коллективизма, создает необходимый ценностно-смысловой стержень для последующей педагогической работы.

Ключевые слова: традиционные ценности, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, патриотизм, нравственные идеалы.

В контексте современной социокультурной реальности, отмеченной интенсивной трансформацией социальных институтов и плюрализмом ценностных ориентиров, проблема становления профессионально-личностной идентичности будущих педагогов обретает особую актуальность. В этом процессе традиционные ценности, представляющие собой укорененные в историческом опыте нормативно-нравственные основы и культурные паттерны, регулирующие социальные практики, играют роль фундаментального смыслового ядра и интегрирующего фактора в системе ценностно-ориентированного воспитания. Настоящее исследование направлено на всесторонний анализ роли и функционального потенциала традиционных ценностных структур в процессе профессиональной подготовки педагогов, что в существенной мере определяет антропологическую траекторию развития подрастающих поколений.

Традиционные ценности в российской научной парадигме часто рассматриваются через призму коллективизма, патриотизма, духовности, социальной солидарности, уважения к старшим, семьи и труда. С педагогической точки зрения, они представляют собой не статичный набор догм, а динамичную систему смыслов, обеспечивающую преемственность поколений и культурную идентичность. Как отмечал В.А. Сухомлинский, «без духовной общности воспитание не состоится». Именно традиционные

ценности формируют эту необходимую общность, создавая этико-аксиологический каркас личности педагога.

В педагогической науке традиционные ценности утвердились в роли фундаментальной аксиологической базы, интегрирующей нравственную, познавательную и социальную составляющие образовательного процесса. Как отмечает Н.В. Абрамовских, ценностные установки педагога функционируют в качестве внутреннего регулятора его профессиональной деятельности, влияя на определение задач, конструирование содержания обучения и характер взаимодействия с обучающимися [1].

Информация, полученная Российской академией образования в ходе мониторинга (2018–2023 гг.), объективно демонстрирует прямую корреляцию между глубиной принятия преподавателем традиционных ценностных ориентиров и эффективностью социальной интеграции, а также показателями сформированности гражданской идентичности у учащихся [4].

Таким образом, аксиологическое ядро представляет собой не вспомогательный, а центральный, системоопределяющий элемент профессионального становления педагога, выступая его смысловой доминантой.

С методической позиции присвоение традиционных ценностей осуществляется не посредством механического заучивания, а через рефлексивную деятельность, направленную на обретение личностных смыслов, и в процессе целенаправленной, эмоционально вовлекающей работы. Согласно точке зрения А.В. Мудрика, интериоризация ценностей достижима исключительно в условиях личностно значимого выбора и разрешения нравственных дилемм, требующих интенсивной работы сознания [7].

С точки зрения психологии развития эффективность ценностно-ориентированного воспитания детерминирована стадиями нравственного созревания личности, детально описанными в трудах Л.С. Выготского [6] и Д.И. Фельдштейна [9]. Исследователи единодушно идентифицируют

подростковую фазу как сензитивную для усвоения ценностей коллективизма и почитания старших, ибо в этом возрасте доминирует запрос на социально одобряемую деятельность и на признание со стороны взрослого окружения. В современных условиях, отмеченных интенсивными процессами глобализации и цифровой трансформации, традиционные ценности обретают функцию культурно-защитного механизма и важнейшего фактора психологической устойчивости личности.

Как полагает А.Г. Асмолов, в эпоху углубляющегося «цифрового разрыва» между поколениями именно традиционные ценности, транслируемые в ходе непосредственного, неопосредованного общения с педагогом-наставником, обеспечивают сохранение смысловой непрерывности, служат духовной опорой и минимизируют риски социокультурной дезадаптации молодёжи [2].

Как отмечает Е.В. Бондаревская, воспитание на основе ценностей представляет собой осознанно организуемую деятельность по присвоению индивидом универсальных и этнокультурных ценностных ориентиров, преобразованию их в устойчивые внутренние механизмы саморегуляции деятельности. Реализация данной педагогической задачи требует от преподавателя двунаправленной работы: необходимости личной интериоризации ценностных оснований и одновременного формирования профессиональных умений для их эффективной передачи воспитанникам. Культурно укоренённые традиционные ценности, выполняющие функцию интеграции социума, составляют фундаментальное содержательное ядро для осуществления этого процесса [5].

С точки зрения педагогического процесса, интериоризация ценностных ориентиров преподавателем не является спонтанным актом, а требует целенаправленной рефлексивной работы. Как подчёркивает В.А. Сластёнин, профессионально-ценностное самоопределение педагога формируется в ходе «осмысления общечеловеческих и профессиональных ценностей, их соотнесения с целями и смыслами собственной жизни и деятельности» [8].

Этот этап предполагает критический анализ и философское осмысление как универсальных гуманистических принципов, так и конкретных этнокультурных ценностей (таких как соборность, милосердие, справедливость, патриотизм в российском контексте), что в итоге приводит к их устойчивому принятию в качестве личностных жизненных координат. Без прохождения этой стадии любая попытка трансляции ценностей воспитанникам рискует превратиться в формальное, неубедительное наизидание.

Сформированные внутренние ценностные регулятивы становятся основой для проектирования второй линии работы – непосредственной воспитательной деятельности. Здесь ключевое значение приобретает владение технологией аксиологического диалога, которая, согласно исследованиям Н.Е. Щурковой, представляет собой специально организованное общение, в процессе которого происходит осознание, присвоение и генерация ценностей через столкновение различных смыслов и позиций [10].

Данная технология противопоставлена монологическому внушению и предполагает создание в образовательной среде ситуаций нравственного выбора, анализа ценностных коллизий, диалогического обсуждения образцов культуры и исторического опыта. Эффективность диалога напрямую зависит от сформированности у педагога коммуникативных и фасилитационных умений, позволяющих направлять дискуссию в продуктивное русло без навязывания готовых выводов.

Важнейшим условием успешности процесса является интеграция ценностного компонента в содержание всех учебных дисциплин, а не только в рамки специальных воспитательных мероприятий. Это реализуется через метод ценностной интерпретации знания, разработанный в концепции личностно-ориентированного образования.

Как указывает И.С. Якиманская, учебный материал выступает не как самоцель, а как средство для раскрытия субъектного опыта ученика, его ценностных установок и смыслов [11].

Таким образом, изучение литературного произведения, исторического события, биологического закона или математической теории всегда сопровождается выходом на обсуждение заложенных в них этических, эстетических и мировоззренческих аспектов, что способствует целостному, осмысленному восприятию мира.

Результатом системной двунаправленной работы преподавателя становится формирование у будущих педагогов ценностно-смысловой картины мира, которая выполняет функцию устойчивого внутреннего механизма саморегуляции. Этот механизм, по определению А.Г. Асмолова, является «смысловым барьером», фильтром, который «определяет избирательность отношения личности к миру, её поступки и действия в ситуациях морального выбора» [3].

Таким образом, ценностные ориентиры, усвоенные не как набор деклараций, а как личностно присвоенные смыслы, начинают автономно регулировать поведение, мышление и эмоциональные реакции индивида даже вне внешнего педагогического контроля, обеспечивая тем самым подлинную преемственность культурных традиций и устойчивость общественного развития.

Таким образом, традиционные духовно-нравственные ценности выполняют важные функции. Рассмотрим их.

1. Мировоззренческая функция. Традиционные ценности формируют устойчивую систему взглядов на мир, место человека в нём, природу педагогического труда как служения. Они выступают основой профессиональной идеологии, противостоящей релятивизму и ситуативной этике.

2. Интегрирующая функция. В условиях поликультурности образовательной среды ценности, укоренённые в национальной традиции

(уважение, справедливость, милосердие), служат основой для диалога и взаимопонимания, позволяя педагогу быть проводником как национальной, так и общечеловеческой культуры.

3. Регулятивная функция. Такие традиционные ценности, как ответственность, долг, совесть, становятся внутренними механизмами саморегуляции профессиональной деятельности, определяя выбор педагогических стратегий и тактик поведения в сложных этических ситуациях.

4. Стабилизирующая функция. В ситуации профессионального выгорания и кризисов традиционные ориентиры (смысл труда, значимость семьи, духовные опоры) предоставляют психологическую устойчивость и ресурс для личностной рефлексии.

Интеграция традиционных ценностей в подготовку будущего педагога не должна сводиться к декларативному их провозглашению. Для этого требуется реализация системного подхода, включающего:

- Содержательный компонент: включение в учебные курсы («Педагогика», «История педагогики», «Философия образования») анализа традиционных ценностных систем и их эволюции. Необходимо изучать не только западные, но и отечественные педагогические концепции, в центре которых – формирование нравственного человека.

- Деятельностный компонент: организация педагогической практики в контексте ценностно-ориентированного взаимодействия, проектная деятельность, связанная с изучением культурного наследия и семейных традиций воспитанников.

- Личностно-рефлексивный компонент: создание в вузе воспитательной среды, стимулирующей диалог, самоанализ, осознанное принятие ценностей через дискуссионные клубы, разбор этических дилемм, взаимодействие с носителями традиций (ветераны педагогического труда, представители традиционных конфессий в рамках светского образования).

Таким образом, традиционные ценности не являются архаичным пережитком, но выполняют ключевую роль в формировании целостной, устойчивой и социально ответственной личности будущего педагога. Они представляют собой культурно-исторический фундамент, без которого ценностное воспитание рискует превратиться в эклектичный набор ситуативных установок. Эффективная профессиональная подготовка должна обеспечивать не только передачу знаний и технологий, но и осмысленное, критическое присвоение будущим педагогом тех ценностных оснований, которые позволят ему стать не просто специалистом, но и духовным наставником, способным воспитывать новые поколения в диалоге с прошлым и в ответе за будущее.

Последующее исследование видится в разработке конкретных методик диагностики уровня сформированности традиционных ценностных ориентаций у студентов педагогических направлений подготовки.

Список литературы

1. Абрамовских, Н. В. Ценностное воспитание в педагогическом образовании: теория и практика / Н. В. Абрамовских // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 9–23.
2. Асмолов, А. Г. *Mobilis in mobili*. Личность в эпоху перемен: междисциплинарный проект Александра Асмолова / А. Г. Асмолов. – Москва : ЯСК, 2018. – 537 с.
3. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 104 с.
4. Басюк, В. С. Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация / В. С. Басюк, Е. И. Казакова, Е. Г. Врублевская и др. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №4. – С. 152–168.

5. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29–36.

6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

7. Мудрик, А. В. Психология и воспитание : учебно-методическое пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.

8. Сластенин, В. А. Профессионально-этическая подготовка учителя в системе педагогического образования / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 4–9.

9. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2008. – №3. – С. 3–11.

10. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. – М. : Новая шк., 1994. – 112 с.

11. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская // Библиотека журнала «Директор школы». – М., 1996. – № 2 (Спец. вып.) – С. 15–20.

Galina Kirmach

TRADITIONAL VALUES ARE THE BASIS OF VALUE EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS

The paper analyses the importance of traditional values as a basic element of axiological education of students in pedagogical fields. It is emphasized that the inclusion of traditional value categories in the content of professional training is the most important factor in the formation of a stable professional identity and ideological position of a future teacher. Through hermeneutical study of the works

of classics of pedagogical thought and data from modern research in the field of philosophy of education, it is established that a set of traditional values, including patriotism, respect for historical and cultural heritage, spiritual and moral foundations, responsibility to society and the principles of collectivism, creates the necessary value and semantic core for subsequent pedagogical work.

Keywords: traditional values, spiritual and moral education, spiritual and moral values, patriotism, moral ideals.

УДК 373.1

Киселева Галина Николаевна,
канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
kiseleva.galina2024@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современном мире инклюзивное образование это один из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих отклонений, в условиях создания инклюзивной образовательной среды. Автор рассматривает этапы и компоненты формирования инклюзивной среды.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с ОВЗ, образовательная программа, учебные программы.

Одним из важнейших аспектов развития образовательной организации выступает стратегическая цель и задачи развития. На современном этапе развитие образовательной организации переплетается с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов, направленных на внедрение инновационных подходов. Федеральная целевая программа

Российской Федерации «Развитие образования» на период до 2030 года представляет важность для стратегического развития образовательной организации – важной задачей является обеспечение доступности качественного образования, а также регулярное повышение уровня профессионального мастерства педагогов.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ «инклюзивное образование призвано гарантировать обеспечение универсального доступа к образовательным ресурсам для всех обучающихся, принимая во внимание их специфические особые образовательные потребности и индивидуальные возможности развития» [5].

Конфликт на Донбассе обернулся, для жителей настоящим испытанием создав неблагоприятные условия для жизни. «Длительное время непрекращающегося стресса, лишений и постоянный страх, тревога и другие негативные эмоции привели к значительному росту заболеваемости у детей младшего школьного возраста, в том числе и тех, что связаны с задержкой психического развития» [3].

Проведя анализ статистических данных, Е.В. Овчаренко «отмечает, что значительная часть детей, которые поступают в дошкольные образовательные учреждения (30-40%) уже находятся на диспансерном учете у узких специалистов таких как: кардиолог, невропатолог, аллерголог и т.п. Следует отметить, особенно увеличилось количество ослабленных, часто болеющих детей, детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития, нарушением зрения» [6, с. 5].

Современные статистические исследования показывают, что интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья успешно во многих образовательных организациях по всей России. Наиболее яркие, впечатляющие результаты в этой области достигнуты, в таких городах России, как Москва Санкт-Петербург, Челябинск, Красноярск и другие.

По проблеме организационно-педагогических условий построения инклюзивной социокультурной, образовательной среды за последние годы работали ученые Н.Ю. Белова, Л.Е. Олтаржевская, О.С. Панферова.

Инклюзивная образовательная среда – это такое пространство обучения, которое учитывает индивидуальные потребности каждого и дает возможность максимально раскрыть свой потенциал и дает возможность развиваться [8].

При создании инклюзивной образовательной среды в нашем образовательном учреждении мы ориентировались на работы Е.А. Шумиловой. Согласно ее выводам, успешное инклюзивное обучение требует от педагогического состава специальной подготовки и переподготовки. Эта подготовка призвана вооружить учителей обычных школ необходимыми знаниями и специальными педагогическими инструментами, позволяющими им компетентно обучать детей с особыми образовательными потребностями [1].

Анализ научной литературы и педагогической практики по вопросам инклюзивного образования свидетельствует, что процесс внедрения инклюзивного образования и создания инклюзивной образовательной среды требует, прежде всего, решение задач, поставленных перед управленцами. Первостепенная задача администрации образовательной организации, заключается в том, что она должна сформировать такую образовательную среду, которая будет максимально соответствовать уникальным потребностям каждого ребенка с ОВЗ. Важно обеспечить комплексную психолого-педагогическую поддержку этих детей в контексте инклюзивного образования.

Включение обучающихся с ОВЗ в образовательное учреждение является возможным только при условии, что руководителем будет принято управленческое решение о формировании инклюзивной образовательной среды в данной организации. Это подразумевает трансформацию всей образовательной системы организации – ее структуры, содержания и

технологий – с целью гибко реагировать на индивидуальные потребности различных категорий детей.

В сложившейся ситуации, администрация Успенской школы №1 в качестве одного из стратегических направлений выделила трансформацию учебного процесса в начальной школе к потребностям конкретного контингента учащихся с особыми возможностями здоровья, что в свою очередь способствует созданию благоприятной среды для инновационного развития образовательной организации.

Формирование особой образовательной среды состоит из компонентов:

– пространственно-предметный компонент, заключается в материально технической базе и возможностях образовательной организации. Реализуя данный компонент, в школе были открыты: сенсорная комната, для психологической разгрузки детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью и занятий с практическим психологом, и учителем дефектологом по разработанным индивидуальным программам.

– содержательно-методический компонент, заключается в обучении и развитии детей. Администрацией школы был создан школьный психолого-медико-педагогический консилиум ПМПК, работа которого была направлена на обучение, социализацию и развитие особого ребенка. Для каждого ребенка составлялся индивидуальный образовательный маршрут, согласно которому адаптировалась образовательная программа, добавлялся коррекционный блок, который помогал ребенку усвоить курс образовательной программы. Для социализации ребенок посещал предложенные на выбор кружки экологической направленности. Данные кружки позволяли раскрыть внутренний потенциал ребенка и взаимодействуя с одноклассниками, социализироваться [3].

– коммуникативно-организационный компонент, заключается в укомплектованности образовательной организации педагогами и специалистами и их профессиональной готовностью к взаимодействию с особыми детьми. Ключевым аспектом является позитивная психологическая

атмосфера между всеми, кто участвует в образовательном процессе: дети, их родители и педагогический состав. В рамках этого аспекта реализуется комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми возможностями здоровья. Учителя, напрямую вовлеченные в учебно-воспитательный процесс детей этой группы, получили необходимую методическую поддержку, а также для них организовали специальные курсы по взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивных образовательных программ. Профессиональное развитие ключевых специалистов, таких как учителя, дефектологи, практические психологи и учителя-логопеды обеспечивалось направлением их регулярно на курсы повышения квалификации, что гарантировало системность в наращивании своих профессиональных компетенций. Психолого-педагогическая поддержка представляет собой комплекс консультативных и диалоговых мероприятий ориентированных на родителей и детей, направленных на решение вопросов, касающихся образовательного процесса, личного роста детей, воспитания и их интеграции в социуме [2].

Одним из ключевых моментов для организации инклюзивной образовательной среды в школе является наличие четкой организации и методического обеспечения:

- составление учебных планов для каждого вида заболевания, который включает коррекционный блок;
- разработка учебных программ, как основного блока, так и коррекционного;
- использование преподавателями и специалистами современных методик в образовательном процессе для особых детей.

Еще одно важное условие это, соблюдение преемственности между уровнями образования. В данном случае преемственность заключается в совместных мероприятиях, занятиях, родительских собраниях дошкольной организации и школы.

Мы видим, что организация инклюзивной образовательной среды в школе, это сложный, многоэтапный и многофакторный процесс, являющийся стратегически важной задачей образовательной организации.

В рамках формирования инклюзивной среды, мы рассматриваем управление развитием образовательного процесса образовательных организациях как комплексную, синергетическую деятельность всех субъектов управления. Данная деятельность направлена на трансформацию и реализацию стратегических задач, которые ставятся перед образовательной организацией.

Список литературы

1. Инклюзия как бренд современного образования: кол. моногр. / под ред. Е. А. Шумиловой, Л. П. Кузмы. – Краснодар : ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2021. – 164 с. – ISBN 978-5-907398-06-1.

2. Киселева, Г. Н. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении / Г. Н. Киселева, О. Ф. Турянская // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Сер. 1. Пед. науки. Образование. – 2021. – № 2 (64). – С. 123–128.

3. Киселева, Г. Н. Управление инновационным развитием образовательного процесса общеобразовательной организации : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Галина Николаевна Киселева; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» ; Диссовет 33.2.030.01 (33.2.030.01)]. – Луганск, 2024. – 24 с.

4. Методические рекомендации по планированию и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и потребностей в сохранении и укреплении здоровья (для тьюторов, сопровождающих детей с ОВЗ). – М., 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2022/08/Metodicheskie-rekomendacii-po-planirovaniju-i-realizacii-individualnogo-obrazovatel'nogo->

martshruta-rebenka-s-OVZ-dlya-tjutorov-1.pdf (дата обращения: 12.01.2026).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii (дата обращения: 11.01.2024).

6. Овчаренко, Е. Н. Анализ подготовки будущих педагогов дошкольного образования к здоровьесберегающей деятельности / Е. Н. Овчаренко // Вестн. Луган. нац. ун-та им. Тараса Шевченко. Сер. 1. Пед. науки. Образование. – Луганск, 2019. – № 2 (28). – С. 38–45.

7. 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.

8. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация : метод. пособие / под ред. В. Д. Парубиной. – Казань : ИД «МеДДоК», 2018. – 160 с.

Galina Kiseleva

MANAGING THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Today inclusive education is one of the optimal strategic approaches to the education and upbringing of children with and without disabilities within the context of creating an inclusive educational environment. The author examines the stages and components of developing an inclusive environment.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, children with disabilities, educational program, curricula.

Лелюх Алена Борисовна,
соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального
образования им. академика РАО В.А. Сластёнина,
ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва
leluhalena@yandex.ru

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОХРАНЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОНБАССА

В статье раскрывается потенциал цифровых компетенций как инструмента сохранения социокультурной идентичности обучающихся Донбасса в условиях цифровой трансформации образования. Обосновывается необходимость перехода от технократического понимания цифровых навыков к ценностно-рефлексивной модели цифрового самоопределения и анализируются региональные образовательные практики.

Ключевые слова: цифровые компетенции, социокультурная идентичность, цифровизация образования, Донбасс, глобализация.

Современное общественное развитие определяется одновременным действием двух масштабных и во многом взаимопроникающих процессов – глобализации и тотальной цифровой трансформации. Глобализация задаёт тенденцию к унификации культурных образцов, стандартизации поведенческих моделей и нивелированию региональных различий [7]. Цифровизация, в свою очередь, радикально меняет способы производства, распространения и потребления информации, формируя новую медиареальность, в которой значительная часть социального опыта конструируется посредством экранных и сетевых форм взаимодействия [1; 5]. Образование оказывается в эпицентре этих изменений, поскольку именно оно обеспечивает социализацию подрастающего поколения и передачу культурного наследия.

Для регионов, находящихся в состоянии активной социокультурной и институциональной трансформации, данные процессы приобретают особую значимость. Донбасс в последние годы включён в интенсивный процесс интеграции в российское образовательное, правовое и культурное пространство. Это создаёт новые возможности: расширение доступа к образовательным платформам, участие в федеральных цифровых проектах, взаимодействие с образовательными организациями других регионов [4; 9; 10]. Вместе с тем усиливаются и риски: информационное давление, конкуренция интерпретаций исторических событий, трансляция ценностных установок, не совпадающих с локальной культурной традицией [7]. В условиях цифровой среды, характеризующейся высокой скоростью распространения контента и алгоритмической селекцией информационных потоков, проблема сохранения социокультурной идентичности обучающихся приобретает принципиальный характер.

Традиционно цифровые компетенции трактовались как совокупность умений пользоваться информационно-коммуникационными технологиями: искать данные, обрабатывать информацию, работать с программным обеспечением, соблюдать базовые правила безопасности. Подобное понимание отражало потребности раннего этапа информатизации образования, когда ключевой задачей было преодоление технологического разрыва. Однако в современных условиях такого подхода оказывается недостаточно. Цифровая среда стала не только инструментом, но и пространством формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и идентичностных конструктов. Следовательно, цифровые компетенции не могут ограничиваться операциональными навыками; они должны включать способность к осмысленному, критическому и ценностно ориентированному взаимодействию с цифровой реальностью.

В научной литературе всё более отчётливо фиксируется переход от понятия «цифровая грамотность» к более сложным и интегративным категориям. Если «цифровая грамотность» акцентирует внимание на поиске,

анализе и использовании информации, а «цифровая компетентность» на эффективном и безопасном решении задач в цифровой среде, то концепт «цифровое самоопределение» отражает более высокий уровень личностной зрелости [5]. Речь идёт о формировании целостной позиции субъекта по отношению к цифровому миру, включающей осознание собственных целей, ценностей и границ, понимание рисков и последствий цифровой активности, способность к рефлексии и ответственному выбору.

Структурный анализ цифрового самоопределения позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивно-деятельностный компонент включает знания о функционировании цифровых платформ, принципах работы алгоритмов, механизмах распространения информации, а также практические умения создавать и редактировать цифровой контент. Ценностно-этический компонент отражает усвоение норм сетевого взаимодействия, понимание моральных последствий цифровых действий, уважение к культурному наследию и авторскому праву. Коммуникативно-коллаборативный компонент связан со способностью к продуктивному взаимодействию в онлайн-сообществах, ведению диалога и участию в совместных проектах. Наконец, рефлексивно-личностный компонент предполагает осмысление собственного цифрового опыта, анализ влияния медиасреды на мировоззрение и идентичность. Именно последние два компонента придают цифровым компетенциям характер инструмента культурного самосохранения.

Процесс формирования идентичности в цифровую эпоху носит противоречивый характер. С одной стороны, цифровая среда предоставляет беспрецедентные возможности для самовыражения, создания авторского контента, участия в профессиональных и культурных сообществах [6]. С другой стороны, она способствует фрагментации идентичности, когда субъект вынужден адаптироваться к различным онлайн-контекстам, предъявляющим несовпадающие требования. Алгоритмические механизмы рекомендаций формируют «информационные пузыри», ограничивая спектр

точек зрения и создавая иллюзию однозначности интерпретаций. Возникает риск снижения автономии личности, когда поведенческие паттерны задаются логикой платформ, а не внутренними ценностными ориентирами.

Для обучающихся Донбасса данные риски усиливаются специфическим информационным контекстом. В медиапространстве присутствуют конкурирующие нарративы, в том числе связанные с историей региона, его культурной принадлежностью и политическим статусом. В этих условиях критическое мышление, медиаграмотность и способность к верификации источников становятся не только академическими навыками, но и элементами культурной безопасности. Умение отличать достоверные сведения от фальсификаций, распознавать манипулятивные стратегии и оценивать намерения автора – важнейшие составляющие цифровой компетентности, ориентированной на сохранение идентичности.

Вместе с тем цифровая среда может выступать ресурсом укрепления социокультурной общности. Технологии виртуальной и дополненной реальности позволяют создавать интерактивные экскурсии по историческим местам, цифровые реконструкции памятников культуры, мультимедийные архивы семейной памяти. Платформы для публикации и совместной работы дают возможность школьникам разрабатывать проекты, посвящённые истории родного края, традициям, биографиям выдающихся земляков. В этом случае цифровые инструменты становятся средством актуализации культурного наследия и его трансляции в современном формате, понятном молодому поколению.

Региональный аспект проявляется, в частности, в реализации сетевых проектов, направленных на интеграцию образовательных организаций Донбасса в общероссийское цифровое пространство. Существенную роль играет инициатива «Цифровое наставничество», реализуемая центрами «IT-куб» при поддержке Федерального института цифровой трансформации в сфере образования. В рамках данного проекта организуются совместные онлайн-мероприятия, хакатоны, мастер-классы, разрабатываются практико-

ориентированные задания по созданию цифровых продуктов [4, 9, 10]. Важным направлением стало внедрение курсов по кибергигиене, ориентированных на формирование навыков безопасного поведения в сети, распознавания деструктивного контента и защиты персональных данных.

Практика взаимодействия Донецкой гимназии № 6 с партнёрскими образовательными организациями демонстрирует, что цифровая интеграция не сводится к освоению новых платформ. Она сопровождается формированием профессионального сообщества педагогов, обменом методическими решениями и совместным проектированием образовательных траекторий. Подобный формат сотрудничества способствует не только повышению качества цифровой подготовки, но и укреплению культурных связей, основанных на диалоге и взаимном уважении.

Особое значение в рассматриваемой проблематике приобретает фигура педагога. Именно он определяет, каким образом цифровые технологии будут встроены в образовательный процесс и какие ценностные акценты будут расставлены. Цифровая профессиональная идентичность современного учителя включает технологическую компетентность, готовность к инновациям, способность к непрерывному обучению [8]. Однако в условиях социокультурной трансформации этого недостаточно. Педагог должен обладать развитой ценностной рефлексией, понимать специфику регионального культурного контекста и уметь выступать медиатором между глобальным цифровым пространством и локальной традицией [2, 3]. Роль педагога заключается в организации образовательных ситуаций, в которых обучающиеся не только осваивают инструменты, но и осмысливают содержание создаваемого контента. Например, при выполнении проектов по разработке сайтов, видеороликов или подкастов целесообразно ориентировать учащихся на использование материалов, связанных с историей семьи, города, региона. Технология цифрового повествования позволяет соединить личностный опыт с коллективной памятью, стимулируя

рефлексию и укрепляя чувство принадлежности к определённой культурной общности.

Методическая работа по формированию цифровых компетенций, направленных на сохранение идентичности, должна строиться системно. В учебный процесс целесообразно включать задания по сравнительному анализу информационных источников, выявлению признаков манипуляции, обсуждению этических аспектов сетевого поведения. Важным элементом становится развитие навыков коллективной проектной деятельности, в ходе которой обучающиеся выступают не пассивными потребителями, а активными создателями цифрового контента. Участие в межрегиональных инициативах следует рассматривать как пространство диалога культур, где школьники Донбасса могут презентовать собственный социокультурный опыт, тем самым укрепляя его значимость. Внедрение курсов по кибергигиене и медиабезопасности должно сопровождаться акцентом на психологическое благополучие и защиту от идеологически деструктивных воздействий. Осознание механизмов работы социальных сетей, понимание природы информационных вбросов и фейков способствует формированию устойчивости к внешнему давлению и снижает вероятность некритичного усвоения чуждых ценностных установок.

Таким образом, цифровые компетенции в современном образовательном дискурсе следует рассматривать как интегративное образование, включающее технологический, коммуникативный, этический и рефлексивный аспекты. В условиях Донбасса они приобретают дополнительное измерение – становятся инструментом сохранения и укрепления социокультурной идентичности обучающихся. Освоение цифровых технологий, сопряжённое с развитием критического мышления, ценностной рефлексии и навыков культурной медиации, позволяет превратить цифровую среду из источника рисков в пространство созидания и диалога. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой эмпирических моделей оценки уровня цифрового самоопределения

обучающихся, а также с апробацией педагогических технологий, ориентированных на ценностно-смысловое освоение цифровой реальности. Особого внимания требует анализ влияния конкретных цифровых практик на динамику идентичности в подростковом и юношеском возрасте. Комплексное осмысление данных вопросов позволит выстроить научно обоснованную стратегию цифрового образования, обеспечивающую гармоничное сочетание технологического прогресса и культурной преемственности.

Список литературы

1. Абдуразаков, М. М. Трансформация образовательных компетенций в цифровую эпоху: системно-информационный подход к развитию информационной грамотности, системного мышления и организационных навыков / М. М. Абдуразаков, М. М. Ниматулаев, Г. В. Токмазов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2025. – № 3 (73). – С. 61–77. – DOI: 10.24412/2072-9014-2025-373-61-77.
2. Белозерова, Н. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в высшей школе на основе цифровых инструментов / Н. В. Белозерова // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. – 2025. – № 2. – С. 52–56. – DOI: 10.61260/2074-1618-2025-2-52-56.
3. Бударина, А. О. Реализация рефлексивно-антропологического подхода в дополнительном профессиональном образовании учителя в условиях цифровизации / А. О. Бударина, Е. Е. Алексеева // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 154–157.
4. Липецкий IT-куб помог внедрить новые технологии в цифровое образование школьников из ДНР // ГБУ ДО «Центр дополнительного образования Липецкой области». – 2025. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://razvitie48.ru/> (дата обращения: 22.01.2026).

5. Сатлер, О. Н. Цифровое самоопределение будущего педагога: функциональная систематизация цифровых ресурсов и технологий / О. Н. Сатлер // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 12. – С. 318–322. – DOI: 10.17513/snt.40637. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40637> (дата обращения: 21.02.2026).

6. Утеева, К. Ж. Обзор формирования национальной идентичности посредством образования в цифровую эпоху / К. Ж. Утеева, Г. К. Касымова, А. К. Садибеков // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. – 2025. – DOI: 10.32014/2025.2518-1467.1004.

7. Чухин, С. Г. Социокультурный контекст формирования гражданской идентичности обучающихся и влияние цифровизации / С. Г. Чухин, Л. А. Максименко // Вестник ТГПУ. – 2025. – № 5. – С. 7–18. – DOI: 10.23951/1609-624X-2025-5-7-18.

8. Хайруллина, А. А. Развитие профессиональной идентичности будущего педагога в цифровой образовательной среде / А. А. Хайруллина // Социальное управление. – 2025. – Т. 7, № 4. – С. 248–252.

9. Центры «IT-куб» берут шефство над школами ДНР и ЛНР, Запорожской и Херсонской областей // Все о ДНР. – 2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsednr.ru/> (дата обращения: 22.01.2026).

10. «Это огромный шаг, который приведёт нас к успеху и поможет интегрировать обучающихся ДНР в нашу цифровую среду» // ГБУ ДО «Центр дополнительного образования Липецкой области». – 2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://razvitie48.ru/> (дата обращения: 22.01.2026).

Alena Leliukh

**DIGITAL COMPETENCIES AS A TOOL FOR PRESERVING THE
SOCIO-CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS IN DONBASS**

This article explores the potential of digital competencies as a tool for preserving the socio-cultural identity of students in Donbas amid the digital transformation of education. It substantiates the need to shift from a technocratic understanding of digital skills to a value-reflexive model of digital self-determination and analyzes regional educational practices.

Keywords: digital competencies, socio-cultural identity, digitalization of education, Donbas, globalization.

УДК 37.013

Лукашова Александра Денисовна,
аспирант кафедры педагогического и
специального дефектологического образования
АНО ВО «РосНОУ», Москва
aleksa.luk2000@mail.ru

Тимохина Татьяна Васильевна,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогического и
специального дефектологического образования
АНО ВО «РосНОУ», Москва
timohina.tv@mail.ru

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена комплексному рассмотрению самореализации личности в условиях интенсивного распространения информационно-коммуникационных технологий. Рассматриваются классические и современные теории самореализации, изучается роль цифровой идентичности и влияния интернет-пространства на индивидуальное развитие и социальную адаптацию. Особое внимание уделено факторам риска, связанным с использованием информационных технологий, таким как излишнюю вовлеченность в виртуальные сообщества и потеря ощущения реальности. Предлагаются практические рекомендации по минимизации негативных эффектов и созданию оптимальных условий для самореализации

в цифровом пространстве. Результаты проведенного исследования подтверждают значимость всестороннего изучения особенностей самореализации в цифровом пространстве в контексте быстрого технологического прогресса и изменения общественных форм.

Ключевые слова: самореализация, информационно-коммуникационная технология, цифровая идентичность, социальная адаптация, профессиональные компетенции, личностное развитие.

Процесс самореализации личности является одним из главных элементов развития человеческого потенциала. Особенно актуальным в современных условиях становится изучение самореализации в условиях информационно-коммуникационной среды, которая значительно расширила спектр возможностей для самовыражения, но в то же время породила ряд серьезных вызовов на пути становления личности [1]. Информационное пространство, которое включает в себя разнообразие сообществ, средств связи и мобильных приложений меняет традиционные формы самореализации.

Целью нашего исследования является изучение основных закономерностей и подходов к осуществлению самореализации личности в рамках стремительно развивающейся информационно-коммуникационной среды.

Новизна исследования обусловлена анализом влияния новейших технологий на процесс самореализации личности, учета междисциплинарных аспектов и включения аспектов количественного и качественного анализа [2].

Настоящее исследование основывалось на сочетании различных видов анализа. Основной акцент был сделан на опрос различных возрастных и социальных групп. Кроме того, использовался анализ активности пользователей социальных сетей, которые разрешены на территории Российской Федерации. Данные способы исследования позволили получить целостную картину тенденций самореализации в современном обществе.

Проведенное исследование помогло сделать вывод о взаимосвязи степени активности в социальных сетях и уровне самореализации личности.

Были выявлены следующие закономерности:

1. Согласно проведенному опросу, 72% молодых людей (18-25 лет), которые регулярно пользуются интернет-ресурсами, считают, что соцсети способствуют их профессиональному и творческому росту [4].

2. 65% участников регулярно используют интернет-ресурсы в образовательных целях (для участия в конференциях, прослушивания подкастов и прохождения курсов).

3. 42% респондентов отметили, что информационные ресурсы и социальные сети оказывают положительное влияние на чувство уверенности в себе [5].

Особый интерес вызывает сравнительный анализ групп разного возраста:

1. Согласно исследованию, молодые люди (до 25 лет) испытывают высокую потребность в постоянной обратной связи и одобрении в Интернет-пространстве, что говорит о высоком уровне влияния внешних стимулов и признания [5].

2. Люди старшего поколения используют интернет-ресурсы более рационально, обращаясь к сервисам необходимым для работы и быта [7].

Среди респондентов наблюдались признаки повышенной тревоги, которая вызвана переизбытком информации. Особенно явно проявляется эта проблема у девушек младше 30 лет, которые ищут в соцсетях одобрение аудитории.

Изучение научно-педагогической литературы и собственные исследования [3] позволили выявить и логически скомпоновать основные подходы к изучению процесса самореализации в условиях информационно-коммуникационной среды: социально-философский, психолого-педагогический.

Социально-философский подход отражает осмысление влияния информационных и коммуникационных технологий на социальное развитие человечества в целом, изменения в дальнейшем совершенствовании (деградации) социальной культуры. Существенное значение он может оказать на формирование и развитие культуры профессиональной самореализации, деятельности человека в информационном пространстве.

Психолого-педагогический подход направлен на изучение различных аспектов самореализации в условиях интернет-пространства, механизмов самовыраженности и включенности, возможностей раскрытия внутреннего потенциала, специфики формирования познавательных, социально-коммуникативных способностей, навыков саморазвития и самообразования.

Данные, которые были получены в результате исследования, подтвердили необходимость научного подхода к процессу самореализации в условиях быстро развивающейся информационно-коммуникационной среды.

В связи с этим существует необходимость внедрения программ повышения Интернет-грамотности среди молодых людей, целью которых станет обучение ответственному поведению в социальных сетях. Важно поддерживать развитие навыков критического мышления и умения отбора входящей информации.

Перспективы дальнейшего изучения связаны с разработкой эффективных инструментов мониторинга негативных явлений, которые могут быть вызваны активным использованием различных электронных информационных ресурсов. Следует продолжать изучение новых тенденций, учитывая международный опыт и кросс-культурные различия в процессе самореализации.

Список литературы

1. Бороненко, Т. А. Теоретические основы построения концептуальной модели понятия «цифровая грамотность»: монография / Т. А. Бороненко,

А. В. Кайсина, И. Н. Пальчикова, Е. В. Федоркевич, В. С. Федотова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. – 230 с.

2. Бим-Бад, Б. М. Воспитание человека обществом и общества человеком / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 3–9.

3. Кубышкин, А. В. Теоретические основы обеспечения информационной безопасности в образовательной среде / А. В. Кубышкин, Т. В. Тимохина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 3. – С. 65–70.

4. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – 3-е изд. – Москва [и др.]: Питер, 2013. – 351 с.

5. Роджерс, К. Взгляд на терапию, личность и взаимоотношения/ пер. с англ.; научн. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Воронеж: НПО «Модэк», 1994. – 352 с.

6. Соловкина, И. В Информационная культура студента вуза как средство успешной профессиональной деятельности в будущем / И. В. Соловкина, А. А. Темербекова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №3 (88). – С. 109–111.

7. Сулима, В. Н. Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении / В. Н. Сулима // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 5. – С. 74–78.

Alexandra Lukashova,

Tatyana Timokhina

APPROACHES TO STUDYING THE PROCESS OF SELF-REALIZATION IN AN INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT

The article is devoted to a comprehensive consideration of personal self-realization in the context of the intensive spread of information and communication technologies. Classical and modern theories of self-realization are considered, the

role of digital identity and the influence of the Internet space on individual development and social adaptation are studied. Particular attention is paid to the risk factors associated with the use of information technology, such as excessive involvement in virtual communities and loss of a sense of reality. Practical recommendations are offered on minimizing negative effects and creating optimal conditions for self-realization in the digital space. The results of the study confirm the importance of a comprehensive study of the features of self-realization in the digital space in the context of rapid technological progress and changing social forms.

Keywords: self-realization, information and communication technology, digital identity, social adaptation, professional competencies, personal development.

УДК 378.014.5:378.091.12:005.36+005.322

Малькова Марина Александровна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
miel78@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМ РАЗВИТИЕМ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье определена взаимосвязь между общей стратегией управления развитием университета и функциональной стратегией, выделены базовые подходы, установлены уровни управления проанализированы три ключевые плоскости стратегического управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы.

Ключевые слова: стратегическое управление, развитие университета, профессионально-личностное развитие научно-педагогических кадров высшей школы, академическая культура, кадровый потенциал.

Нестабильность, наблюдающаяся на рынке образовательных услуг в последние десятилетия, а также проводимые реформы в сфере высшего образования, обуславливают необходимость повышения конкурентоспособности университетов. Это требует разработки таких стратегий развития, которые были бы ориентированы на долгосрочную перспективу и служили действенным мотивом для абитуриентов при выборе вуза. Как следствие, возникает острая потребность в формировании стратегии, нацеленной на профессионально-личностное развитие профессорско-преподавательского состава, который непосредственно реализует образовательные программы. В связи с этим, помимо общей стратегии развития университета, руководство фокусируется на создании функциональных стратегий. Ключевую роль среди них играет стратегия управления и развития кадрового потенциала, обеспечивающая эффективное использование человеческих ресурсов. Важно подчеркнуть, что особое значение в данном контексте приобретает мотивированность преподавателя к профессионально-личностному росту, развитию академической культуры. Это необходимо как для достижения им наивысшего уровня профессионализма, так и для реализации наиболее амбициозных (отсроченных) стратегических целей университета в целом.

Анализ современных исследований позволяет утверждать, что вопросы стратегического управления и разработки стратегий развития находятся в центре внимания многих исследований (И.А. Алексеева, А.Г. Бездудная, Е.Д. Иванов, В.Ф. Коуров, Л.Х. Джабраилова) [1; 2; 5; 6]. Однако на сегодняшний день отсутствует комплексное исследование, которое бы представляло анализ стратегического управления профессионально-

личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы в его взаимосвязи со стратегией развития университета.

Исходя из вышеизложенного, целью данной работы является анализ стратегического управления развитием университета и взаимосвязи данного процесса с формированием кадровых стратегий, включая их детальное рассмотрение и обоснование их ключевой роли в процессе разработки и реализации стратегии развития университета.

В рамках данного исследования под стратегическим управлением университетом понимается непрерывный, комплексный управленческий процесс, нацеленный на формулирование и реализацию эффективных стратегий, призванных обеспечить максимальный уровень взаимодействия между организацией и внешними условиями, а также способствующий достижению поставленных стратегических целей.

Стратегии организаций нацелены на «...противостояние неблагоприятным внешним факторам, сдерживающим их развитие. Одновременно они призваны создать условия для реализации тех факторов и воздействий, которые оказывают позитивное влияние на развитие организации в целом и, в частности, на ее кадровый потенциал, а также на повышение качества результатов деятельности» [3].

Стратегическое управление должно носить адаптационный характер и быть ориентировано на задействование всех имеющихся ресурсов. Приступая к формированию стратегии, необходимо тщательно изучить текущее положение дел как в самой организации (учреждении), так и у конкурентов. Это позволит выявить положительные аспекты, характерные для данной организации и выгодно отличающие ее от других.

Предлагаем рассматривать стратегию развития университета организации на трех уровнях (табл. 1).

Уровни стратегии университета

№	Уровни стратегии	Ключевые компоненты
1	Общая стратегия университета	Какие направления деятельности наиболее значимы для университета?
2	Конкретная стратегия	На каких сегментах необходимо конкурировать университету? Какие преимущества перед другими университетами? Как, при помощи чего университет может достичь конкретной цели?
3	Функциональная стратегия (маркетинговая, персональная)	Привлечение кадров и стимулирование к профессионально-личностному развитию

В теории менеджмента существует множество подходов к стратегическому управлению, однако все они подчинены одной цели – способствовать положительному влиянию на деятельность организации и ее итоговые показатели. Этот процесс охватывает такие аспекты, как организационная структура университета, задействованные ресурсы (в особенности кадровые), профессиональная компетентность руководителей, академическая культура (как общая, так и индивидуальная), система оплаты труда и мотивации научно-педагогических кадров, применяемый стиль руководства, а также внутренняя политика, должностные функции и нормативные документы [4; 6].

При рассмотрении вопроса об эффективности функционирования университета первостепенное значение приобретает согласованность между общим вектором его развития и кадровой политикой. Хотя процесс интеграции этих направлений сопряжен с определенными объективными трудностями, необходимо выделить ключевые элементы, обязательные при разработке обеих стратегий. В их числе: специфика университета, его ценностные ориентации, накопленные традиции и особенности академической среды, уровень профессионализма ректората и руководителей всех структурных подразделений, а также подходы к управлению профессорско-преподавательским составом и университетом в целом.

Достижение необходимой корреляции между основной траекторией управления развитием университета и профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров требует ориентации на реальные запросы университета. Именно исходя из этих актуальных потребностей следует проводить корректировку организационной структуры. В более широком контексте стратегическое управление научно-педагогическими кадрами правомерно рассматривать как один из основополагающих механизмов, позволяющих университету своевременно и адекватно реагировать на изменения внешних условий, будь то конкурентная борьба, экономические трансформации, политические факторы. Помимо этого, стратегическое управление дает возможность учитывать мотивационные установки, уровень вовлеченности и профессиональные устремления научно-педагогических кадров, что в совокупности обеспечит устойчивое развитие университета.

Стратегическое управление научно-педагогическими кадрами высшей школы включает в себя комплекс решений, касающихся сотрудников, которые ориентируют свою деятельность на долгосрочную перспективу. Эти решения призваны реализовать цели университета, направленные на поддержку его функционирования с целью обретения конкурентных преимуществ.

В учреждениях, организациях и компаниях формирование кадровой стратегии выступает неотъемлемой составляющей разработки общей стратегии развития. С одной стороны, кадровая стратегия способна задавать вектор развития организации, нацеливая ее на достижение стратегического конкурентного превосходства. С другой стороны, система управления кадрами, подобно организационной структуре, должна быть выстроена таким образом, чтобы максимально обеспечивать возможность реализации принятой стратегии.

В связи с этим, при стратегическом подходе к управлению профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров ключевое внимание фокусируется на следующих аспектах:

- восприятие научно-педагогических кадров как ключевого актива университета (основного капитала);
- учете влияния внешних условий (в частности, вопросов конкуренции на внешнем рынке образовательных услуг);
- ориентации на долгосрочные перспективы;
- обеспечении связи с общей стратегией развития университета и ее ценностными ориентирами;
- расширении возможностей не только для руководителей структурных подразделений, но и для каждого преподавателя.

Общая стратегия развития университета и функциональная стратегия взаимозависимы, как на этапе формирования общеуниверситетской стратегии, так и на этапе ее практической реализации. Продуктивное задействование кадрового ресурса становится реальным при проведении университетом целенаправленной и системной работы с кадровым составом. Подобная деятельность выстраивается на базе ясного осознания преподавателем тех требований, которые предъявляются к нему со стороны администрации. Не менее существенным фактором является обеспечение доступа к сведениям о том, как выстраивается управление в сфере возможностей профессионально-личностного развития кадров.

Учитывая вышесказанное, стратегическое управление профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы предлагаем рассматривать в трех плоскостях:

1. Функциональная плоскость, направленна на выделение и систематизацию функций, реализуемых в рамках данного направления.
2. Инструментальная плоскость, предполагает создание и применение соответствующих инструментов (техник), необходимых в процессе реализации выделенных функций.

3. Институциональная плоскость, заключающаяся в формировании адекватной задачам организационной структуры.

Для максимального согласования персональной стратегии с принятой общей стратегией развития университета необходимо подобрать соответствующие инструменты реализации кадровой политики. Ключевыми целями в данном случае становятся отбор и стимулирование развития креативных и инициативных преподавателей, которые заботятся о репутации и рейтинге университета, а также о высоком качестве подготовки выпускников и предоставляемых образовательных услуг.

В процессе исследования, нами выделены три уровня управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы:

1. Стратегический уровень – основной акцент сделан на взаимодействие между организацией и внешними условиями; приоритетной плоскостью выступает университет как целостная организация. В сфере управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров на данном уровне целесообразно выделить следующие направления:

а) планирование преемственности, нацеленное на формирование резерва на руководящие должности;

б) планирование кадровых ресурсов, то есть прогнозирование необходимого уровня квалификации научно-педагогических кадров (кандидаты наук, доценты, доктора наук, профессора);

в) управление задачами – определение функциональных обязанностей, а также создание мотивационных и стимулирующих систем с целью достижения высоких результатов;

г) управление оплатой труда – создание системы эффективного вознаграждения; идентификация видов оплаты труда, непосредственно связанных с достижением долгосрочных целей;

д) формирование общего плана профессионально-личностного развития научно-педагогических кадров.

2. Управленческий (тактический) уровень – предполагает совершенствование политики, практик и систем, непосредственно связанных с кадровым потенциалом университета. Политика развития и стратегические планы, касающиеся управления кадровым потенциалом, (найм и отбор персонала, оплата труда, стимулирование и мотивация к профессионально-личностному росту и т.д.).

3. Операционный уровень – является исключительно важным в концепции управления кадровым потенциалом, поскольку именно на данном уровне применяются конкретные средства и методы для управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров.

В современной практике управления кадрами высшей школы выделяется четыре базовых подхода, каждый из которых отличается спецификой реализации, целевой направленностью и механизмами воздействия.

Ситуативный подход представляет собой модель оперативного реагирования, активируемого под влиянием конкретных обстоятельств или потребностей. Его ключевая особенность – отсутствие жесткой привязки к временным рамкам и плановым мероприятиям; решения принимаются по мере появления факторов, требующих незамедлительного включения. Как правило, такая стратегия задействуется в моменты организационных изменений, при подготовке к контрольным процедурам либо при возникновении непредвиденных «вызовов», где важна скорость реакции/адаптации, а не системность.

Процессный подход, напротив, носит перманентный и регламентированный характер. Он интегрирован в общую систему менеджмента университета, функционирует на постоянной основе и реализуется в соответствии с утвержденными планами и программами. Данная модель охватывает весь педагогический коллектив и предполагает последовательное выполнение заранее спроектированных этапов: от диагностики компетенций до планового повышения квалификации. Ее

фундаментом выступает организационная структура, закреплённая в нормативных документах, что обеспечивает непрерывность и предсказуемость процесса профессионально-личностного развития научно-педагогических кадров.

Персонализированный подход (или модель адресного сопровождения) смещает фокус с коллективных форм работы на индивидуальную траекторию конкретного преподавателя. В основе этой стратегии лежит учёт профессиональных дефицитов, карьерных амбиций и личностных особенностей преподавателя. Развитие здесь строится не по шаблону, а через точечное воздействие: подбор курсов повышения квалификации, курсов переподготовки, наставническую помощь, стимулирование и поддержка в получении ученой степени, ученого звания. Цель – максимально раскрыть потенциал, опираясь на внутреннюю мотивацию и зоны ближайшего развития.

Рыночно-конвенциональный подход выступает интегративной моделью, выстраивающей динамический баланс между субъективными устремлениями преподавателя и объективными требованиями внешних условий. Данная стратегия функционирует как механизм двустороннего согласования: с одной стороны, учитывает личные притязания преподавателя на самореализацию и профессионально-личностный рост, с другой – транслирует актуальные потребности университета в кадровых ресурсах. Благодаря такому паритету формируется траектория развития, которая остается значимой для самого преподавателя и одновременно повышает его конкурентоспособность в профессиональном сообществе. Все вышеупомянутые подходы, с одной стороны, способствуют профессионально-личностному развитию преподавателя, а с другой – обеспечивают развитие университета в целом.

Проведенное исследование позволило достичь поставленной цели и решить ряд теоретико-прикладных задач. В первую очередь, была установлена и обоснована корреляция между генеральной стратегией

развития университета и функциональной стратегией, направленной на профессионально-личностное развитие научно-педагогических кадров. В работе систематизированы основные подходы к управлению профессионально-личностным развитием, что дало возможность классифицировать их по ключевым признакам. Кроме того, определены иерархические уровни стратегического управления кадровым потенциалом как важнейшей составляющей внутривузовского менеджмента. Завершающим этапом анализа стала идентификация и характеристика трех фундаментальных плоскостей стратегического управления профессионально-личностным развитием научно-педагогических кадров высшей школы, что в совокупности формирует целостное представление об исследуемом феномене.

Список литературы

1. Алексеева, И. А. Стратегическое управление университетом как источник развития его кадрового потенциала / И. А. Алексеева // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – № 11. – Т. 2. – С. 15–20 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.11.02.002> (дата обращения: 04.02.2025).
2. Бездудная, А. Г. Управление кадровым потенциалом высшего учебного заведения / А. Г. Бездудная, Е. Д. Иванова // Лидерство и менеджмент. – 2025. – № 5. – Т. 12. – С. 1179–1193. EDN: LIEYFS
3. Горобец, Д. В. Научно-методический рост преподавателей как стратегическая задача образовательного холдинга / Д. В. Горобец // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 186–187. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-186-187. – EDN ZOKSYA.
4. Грузинова, В. О. Управление проектами стратегического развития в общей системе управления образовательными организациями высшего образования / В. О. Грузинова // Вестник науки. – 2024. – Т. 5, № 6(75). – С. 48–53. – EDN KJWNNJ.

5. Джабраилова, Л. Х. Направления управления стратегическим развитием университета будущего / Л. Х. Джабраилова, М. А. Арсамбиева, Р. Х. Денильханова // Инновационная экономика: информация, аналитика, прогнозы. – 2024. – № 5. – С. 53–57. – DOI 10.47576/2949-1894.2024.5.5.006. – EDN FRVKKW.

6. Коуров, В. Ф. Развитие стратегического планирования и управления в системе высшего образования Российской Федерации / В. Ф. Коуров, Е. А. Меньшикова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 12. – С. 343–345.

7. Коуров, В. Ф. Управление стратегическими инициативами при разработке программ развития российских университетов / В. Ф. Коуров, Е. А. Меньшикова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 6. – С. 244–247. – DOI 10.23672/SAE.2022.34.56.001. – EDN LQXLYN.

8. Малькова, М. А. Теоретико-методологические основы профессионально-личностного развития научно-педагогических кадров высшей школы: монография / М. А. Малькова. – Москва : Мир науки, 2024. – 126 с. – ISBN 978-5-907731-84-4. – DOI 10.15862/07MNNPM24. – EDN CPTSTW.

Marina Malkova

**INTEGRATION OF GENERAL AND FUNCTIONAL STRATEGIES
OF UNIVERSITY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF MANAGING
THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF
ACADEMIC STAFF IN HIGHER EDUCATION**

The article establishes the relationship between the general strategy of university development management and the functional strategy. The author identifies basic approaches, determines management levels, and analyzes three key

dimensions of strategic management of professional and personal development of academic staff in higher education.

Keywords: strategic management, university development, professional and personal development of academic staff in higher education, academic culture, human resources potential.

УДК 37.018.43:37.091.31-026.45-056.1

Павлова Татьяна Андреевна,
преподаватель кафедры английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
english_for_all777@mail.ru

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность исследования обусловлена трансформацией дистанционного формата в полноценную образовательную среду, требующую новых методических решений, где ключевым фактором успешности выступает персонализация обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, билингвальное обучение, дистанционное обучение, английский язык, персонализация, цифровые образовательные ресурсы.

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № VGEA-2026-0023 «Лингводидактические основы профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков (арабского, китайского, турецкого, английского)»

В современной образовательной парадигме дистанционное обучение перестало быть способом получения дополнительной информации и превратилось в полноценный формат, требующий переосмысления методических подходов. Личностно ориентированный подход, являясь центральным элементом структурирования дистанционного образования, способствует адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям и потребностям каждого студента. Особую актуальность этот подход приобретает в контексте обучения иностранным языкам, где ключевую роль играет коммуникация. Интеграция элементов билингвального обучения (использования родного и иностранного языка как инструмента образовательного процесса) открывает новые возможности для реализации личностно ориентированной стратегии в процессе изучения английского языка при дистанционном обучении, делая обучение более гибким и эффективным.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые системно обоснована целесообразность интеграции билингвального компонента в личностно ориентированную модель дистанционного обучения английскому языку. В отличие от существующих исследований, рассматривающих эти подходы изолированно, в данной статье предложено рассматривать их синтез как способ управления когнитивной нагрузкой и инструмент снижения языкового барьера в цифровой среде. Новизна также состоит в уточнении роли родного языка (Language 1) как вариативного элемента персонализации: степень и частота его использования предлагается рассматривать не как константу, а как динамический параметр, настраиваемый под индивидуальную образовательную траекторию студента.

Теоретическая значимость исследования заключается в приращении научного знания о возможностях адаптации учебного процесса в условиях отсутствия прямого физического контакта. Выводы работы углубляют понимание механизма «переключения языковых кодов» как диагностического критерия готовности студента к автономному обучению.

Практическая значимость состоит в том, что сформулированные положения могут служить основой для разработки гибких образовательных программ и спецкурсов. Выводы о необходимости двуязычных глоссариев, подсказок на родном языке и адаптивного контента могут быть непосредственно использованы преподавателями вузов и разработчиками онлайн-платформ для повышения качества обучения и вовлеченности студентов.

В рамках современной образовательной практики синтез личностно ориентированного и билингвального подходов занимает превалирующее положение. Основываясь на принципах учета индивидуальных особенностей, уровня языковой подготовки, когнитивных стилей и межкультурной компетенции каждого учащегося, этот подход предполагает конструктивное взаимодействие между преподавателем и студентом. Цель взаимодействия находит отражение не исключительно в передаче знаний и отработке языковых навыков, но и в обеспечении развития навыков самостоятельности, критического мышления и способности к саморефлексии в контексте межкультурной коммуникации.

Как подчеркивает А.В. Савицкая, современная модель образования активно стремится к формированию учебной среды, где особое внимание отводится возможности адаптации учебного процесса под индивидуальные потребности [6]. В контексте обучения английскому языку это означает, что педагог должен варьировать не только темп и сложность материала, но и степень использования родного языка (Language 1) на разных этапах занятия для того, чтобы максимально соответствовать академическим интересам студентов и актуальным потребностям и запросам общества в специалистах с развитыми компетенциями самостоятельности, критического мышления и творческой адаптивности, включая способность к билингвальной коммуникации.

Принципы личностно ориентированного подхода совмещают в себе ряд диагностических методов, направленных на идентификацию уровня развития

умений и навыков студентов. В рамках педагогической диагностики при билингвальном обучении важно оценивать не только уровень иноязычной коммуникативной компетенции, но и сформированность у обучающихся механизма переключения языковых кодов, что отражает их готовность к гибкому использованию двух языков в учебно-познавательной деятельности. Это, в свою очередь, позволяет оптимизировать обучающие стратегии в соответствии с выявленными потребностями. Как отмечает И.В. Павлов, личностно ориентированный подход включает в себя внимание к развитию индивидуальной мотивации и качественной самооценки студентов, что принципиально важно для их компетентностного и эмоционального развития [4]. Билингвальные элементы (например, использование родного языка для формулировки сложных инструкций или рефлексии) служат инструментом поддержания мотивации, снижая языковой барьер и создавая ситуацию успеха на начальных этапах.

На теоретическом уровне данный подход подкрепляется психолого-педагогическими концепциями, подчеркивающими значение активного участия студента через призму его личностных ценностей. Опираясь на эту специфику, важно уделять внимание созданию гибких образовательных программ по английскому языку, способных адаптироваться под специфические образовательные траектории каждого участника образовательного процесса, где соотношение использования языков (Language 1 и Language2) может динамически меняться.

Интеграция личностно ориентированного подхода с элементами билингвального обучения в дистанционный формат выдвигает перед образовательной системой новые вызовы и задачи. Необходимость обеспечения индивидуализации учебного процесса в условиях отсутствия прямого физического контакта требует разработки и внедрения инновационных технологий и методик. В рамках дистанционного обучения особое значение приобретает использование образовательных платформ, которые позволяют реализовать индивидуальные образовательные

траектории. Например, платформы с искусственным интеллектом, анализируя ответы и поведение учащихся, могут адаптировать сложность и содержание материала в реальном времени. Для билингвального подхода это может выражаться в предложении подсказок на родном языке, двуязычных глоссариев или альтернативных формулировок заданий, обеспечивая тем самым персонализацию обучения и снижая когнитивную нагрузку.

В своей работе Е.В. Бондаревская обращает внимание на то, что интеграция личностно ориентированного подхода в дистанционное обучение представляет собой сложный и многоаспектный процесс, направленный на создание уникально адаптированного образовательного опыта для каждого учащегося [1, с. 48]. Применительно к английскому языку, обучение, при котором учитываются индивидуальные потребности всех участников образовательного процесса, интересы и темпы обучения (в том числе через дозированное и методически обоснованное использование родного языка), должно привести к более высокому уровню вовлеченности и мотивации. Основной задачей этого процесса выступает разработка таких образовательных ресурсов и платформ, которые могут быть гибко настроены в соответствии с личными качествами и предпочтениями каждого ученика, включая выбор билингвального или монолингвального языкового режима на определенных этапах обучения.

Центральным аспектом реализации данного подхода является создание многофункциональных интерактивных платформ, которые поддерживают различные стили обучения и предоставляют обратную связь в реальном времени. Внимание к подобным деталям освещалось еще в конце XX столетия Е.П. Варламовой и С.Ю. Степановым, которые отмечали, что индивидуализированный подход и включение принципов эффективной коммуникации при обучении позволяют учащимся не только контролировать свой прогресс, но и улучшать понимание материала через диалог с тьюторами и одногруппниками [2, с. 28]. Сегодня эти же принципы видятся эффективными с поправкой на их расширение: диалог может строиться как

на английском, так и на родном языке в зависимости от коммуникативной задачи, что особенно актуально при работе над двуязычными проектами или сравнительным анализом языковых явлений.

Значение коллаборативных проектов и взаимодействий с реальными задачами подчеркивает также Е.В. Бондаревская, подмечая, что они нередко стимулируют критическое мышление и развивают проблемно-ориентированные навыки у студентов [1; с. 39]. В контексте билингвального обучения работа над проектами при поддержке цифровых инструментов для совместной работы, предоставляет учащимся возможность взаимодействовать друг с другом без привязки к географической локации, естественным образом используя оба языка для решения коммуникативной задачи. Таким образом, интегрируя личностно ориентированный подход и билингвальные элементы в дистанционное обучение английскому языку, педагоги могут эффективно расширять возможности образовательного процесса для каждого студента, стимулируя к дальнейшей деятельности.

Реализация данного подхода при дистанционной форме обучения в значительной мере зависит от активной роли педагога, который адаптирует образовательный процесс к уникальным потребностям учащихся, используя цифровые инструменты. В этом процессе педагог не только передает знания, но и персонализирует обучение. В условиях билингвального подхода педагог выступает как медиатор между культурами и языками, осознанно выбирая момент для переключения языкового кода, чтобы пояснить сложную грамматическую структуру или объяснить значение слова на иностранном языке через призму родной культуры.

Цифровые платформы обеспечивают возможность непрерывного отслеживания успеваемости учащихся. Преподаватели английского языка, используя данные аналитики, могут модифицировать не только методы и подходы, но и формы взаимодействия: индивидуальные консультации на родном языке, форумы на английском, которые обеспечивает тонкую

адаптацию учебного процесса к уникальным образовательным потребностям каждого ученика [1].

В заключение следует особо подчеркнуть ряд ключевых аспектов. Личностно ориентированный подход, интегрированный с элементами билингвального обучения, приобретает новое значение при изучении английского языка в условиях дистанционного обучения. Осознание этого синтеза раскрывается через возможности тонкой персонализации: от адаптации контента до гибкого использования языковых единиц, которая повышает мотивацию и уровень усвоения знаний.

Основные принципы подхода позволяют формировать содержательное понимание материала, причем такие методики как адаптивное обучение и билингвальные цифровые инструменты способствуют значимому индивидуальному прогрессу. В теоретических разработках роль педагога трансформируется из традиционного посредника знаний в наставника, который, опираясь на доступные технологии, может отслеживать прогресс и сознательно регулировать языковой режим обучения, что существенно улучшает качество образовательного процесса. Взгляд в будущее подтверждает, что развитие и внедрение личностно ориентированных стратегий с использованием билингвального подхода открывает новые перспективы для подготовки студентов к успешной жизни и карьере в мультикультурном и динамично развивающемся мире.

Дальнейшие научные изыскания в данной области могут быть направлены на эмпирическую проверку эффективности описанного синтеза подходов в ходе педагогического эксперимента. Перспективным представляется создание диагностического инструментария для измерения уровня «билингвальной гибкости» студентов при дистанционном обучении. Кроме того, требует отдельного изучения вопрос подготовки преподавателей к работе в билингвальной цифровой среде, а также разработка критериев оценки качества электронных курсов, построенных на принципах личностно ориентированного и билингвального обучения. Внедрение цифровых

технологий открывает новые горизонты для создания билингвальной среды, что станет следующим шагом в эволюции дистанционного языкового образования.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 2000. – 352 с.

2. Варламова, Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 168 с.

3. Мильруд, Р. П. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 185–204. – DOI:10.17223/19996/37/13

4. Павлов, И. В. Личностно-ориентированный подход в обучении: психолого-педагогический аспект / И. В. Павлов // Вестник образования. – 2019. – № 5. – С. 45–51.

5. Родионова, М. Ю. Особенности языковой подготовки студентов переводчиков / М. Ю. Родионова // Вестник Луганского государственного педагогического университета : сб. науч. тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 1(124) / гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – С. 72–75.

6. Савицкая, А. В. Современные образовательные модели и тенденции / А. В. Савицкая // Педагогика и современность. 2021. – № 3. – С. 22–28.

Tatiana Pavlova

A PERSON-ORIENTED APPROACH USING ELEMENTS OF BILINGUAL LEARNING AS A KEY ELEMENT OF DISTANCE LEARNING ORGANIZATION

The article discusses the integration of a person-centered and bilingual approach in the context of distance learning of English. The relevance of the study is due to the transformation of the distance format into a full-fledged educational environment that requires new methodological solutions, where the key factor of success is the personalization of learning based on the individual characteristics of students.

Keywords: person-centered approach, bilingual learning, distance learning, English, personalization, digital educational resources.

This research was supported by the Russian Science Foundation, Project No. VGEA-2026-0023 "Linguodidactic Foundations of Professional Training for Future Foreign Language Teachers (Arabic, Chinese, Turkish, English)".

УДК 378(075.8):387.147

Писанный Денис Михайлович,
д-р пед. наук, доцент, доцент кафедры истории Отечества
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
mypostdmp@mail.ru

Вербовский Александр Владимирович,
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой истории Отечества
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
sasha13@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрены важные аспекты проблемы готовности студентов к цифровой трансформации процесса обучения. Показано отношение обучающейся молодежи к положительным и отрицательным сторонам «цифровизации образования». Выделены педагогические условия,

способствующие эффективной работе в условиях цифровой трансформации процесса обучения. Показаны актуальные направления исследований данной проблематики.

Ключевые слова: студенческая молодежь, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация, цифровая трансформация процесса обучения, Искусственный интеллект, педагогические условия, качество знаний.

Вот уже более трех тысячелетий культурно-историческое наследие человеческой цивилизации непрерывно обогащается за счет великих научных открытий и технических изобретений: от закона Архимеда и рычажно-блоковой системы перемещения грузов до «бозона Хиггса» и Искусственного интеллекта (далее – ИИ). На протяжении этого же промежутка времени открытия и изобретения меняют человеческую историю, задавая новые направления развития социума. При этом цель любой технической инновации состоит в облегчении условий труда, повышении его производительности и качества.

Если в случае с конкретными производствами результаты инноваций прослеживаются практически сразу (отисовский лифт, паркеровская авторучка, стахановское разделение труда между забойщиком и крепильщиком и др.), то внедрение новшеств в социокультурные процессы нередко приносит весьма противоречивые результаты. Данный тезис в полной мере относится к цифровой трансформации обучения. Адепты этого процесса уверяют, что цифровизация облегчит условия труда педагогов и обучающихся, сделает учебный процесс более динамичным, интересным, что приведет к повышению его качества.

В реальной педагогической практике не все так однозначно. С одной стороны, мы (преподаватели) часто видим почти пустые читальные залы библиотеки (даже электронный). Логически это объясняется общедоступностью Интернета и тотальным распространением гаджетов

(ноутбуков, планшетов и особенно смартфонов с выходом в сеть). С другой стороны, приходится констатировать снижение качества реальных знаний у значительной части обучающейся молодежи. Следовательно, объективно назревает вопрос: к каким результатам приведет дальнейшая цифровая трансформация образовательных процессов? Сказанное выше свидетельствует, что тема нашей статьи является актуальной.

Различные аспекты внедрения информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в процесс обучения рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных специалистов. Так, среди иностранных изысканий весьма интересен взгляд на будущее системы образования, представленный в докладе группы функционеров профильного министерства США под руководством Мигеля Кадорны [6]. В отечественном научном дискурсе стоит отметить диссертацию Д.А. Цуркана, посвященную проблемам личностного самоопределения молодежи в эпоху цифровизации [5]. Статья Е.Ю. Балалаевой посвящена вопросам дидактических рисков стремительного внедрения ИКТ в процесс обучения (в целом) [1]. Отдельные сегменты этого вопроса, только применительно к общему образованию, предметно рассматривались нами в предыдущих публикациях. Так, были очерчены концептуальные основы для развивающих компьютерных игр исторической направленности, полезных для обучения школьников [3, с. 47]. Кроме того, нами были затронуты вопросы нынешнего и перспективного влияния ИИ на социокультурную идентичность обучающихся [4, с. 39]. Однако готовность участников процесса обучения в вузах к новому этапу цифровой трансформации образования является комплексной проблемой и нуждается в соответствующем осмыслении.

Цель настоящей статьи – показать проблемное поле изучения готовности студенческой молодежи к цифровой трансформации процесса обучения. Кроме того, мы попытаемся очертить важные направления назревших педагогических исследований в этом направлении.

В качестве методов исследования нами применялись: анализ научной литературы; анализ нормативных документов; наблюдение (как отстраненное, так и включенное), сравнение и обобщение.

Цифровизация важнейших сфер жизнедеятельности является важным государственным приоритетом и воспринимается руководством страны как средство обеспечения технологического суверенитета России, что нашло отражение в ряде важных нормативных документов [2]. Однако на современном этапе сама «цифровая трансформация» процесса обучения протекает весьма противоречиво. Вначале считаем целесообразным отметить *положительные стороны* интенсивного внедрения ИКТ в процесс обучения в вузах:

- упрощение доступа к учебной, научной, методической и др. информации. В частности, оцифровка редких книг и архивных документов позволяет студентам приобщаться к источникам информации, за которыми раньше приходилось бы ехать в РГБ, иногородние архивы, музеи и т.д.;

- ускорение темпов обработки информации. Так, например, работа в каталогах E-Library, CyberLeninka, DisserCat, IPR Smart ЭБС «Лань» и т.д. позволяет найти необходимый минимум литературы для курсовой и даже ВКР за полчаса. Раньше в обычном каталоге библиотеки на это нужно было потратить несколько дней. Этот пример является «элементарным». Что уж говорить о сложных математических расчетах в самых различных областях знаний;

- компьютерные презентации, обучающие видео, 3D-модели и т. п. поднимают на качественно новый уровень наглядность при освоении учебных дисциплин (особенно это касается точных и естественных наук);

- постоянный и повсеместный доступ к сети Интернет позволяет вырабатывать гибкий график работы с означенными массивами данных. Особенно это важно для студентов ЗФО и ОЗФО, а также слушателей КПК и программ профессиональной переподготовки;

– современные ИКТ позволяют преодолеть препятствия в учебной коммуникации. Яркими примерами могут служить организация лекционных и практических занятий в формате видеоконференций и даже сдача отдельными студентами ГИА во время дистанционного обучения.

Анализ нашего педагогического опыта позволяет утверждать, что большинство студентов демонстрируют готовность воспользоваться преимуществами цифровой трансформации процесса обучения, что помогает им достичь успеха в обучении и даже в сдаче госэкзаменов. Также важно отметить, что в готовности участников процесса обучения в высшей школе к «цифровой трансформации» четко прослеживается возрастной детерминизм (степень этой готовности обратно пропорциональна возрасту).

У любой медали две стороны. Цифровая трансформация процесса обучения имеет ряд *негативных аспектов*, большинство из которых мы относим к дидактическим рискам:

– среди таких «изъянов» выделяется избыток (и даже переизбыток) информации. Если раньше в библиотеке студенты искали и находили необходимый базовый минимум, то теперь доступное информационное поле практически безгранично;

– это обуславливает проблему выбора информационных ресурсов для обучения. Далеко не все студенты делают верный выбор. Как правило, при подготовке к практическим и лабораторным занятиям они скачивают и читают то, что находится раньше, открывается быстрее и лаконично по своей структуре и содержанию. И многие склонны принимать информацию из таких источников «на веру». То есть происходит ослабление критического мышления;

– наряду с ускорением обработки информации снижается роль человека (в данном случае – студента) в этом процессе (если раньше, работая в читальном зале, студенты выписывали в конспекты только основное и после тщательного отбора, то сейчас в лучшем случае подчеркивают то, что кажется главным, в распечатке);

– следующий риск мы условно называем проблемой «динамичной адаптации». Если еще 200 лет назад одно поколение технологий приходилось на 3–4 поколения людей, то в начале XXI века одно поколение людей сталкивается с десятками поколений технологий (например, пластинка – бобина – кассета – DVD-диск – флешка – съемный HD – облачное хранилище и т.д. и т.п.). Едва мы успеваем привыкнуть к одной технологии, как она уже устаревает и приходится адаптироваться к чему-то новому. И это вызов не только для системы образования;

– многие студенты используют гаджеты как качественно новые «шпаргалки». Не секрет, что в Интернете можно скачать готовые эссе, рефераты, курсовые работы (нужно их только надлежащим образом отформатировать). На качественно новый уровень проблема вышла со стремительным внедрением ИИ во все сферы жизни. Здесь уместно вспомнить скандал в одном из столичных вузов, когда ChatGPT написал ВКР вместо студента меньше чем за сутки. Одним из последствий этого резонансного случая стало добавление новой задачи для программы «Антиплагиат-вуз» – поиска ИИ-контента;

– еще одна группа рисков связана с реалиями «гибридной войны». Это информационные вбросы (например, с целью посеять панику), различные фейки, качество изготовления которых возрастает с каждым месяцем.

Анализ и обобщение нашей педагогической практики позволяет констатировать, что значительная часть студенческого сообщества оказалась не готовой противостоять «соблазнам» и вызовам нового этапа «цифровизации» процесса обучения. В значительной степени это объясняется мотивацией студенческой аудитории в приобщении к ИКТ. Обучающаяся молодежь стремится не столько повысить качество знаний, сколько побыстрее справиться с заданиями и высвободить «массив времени» для досуга и отдыха. То есть дидактические, а также психолого-педагогические эффекты от «цифровой трансформации» процесса обучения в

значительной степени не совпадают с целями тех, кто форсирует внедрение ИКТ в высших учебных заведениях.

Из этого логически вытекает вопрос о *педагогических условиях*, при которых вовлечение студентов в «цифровую трансформацию» будет действительно эффективным. В результате наблюдений, анализа и обобщения как научной литературы, так и практики преподавания нами выделено несколько таких условий:

– «гуманистический детерминизм» – вовлечение обучающейся молодежи в новый виток научно-технического прогресса должно быть подчинено задаче гармоничного развития личности на основе традиционных духовно-нравственных ценностей нашего общества;

– достоверность – технические инновации не должны приводить к искажениям и «эрозии» научной картины мира. Образно говоря, нужно следить, чтобы производимая для учебных целей «виртуальная симуляция» не превращалась в «симулякр» (термин из философии постмодернизма, в общем и целом означает заменитель объективной реальности);

– польза – приобщение к цифровому контенту, создаваемому при помощи новейших ИКТ (в особенности – ИИ) должно приводить к улучшению качества знаний (а сейчас значительная часть такого контента производится в развлекательных целях);

– эргономичность – «цифровая трансформация» процесса обучения должна способствовать снижению затрат времени и сил всех участников этого процесса (сейчас же мы зачастую наблюдаем обратную тенденцию);

– своевременное и эффективное методическое сопровождение (пока что «погружение в море возможностей» цифровой трансформации участники процесса обучения осуществляют самостоятельно, методом «проб и ошибок»);

– командная работа и конструктивное сотрудничество студентов и преподавателей. Причем важным фактором сплочения могут стать социально- или научно значимые проекты. (Пока что приобщение к

цифровизации студентов и преподавателей лишено такой консолидации и выглядит как «система сдержек и противовесов»);

Таким образом, на основании анализа литературы, а также практического педагогического опыта нами было изложено видение насущным проблем «цифровой трансформации» процесса обучения. Приведенные факты, тенденции и закономерности убедительно свидетельствуют, что готовность студенческой молодежи к новейшему этапу «цифровой трансформации» процесса обучения представляет собой важную научно-педагогическую проблему. Для решения этой проблемы потребуется объединение усилий и комплексная разноплановая работа ученых, методистов, практикующих педагогов, а также разработчиков компьютерных технологий, программного обеспечения и цифрового образовательного контента.

Некоторые важные направления этой работы на перспективу можно отметить уже сейчас:

- проведение мониторингов и других эмпирических исследований (как со студентами, так и с преподавателями);
- разработка теоретико-методологических основ эффективной работы высшей школы в условиях «цифровой трансформации»;
- внесение изменений в рабочие программы и другие элементы учебно-методического комплекта ряда учебных дисциплин, таких как «Методика преподавания...», учебные и производственные практики. Кстати, некоторые коррективы подобного рода уже сейчас встречаются в шаблонах новых учебных планов;
- создание диалоговых площадок для регулярного и продуктивного обмена передовым педагогическим опытом работы в этой сфере.

Список литературы

1. Балалаева, Е. Ю. Дидактические риски использования электронных средств обучения / Е. Ю. Балалаева // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 4 (16). – С. 3–9.

2. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года [Электронный ресурс] : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015>, свободный (дата обращения: 08.02.2026).

3. Писаный, Д. М. Обучающая компьютерная игра как средство формирования социокультурной идентичности школьников на уроках истории: постановка проблемы / Д. М. Писаный, О. Ф. Турянская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. – 2024. – № 7(190). – С. 47–54.

4. Писаный, Д. М. Социокультурная идентичность школьников в фокусе искусственного интеллекта: постановка проблемы / Д. М. Писаный // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 39–52.

5. Цуркан Д. А. Проблема человеческого конституирования и личностного самоопределения в цифровую эпоху риска : автореферат дис... канд. филос. наук : 09.00.13 «Философия и история религии, философская антропология, философия культуры» / Цуркан Денис Андреевич ; ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». – Курск, 2020. – 24 с.

6. Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning. Insights and Recommendations : Report / by Miguel A. Cardona, Roberto J. Rodríguez, Kristina Ishmael, May 2023 [Electronic Source]. – URL : <https://mooc.global/wp-content/uploads/2023/05/ai-report.pdf>, free (date of treatment: 10.02.2026).

Denis Pisanyi,
Alexander Verbovskiy

READINESS OF STUDENTS' YOUTH FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article discusses important aspects of the problem of students' readiness for the digital transformation of the educational process. It shows the attitude of students to the positive and negative aspects of «digitalization of education». The article highlights the pedagogical conditions that contribute to effective work in the context of digital transformation of the educational process. It also presents current research areas in this field.

Keywords: student youth, information and communication technologies, digitalization, digital transformation of the educational process, Artificial Intelligence, pedagogical conditions, quality of knowledge.

УДК 37.013.3:378.147

Рубцова Евгения Джемаловна,
аспирант, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики
ГОУ ВО МО «ГГТУ», г. Орехово-Зуево
matitashvili.eva@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования проектной и исследовательской компетентности студентов педагогического вуза в условиях глобализации. Показана теоретическая база исследования, особое внимание уделено разработанной модели проектной и исследовательской

деятельности. Эксперимент подтвердил эффективность модели. Представлены выводы, рекомендации и перспективы развития исследуемой проблемы.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, студенты, глобализация, профессиональная компетентность.

Глобализационные процессы современного общества оказывают существенное влияние на систему высшего педагогического образования. Усиление международной интеграции, цифровизация образовательной среды, рост информационных потоков и усложнение социальной среды предъявляют новые требования к подготовке будущих педагогов. Они должны обладать исследовательской и проектной компетентностью, критическим мышлением, готовностью к инновационной деятельности и постоянному профессиональному развитию [6, с. 45–50].

В нормативной базе подготовки педагогов важное место занимают Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), которые определяют требования к результатам обучения и формируемым компетенциям. В частности, формирование исследовательской и проектной компетенции является обязательным для подготовки будущих педагогов [1].

Современные исследования подчеркивают, что педагог в условиях глобализации выступает не только как транслятор знаний, но и как активный исследователь собственной практики, способный создавать и реализовывать проекты в образовательной среде [1, с. 112; 3, с. 67].

Однако практика педагогических вузов показывает, что проектная и исследовательская деятельность студентов реализуется фрагментарно и не всегда способствует формированию профессионально значимых компетенций. Таким образом, возникает противоречие между требованиями глобализованного общества к профессиональной подготовке педагога и

низкой результативностью существующих подходов к проектной деятельности студентов.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности проектной и исследовательской деятельности студентов педагогического вуза как средства формирования профессиональных и метапредметных компетенций в условиях глобализации.

Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации модели проектной и исследовательской деятельности студентов с акцентом на решение социально-педагогических задач и актуальных проблем профессиональной подготовки.

Задачи исследования включали:

1. Анализ современного состояния педагогического образования и требований глобализированного общества к компетенциям будущего педагога.

2. Изучение теоретических основ проектной и исследовательской деятельности студентов, включая компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

3. Разработка модели проектной и исследовательской деятельности студентов педагогического вуза с выделением целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов.

4. Проведение педагогического эксперимента для апробации модели с участием студентов 2 курса психолого-педагогического факультета.

5. Анализ эффективности модели через количественные и качественные показатели проектной, исследовательской и профессиональной компетентности студентов.

6. Формулирование рекомендаций и перспектив развития проектной деятельности в системе высшего педагогического образования.

Проектная и исследовательская деятельность студентов педагогического вуза базируется на компетентностном, деятельностном и

личностно-ориентированном подходах, что соответствует современным исследованиям, которые выделяют их как ключевые компоненты подготовки педагога в условиях глобализации:

- компетентностный подход (И.А. Зимняя) рассматривает образовательный результат не как сумму знаний, а как уровень сформированности компетенций, включая исследовательскую, проектную и коммуникативную компетентность [3, с. 70–75].

- деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) рассматривает обучение как активный процесс освоения способов деятельности, что полностью реализуется через проектно-исследовательскую деятельность студентов [2, с. 34].

- личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков) делает акцент на формировании субъектной позиции обучающегося, его ответственности, профессиональной рефлексии и самостоятельности [5, с. 102–105].

Дополнительно Е.С. Полат рассматривает проектную деятельность как средство интеграции знаний и формирования профессиональных навыков, а исследовательскую – как подготовку будущего педагога к аналитической и инновационной работе [4, с. 88–90].

Для решения поставленных задач применялась система методов, включающая анализ научной литературы и нормативных документов, синтез и обобщение теоретических положений, педагогический эксперимент, наблюдение за деятельностью студентов, анкетирование и экспертную оценку проектов и рефлексивных отчетов. Данные обрабатывались с использованием количественного и качественного анализа для выявления динамики изменений компетенций и оценки результативности модели.

Эксперимент проводился на базе ГОУ ВО МО ГГТУ, психолого-педагогический факультет, профиль «Психология и социальная педагогика», с участием 13 студентов 3 курса. Основой формирующего этапа служила дисциплина «Основы проектной деятельности в социально-педагогической

работе», интегрированная в учебный план. Это обеспечивало системность и практическую значимость реализуемой модели.

Для успешной реализации педагогического эксперимента потребовалась разработка специализированной модели проектной и исследовательской деятельности студентов. Разработка модели была обусловлена необходимостью систематизировать процесс формирования профессиональных компетенций, интегрировать теоретические знания и практические умения, а также обеспечить последовательное освоение навыков проектирования и проведения исследований. Основным назначением модели является создание логической структуры для поэтапного формирования проектно-исследовательских компетенций студентов, что позволяет контролировать эффективность образовательного процесса и адаптировать методы работы под уровень подготовки студентов.

Реализация модели включала целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Сначала студенты знакомились с целевым компонентом, формировалась мотивация к проектной работе, выявлялись профессиональные интересы и исходный уровень компетенций. Далее реализовывался содержательный компонент, который обеспечивал теоретическую и методологическую подготовку: изучение принципов проектирования и исследования в социально-педагогической сфере, методов анализа нормативной базы и примеров успешных практик.

Процессуальный компонент обеспечивал пошаговую реализацию деятельности:

- диагностико-ориентировочный этап фиксировал исходные компетенции студентов и формировал мотивацию;
- на проектировочном этапе студенты выбирали тему, формулировали цели и задачи проекта, планировали работу и распределяли роли;
- реализационный этап включал сбор и анализ данных, выполнение проекта или исследования, промежуточную рефлексию;

– завершающий этап предполагал презентацию и защиту проектов, коллективную и индивидуальную рефлексию, экспертную оценку результатов. Такой последовательный переход от целевого к содержательному и далее к процессуальному компоненту обеспечивал логичное освоение теории и практики проектной деятельности, формирование навыков самостоятельной работы и аналитического мышления.

Для наглядности в таблице 1 представлена схема модели проектной и исследовательской деятельности студентов педагогического вуза:

Таблица 1

Модель проектной и исследовательской деятельности

Целевой компонент:	- Формирование проектных и исследовательских компетенций студентов - Развитие профессиональной компетенции - Подготовка к решению актуальных программ
Содержательный компонент:	- Теория проектной деятельности - Методы соц.-пед. исследования - Анализ нормативной базы - Изучение практик
Процессуальный компонент:	1. Диагностико-ориентировочный 2. Проектировочный 3. Реализационный 4. Презентационно-рефлексивный
Результативный компонент:	- Повышение компетенций - Развитие аналитических и коммуникативных умений - Рост профессиональной мотивации
Педагогические условия успеха	- Интеграция в дисциплину - Тьюторское сопровождение - Ориентация на реальные проблемы - Развивающая образовательная среда

Результативный компонент фиксировал изменения в профессиональных и исследовательских компетенциях студентов. После реализации модели наблюдались следующие результаты:

- рост способности самостоятельно формулировать проблему исследования с 30% до 72%;
- умение выбирать методы исследования – с 34% до 75%;

– развитие аналитических, коммуникативных и рефлексивных умений
– с 40% до 78%;

– повышение мотивации к исследовательской деятельности – с 45% до 85% [4, с. 90].

Анализ проектов показал, что работы студентов стали более социально значимыми, междисциплинарными и практико-ориентированными.

Эксперимент демонстрирует, что последовательная интеграция теоретического знания, методической подготовки и пошаговой проектной практики обеспечивает эффективное формирование профессионально значимых компетенций студентов. Дисциплина «Основы проектной деятельности в социально-педагогической работе» является эффективной платформой для подготовки будущих педагогов и социальных педагогов к работе в условиях глобализации.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что проектная и исследовательская деятельность студентов педагогического вуза способствует повышению уровня профессиональной компетентности, развитию аналитических, коммуникативных и рефлексивных умений, а также формирует готовность к решению актуальных социально-педагогических задач. Рекомендуется интегрировать проектную деятельность в профильные дисциплины, использовать тьюторское сопровождение, организовывать защиту проектов и участие студентов в научно-практических конференциях, расширять сетевые и межвузовские формы реализации проектов. Перспективы развития включают создание международных проектных программ, использование цифровых и ИИ-инструментов и изучение влияния проектной работы на профессиональное самоопределение студентов.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Психология современного образования / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2020. – 432 с.

2. Выготский, Л. С. Теория деятельности и образование / Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2018. – 320 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результат современного образования / И. А. Зимняя // Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 67–75.
4. Полат, Е. С. Метод проектов в системе высшего образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2019. – 256 с.
5. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование: концепции и технологии / В. В. Сериков. – М. : Педагогика, 2019. – 288 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения: 12.01.2026).

Evgeniya Rubtsova

**PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS OF A
PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES
OF GLOBALIZATION**

This article examines the development of project and research competence in students of a pedagogical university in the context of globalization. The theoretical basis of the study is presented, with particular attention paid to the developed model of project and research activity. The experiment confirmed the model's effectiveness. Conclusions, recommendations, and prospects for addressing this persistent problem are presented.

Keywords: project activities, research activities, students, globalization, professional competence.

Рудь Мария Валентиновна,
д. пед. наук, доцент кафедры начального образования,
директор института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
maria-rud_73@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

В статье рассмотрена проблема недостаточного педагогического просвещения родителей. В работе представлены формы работы по педагогическому просвещению, указана роль цифровых и электронных технологий, дистанционных форм работы, использование онлайн сервисов. Кроме того, раскрыты возможности разного рода электронных ресурсов в рамках просвещения родителей и вовлечения их в образовательный процесс.

Ключевые слова: просвещение, родители, взаимодействие, цифровизация, дистанционные форматы просвещения.

Исследование проводилось в рамках научной темы 1025022800069-3-5.3.1 «Трансформация феномена педагогическое просвещение родителей в современной российской школе» (VGEA-2026-0007).

Наше нынешнее время принято называть цифровой эпохой. Эта эра отличается повсеместным распространением и активным применением цифровых технологий практически во всех аспектах человеческой деятельности. Скоротечность перемен, характерная для этого периода, напрямую связана с прогрессом в области интернета, разработкой мобильных устройств и внедрением искусственного интеллекта. Указанные достижения обеспечивают беспрецедентный уровень доступа к информации и позволяют осуществлять взаимодействие в режиме реального времени, преодолевая географические границы.

Образование претерпевает значительные изменения в условиях нынешней цифровой эпохи. Цифровые технологии оказывают глубокое воздействие на образовательный процесс, модифицируя учебные программы и методики, применяемые как для детей, так и для взрослых. Процесс цифровизации проявляется в различных формах: персонализация обучения, адаптивное обучение, интерактивные форматы (онлайн-симуляции, виртуальные лаборатории, игровые методики, а также технологий дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности), сочетание традиционных очных занятий с элементами дистанционного обучения, обеспечивающее гибкость и доступность, оптимизация учебной нагрузки. Эти трансформации направлены на повышение эффективности и актуальности педагогического образования в соответствии с вызовами XXI века [3].

В Российской Федерации привлечение родителей к процессу воспитания подрастающего поколения юридически обеспечено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Согласно 44 статье данного нормативного акта, родители наделяются возможностью участвовать в управлении учреждениями, предоставляющими образовательные услуги. Формы такого участия регламентируются соответствующими уставами указанных организаций.

В современной цифровой реальности успешное совершенствование образовательно-воспитательной деятельности в школьных учреждениях возможно только при условии применения целостной стратегии организации учебного и воспитательного процесса. Эта стратегия должна основываться на установлении партнерских отношений с родительским сообществом, что предполагает активное педагогическое просвещение родителей. Основная задача педагогического просвещения родителей заключается в формировании благоприятной информационно-психологической среды. Такая среда призвана помочь родителям сформировать и при необходимости скорректировать собственную воспитательную позицию, развить практические умения в области детского воспитания, получить

фундаментальные знания по возрастной психологии и педагогике, а также повысить общий культурный и образовательный уровень в контексте участия в образовательной деятельности [1]. Помимо этого, для эффективного взаимодействия с родителями необходимо организовать систематическую педагогическую коммуникацию. В условиях цифровой эпохи для этого целесообразно активно использовать современные каналы связи, такие, как: электронные рассылки, мессенджеры, проведение вебинаров и применение специализированных образовательных платформ.

Цели современного просвещения родителей включают: развитие фундаментальных навыков и качеств, необходимых для успешного родительства; создание прочной основы для ответственного и конструктивного подхода к воспитанию детей; активное продвижение идеализированных представлений о семейных ролях, таких, как отец и мать, а также о ценности домашнего очага; стимулирование самостоятельного обучения родителей в вопросах воспитания и развития детей; формирование гармоничных взаимоотношений между детьми и родителями; разработка эффективных стратегий для урегулирования семейных разногласий и конфликтов; предотвращение неблагоприятных семейных ситуаций и социального сиротства; повышение осведомленности родителей в вопросах законодательства, регулирующего семейные отношения; распространение информации о важности семейных обычаев и традиционных ценностей российской семьи; укрепление желания родителей активно вовлекаться в образовательный процесс, развитие и воспитание своих детей.

Недостаточный уровень владения цифровыми технологиями у некоторых родителей, наряду с отсутствием целенаправленной стратегии по образованию и просвещению через актуальные цифровые средства связи, является фактором, уменьшающим действенность их участия в учебном процессе [2].

Интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс для повышения осведомленности родителей открывает учителям ряд таких

возможностей, как: навигация по онлайн-ресурсам (родители получают содействие в поиске и использовании веб-ресурсов, способствующих развитию и обучению их детей), организация семейного досуга (предоставляется справочная информация, помогающая эффективно планировать семейный досуг и организовывать развивающие занятия, укрепляющие связь между родителем и ребенком), доступ к экспертным материалам (родителям предлагается доступ к отобранным специалистами информационным материалам в разнообразных форматах: интервью, аудио- и видеозаписи, консультации специалистов, электронные книги, охватывающие тематику детского развития).

Для педагогического просвещения родителей широко используются: онлайн-сервисы (электронные журналы и дневники успеваемости учащихся, платформы для дистанционных консультаций и обмена сообщениями, а также виртуальные площадки для проведения родительских собраний и встреч), социальные сети (предоставляют возможность публикации материалов в разнообразных форматах – аудио, видео, фото – и способствуют выстраиванию персонализированного взаимодействия с каждым родителем), тематические аудиозаписи и видеоролики на психолого-педагогическую тематику [5].

В целях повышения осведомленности родителей применяются следующие цифровые инструменты:

- развитие веб-сайта образовательного учреждения: родители имеют возможность оставлять вопросы на форумах и участвовать в дискуссиях по интересующим темам; анализ поступивших вопросов и обсуждений позволяет специалистам определять образовательные потребности родителей и находить пути их удовлетворения;
- создание блогов и профилей педагогов: публикация материалов, освещающих профессиональную деятельность, успехи, а также рекомендации по развитию и воспитанию детей;

- использование электронной почты: средство для передачи письменных ответов специалистов на запросы родителей;
- применение сервисов обмена мгновенными сообщениями: обеспечивают оперативный обмен информацией, включая текстовые сообщения, изображения и видеоматериалы; возможность создания тематических родительских групп для дистанционного общения и обмена данными;
- разработка электронных изданий для родителей: формат, объединяющий текстовую и визуальную информацию для максимального удобства восприятия;
- подготовка информационных буклетов и памяток: эффективный инструмент для создания кратких руководств, инструкций и ознакомительной информации;
- создание мультимедийных презентаций;
- производство тематических аудио- и видеоматериалов;
- разработка интерактивных плакатов.

Современные педагогические практики активно используют цифровые платформы для коммуникации с родителями, среди которых лидирующие позиции занимают мессенджеры, такие, как: Telegram, WhatsApp и MAX, а также онлайн-платформы для проведения вебинаров, включая Zoom, Skype и Яндекс.Телемост.

Социальные сети, являясь неотъемлемым элементом жизни большинства семей в настоящее время, предоставляют значительные возможности для образовательного просвещения. Их применение в этой сфере обладает рядом неоспоримых достоинств [4]. Во-первых, родители получают оперативный доступ к необходимой информации, независимо от их географического положения, при условии наличия интернет-соединения. Во-вторых, информационные материалы могут быть обогащены фото- и видеоконтентом, что повышает их наглядность и усвояемость. В-третьих,

обеспечивается высокая степень интерактивности, позволяющая специалистам оперативно получать обратную связь от родителей.

Сегодня подавляющее большинство образовательных организаций поддерживают свое присутствие в социальных сетях. На этих платформах преподаватели размещают визуальные материалы, такие, как фотографии и видеозаписи, демонстрирующие проведенные мероприятия в школах или детских садах. Также они информируют родителей о предстоящих событиях и проводят образовательную деятельность, освещая вопросы, связанные с воспитанием и обучением детей. Стоит подчеркнуть, что отдельные эксперты в области педагогики и психологии ведут специализированные аккаунты, где занимаются просветительской деятельностью по значимым темам. Коммуникация осуществляется посредством прямых трансляций, вебинаров, публикации текстовых сообщений, а также создания методических руководств и других форматов. SMS-рассылки представляют собой действенный метод расширения коммуникационных возможностей образовательного учреждения. Их главной задачей является своевременное предоставление родителям информации о различных мероприятиях, собраниях и торжествах. Кроме того, подобные рассылки дают возможность направлять поздравления родителям по случаю праздников, а педагоги могут делиться фотоотчетами о проведенных занятиях, играх, праздничных мероприятиях или прогулках.

В сфере социальных медиа стремительно набирает обороты формат образовательных онлайн-марафонов, ориентированных на родителей. Эти программы, имеющие четкие временные рамки, активно применяют методики, стимулирующие творческий подход и повышающие мотивацию участников.

Помимо групповых занятий, предлагаются индивидуальные онлайн-консультации для родителей. Особенностью таких консультаций является создание интерактивной информационной и образовательной среды. В процессе активно задействуются школьные педагоги, выступающие в роли

организаторов и модераторов виртуального взаимодействия. Также присутствует модератор сетевой группы, координирующий онлайн-коммуникацию.

Используя эти форматы взаимодействия, создаются благоприятная и безопасная среда, способствующая развитию самоанализа у родителей в педагогической сфере и практическому применению полученных знаний, умений и навыков. Это обеспечивает синергию всех участников образовательного процесса: они обмениваются информацией, разрабатывают сценарии, находят решения, анализируют собственное поведение и поступки окружающих. Вследствие этого активизируются эмоционально-волевые механизмы личности, что содействует формированию такого аспекта педагогической компетентности родителей, как накопленный опыт.

Список литературы

1. Горлова, Е. Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию / Е. Л. Горлова // Вестник РГГУ. Серия: психология, педагогика, образование. – М. : Издательство: Российский государственный гуманитарный университет (Москва). – 2010. – №17 (60). С. 214–224. – EDN: NDSRHL. – ISSN: 2073-6398
2. Зверева, О. Л. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями : учеб. пособие / О. Л. Зверева. – Ростов н/Д : Феникс, 2020. – 157 с. – ISBN 978-5-222-32933-7
3. «Родитель – ребенок – педагог»: модели развития взаимоотношений / авт.-сост. В. Е. Лампман, И. А. Жёлтикова. — Волгоград : Учитель, 2009. – 143 с. – (Дошкольное воспитание). – ISBN 978-5-7057-2286-0
4. Сытько, Т. И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05 «Социальная психология» ; [Место защиты: Гос. ун-т упр.] / Сытько Тамара Ивановна. – Москва, 2014. – 213 с.

5. Холодкова, О. Г. К проблеме родительской компетентности в русле современного детства / О. Г. Холодкова, Е. А. Кабаненко // Научный журнал «Содружество». – 2017 – №14. – С. 22–24.

Mariia Rud

PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE PARENT COMMUNITY IN THE DIGITAL AGE

The article examines the problem of insufficient pedagogical education of parents. The paper presents the forms of work on pedagogical education, the role of digital and electronic technologies, remote forms of work, and the use of online services. In addition, the possibilities of various kinds of electronic resources in the framework of educating parents and involving them in the educational process are revealed.

Keywords: education, parents, interaction, digitalization, distance education formats.

УДК 378: 378.147

Сафронова Лидия Андреевна,
преподаватель кафедры «Дизайн»
Азербайджанского Государственного Экономического Университета
(UNEC), г. Баку
liasaf1997@gmail.com

ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА PBL КАК ВАРИАНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕН И ГЛОБАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена актуальной теме внедрения инновационной системы PBL как варианта образовательной практики, проведен анализ и определены преимущества внедрения системы PBL в образовательный процесс на

примере UNEC для подготовки специалистов в области дизайна, рассматриваются основные аспекты применения педагогического дизайна и дизайн-методологий, связь дизайна с психологией.

Ключевые слова: образование, педагогика, психология, образовательная практика, система обучения PBL, дизайн, творчество.

На фоне растущей мировой глобализации, нестабильной обстановки и вооруженных конфликтов приобретают особую актуальность вопросы, связанные с современными образовательными практиками в условиях перемен, восстановления и развития социально-экономических инфраструктур, а также инновационные стратегии при подготовке специалистов в различных сферах, особо это касается образования, педагогики и психологии, поскольку они являются основополагающими и оказывают непосредственное влияние на будущее перспективное развитие и достижения любой страны в целом.

Современная миссия дизайна состоит в поддержании не только здоровья людей, но и всей нашей Планеты. Человек является частью экосистемы, и от ее благополучия зависит и благополучие самого человека, поэтому при создании дизайн-проекта определенного продукта, необходимо в первую очередь рассматривать его полезность и экологичность. В условиях глобальных перемен дизайн может значительно помочь восстановлению и развитию, методы дизайнерского мышления с помощью высокотехнологичного проектирования и искусственного интеллекта оказывают положительное влияние на жизнь людей, на их психологическое и эмоциональное состояние.

Опираясь на опыт других стран в сфере использования дизайна в педагогике и психологии, можно определить этот процесс как системное проектирование образовательной среды и материалов, основанное на когнитивной психологии, способствующее повышению эффективности обучения, посредством структуризации контента, мотивацией обучаемых,

обеспечением обратной связи, подключением визуализации, превращением информации в навыки.

Основные аспекты применения дизайна:

- педагогический дизайн (instructional design) – обеспечивает систематический подход к созданию учебных материалов, сценариев, творческих заданий и проектов для проверки качества полученных знаний и навыков [3];

- психологические основы – опираются на теории обучения (бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм), учитывают механизмы восприятия, памяти и мышления;

- принципы работы – привлечение внимания, постановка целей и задач, структурирование информации, обеспечение обратной связи и практики;

- проектирование учебного опыта (Learning Experience Design, Flipped Learning, LXD) – использование современных подходов, ориентированных на эмоции и активное участие обучаемого в познавательном процессе;

- структуризация информации и визуализация – разработка и применение визуального стиля, навигация и четкая структура материалов для лучшего восприятия и наглядности.

Использование дизайн-методологии позволяет сделать процесс обучения не только информативным, но и визуально приятным, эмоционально привлекательным, что особенно важно для длительного удержания внимания и длительного запоминания пройденного материала. Существует несколько базовых принципов, по которым организована наша типичная ментальная деятельность и, если учитывать их в дизайне, можно избежать крупных ошибок.

Дизайн тесно связан с психологией, люди получают данные от внешнего мира, сознательно или бессознательно их обрабатывают и создают в мышлении отражение реальности. Насколько объективно это отражение –

вопрос достаточно сложный, поскольку каждый интерпретирует данные по-своему, с помощью чувств, эмоций, личного опыта и своих метальных процессов [2].

Эффективность дизайна напрямую связана с получением и обработкой информации, в комплексное восприятие вовлечены зрение, память, способность выстраивать логические цепочки, стремление фокусироваться на важном с создавать в уме целостный образ.

Дизайн создается для людей и можно сформулировать следующие предложения:

- создание новых отраслевых каналов дизайнерской индустрии с использованием современных IT-технологий и платформ;
- организация специальных зеленых зон в городской, промышленной и энергетической инфраструктуре, сохраняющих экологию и при этом отвечающих всем современным требованиям креативной индустрии;
- пропаганда здорового образа жизни, сохранения окружающей среды, создание молодежных волонтерских объединений, занимающихся защитой экологии.

В связи с растущим спросом на высококвалифицированных специалистов в области дизайна следует выделить важность обучения и подготовки будущих дизайнеров. Азербайджанский Государственный Экономический Университет (UNEC) является лидером в нашей стране и занимает первое место в регионе, а также входит в 1000 ведущих ВУЗов мира согласно рейтингу Times Higher Education. В UNEC внедряется новая система обучения PBL (Problem-Based-Learning или Project-Based-Learning), которая помогает структурировать образование не только в привычном нам формате, но и демонстрирует работу в команде, имитируя реальное промышленное производство, помогая студентам, находясь еще на стадиях обучения, познакомиться с организацией труда на предприятии. Основная суть этого метода заключается в решении проблем общества и современного мира посредством применения «мозгового штурма», свежих идей и неординарных

взглядов молодежи. Студенты сами распределяют роли в команде, определяя лидера и следуя его указаниям, выполняют определенный проект, начиная со стадии разработки до получения конкретного продукта. Благодаря этой новой методике, преподаватели выступают не просто лекторами, а кураторами и наставниками студентов, помогая им выполнять задуманные проекты, тем самым позволяя проявиться их талантам, креативному мышлению и развить предпринимательские навыки, которые в дальнейшем могут помочь построить успешную карьеру в дизайн-индустрии и послужить основой для создания собственного бизнеса. Система PBL успешно используется во многих ВУЗах Европы, а для Азербайджана – это новая, но весьма перспективная форма обучения, позволяющая вывести образование и уровень подготовки дизайнерских кадров на новый профессиональный уровень в условиях современных реалий.

В UNEC первые шаги по внедрению новой системы обучения PBL были сделаны на уровне факультета Школы Дизайна UNEC [4]. Руководством и профессорско-преподавательским составом UNEC проделана большая работа для успешного внедрения новой системы PBL в образовательный процесс. В течении одного весеннего семестра на кафедре «Дизайн» были разработаны необходимые учебные программы и силлабусы по нескольким предметам в соответствии с PBL-системой, в процессе обучения студенты выполнили определенные проекты, которые были успешно представлены на выставке в университете и получили положительную оценку. Для более глубокого изучения методики преподавания и организации процесса обучения по PBL-системе группа преподавателей UNEC посетила университет Де Монтфорт в городе Лестер (Великобритания), где был проведен тренинг от специалистов в этой области, что дало неоценимый опыт, новые связи и знания, которые позволили глубже понять систему PBL в образовательной практике.

Как показал проведенный нами предварительный анализ использования PBL-системы в обучении, она обладает рядом несомненных преимуществ по сравнению с традиционной образовательной системой:

- обучаемые углубленно изучают представленную тему, определяют интересующую их проблему и стремятся к ее самостоятельному решению, что значительно развивает их познавательную и когнитивную деятельность («мозговой штурм»), а также логику, креативность и фантазию;

- психологическое углубление в тему способствует интенсивному фокусированию внимания, позволяет перейти от поверхностного восприятия к пониманию сущности через переживание, эмпатию и работу со смыслами;

- студенты учатся результативной командной работе, что позволяет налаживать навыки общения, взаимодействия и совместного творчества;

- в результате работы над проектом студенческие группы создают готовый продукт, занимаясь его разработкой на всех стадиях, начиная от идеи и заканчивая представлением конкретного производственного образца, который в дальнейшем можно производить на предприятии;

- студенты развивают дизайнерское мышление (Design thinking) и совершенствуют практические навыки, разрабатывая личный бренд, айдентику и маркетинговую стратегию для реализации своего продукта;

- студенты с интересом работают над проектами, видят практическую реализацию своего труда, используя при этом современные технологии и искусственный интеллект, поскольку для молодого поколения проще обучаться и воплощать свои идеи при помощи современных гаджетов, чего не было ранее в классической общепринятой системе образования

- в процессе обучения дизайнеров широко используются инновационные технологии и программное обеспечение, студенты могут выполнять проекты с применением графических платформ (Figma, Canva и др.), осваивая основы визуального проектирования и презентации;

- преподаватель является не просто лектором, а наставником, куратором и мотиватором всего креативного процесса, при необходимости

направляя и подсказывая. Кроме этого, представляя материал, следует применять некоторые дизайнерские приемы, позволяющие удерживать внимание студенческой аудитории с максимальной эффективностью, например:

- простой дизайн, идея должна представляться ясно и легко для понимания;

- цвет и ассиметричный баланс, являясь одними из мощных визуальных стимулов, привлекают внимание, вызывают эмоции и создают настроение;

- правильный шрифт, который несет не только эстетическую, но и практическую функцию [1]. Студенты не умеют слушать педагога и одновременно читать текст презентации, при этом понимая его.

Студенческий возраст от 17 до 25 лет является наиболее ярким периодом развития логического мышления, направленного именно на профессиональный рост, когда осуществляется переход креативности от фантазий к продуктивной деятельности. Здесь можно выделить некоторые способы активации логики, креативности и творчества:

- использование интерактивных методов обучения;
- организация творческих мастерских и мозгового штурма;
- привлечение к научно-исследовательской деятельности;
- выполнение проектов;
- применение междисциплинарного подхода;
- стимулирование независимости мышления и самостоятельный выбор творческих задач.

Современная молодежь безусловно очень талантлива, способна генерировать новые идеи и создавать проекты, для воплощения которых инновационная система PBL открывает широкие возможности.

В заключении можно сделать вывод, что все вышеизложенное является достаточно информативным, а приведенные примеры педагогического дизайна и дизайн-методологий способствуют развитию и повышению

эффективности когнитивной деятельности и образования, улучшению качества жизни людей, описанный опыт использования системы PBL будет полезным в образовательной практике и педагогике. Возможно рекомендовать внедрение подобной PBL-системы в различных учебных заведениях и на факультетах, что послужит совершенствованию и развитию учебно-методической базы, привлечению педагогов для ознакомления с этой методикой с целью совершенствования фундаментального образования и подготовки конкурентоспособных специалистов различных областей в соответствии с растущими требованиями современной действительности.

Список литературы

1. Гарр, Р. Презентация в стиле дзен. Основы дизайна для тех, кто хочет выступать лучше / Рейнольдс Гарр. – М. : Манн, Иванов, 2015. – 288 с.

2. Рыбина, Е. Психология дизайна: 5 законов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/design/design-is-neuro/> (дата обращения: 18.02.2026).

3. Токарева, А. Психологический дизайн как структурная единица педагогического дизайна, отвечающая за формирование среды образовательного учреждения / А. Токарева // Современные психологические технологии. Психология и педагогика: методика и проблемы. – С.187–191 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-dizayn-kak-strukturnaya-edinita-pedagogicheskogo-dizayna-otvechayuschaya-za-formirovanie-sredy-obrazovatel'nogo/viewer> (дата обращения: 18.02.2026).

4. UNEC News [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.unec.edu.az/xeber/106-tedris/13878-unec-dizayn-mektebinde-pbl-telimlere-start-verilib> (дата обращения: 18.02.2026).

INNOVATIVE PBL SYSTEM AS AN OPTION FOR EDUCATIONAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF CHANGE AND GLOBAL CHALLENGES OF MODERNITY

The article is devoted to current issues of the innovative PBL system as an educational practice, an analysis and effectiveness of the PBL system leadership in the educational process is carried out using the example of UNEC for training specialists in the field of design, examines the main aspects of the application of pedagogical design and design methodologies, and the relationship between design and psychology.

Keywords: education, pedagogy, psychology, educational practice, PBL learning system, Azerbaijan development strategy, design, creativity.

УДК 378.811.111.1:37

Ткачева Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yelena.tkacheva.2027@list.ru

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматриваются теоретические, практические и культуроведческие аспекты билингвального обучения студентов педагогических вузов, раскрываются его возможности для формирования билингвальной и межкультурной компетенций будущих учителей и обозначаются перспективы дальнейших исследований в цифровой и полилингвальной образовательной среде.

Ключевые слова: билингвальное обучение, профессиональная подготовка учителя, билингвальная и межкультурная компетенции, культуроведческий аспект.

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № VGEA-2026-0023 «Лингводидактические основы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (арабского, китайского, турецкого, английского)»

Билингвальное обучение в высшей школе особенно важно для студентов педагогических вузов, так как именно они в дальнейшем будут формировать языковую и межкультурную компетентность школьников. Для будущего учителя билингвизм – это уже не только объект изучения, но и инструмент профессиональной деятельности, который нужно осмысленно применять в реальных учебных ситуациях [6, с. 61–62].

Актуальность рассматриваемой тематики обусловлена тем, что современная школа все чаще функционирует в условиях многоязычия и поликультурности, а значит, от будущего учителя требуется готовность к работе с учащимися-билингвами, инофонами и целыми билингвальными классами. Рост количества детей-билингвов, расширение сфер межкультурной коммуникации и необходимость вести обучение, воспитательную и деловую коммуникацию на русском, родном и одном или нескольких иностранных языках усиливают требования к профессиональной подготовке студентов педагогических вузов. Федеральные государственные образовательные стандарты акцентируют развитие личности, «воспринимающей множество культур и языков», что предполагает владение будущим учителем теоретико-практическими основами би- и полилингвального обучения и соответствующими предметно-методическими и межкультурными компетенциями. В этой связи особую значимость приобретает целенаправленное осмысление теоретических, практических и культуроведческих аспектов билингвального обучения в высшей школе

применительно к подготовке педагогических кадров, что и определяет актуальность данной статьи.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы раскрыть основные направления билингвального обучения в высшей школе (теоретическое, практическое, культуроведческое), адаптируя их к задачам подготовки будущих учителей, и обосновать педагогические условия, обеспечивающие формирование у студентов педагогических вузов профессиональной билингвальной и межкультурной компетенций как необходимого ресурса их успешной работы в поликультурной образовательной среде.

Научная новизна статьи состоит в целостном рассмотрении билингвального обучения студентов педагогических вузов через взаимосвязь теоретического, практического и культуроведческого аспектов профессиональной подготовки будущего учителя, что позволяет уточнить содержание билингвальной и межкультурной компетенций применительно к поликультурной школьной среде.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют труды отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих билингвальное образование как многомерный феномен и особое направление подготовки будущего учителя. К отечественным авторам относятся А.Г. Ширин, разрабатывающий философско-культурологические основания билингвального образования и представляющий его как открытую, альтернативную систему обучения и воспитания в поликультурном пространстве [8, с. 112–113].

Существенный вклад в понимание билингвальной культуры личности будущего учителя вносит Е.В. Слепцова, интерпретирующая ее как интегративное личностное образование, включающее толерантность к иной культуре, межкультурную коммуникативную компетенцию и билингвальное языковое сознание [7, с. 14–15]. Дополняют методологическую основу работы труды Е.Ю. Никитиной и коллег, в которых билингвальные умения

студентов педвузов рассматриваются как специфический объект формирования в образовательном процессе [7, с. 236–258].

Важное значение имеют исследования Н.В. Медведевой, предлагающей модель языковой личности билингвального учителя русского языка и анализирующей стереотипы коммуникативного поведения будущих педагогов-билингвов в связи с этноязыковым сознанием [3, с. 45–46].

В зарубежной традиции опорными являются работы J. Cummins, обосновавшего различие между базовыми коммуникативными навыками (BICS – Basic Interpersonal Communication Skills) и академическим языком (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) и предложившего двухфакторную модель коммуникации, которая активно используется при проектировании моделей билингвального обучения в высшей школе [9, с. 89–90].

Существенное место занимает и направление CLIL (C. Dalton-Puffer, D. Coyle и др.), рассматривающее предметно-языковое и интегрированное обучение как методологическую основу одновременного формирования предметного и языкового знания, что находит отражение и в современных российских исследованиях по внедрению CLIL в вузах [10, с. 67–89]. А.А. Новикова отмечает, что методика CLIL способствует развитию культурной осведомленности, формированию необходимых межличностных навыков у студентов и улучшению их коммуникативных и языковых компетенций, что сегодня является одним из наиболее востребованных навыков у работодателей [5, с. 54].

В теоретическом плане билингвальное образование опирается на представление о нем как об открытой, альтернативной и поливариантной системе, в которой обучение и поликультурное воспитание объединяются в единый процесс. Для будущих педагогов важно понимать философско-культурологические основы такого образования: диалогичность, признание культурного плюрализма, ориентацию на поликультурное пространство как естественную среду развития личности. Это значит, что теория двуязычия

осваивается не отвлеченно, а через призму будущей работы учителя – с классом, где могут быть дети-билингвы и инофоны, разные языки и культурные опыты. По словам С.Н. Гришак «введение второго иностранного языка в процесс профессиональной подготовки студентов-филологов означает, что обучение их в качестве будущих учителей двух иностранных языков принимает форму двуязычного, представляя собой многоаспектный билингвальный феномен [2, с. 5–15]. Как подчеркивает И.Е. Брыксина «Билингвальное образование – открытая поливариантная система, объединяющая обучение и поликультурное воспитание на основе диалогичности и культурного плюрализма. Для педагогов теория двуязычия осваивается через призму работы с билингвальными классами» [1 с. 23–24].

Практически билингвальное обучение студентов педвузов связано с формированием специальных билингвальных умений: умений использовать два языка в образовательном процессе, переключаться между ними в зависимости от задач урока, выстраивать задания так, чтобы второй язык помогал лучше понять предмет. Исследования подчеркивают, что на развитие таких умений влияют социолингвистические, психологические и культурные факторы, которые необходимо учитывать при подготовке начинающих педагогов. В педагогических университетах этому способствует включение спецкурсов и модулей по основам би- и полилингвального обучения, где будущие учителя пробуют в роли преподавателя апробировать задания, фрагменты уроков и мини-проекты на двух языках.

Особое значение для студентов-педагогов приобретает культуроведческий аспект билингвального обучения, так как они будут не только обучать языку, но и воспитывать в духе диалога культур. В исследованиях подчеркивается, что билингвальное образование выступает как «значимый технологический инструмент реализации процессов глобализации, интеграции и интернационализации высшего образования», способствуя приобщению обучающихся к ценностям отечественной и мировой культуры. Культурологический подход, по данным работ, включает

функции развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную и требует, чтобы преподавание иностранного языка строилось на принципах взаимодополнительности и взаимосвязи компонентов учебной деятельности. Для студента педвуза это означает необходимость осваивать не только язык, но и способы включения культурного материала в урок: тексты, ситуации общения, проекты, обсуждение ценностей и норм поведения в разных культурных контекстах.

Для подготовки будущего учителя важны и специальные организационно-педагогические условия, обеспечивающие становление новых профессиональных компетенций в контексте билингвального обучения. В современных работах выделяются условия, связанные с проектированием единого образовательного пространства, где студент постепенно осваивает роли обучающегося и преподавателя, учится строить урок для детей, для которых русский язык не является родным. Вводятся спецкурсы и практико-ориентированные дисциплины, позволяющие обобщить и актуализировать знания о билингвальном обучении, соединить теоретические представления с реальными педагогическими задачами. Как отмечают исследователи, результатом такой модели становится более высокий уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности и их конкурентоспособность на рынке труда, где востребованы учителя, владеющие основами би- и полилингвального образования.

В таком контексте основные направления билингвального обучения – теоретическое, практическое и культуроведческое – приобретают особую значимость именно для студентов педагогических вузов. Теория помогает им осмыслить билингвизм как педагогический и культурологический феномен, практика – освоить методы и приемы работы в двуязычной среде, а культуроведческий аспект – выстроить обучение как подлинный диалог культур, формирующий толерантность, эмпатию и готовность к работе в поликультурном классе. Такой подход делает будущего учителя не только носителем профессиональных знаний, но и проводником ценностей

поликультурного образования, что отвечает современным требованиям к педагогическим кадрам.

Для проверки теоретических и практических положений было проведено педагогическое экспериментальное исследование среди студентов двух групп 4 курса направления подготовки: Филология. Профиль: Зарубежная филология. Китайский язык и второй иностранный (английский). Основной этап апробации (октябрь – декабрь 2025 г.) реализован в рамках курса «Методика преподавания английского языка» и включал трехкомпонентный модуль: теоретический блок (лекции по моделям BICS/CALP Дж. Камминса и CLIL), практический (разработку уроков для билингвальных классов) и культуроведческий (проекты «Диалог культур»).

Диагностическая методика охватывала входной и выходной срезы: тесты на билингвальную компетенцию (адаптировано по Е. В. Слепцовой), анкетирование (этноязыковое сознание по Н.В. Медведевой), анализ фрагментов уроков (критерии по Е.Ю. Никитиной). Контрольная группа (n=22) обучалась по традиционной программе.

Результаты эксперимента свидетельствуют о росте профессиональной билингвальной компетенции в экспериментальной группе: высокий уровень – с 11% до 42% ($\chi^2=15,3$; $p<0,01$); средний – с 56% до 49%; низкий – с 33% до 9%. Студенты демонстрировали уверенное code-switching (62% случаев), толерантность в межкультурных сценариях (рост на 38%) и готовность к работе с инофонами (опрос: 91% против 64% в КГ).

Проведенное теоретико-методологическое и экспериментальное исследование проблемы показывает, что билингвальное обучение в высшей школе выступает одним из ключевых ресурсов профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, позволяя интегрировать языковую, предметную и межкультурную составляющие образования и тем самым отвечать вызовам многоязычия и поликультурности современного образовательного пространства.

Перспективы дальнейших исследований видятся, в частности, в комплексном анализе возможностей цифровой образовательной среды и дистанционных форм обучения для проектирования и реализации билингвальных курсов, а также в изучении специфики влияния билингвального обучения на становление профессионального дискурса педагога и развитие его речемыслительной культуры в условиях полилингвальной образовательной среды.

Список литературы

1. Брыксина, И. Е. Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» диссертация на соискание степени доктора педагогических наук / Брыксина Ираида Евгеньевна ; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2009. – 386 с.

2. Гришак, С. Н. Проблема лингводидактической подготовки будущих учителей двух иностранных языков в условиях искусственного иноязычного билингвизма / С. Н. Гришак // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1 (132). – С. 5–15.

3. Медведева, Н. В. Модель языковой личности билингвального учителя русского языка / Н. В. Медведева // Филологический класс. – 2024. – Т. 29. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://filclass.ru/archive/2024/tom-29-2/model-yazykovoj-lichnosti-bilingvalnogo-uchitelya-russkogo-yazyka> (дата обращения: 16.02.2026).

4. Никитина, Е. Ю. Траектория формирования билингвальных умений студентов педагогических вузов / Е. Ю. Никитина, А. В. Свиридова, Л. П. Юздова // Вестник ЧГПУ. – 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik->

cspu.ru/upload/files/13.SviridovaAV,NikitinaEYu,YuzdovaLP(7-2019,236-258).pdf (дата обращения: 16.02.2026).

5. Новикова, А. А. Профессиональная подготовка будущих учителей английского языка с помощью методики CLIL на занятиях по зарубежной литературе / А. А. Новикова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1 (132). – С.44–54.

6. Питерская, С. Э. Взаимосвязь культуры и языка при профессиональной подготовке студентов-билингвов в условиях межкультурной коммуникации / С. Э. Питерская // Гуманитарные научные исследования. 2016. – № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2016/03/14340> (дата обращения: 07.02.2026).

7. Слепцова, Е. В. Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Слепцова Евгения Викторовна ; Рязанский государственный педагогический университет им. С. А. Есенина. – Рязань, 2011. – 221 с.

8. Ширин, А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ширин Александр Глебович ; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2007. – 54 с.

9. Cummins, J. BICS и CALP: Уточнение различия: ERIC Digest / J. Cummins. – 1999. – ED 438 551. – С. 89–90.

10. Dalton-Puffer, C., Coyle, D. CLIL in Practice: Principles and Practice. / C. Dalton-Puffer, D. Coyle. – Vienna: ÖBV PedaLingua, 2011. – С. 67–89.

BILINGUAL EDUCATION FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article discusses the theoretical, practical, and cultural aspects of bilingual education for students of pedagogical universities, reveals its potential for developing bilingual and intercultural competencies in future teachers, and outlines the prospects for further research in a digital and multilingual educational environment.

Keywords: bilingual education, teacher training, bilingual and intercultural competencies, cultural aspect.

УДК 37.015.311

Турянская Ольга Федоровна,
д-р. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
turjanskof@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается проблема определения уровней сформированности идентичности обучающихся как основополагающая в системе образования и воспитания детей и молодежи. Показана ее значимость в современных условиях не только для личности, но и для общества, как обеспечивающая жизнеспособность и развитие на личностном и социальном уровнях. Автором представлен обзор научных позиций по данному вопросу с точки зрения отечественных и зарубежных ученых, на актуальных примерах показано ее общественное и научное значение. На этой основе выработан и представлен авторский взгляд на то, как в научном

исследовании подходить к определению уровней сформированности идентичности (гражданской, социокультурной, этнической, профессиональной и т.п.). Раскрываются уровни в бинарной и троичной системах оценки, критерии их определения.

Ключевые слова: идентичность, критерии сформированности идентичности, уровни сформированности идентичности (в бинарной системе оценки, в троичной системе оценки).

Проблема идентичности личности в образовательном пространстве современной России вышла в ряд первоочередных. События последних десятилетий показали, что внутренняя политика государств, которые образовались на территориях бывших республик Советского Союза, была направлена на то, чтобы самым бескомпромиссным и жестким образом уничтожить в сознании своего населения идентичность, сформированную за годы советской власти («советский народ»). На достижение этой цели были брошены значительные ресурсы, обеспечивая актуализацию этнической и национальной принадлежности граждан. Но основное внимание было обращено при этом на влияние и воздействие не на взрослых, а на подрастающее поколение, на юношество, на детей. Система образования на всех уровнях – от дошкольного до профессионального, была нацелена на формирование национальной, этнической идентичности молодежи. В соответствии с новыми ориентирами и задачами были переписаны программы гуманитарных дисциплин, учебники, трансформировано методическое обеспечение учебного процесса, кардинально изменено содержание и смыслы учебного материала, особенно таких предметов как история, литература, русский язык, который практически был вычеркнут из содержания образования. Последствия таких изменений нам всем хорошо известны. Вывод из событий последних десятилетий один – целенаправленный, системный процесс формирования идентичности молодежи всегда имеет свой результат.

Именно поэтому проблема формирования идентичности личности приобретает в современном мире и в научном педагогическом сообществе особое значение, так как идентичность личности, а в совокупности – членов конкретного социума, становится в современных условиях важнейшим социально-политическим фактором, от которого зависит будущее и стран, и народов.

Проблему идентификации личности через механизмы самоопределения, личностной реализации и самоутверждения исследовали российские ученые: М.М. Бахтин, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Б.Ф. Поршнев, С.Л. Рубинштейн и др.

Наиболее полно категория «идентичность» нашла свое отражение в трудах зарубежных психологов: Э. Эриксона, Э. Фромма, Г. Тэджфелла, Г. Чепмэна, Л. Б. Шнейдера и др. При этом проблема раскрывалась и в части определения собственно научной категории, и с точки зрения поиска путей идентификации личности. Особый вклад в понимание сущности механизмов идентификации внесен социологической наукой, как зарубежной (Ж. Бодрийяр, Э. Дюркгейм), так и отечественной (Е.А. Белякова, Л.М. Дробижева, Ю.А. Левада, А.К. Мамедов, Н.Л. Полякова В.А. Ядов и др.) [3, с. 4].

Однако, цель нашего исследования заключается не в определении категории «идентичность» и ее структурного построения (этих определений достаточно в научной литературе), а также не в выявлении механизмов идентификации личности (этой проблеме посвящены многочисленные социологические, психологические, педагогические изыскания), а в том, чтобы исходя из имеющихся научных позиций, которые являются теоретической основой нашего исследования, определить, что является критерием сформировавшейся идентичности, каковы показатели этих критериев, и соответственно – каковы характеристики, которые позволяют определить уровни сформированности идентичности личности (безотносительно того, какой вид идентичности – социальной, культурной,

гражданской, религиозной, этнической, политической, половой и т.п.) рассматривается, так как эта проблема пока не нашла достаточного отражения в научной литературе.

Научная новизна нашей позиции состоит в том, что мы считаем обоснованным в теоретическом плане и подтвержденным на практике данными нашей экспериментальной работы выделение двух основных точек зрения на уровни сформированности идентичности и критерии их определения. Первую можно обозначить как бинарную, а вторую – как троичную. Каждая имеет свои критерии определения уровней сформированности идентичности личности обучающегося. Ниже дадим характеристику этим позициям, с определением выявленных уровней и критериев, позволивших это сделать.

Теоретическая значимость проведенного нами исследования заключается в том, что его результаты, а именно – определение критериев, показателей и уровней сформированности идентичности личности в различных аспектах «Я – концепции» (социальной, культурной, гражданской, религиозной, этнической, политической, половой и т.п.) позволяют в процессе научных поисков установить теоретическую основу выбора способов и средств определения уровня сформированности различных видов идентичности у воспитуемых и обучающихся, ссылаясь на представленные ниже позиции.

Практическая значимость состоит в том, что анализ различных систем определения уровней сформированности идентичности личности как социально-психологического феномена, позволяет облегчить диагностику результативности изучаемого процесса в педагогических исследованиях и дает исследователю возможность выбрать наиболее подходящую для решения экспериментальной задачи научной работы.

Методологическую основу нашего исследования составили представленные в научной литературе две основные позиции: по

определению сущности категории «идентичность»; по изучению собственно процесса ее формирования и развития.

На философском уровне обобщения проблему рассматривали Г. Гегель, И. Кант, Ж. Деррида, П. Сорокин, Ж-П. Сартр, Ю. Хабермас и др. В современной отечественной философии – В. Библер, М. Бахтин, А. Лосев, М. Мамардашвили, Л.М. Дробижева, В.В. Тепикин, Е.О. Труфанова, А.И. Шарофостов и др. В современной социальной психологии анализ позиций по определению сущности «идентичности» и психологических механизмов идентификации представлен в работах И.И. Горловой, А.Л. Зорина, Л.М. Дробижевой и др. На психологическом уровне идея идентичности как определяющего фактора устойчивости личности рассматривалась в западной психологии А. Маслоу, З. Фрейдом, Э. Эриксоном и др; в отечественной – Л.И. Божович, Г.Г. Дилигенским, Л.Б. Шнейдер и др.

Сравнительный анализ различных позиций о сущности идентичности и механизмах ее развития в сочетании с анализом практик применения эмпирических методов исследования позволили определить существующие точки зрения в определении уровней ее сформированности.

При определении категории «идентичность» мы опираемся на точку зрения психолога Тейлора, который определял идентичность как «понимание человеком того, кем он является, откуда он пришел и где он находится» [17, с. 33; 16, с. 27], какими «горизонтами» очерчены его мировоззренческие позиции.

При этом мы учитываем взгляды канадского психолога Дж. Марсиа, которые имели особое значение для определения наших позиций. Он предложил «статусную модель идентичности», в которой выделил два *способа*, характеризующие различные *пути формирования* этой идентичности: кризис и приверженность. «Кризис идентичности» характеризуется активным поиском и изучением альтернатив (по Дж. Марсиа), что приводит человека к принятию осознанного решения,

адекватного обстоятельствам. В то время как «приверженность» характеризуется тем, что человек либо вовсе не имеет чётких целей («диффузная идентичность»), либо принимает решение под воздействием внешних обстоятельств, например, под влиянием семьи («состояние предрешённой идентичности») [15].

В процессе аналитической работы нами были выделены бинарная и троичная системы определения уровней сформированности идентичности личности. Представим краткую характеристику каждой.

Бинарная система представлена двумя уровнями сформированности идентичности, главным критерием которой является *готовность личности действовать в соответствии со своей идентичностью*, а именно: а) действенный уровень идентичности; б) не действенный уровень идентичности.

При этом у данного критерия три показателя, которые позволяют определить заявленные выше уровни. А именно: а) мера осознанности образа «Я» и соответствия ему поступка, действия, отношения, выбора (когнитивный); б) мера эмоционального переживания ценности «для Меня» данного поступка, действия, отношения, выбора (эмоционально-ценностный); в) мера тождественности «образа Я» совершаемому поступку, действию, отношению, выбору.

Идентичность, которая по этим трем показателям себя не проявляет, является не действенной, «индеферентной». Она не работает, не мотивирует к деятельности, никак не проявляет себя в жизни субъекта, а именно – не осознается, не переживается как личностная ценность, не проявляется в решениях, поступках, отношениях личности.

На действенном уровне идентичность по этим трем показателям себя проявляет. Так, по осознанности – осознается; по эмоционально-ценностному показателю – переживается как личностная ценность; по деятельностному – проявляется в решениях, поступках, отношениях, действиях, в выборе.

При этом, следует учитывать то обстоятельство, что действенная идентичность формируется двумя способами, двумя путями:

а) репродуктивно-пассивным – т.е. принимается от значимых людей, от окружения (семья), от общества (через обучение и воспитание) как некая неоспоримая данность, элемент самосознания и образа Я;

б) творчески-активным – через осмысление жизненных ситуаций, череды выборов и их последствий, сравнения разных ценностно значимых явлений, действий, поступков собственных или других людей, через процессы осмысления, глубокого эмоционального переживания и ответственного, свободного выбора личностью своей идентичности.

Однако, особенность нашей позиции заключается в том, что путь формирования идентичности, способ идентификации (принята ли она как «предрешенная» или «выстрадана» путем активного умственного и духовного поиска) не влияет на ее результативность, она проявляет себя, реализуется и в том, и в другом случае. Критерием сформированности идентичности является, на наш взгляд, не способ ее формирования и развития, а мера ее действенности. Действенная идентичность (гражданская, профессиональная, этническая, религиозная и т.д.) является для личности основанием выбора поступка, действия, линии поведения, а в конечном счете – жизненного сценария. Именно поэтому актуализация идентичности личности происходит именно в ситуации выбора: системы ценностей, жизненных ориентиров, отношений, действий, поступков. Таким образом, выявляя результат формирования идентичности в бинарной системе, исследователь устанавливает два уровня – является ли она действенной или не действенной.

Троичная система определения уровней сформированности идентичности (социальной, культурной, гражданской, религиозной, этнической, политической, половой и т.п.) представлена тремя уровнями: а) нормальная (социальная) идентичность (соответствующая социально принятым, имеющим духовно-нравственную основу «образам Я» –

гражданин, семьянин, работник, обучающийся, служащий – и соответствующие им типы поведения; б) асоциальная идентичность (не соответствующие принятым в обществе нормам, нарушающие, престапующие духовно-нравственные, традиционные основы поведения «Образы Я» – преступники, осознанно идущие на преступление, нарушение норм морали, правил поведения, законов; в) подвижническая идентичность (в основе личного образа которой лежит представление человека о долге «Я должен» – трудиться, защищать, хранить, передать, быть....), этот образ рождается в действии и порождает действие, суть которого – в служении людям. Критерием выявления этих уровней является поведение личности и его оценка со стороны общества. Если в поведении личности проявляется: а) готовность соблюдать нормы морали, человеческого общежития, традиций, закона, то мы выделяем нормальное (соответствующее принятой норме) поведение и соответствующий – нормальный – уровень сформированности идентичности («Я – человек, гражданин, личность ...»); б) отсутствие готовности соблюдать норму, т.е. аномальное (нарушающее/престапующее норму) поведение-преступление, то мы определяем соответствующий уровень сформированности идентичности – аномальный (девиантный); в) проявляется готовность к поведению-служению, подчиненному не просто норме, но долгу, то мы определяем его как подвижническое поведение, как поступок-подвиг, а значит определяем соответствующий, высокий, уровень сформированности идентичности.

Выделяя данные уровни идентичности, мы исходили из позиции выдающегося социолога П.А. Сорокина, который писал о том, что человек оценивая поступок, поведение свое или «другого» всегда соотносит его с некоей этической нормой. По утверждению П.А. Сорокина, указанные выше виды поведения вызывают у других людей соответствующую реакцию. На уровне психики нормальное поведение вызывает нормальную реакцию, преступное поведение – реакцию отторжения, а «услужливое» (по П.А. Сорокину) поведение вызывает реакцию признания, притяжения,

восхищения [7]. Поэтому в данной троичной системе мы уровни сформированности идентичности личности можем определить не только по поступку, но и по качеству личного отношения к тому или иному «образу Я». Иначе говоря, показатели определения уровня сформированности идентичности могут быть обозначены следующими категориями, а именно:

- а) неопределенная (нулевая, индифферентная) идентичность («не знаю»);
- б) отторгаемая идентичность «Я – не ...»);
- в) принимаемая идентичность («Я – ...»).

Анализ диссертационных исследований также показал, что троичная система измерения хорошо себя зарекомендовала при определении уровня сформированности ценностных ориентаций и отношений личности. При этом основными критериями определения уровней сформированности становятся:

- а) степень осознанности объективного блага как личностной ценности (когнитивный);
- б) эмоционально насыщенное переживание ценности (эмоциональный);
- в) свободно и ответственно выраженное оценочное суждение или личностная позиция (деятельностный).

Наличие высокой степени осознанности и проявленности эмоционального переживания объективного блага как личностной ценности позволяют обучающемуся выйти на уровень готовности к свободной, осознанной и ответственной оценке/позиции событий, поступков, людей, т.е. свидетельствуют о высоком уровне сформированности эмоционально-ценностных отношений и ориентаций, что способствует процессам идентификации личности.

Если в качестве блага и ценности обучающимися осознанно приняты этические (по П. Сорокину) нормы, которые переживаются как личностная ценность и соответствуют осознанно, ответственно и свободно принятому «образу Я», то тогда можно говорить о высоком уровне сформированности исследуемой идентичности (социальной, культурной, гражданской, религиозной, этнической, политической, половой и т.п.) в ее конкретных проявлениях.

Представленные выше системы (двоичная, троичная) определения уровней сформированности идентичности личности могут представлять интерес для исследователей способов и путей формирования социальной, культурной, гражданской, религиозной, этнической, политической, половой и т.п. идентичности молодежи.

Список литературы

1. Гончарова, К. О. Подходы к исследованию идентичности в современной философии / К. О. Гончарова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2024. – Т. 40. – Вып. 2. – С. 211–220. – <https://doi.org/10.21638/spbu17.2024.203>

2. Дробижева, Л. М. Гражданская идентичность как условие ослабления этнического негативизма [Электронный ресурс] / Л. М. Дробижева. – Режим доступа:

http://www.perspektivy.info/rus/gos/grazhdanskaja_identichnost_kak_usloviye_oslablenija_etnicheskogo_negativizma_2017-06-02.htm (дата обращения: 15.06.2021).

3. Писаный, Д. М. Теоретико-методологические основы формирования социокультурной идентичности школьников (на материале истории и обществознания) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Денис Михайлович Писаный ; Луганский государственный педагогический университет – Луганск – 2024. – 46 с.

4. Писаный, Д. М. Социокультурная идентичность и новые задачи отечественного гуманитарного образования: предыстория вопроса и постановка проблемы / Д. М. Писаный // ИНТЕРИАЛ. – 2022. – № 2 (15). – С. 133–138.

5. Проскурина, Е. А. Идентичность как категория в системе научного социально-политического знания : экспликация понятия / Е. А. Проскурина //

Вестн. Луган. нац. ун-та им. Владимира Даля. – 2020. – № 2 (32). – С. 146–152.

6. Рикер, П. Философская интерпретация Фрейда [Текст] // Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. – М. : Искусство, 1996. – С. 71–74.

7. Сорокин, П. А. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М., 1992. – С. 32–155.

8. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста / В. А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 223 с.

9. Турянская, О. Ф. Психолого-дидактические основы высшего образования: личностно ориентированный подход / Турянская Ольга Федоровна // INTERIAL. – 2019. – № 1 (5). – С. 20–25.

10. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Орел : Изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.

11. Турянская, О. Ф. Учебник истории как средство формирования социокультурной идентичности школьника / О. Ф. Турянская // Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции : материалы Междунар. науч.-практ. конф., (Москва, 28 июня 2022 г.). – М., 2022. – С. 508–512.

12. Феррони, В. В. Признание как путь к другому (концепт признания и фигура другого в философии П. Рикера) / В. В. Феррони // Вестник ВГУ. Серия: Философия, – 2019. – № 3 – с. 76–89.

13. Шакурова, А. В. История становления понятия «Социальная идентичность» в зарубежной социологии и социальной психологии [Электронный ресурс] / А. В. Шакурова // Соврем. исслед. соц. проблем. – 2012. – № 2 (10). – С. 1–36. – Режим доступа: <https://d-nb.info/1190983338/34>, свободный (дата обращения: 12.01.2026).

14. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
15. Marcia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980. – 29 p.
16. Taylor, C. Sources of the Self: The making of the modern identity, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001. – URL: https://www.researchgate.net/publication/300529867_Taylor_Charles_1931_Sources_of_the_Self (date of the application: 25.01.2026). – Text: electronic.
17. Taylor, C. The Politics of Recognition, Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, Princeton: Princeton University Press, 1994 – pp. 25–73.

Olga Turyanskaya

ON THE PROBLEM OF DETERMINING THE LEVELS OF IDENTITY FORMATION OF STUDENTS

The article discusses the problem of determining the levels of identity formation of students as a fundamental issue in the education and upbringing of children and young people. The article demonstrates the importance of this concept in modern conditions, not only for individuals but also for society as a whole, as it ensures vitality and development at both the personal and social levels. The author provides an overview of scientific perspectives on this issue from both domestic and international scholars, highlighting its social and scientific significance through relevant examples. On this basis, the author's view on how to approach the definition of the levels of identity formation (civil, socio-cultural, ethnic, professional, etc.) in scientific research has been developed and presented. The levels in the binary and ternary assessment systems and the criteria for their determination are revealed.

Keywords: identity, criteria for identity formation, levels of identity formation (in the binary assessment system, in the ternary assessment system).

Харченко Лариса Ивановна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
larissa7474@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена теоретическому обоснованию и определению педагогических условий формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков в условиях образовательной среды Луганской Народной Республики. Дана авторская трактовка понятия «инклюзивная компетентность». Раскрыта роль личностно-развивающего подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Особое внимание автор уделяет учету региональных нозологий и социально-педагогической ситуации, характерной для Луганской Народной Республики как постконфликтного региона.

Ключевые слова: инклюзивная среда, инклюзивная компетентность, готовность, педагогические условия, будущие учителя иностранных языков, профессиональная подготовка.

Одной из социально-значимых проблем педагогической науки и практики, поставленных на повестку дня в современных условиях, является обучение лиц с ОВЗ во всех учебных учреждениях, в том числе высших и профессиональных. Подготовка высококвалифицированных педагогов на данном этапе становится значимым условием для усовершенствования всех уровней образования, включая профессиональную подготовку

преподавателей высшей школы в соответствии с обновленными стандартами, что находится в центре стратегической, инклюзивно ориентированной, образовательной парадигмы. На пути к совершенствованию педагогической подготовки важнейшую роль сыграли обновленные профессиональные стандарты, которые стали триггером для улучшения, с одной стороны, качества уже состоявшихся педагогических кадров, а с другой, стимулировали основные принципы, подходы и технологии для подготовки высокопрофессиональных и конкурентноспособных педагогов новой формации в нынешних реалиях. Обозначенный выше аспект актуализирует к глубокому анализу изучаемой научной проблематики.

Целью нашего исследования в контексте работы над проблемой формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков является определение педагогических условий, способствующих эффективному формированию инклюзивной компетентности данной категории будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Новизна излагаемых в исследовании материалов заключается в определении педагогических условий формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков на основе глубокого теоретического осмысления осуществления данного процесса посредством реализации личностно-развивающего подхода в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов, учета региональных нозологий и социально-педагогической ситуации, характерной для Луганской Народной Республики как постконфликтного региона.

Прежде всего остановимся на трактовке понятия «инклюзивная готовность». Ряд исследователей определяют «инклюзивную готовность» как сложное интегральное субъектное качество личности, основанное на важном для нашего научного поиска элементе – «синтезе компетенций, которые способствует педагогу выполнять профессиональную деятельность, опираясь при этом на академические, профессиональные и социально-личностные

компетенции» [5, с. 270–283]. Кроме того, готовность педагога должна быть подкреплена такой профессиональной компетентностью, которая включает навыки социального партнерства для развития индивидуальных возможностей каждого обречающегося с учетом его образовательных потребностей [7, с. 144–149]. А.А. Касимкина и А.А. Соловьева в содержании инклюзивной компетентности учителя иностранного языка выделили его готовность работать с детьми с ОВЗ в процессе образовательной деятельности [1, с. 6].

Проанализированные научные позиции можно имплементировать в контекст нашего понимания инклюзивной компетентности будущего учителя иностранного языка. Исходя из разработанных и выявленных концепций, сформулируем авторское понимание данному понятию. Итак, «инклюзивная компетентность будущего учителя иностранного языка» понимается как интегративная способность личности продуктивно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность на основе корреляции личностных детерминантов и профессионально-ориентированного содержания дисциплины (иностранные языки), которое проявляются в готовности создавать эффективную инклюзивно среду для профессиональной подготовки и становления лиц с ОВЗ. Наша позиция заключается в том, что инклюзивная компетентность – это не только способность и готовность к деятельности в инклюзивной среде. Для формирования такого качества, будущему специалисту необходимо быть деятельным, функциональным, умеющим решать профессиональные задачи и проблемы.

С задачами нашего научного поиска соотносится тот факт, что современный учитель должен быть готов к работе в рамках инклюзии сразу после получения соответствующей профессиональной квалификации. Научные исследования имеют уже значительные наработки по формированию компетентностей, которые можно отнести к уже общепринятым для подготовки «образцового учителя» (ориентироваться в методике проведения занятий по дисциплине, владеть ораторским

искусством, уметь управлять аудиторией, уметь использовать технические возможности, самосовершенствоваться, быть: объективным, креативным справедливым и т.д.) [4, с. 107–113], но в соответствии со стандартом нового поколения, учитель должен быть готов и способен предоставлять образовательные услуги всем лицам без исключения, вне зависимости от склонностей, а также не зависимо от возможностей развития или ограниченных возможностей здоровья [6, с. 329].

С точки зрения И.Н. Хафизуллиной, специфика формирования инклюзивной компетентности будущих учителей основана на моделировании будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения с приобретением способности рефлексии познавательной и квазипрофессиональной деятельности [9, с. 14–15].

Крайне важна, в рамках нашего исследования диссертация В.В. Хитрюк, где концепция опирается на «методологию компетентностного подхода, закономерности и принципы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как социального аттитюда и системного феномена» [10, с.9]. В процессе SWOT-анализа ученый выявила условия для формирования инклюзивной готовности на основе модели через педагогическую метапредметную компетентностно-контекстную технологию в условиях учреждения высшего образования, что позволяет сократить сроки подготовки кадров к реальным условиям профессиональной деятельности и снижает затраты на это государства. На данный момент этот аспект крайне важно учитывать при проектировании логики нашего научного поиска.

В контексте нашего исследования обратимся также к исследованию Е.С. Ромашевской, которая доказала необходимость учета аксиологического, компетентностного, культурологического, личностно-деятельностного, событийного подходов и через реализацию ценностно-целевого, содержательно-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов [8, с. 14].

С нашей точки зрения, в процессе формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков ключевую роль играет именно личностно-развивающий подход, позволяющий формировать у будущих специалистов не только профессиональные знания и практические умения, но и значимые личностные качества, включая эмпатию, способность к сотрудничеству, гибкость мышления и умение адаптировать образовательный процесс к индивидуальным способностям каждого учащегося. Интеграция данного подхода в систему подготовки педагогов способствует формированию комплексной инклюзивной компетентности, обеспечивая сочетания лингводидактических знаний с личностной готовностью к взаимодействию с учащимися с особыми образовательными потребностями. Формирование инклюзивной компетентности посредством личностно-развивающего подхода требует всестороннего анализа педагогических и лингводидактических аспектов подготовки будущих педагогов, а также выявления факторов, способствующих формированию их личностной и профессиональной готовности к эффективной работе в условиях инклюзивной образовательной среды ЛНР.

Основным принципом личностно-развивающего подхода является обеспечение активного участия всех субъектов образовательного процесса в учебной деятельности, что включает регулярную рефлекссию, самопознание и осознанное усвоение образовательного материала. Личностно-развивающий подход предполагает ориентацию на субъективный опыт и ценностные ориентиры обучающихся, в нашем случае будущих учителей иностранных языков, что позволяет учитывать индивидуальные особенности, мотивацию и потребности каждого участника образовательного процесса. Важной составляющей данного подхода является развитие критического мышления, творческих и коммуникативных способностей, что способствует формированию у будущего учителя навыков конструктивного взаимодействия с различными категориями учащихся и адаптации педагогических методов под конкретные образовательные ситуации. Кроме

того, личностно-развивающий подход предусматривает интеграцию эмоционально-ценностного и когнитивного компонентов обучения, обеспечивая гармоничное сочетание усвоения знаний, формирования профессиональных умений и развития личностных качеств педагога [3].

Мы полагаем, что применение личностно-развивающего подхода позволяет будущему учителю иностранных языков не только овладеть профессиональными знаниями и методическими навыками, но и развивать способность к рефлексии, самопознанию и личностному росту. В результате педагог становится активным субъектом образовательного процесса, способным учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, выстраивать продуктивное взаимодействие и создавать условия для равного доступа к обучению всех категорий учащихся, включая детей с различными нозологиями [3].

Анализ нозологий и их влияния на теоретическое построение учебного процесса представляет собой ключевой аспект подготовки педагогов к эффективной работе в инклюзивной образовательной среде региона [2]. Основные категории обучающихся с особыми образовательными потребностями включают детей с различными физическими, когнитивными и эмоциональными нарушениями, что требует от будущего педагога не только профессиональной компетентности, но и высокой личностной гибкости и способности к адаптивному взаимодействию. Личностно-развивающий подход в данном контексте играет ключевую роль, поскольку позволяет будущему педагогу видеть в каждом учащемся активного субъекта образовательного процесса, а не объект коррекции. Такой подход формирует у будущего учителя способность к эмпатии, толерантности, критическому осмыслению своей педагогической практики и адаптации методов обучения под индивидуальные потребности каждого учащегося. В результате внедрение этих принципов на теоретическом уровне способствует более эффективной реализации инклюзивного обучения и формированию комплексной инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных

языков, готовых работать в условиях многообразной и постконфликтной образовательной среды ЛНР.

Таким образом, проанализировав вышеизложенный материал и теоретические исследования в области формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов, определим педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

1. Использование потенциала содержания психолого-педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в вузе.

2. Осуществление практического этапа подготовки будущих специалистов (педагогическая практика), направленного на осознание специфики деятельности учителя общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения.

3. Проведение практических занятий в форме деловых игр, семинаров и других активных форм работы, максимально приближенных по своему содержанию к реальной педагогической ситуации в контексте инклюзивного образования с целью становления инклюзивной методической культуры — понимания роли инклюзивного образования, ценностного отношения к инклюзивным проявлениям иных культур.

4. Проведение коллоквиумов, круглых столов с участием психологов, логопедов, дефектологов и других специалистов-практиков, готовых поделиться наиболее эффективными методами работы в инклюзивной среде; изучение психолого-педагогических проблем обучения и развития учащихся в условиях инклюзивного образования.

5. Использование инновационных образовательных технологий («мозговой штурм», портфолио) в ходе практических занятий с будущими учителями, имеющих будущую профессиональную направленность в области методики преподавания иностранных языков в инклюзивном образовательном пространстве. Включение ситуаций, связанных с будущей

профессиональной деятельностью в инклюзивной группе. Например, задания, где один из студентов выполняет роль учителя, объясняющего учебный материал, а другие – «ученики». Учитывают распределение ролей (особенно важно продумать роль для обучающегося с ОВЗ), выбор тематики, подготовку учебных материалов (карточки с описанием роли).

6. Постоянное повышение уровня теоретической и практической подготовки кадрового состава вуза, направленного на освоение способов и опыта выполнения конкретных действий в процессе инклюзивного обучения. Создание безопасной и поддерживающей среды в образовательных организациях, способствующей личностному и профессиональному росту каждого участника процесса (использование цифровых ресурсов для адаптации учебных материалов и организации дистанционного обучения).

Дальнейшие теоретические исследования должны быть направлены на углубление осмысления личностно-развивающего подхода в различных контекстах инклюзивного образования и разработку моделей интеграции лингводидактики и педагогической психологии. Это позволит повысить эффективность подготовки будущих учителей иностранных языков, учитывая специфику работы с различными нозологиями и в условиях постконфликтного региона.

Список литературы

1. Касимкина, А. А. Формирование инклюзивной компетентности учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки / А. А. Касимкина, Е. А. Соловьёва // Огарёв-Online. – 2019. – № 6 (127). – С. 1–7.

2. Кокнова, Т. А. Инклюзивное образование в постконфликтном регионе: психолого-педагогические вызовы и международные практики / Т. А. Кокнова, С. Я. Харченко, Л. И. Харченко // ЦИТИСЭ. Педагогические науки. – 2025. – № 3 (45). – С. 365–376.

3. Кокнова, Т. А. Педагогические стратегии формирования инклюзивной компетентности будущих учителей иностранных языков в контексте современного образовательного пространства / Т. А. Кокнова, Л. И. Харченко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2(44). – С. 582–592.

4. Назарова, О. Л. Анализ готовности преподавателей вуза к реализации инклюзивного образования / О. Л. Назарова, Е. Е. Лобанова // Актуальные технологии преподавания в высшей школе : материалы научно-методической конференции (17 мая – 21 июня 2021 года) / Костромской государственный университет. – Кострома, 2021. – С. 93–96.

5. Ниязова, А. А. Развитие инклюзивной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза / А. А. Ниязова, Т. В. Коротовских // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (88). – С. 67–76.

6. Ошкина, А. В. Образцовый преподаватель высшего учебного заведения глазами студентов / А. В. Ошкина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 10–1. – С. 107–113.

7. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников : монография / И. А. Руднева, О. А. Козырева, Е. М. Сафронова, Е. В. Шипилова. – Саратов : Вузовское образование, 2022. – 140 с. – ISBN 978-5-4487-0801-5.

8. Ромашевская, Е. С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного пространства (на примере подготовки магистрантов) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Ромашевская Екатерина Сергеевна ; Южный федеральный университет. – Махачкала, 2017. – 24 с.

9. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теория и методика профессионального образования» / Хафизуллина Ильмира Наильевна ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2008. – 23 с.

10. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. на соиск. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Хитрюк Вера Валерьевна ; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.

Larisa Kharchenko

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR
FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING**

The article is devoted to the theoretical substantiation and definition of pedagogical conditions for the formation of inclusive competence of future foreign language teachers in the educational environment of the Lugansk People's Republic. The author's interpretation of the concept of "inclusive competence" is given. The role of the personal development approach in the process of professional training of future teachers of foreign languages is revealed. The author pays special attention to the consideration of regional nosologies and the socio-pedagogical situation characteristic of the Luhansk People's Republic as a post-conflict region.

Keywords: inclusive environment, inclusive competence, readiness, pedagogical conditions, future teachers of foreign languages, professional training.

Хорошевская Ирина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
директор Института профессионального развития,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
i.khoroshevskaya@yandex.ru

Петренко Мария Вячеславовна,
старший преподаватель кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
maryse4ka-92@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию вопросов формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы в условиях активного развития цифрового общества. Рассматриваются ключевые требования современности, включая владение информационными технологиями, умение эффективно обрабатывать большие объемы данных. Статья обосновывает необходимость комплексного подхода к подготовке молодых педагогов, подчеркивая важность интеграции новых технологий и методик в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: информационная готовность, педагогические условия, будущие педагоги, начальная школа.

Современный уровень развития цифрового общества ставит перед человеком новые задачи, которые заключаются в следующем: наличие информационной готовности, умение работать с постоянно растущими объемами данных и применять их для своего профессионального и личностного роста, а также для развития общества в целом. При этом важна ответственность за результаты такой деятельности.

Стоит отметить, что сегодня процесс цифровизации смело можно назвать знаковым событием начала 21 века. Цифровизация, несомненно, имеет ряд преимуществ, основным среди которых является открытость информации, что позволяет качественно изменить социальные, политические и бизнес-процессы в лучшую сторону. В глобальном смысле цифровизация – это модель экономики, в которой цифровые технологии проникают во все сферы жизни общества. Не осталась в стороне и сфера образования.

Цель статьи – провести теоретический анализ и определить педагогические условия, способствующие формированию информационной готовности у будущих педагогов начальной школы.

Результаты оценки информационной готовности населения России с помощью комплексной оценки двух интегральных индексов: цифровой грамотности и цифрового доверия, проведенной Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), показали, что только 3% респондентов обладают продвинутым уровнем цифровой грамотности [4].

Как отмечают В.О. Зинченко и А.Г. Жуева, «владение педагогом информационными технологиями, приемами и методами их использования в образовательном процессе должно строиться на понимании положительных и отрицательных аспектов цифровизации образования, способности к разумному сочетанию традиционных и информационных дидактических инструментов в целях всестороннего развития личности обучающегося, сохранения его индивидуальности и идентичности» [2].

Мы согласны с мнением К.Н. Фадеевой, которая утверждает, что «выпускники педагогических высших учебных заведений должны уметь ориентироваться в потоке информации, обладать мобильностью, гибкостью, способностью быстро обучаться и переучиваться, применять полученные знания на практике» [5].

Вышеизложенное указывает на необходимость целенаправленного формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы.

Формирование информационной готовности у будущих педагогов начальной школы, подобно любому педагогическому процессу, зависит от множества факторов. Эти факторы различаются по своей значимости, направленности, стабильности и силе воздействия и, по сути, выступают движущими силами, от которых зависит успешность формирования информационной готовности.

На основе проведённого анализа публикаций по исследуемой проблеме считаем целесообразным понимать «под педагогическими условиями формирования информационной готовности у будущих педагогов начальной школы совокупность условий, комплексная реализация которых необходима для создания образовательного процесса, обеспечивающего формирование информационной готовности у будущих педагогов начальной школы» [5].

Далее считаем необходимым рассмотреть, реализация каких педагогических условий будет способствовать формированию информационной готовности у будущих педагогов начальной школы.

Первое педагогическое условие – актуализация мотивационной направленности будущих педагогов начальной школы на овладение информационной готовностью.

Согласно концепции деятельностного подхода, важно учитывать, что ключевым компонентом любой деятельности выступает мотивация, определяющая направление действий, организацию процесса, степень активности и устойчивости поведения.

Ряд исследователей подчеркивает, что мотивация включает разнообразные психологические факторы, объясняющие поступки человека, его целевую ориентацию и энергичность; это совокупность индивидуальных мотивов, обладающих стабильностью и уникальностью. Следовательно, формирование информационной готовности у студентов педагогического

направления требует учета уровня их мотивации к соответствующей деятельности.

На стадии развития мотивации необходимо активизировать познавательные интересы и профессиональные стремления обучающихся, связывая поставленные задачи с перспективами их дальнейшей профессиональной жизни.

Второе педагогическое условие – включение в содержание учебных дисциплин профессионального цикла заданий проблемного типа, предполагающих сбор, обработку, анализ и оценку информации в процессе решения профессионально направленных задач в образовательной среде вуза.

Проблемная задача в педагогическом контексте – это модель реальной профессиональной трудности, не имеющей очевидного решения, для которой необходимы новые знания. Следовательно, насыщение дисциплин профессионального цикла таким материалом переводит студента из пассивного потребителя информации в активного исследователя, создает естественную среду для востребованности информационных умений и непрерывного самообразования.

Это педагогическое условие тесно связано с реализацией компетентностного подхода: для повышения эффективности изучения учебных дисциплин рекомендуется активно применять активные и интерактивные методы обучения, способствующие формированию информационной готовности у будущих преподавателей начальных классов.

Третье педагогическое условие – организация самостоятельной работы будущих педагогов начальной школы с использованием инновационных технологий во время внеаудиторной деятельности.

В условиях современного образовательного процесса самостоятельная работа актуальна. Она помогает развить высокий уровень подготовленности к профессиональной деятельности, сформировать общекультурные и профессиональные компетенции, воспитать организованность и

самодисциплину, а также выработать способность к анализу фактов и явлений.

Кроме того, как отмечает У.Т. Наимов, «в процессе такой работы у будущих педагогов начальной школы развивается ряд компетенций: использование информационных технологий для решения профессиональных задач; самообучение и самоорганизация; навыки командного решения проблем; умение находить несколько способов решения проблемной ситуации и т.п., у них появляется опыт проявления информационной готовности в профессиональных условиях» [3].

Исследование показало, что современный этап развития цифрового общества предъявляет высокие требования к уровню информационной готовности граждан, особенно будущих педагогов начальной школы. Анализ существующих исследований подтверждает актуальность проблемы низкой цифровой грамотности населения, что подчёркивает необходимость специальной подготовки будущих педагогов в области работы с информацией.

Проведённый теоретический анализ позволил выявить педагогические условия, способствующие формированию информационной готовности у будущих педагогов начальной школы: актуализация мотивационной направленности будущих педагогов начальной школы на овладение информационной готовностью, что предполагает развитие интереса и позитивного отношения к освоению информационных технологий и работе с большими объёмами данных; включение в содержание учебных дисциплин профессионального цикла заданий проблемного типа, предполагающих сбор, обработку, анализ и оценку информации в процессе решения профессионально направленных задач в образовательной среде вуза, то есть интеграция проблемно-ориентированного обучения; организация самостоятельной работы будущих педагогов начальной школы с использованием инновационных технологий во время внеаудиторной деятельности, что позволит поддержать инициативность и самостоятельность

студентов в развитии необходимых компетенций и качеств, востребованных в современном профессиональном пространстве.

Перспективы дальнейших научных изысканий мы видим в содержательном наполнении предложенных педагогических условий, их теоретическом обосновании и проверке эффективности.

Список литературы

1. Булатова, А. Б. К вопросу об информационной готовности бакалавров регионоведения / А. Б. Булатова // LXXVI Герценовские чтения. Иностранные языки : сборник научных статей Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 13–14 апреля 2023 года). – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023. – С. 400–405.

2. Зинченко, В. О. Научно-практические основы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки : монография / В. О. Зинченко, А. Г. Жуева. – М. : Мир науки, 2024. – Сетевое издание. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://izdmn.com/PDF/38MNNPM24.pdf> (дата обращения: 12.02.2026).

3. Наимов, У. Т. Особенности подготовки будущего учителя к применению информационно-коммуникационных технологий учащимися общеобразовательных учреждений : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / Наимов Умедджон Тошмадович ; Таджикский национальный университет. – Куляб, 2020. – 27 с.

4. Оценка цифровой готовности населения России : докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, (Москва, 13–30 апр. 2021 г.) / Н. Е. Дмитриева (рук. авт. кол.), А. Б. Жулин,

Р. Е. Артамонов, Э. А. Титов ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики».
– М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 86 с.

5. Фадеева, К. Н. Педагогические условия формирования информационной культуры студентов педагогического вуза / К. Н. Фадеева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-2. – С. 397–401.

**Irina Khoroshevskaya,
Mariya Petrenko**

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING INFORMATION READINESS IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the study of the issues of forming information readiness in future primary school teachers in the conditions of active development of the digital society. The key requirements of the present, including the possession of information technologies, the ability to process large amounts of data effectively, are considered. The article substantiates the need for a comprehensive approach to the training of young teachers, emphasizing the importance of integrating new technologies and methods into the educational process.

Keywords: information readiness, pedagogical conditions, future teachers, primary school.

УДК 316.61:159.98

Яковлева Екатерина Викторовна,
канд. биол. наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yakatyav@gmail.com

Скнарина Елена Юрьевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», г. Луганск
e.skmarina@mail.ru

РОЛЬ ТРЕНИНГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу роли тренингов в формировании готовности к саморегуляции профессиональной деятельности. Представлены теоретические основания саморегуляции, обоснована необходимость интеграции когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов. На основе эмпирического исследования показана эффективность комплексных тренингов в повышении профессиональной адаптивности и устойчивости к стрессу.

Ключевые слова: саморегуляция, готовность к профессиональной деятельности, тренинговые программы, эмоциональная устойчивость, когнитивные стратегии.

Современная профессиональная среда характеризуется высокой динамикой изменений, многозадачностью, возрастанием требований к квалификации и эмоциональной устойчивости специалистов. В таких условиях способность к саморегуляции становится критическим фактором профессиональной успешности. Саморегуляция представляет собой комплекс психологических механизмов, обеспечивающих планирование, контроль и коррекцию когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов в соответствии с профессиональными целями [5].

На уровне теории саморегуляция рассматривается как интегративная конструкция, включающая когнитивные, мотивационные и эмоциональные компоненты. Согласно А. Бандуре [4], ключевую роль в формировании саморегуляции играет чувство самоэффективности, которое определяет способность личности управлять собственным поведением и достигать поставленных целей. Теория В. Zimmermann [6] подчеркивает циклический характер саморегуляции, включающий три взаимосвязанных этапа: планирование, мониторинг и рефлексия. Эти этапы формируют устойчивую готовность к профессиональной деятельности и повышают адаптивность специалистов.

Согласно когнитивно-поведенческому подходу, эмоциональная саморегуляция является необходимым условием успешного применения когнитивных стратегий: снижение эмоциональной возбудимости и развитие навыков эмоционального контроля создают условия для эффективного планирования и реализации профессиональных задач [1]. На основе этих теоретических подходов формируется гипотеза о том, что тренинговые программы, направленные на развитие когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов саморегуляции, способны значительно повысить готовность специалистов к профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в анализе роли тренингов в формировании готовности к саморегуляции профессиональной деятельности и выработке рекомендаций по их практическому применению. Новизна исследования состоит в комплексном рассмотрении механизмов влияния тренингов на когнитивные, эмоциональные и мотивационные компоненты саморегуляции и их трансфер в профессиональную среду.

Исследование носило комплексный характер. Теоретическая база включала анализ отечественных и зарубежных публикаций в области саморегуляции, профессионального обучения и тренинговых программ [2; 4; 5]. Эмпирическая часть включала данные по 152 специалистам различных профессиональных сфер (педагогика, медицина, экстренные службы), проходившим тренинговые программы по саморегуляции. Оценка эффективности проводилась с использованием валидированных методик: Шкалы саморегуляции (SRS) и Опросника эмоциональной устойчивости (ESE).

Анализ данных включал корреляционный и дисперсионный анализ, позволяющий выявить статистически значимые изменения в когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентах саморегуляции до и после тренинга. Кроме того, использовался факторный анализ для определения взаимосвязей между различными компонентами саморегуляции и их вкладом в общую готовность к профессиональной деятельности.

Развитие готовности к саморегуляции опирается на интеграцию нескольких теоретических подходов. Теория А. Бандуры [4] подчеркивает роль когнитивного контроля и самоэффективности в реализации профессиональных задач. Высокий уровень самоэффективности способствует снижению тревожности и увеличению устойчивости к стрессу, что повышает вероятность успешного выполнения сложных профессиональных операций.

Циклическая модель В. Zimmermann [6] рассматривает саморегуляцию как процесс, включающий планирование деятельности, мониторинг выполнения задач и рефлексии достигнутых результатов. Такой подход позволяет структурировать трениговую работу, направленную на последовательное формирование устойчивых привычек самоконтроля, рефлексии и эмоционального регулирования.

Когнитивно-поведенческий подход утверждает, что эмоциональная регуляция способствует оптимальному применению когнитивных стратегий: способность управлять эмоциями и снижать стрессовые реакции создаёт условия для успешного планирования и контроля профессиональной деятельности [1].

В рамках профессиональной подготовки тренинги рассматриваются как инструмент интеграции всех трёх компонентов саморегуляции, обеспечивая формирование готовности к профессиональной деятельности на уровне когнитивной, эмоциональной и мотивационной компетенции.

Эмпирические данные показали, что участие в тренингах положительно влияет на все компоненты саморегуляции. Средние показатели всех компонентов увеличились после тренинга, причём наибольший рост наблюдался в эмоциональной устойчивости и мотивационной вовлечённости.

Динамика изменений компонентов саморегуляции у специалистов представлена в таблице 1.

**Динамика изменений компонентов саморегуляции
у специалистов (N = 152)**

Компонент саморегуляции	До тренинга (M ± SD)	После тренинга (M ± SD)	Δ (п/р)	Статистическая значимость (p)	Коэффициент корреляции с общей готовностью
Планирование деятельности	3,18±0,42	4,12±0,38	0,94	<0,001	0,72
Контроль выполнения задач	3,45±0,39	4,28±0,34	0,83	<0,001	0,68
Эмоциональная устойчивость	2,79±0,44	4,03±0,37	1,24	<0,001	0,81
Мотивационная готовность	3,03±0,41	4,21±0,36	1,18	<0,001	0,77
Рефлексия и самооценка	3,12±0,40	4,09±0,35	0,97	<0,001	0,70

Результаты факторного анализа показали, что эмоциональная устойчивость и мотивационная готовность являются ключевыми предикторами общей готовности к саморегуляции, обеспечивая около 58% вариативности общего показателя. Когнитивные компоненты (планирование, контроль, рефлексия) также вносят значимый вклад, формируя структурированную основу саморегуляции.

Данные таблицы 2 показывают, что максимальный комплексный эффект достигается при интеграции всех компонентов тренинга: когнитивного, эмоционального и мотивационного. Комплексные тренинги формируют устойчивую готовность к саморегуляции и обеспечивают трансфер навыков в профессиональную практику.

**Эффективность различных типов тренинговых программ и их
влияние на компоненты саморегуляции**

Тип тренинга	Методы и подходы	Δ когнитивного компонента	Δ эмоционального компонента	Δ мотивационного компонента	Общий эффект (Δ среднее)
Когнитивно-поведенческий	Ролевые игры, кейс-методы, планирование задач	+0,92	+0,63	+0,71	+0,75
Эмоционально-регулятивный	Дыхательные практики, медитации, групповая поддержка	+0,67	+1,25	+0,81	+0,91
Мотивационный	Постановка целей, коучинг, самооценка	+0,71	+0,74	+1,19	+0,88
Комплексный	Сочетание всех подходов	+0,94	+1,28	+1,22	+1,15

Полученные данные демонстрируют, что тренинговые программы оказывают многокомпонентное влияние на формирование готовности к саморегуляции у специалистов. Прирост показателей эмоциональной устойчивости и мотивационной готовности был наиболее выраженным, что подтверждает гипотезу о ведущей роли эмоциональной и мотивационной регуляции в общей готовности к профессиональной деятельности [4; 6].

Эмоциональная устойчивость является ключевым фактором, обеспечивающим возможность применения когнитивных стратегий планирования и мониторинга. Способность контролировать стрессовые реакции и поддерживать эмоциональный баланс позволяет специалисту сохранять концентрацию на задачах, корректировать ошибки и адаптироваться к непредвиденным обстоятельствам. Данные результаты согласуются с когнитивно-поведенческими теориями саморегуляции, в

которых эмоциональная регуляция рассматривается как необходимое условие эффективного применения когнитивных стратегий [1].

Мотивационная вовлечённость, наблюдаемая у участников после тренинга, отражает не только повышение внутренней мотивации, но и увеличение готовности к саморазвитию, самостоятельному поиску решений и профессиональному росту. Факторный анализ показал, что именно эмоциональная и мотивационная компоненты определяют более половины вариативности общей готовности к саморегуляции, что подтверждает их роль как ведущих предикторов профессиональной успешности.

Когнитивные компоненты саморегуляции, включающие планирование, контроль и рефлекссию, также продемонстрировали значимое улучшение. Их рост свидетельствует о том, что тренинги формируют структурированное мышление и умение системно подходить к выполнению профессиональных задач. Эти компоненты тесно взаимосвязаны с эмоциональной и мотивационной регуляцией: повышение эмоциональной устойчивости снижает когнитивную перегрузку и позволяет специалистам более эффективно планировать действия, а мотивационная вовлечённость стимулирует использование когнитивных стратегий на практике.

Комплексные тренинговые программы показали наибольшую эффективность по всем компонентам, что подтверждает необходимость интеграции когнитивного, эмоционального и мотивационного подходов при формировании готовности к саморегуляции. Такой интегративный подход позволяет не только развивать отдельные навыки, но и создавать устойчивую систему саморегуляции, способную к трансферу на новые профессиональные ситуации.

Дополнительно, анализ корреляционных связей показал, что рост эмоциональной устойчивости положительно коррелирует с когнитивными показателями ($r = 0,68-0,72$), что подтверждает взаимосвязь между эмоциональной регуляцией и когнитивной эффективностью. Мотивационный компонент также оказывает сильное влияние на когнитивные стратегии и

рефлексию ($r = 0,70-0,77$), указывая на синергетический эффект всех трёх компонентов при формировании общей готовности к профессиональной деятельности.

Полученные эмпирические данные подтверждают, что тренинговые программы оказывают существенное влияние на формирование готовности к саморегуляции, причём это влияние проявляется во взаимосвязанном улучшении когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов. Такое влияние представляется следующей логической последовательностью: тренинговая деятельность создаёт условия для формирования осознанных стратегий самоконтроля, которые затем трансформируются в устойчивые профессиональные навыки.

В частности, существенное повышение эмоциональной устойчивости у участников тренингов указывает на то, что эмоциональная регуляция оказывается важнейшим фактором, влияющим на весь процесс саморегуляции. Эмоциональная устойчивость создаёт пространство для рационального применения когнитивных стратегий и позволяет избегать излишнего эмоционального возбуждения, препятствующего эффективному планированию и выполнению профессиональных задач. Этот вывод коррелирует с утверждением, что регуляция эмоциональных состояний выступает интегративным механизмом, обеспечивающим способность личности адаптироваться к изменяющейся профессиональной среде и эффективно управлять своими внутренними ресурсами [2; 5; 6].

Монография О. Турянской [3], посвящённая теоретическим основам личностно ориентированного подхода к обучению, подчеркивает важность целостного развития личности в образовательной среде, где психологические механизмы саморегуляции выступают основой для формирования самостоятельности, ответственности и устойчивой мотивации обучающегося. О. Турянская отмечает, что развитие личности невозможно без систематической работы над управлением собственным поведением, эмоциями и когнитивным контролем, что непосредственно соотносится с

задачами профессионального тренинга по саморегуляции. Таким образом, её теоретические выводы усиливают интерпретацию полученных эмпирических данных: тренинговые программы оказывают влияние не только на отдельные навыки, но на целостную систему регуляции деятельности личности.

Важно отметить, что высокие коэффициенты корреляции между эмоциональными, мотивационными и когнитивными компонентами ($r = 0,68-0,81$) свидетельствуют о том, что эти компоненты представляют не разрозненные факторы, а функционально интегрированную систему, в которой усиление одного компонента усиливает остальные. Этот вывод согласуется с современными концепциями саморегуляции как динамической системы, в которой когнитивные процессы, контроль эмоций и мотивация находятся в постоянном взаимодействии и взаимозависимости [2; 6].

Полученные данные также позволяют утверждать, что комплексные тренинговые программы, включающие когнитивные, эмоциональные и мотивационные методы, являются более эффективными, чем тренинги, ориентированные только на один компонент. Такой интегративный подход формирует устойчивую систему саморегуляции, которая демонстрирует высокую способность к адаптации и трансферу на новые профессиональные ситуации. Это особенно важно в современных условиях профессионального обучения, когда специалисты должны не только обладать узкоспециализированными знаниями, но и иметь развитые личностно-регулятивные навыки.

Таким образом, результаты подтверждают гипотезу о том, что тренинги по саморегуляции способствуют не только отдельным изменениям в структуре личности, но и комплексному преобразованию готовности к профессиональной деятельности за счёт интеграции когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов.

На основании анализа эмпирических данных и теоретических положений можно сформулировать несколько основных выводов.

Во-первых, тренинговые программы, направленные на развитие навыков саморегуляции, оказывают значительное положительное влияние на готовность специалистов к профессиональной деятельности. Наблюдаемые изменения всех компонентов саморегуляции – когнитивных, эмоциональных и мотивационных – свидетельствуют о комплексном преобразовании психических механизмов, лежащих в основе профессиональной эффективности.

Во-вторых, эмоциональная устойчивость и мотивационная готовность оказываются ключевыми предикторами успешной саморегуляции. Их вклад в общую готовность превышает вклад отдельных когнитивных стратегий, что подчёркивает необходимость учитывать эмоционально-мотивационные аспекты при разработке тренинговых программ. Эти результаты согласуются с концепциями системной саморегуляции, где эмоциональный компонент часто выступает медиатором между когнитивным контролем и поведенческой реализацией профессиональных задач.

В-третьих, теоретическое обоснование психолого-педагогических механизмов саморегуляции, представленное в работах О. Турянской и других исследователей, позволяет рассматривать тренинги не только как методику формирования конкретных навыков, но как средство личностного развития, направленное на усиление самоэффективности и ответственности за собственное профессиональное поведение.

Комплексные тренинговые программы, включающие когнитивные, эмоциональные и мотивационные подходы, обеспечивают максимальный эффект, формируя устойчивую систему навыков саморегуляции, способную к трансферу в профессиональную практику. Повышение когнитивных компонентов (планирование, контроль, рефлексия) обеспечивает структурированность профессиональных действий, эмоциональная регуляция снижает стрессовую нагрузку, а мотивационная вовлечённость стимулирует активное применение навыков саморегуляции в реальной работе.

Практическое значение результатов заключается в возможности интеграции тренингов по саморегуляции в профессиональные программы подготовки специалистов, включая многосессионные формы обучения и последующую коучинговую поддержку. Теоретическое значение состоит в подтверждении взаимосвязи когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов в формировании готовности к профессиональной саморегуляции и уточнении их роли в механизмах профессиональной адаптации.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку стандартизированных методик измерения готовности к саморегуляции, проведение лонгитюдных исследований для оценки долговременного эффекта тренингов и изучение трансфера навыков саморегуляции на новые профессиональные задачи и стрессовые ситуации. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации профессионального обучения, повышения качества работы специалистов и разработки индивидуальных программ развития саморегуляции.

Список литературы

1. Кузнецова, А. С. Психологическая саморегуляция функционального состояния и профессиональная успешность / А. С. Кузнецова, М. А. Титова, Т. А. Злоказова // Исследования психологии. – 2022. – № 7. – С. 112–125.
2. Проскурякова, Л. А. Влияние тренинга саморегуляции на психоэмоциональное состояние работников МЧС после профессиональных тренировок / Л. А. Проскурякова, К. Г. Малютин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 12. – С. 91–105.
3. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Москва : National Research, 2023. – 268 с.
4. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. – New York : W. H. Freeman, 1997. – 604 p.

5. Margaryan A. Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals / A. Margaryan, A. Littlejohn, C. Milligan // International Journal of Training and Development. – 2013. – Vol. 17, № 3. – P. 186–203.

6. Zimmermann, B. J. Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. – New York : Springer, 2000. – 256 p.

Yekaterina Yakovleva

Elena Sknarina

THE ROLE OF TRAININGS IN DEVELOPING READINESS FOR SELF-REGULATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article analyzes the role of trainings in developing readiness for self-regulation in professional activities. Theoretical foundations of self-regulation are presented, and the necessity of integrating cognitive, emotional, and motivational components is justified. Based on empirical research, the effectiveness of comprehensive trainings in enhancing professional adaptability and stress resilience is demonstrated.

Keywords: self-regulation, readiness for professional activity, training programs, emotional resilience, cognitive strategies.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.015.31 :7.011 :78

Горбулич Галина Валентиновна,
канд. пед. наук, доцент кафедры культурологии
и культурологического образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
galina-gorbulich@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается содержание понятий художественно-эстетического и музыкального развития детей дошкольного возраста, на примере анализа современного состояния музыкального праздника в ДОУ рассматривается тенденция подмены детского творчества внешними эффектами «шоу», выявляется развивающий потенциал музыкальной деятельности в контексте художественно-эстетического развития дошкольников.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, музыкальная деятельность, дошкольники, музыкальный праздник.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников является одним из приоритетных направлений современной образовательной политики, предполагающей, согласно ФГОС ДО, развитие у детей предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы, становление у дошкольников «эстетического и эмоционально-нравственного отношения к окружающему миру», воспитание эстетического вкуса [4]. Музыкальная деятельность в ДОУ традиционно выступала ключевым инструментом художественно-эстетического развития детей: через

освоение различных видов музыкальной деятельности – пение, слушание, игра на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения – дошкольник приобщался к культуре, учился чувствовать и понимать прекрасное, реализовал свои художественно-творческие способности.

Однако в последние годы все отчетливее проявляется противоречие между декларируемыми целями художественно-эстетического развития и реальной практикой освоения детьми музыкальной деятельности, что наглядно проявляется, например, в организации музыкальных праздников. Анализ современных тенденций музыкального воспитания дошкольников позволяет говорить о том, что содержательное музыкальное развитие зачастую подменяется погоней за «картинкой». Детские музыкальные праздники все чаще превращаются в подобие взрослых шоу: с акцентом на костюмы, дорогой реквизит, использование фонограмм и сложные декорации. Безусловно, подобные шоу совершенно не способствуют развитию художественно-творческих способностей дошкольников и, конечно же, не поддерживают самостоятельную творческую деятельность детей, а лишь направлены на удовлетворение родительских амбиций. Очевидно, что за внешней атрибутикой музыкальных праздников «ради и для родителей» стирается главное – формирование музыкальных навыков и умений ребенка, его художественно-творческих способностей.

Теоретический анализ исследований в области музыкального обучения, воспитания и развития детей подтверждает, что музыкальная деятельность в дошкольном возрасте обладает уникальным развивающим потенциалом, воздействует на все сферы развития личности ребенка. Поэтому наблюдаемый в современной практике ДОО процесс обесценивания возможностей музыкальной деятельности, реализуемой в контексте задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», вызвал необходимость систематизации развивающего потенциала музыкальной

деятельности как средства художественно-эстетического развития дошкольников, что и стало целью нашей статьи.

Проблема художественно-эстетического развития детей исследовалась А.В. Бакушинским, Н.А. Ветлугиной, И.Е. Домогацкой, Д.Б. Кабалевским, Т.С. Комаровой, И.А. Лыковой, Л.М. Масол, А.А. Мелик-Пашаевым, О.П. Радыновой, Е.М. Торшиловой, Л.В. Школяр, Б.П. Юсовым и др. Ученые рассматривают художественно-эстетическое развитие дошкольников как процесс целенаправленного воздействия на ребенка, задачей которого является формирование способности видеть красоту окружающего мира, а также способностей к искусству и творчеству (работы Н.А. Ветлугиной, Е.М. Торшиловой, Т.С. Комаровой) Так, например, И.А. Лыкова анализирует художественно-эстетическое развитие дошкольников как «...процесс приобщения ребенка к окружающей его социальной и природной среде, предполагающей формирование интереса к познанию, оценочные действия по законам добра и красоты, знакомство с элементарными умениями, знаниями, навыками в разных видах искусства» [2, с. 11]. Исследователь также подчеркивает такую важную особенность процесса художественно-эстетического развития, как всеохватность эстетического отношения и его взаимосвязь с жизнью [2, с. 6].

Существенный вклад в изучение проблемы музыкального обучения и воспитания дошкольников внесли исследования профессора Н.А. Ветлугиной и представителей ее научной школы (А.И. Вайчене, И.Л. Держинской, А.И. Катинене, Л.Н. Комиссаровой, М.А. Медведевой, О.П. Радыновой и др.), в работах которых выявлялись возможности гармоничного и целостного формирования личности ребенка средствами музыкальной деятельности, велся активный поиск форм и методов музыкального развития детей.

Музыка оказывает комплексное воздействие на формирование личности, поэтому развитие музыкальных навыков у детей не сводится лишь к овладению специфическими умениями, необходимыми для исполнительской деятельности. Оно затрагивает более широкие сферы:

художественно-эстетическое восприятие, нравственные ориентиры, интеллектуальный рост и физическое становление ребенка. Глубоким исследованием данной проблематики занималась Н.А. Ветлугина. В своих трудах ученая определяет музыкальное становление дошкольника как «качественные изменения психических процессов, вызываемые внутренними закономерностями музыкальных переживаний ребенка и внешними обстоятельствами его жизни» [1, с. 10]. Опираясь на работы русского физиолога В.М. Бехтерева, исследовательница акцентирует внимание на его идее о значимости внешних факторов. Несмотря на широту научных интересов В.М. Бехтерева, в контексте развития детей он неоднократно подчеркивал роль музыки в формировании привычек, эстетических предпочтений и практических навыков [Цит. по: 1, с. 10]. Ученый также выделил ключевые условия эффективного музыкального воспитания детей: тщательный подбор репертуара с постепенным нарастанием сложности, а также обучение игре на инструментах [1, с. 11]. Эти положения не только доказывают значимость искусства для личностного роста, но и задают методические ориентиры для педагогической работы.

Н.А. Ветлугина настаивает на том, что грамотно выстроенное музыкальное развитие неизбежно влечет за собой прогресс в формировании различных качествах ребенка. «Если дети воспитываются в духе отзывчивости на все прекрасное в жизни, если они получают разнообразные впечатления, то их специальные способности к музыке развиваются плодотворно и успешно» [1, с. 14].

Охарактеризуем развивающий потенциал музыкальной деятельности, который заключается, во-первых, в эмоциональном развитии личности ребенка. Музыка является языком чувств. Восприятие музыки учит детей распознавать и выражать разнообразные эмоции: радость, грусть, тревогу, торжество. Например, в процессе подготовки к музыкальному празднику дошкольники проживают разнообразный эмоциональный спектр, что способствует развитию эмпатии и психоэмоциональной разрядке детей.

Во-вторых, музыкальная деятельность – это одно из средств эстетического воспитания: ребенок приобщается к эталонам прекрасного, а специально подобранный музыкальный материал, произведения народного творчества способствуют воспитанию эстетического вкуса детей.

В-третьих, освоение дошкольниками различных видов музыкальной деятельности способствует их социальному и коммуникативному развитию. В частности, хоровое пение, игра на инструментах детского оркестра, музыкально-ритмические движения – это модели коллективного взаимодействия. Дети учатся слышать друг друга, работать в команде, подчинять свои действия общей цели, чувствовать ответственность за общий результат.

В-четвертых, музыкальная деятельность способствует развитию речи и мышления дошкольников. Разучивание текстов песен, стихов обогащает словарный запас детей, а необходимость передать характер музыкального образа развивает воображение и ассоциативное мышление.

Подчеркнем, что именно в музыкальной деятельности дошкольник получает опыт подлинного художественного творчества, в котором он не просто выполняет инструкцию взрослого, а вкладывает в исполнение частицу своей души. Это возможно только при условии, понимания детьми того, что и зачем они делают, и переживания чувства радости от процесса музицирования. Подобный опыт художественного творчества, накапливаемый ребенком в процессе музыкальной деятельности, является частью его эмоционального опыта отношения к миру и выступает в качестве основы личностной системы художественно-эстетических ценностей.

На примере музыкального праздника рассмотрим одну из тревожных тенденций современной практики дошкольного образования, выражающуюся в обесценивании художественно-эстетического развития детей: в погоне за эффектным результатом, который порадует родителей и украсит отчетные материалы, дошкольные педагоги и музыкальные руководители нередко идут по пути наименьшего сопротивления и игнорируют предполагаемые

результаты образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» дошкольников.

Как уже отмечалось выше, музыкальный праздник в ДОО полностью трансформируется в шоу для родителей. Показателями этой тенденции являются, во-первых, приоритет внешней атрибутики над содержанием. Главным становятся не качество исполнения и эмоциональная включенность детей, а наличие сложных костюмов, профессионального света, громоздких декораций и «красивой» фонограммы. Ребенок в такой системе – лишь элемент оформления праздника, «живая бутафория», а не участник художественно-творческой деятельности.

Следующим показателем является использование в детском музыкальном празднике недетского репертуара. Желание сделать праздник «взрослым» и зрелищным приводит к включению в программу песен и танцев, не соответствующих возрасту и мировосприятию дошкольников. Крайние проявления этой тенденции вызывают общественный резонанс – например, использования песен с сомнительным текстом про алкоголь на празднике Масленицы [3].

«Муштра» и натаскивание становится характерным в процессе подготовки к празднику-шоу, поскольку постановка сложных хореографических номеров требует от детей бесконечных репетиций, в процессе которых требуется лишь механическое запоминание движений и слов. Как справедливо отмечают психологи, дети превращаются в «марионеток» с деревянными лицами, повторяющих бессмысленные для них тексты. О какой уж тут реализации художественно-творческих способностей и самостоятельной творческой деятельности может идти речь.

Следствием создания праздника-шоу становится пассивность детей и активность «техники». Также нередко современные праздники в детском саду строятся вокруг приглашенных аниматоров, мыльных пузырей, лазерных шоу и прочих спецэффектов. В этом случае дети становятся зрителями, а не участниками, что абсолютно не обеспечивает

предполагаемые результаты художественно-эстетического развития дошкольников. Кроме того, пение под фонограмму не только вредит развитию музыкального слуха детей, но и оказывает негативное воспитательное воздействие на дошкольников (позволяет обманывать слушателей).

Таким образом, подобная тенденция, проанализированная на примере музыкального праздника-шоу, приводит к тому, что теряется сама суть музыкальной деятельности, заключающаяся в художественно-творческом развитии личности дошкольника и накоплении им опыта художественно-эстетической деятельности. Художественно-эстетическое развитие детей подменяется потреблением готового «продукта», к которому сами дети не имеют никакого отношения. Ребенок учится не создавать, а потреблять, не выражать себя, а быть частью декорации.

Выходом из данной ситуации является «возвращение» в дошкольную образовательную практику методики музыкального воспитания детей (авторский коллектив под руководством Н.А. Ветлугиной), продемонстрировавшей прекрасные результаты художественно-эстетического развития дошкольников. Освоение детьми различных видов музыкальной деятельности на протяжении дошкольного периода способствует значительному прогрессу как в музыкальном плане, так и в общем интеллектуальном и личностном становлении ребенка.

Список литературы

1. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология»] / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.

2. Лыкова, И. А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО / И. А. Лыкова. – М. : Цветной мир, 2014. – 136 с.

3. На Масленице в детском саду включили песню про водку, пиво и вино [Электронный ресурс] // НТВ. – 2025. – Режим доступа : URL: <https://www.ntv.ru/novosti/2297840> (дата обращения 16.02.2026).

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 955 от 08.11.2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [/https://docs.yandex.ru/docs/view](https://docs.yandex.ru/docs/view) (дата обращения 17.02.2026).

Galina Gorbulich

MUSICAL ACTIVITIES AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the content of the concepts of artistic and aesthetic and musical development of preschool children, on the example of the analysis of the current state of musical holidays in preschool institutions, the tendency of substituting children's creativity with external effects of “show” is considered, the developing potential of musical activity in the context of artistic and aesthetic development of preschool children is revealed.

Keywords: artistic and aesthetic development, musical activities, preschool children, musical holiday.

Грищенко Надежда Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
grina-lg@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ РОДНОГО КРАЯ

В статье рассмотрены особенности формирования экологических представлений у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой родного края – Луганщиной. При описании педагогической работы автор опирается на целевые ориентиры и средства реализации данного процесса, раскрытые в парциальной программе «Мой край». Автором обоснован потенциал экологической сказки как эффективного средства формирования экологических представлений у старших дошкольников и приведены примеры экологических сказок, поднимающих особо актуальные экологические проблемы Донбасса.

Ключевые слова: старшие дошкольники, экологическое воспитание, экологические представления, ознакомление с природой родного края, экологическая сказка.

Дошкольное детство является одним из важных этапов в жизни человека, в котором закладываются основы личности, способной размышлять, думать, оценивать, воспитывается позитивное отношение к природе, окружающему миру.

Сегодня экологическое воспитание дошкольников – это не просто ознакомление детей с миром природы, но формирование личности с

экологическим сознанием и, конечно, с экологическим поведением. С самого раннего детства необходимо детям прививать познавательный интерес к окружающему миру, возвращать чувство ответственности за результаты деятельности человека в природе, вырабатывать способность видеть красоту вокруг себя, желание любить природу и умение беречь ее.

Актуальность экологического воспитания подрастающего поколения такова, что только экологически грамотное и сознательное отношение людей с активной экоцентрической позицией, способно сохранить природу для будущих поколений.

Современные исследователи (И.А. Хайдурова, С.Н. Николаева, Е.Ф. Терентьева, И.С. Фрейдкин и др.) в своих работах по теории и методике ознакомления детей с живой и неживой природой брали во внимание зависимость существования живых организмов (растений и животных) от внешней среды, которые и положили начало экологическому подходу в ознакомлении детей с природой.

Человек, являясь частью биосферы и находясь во взаимоотношении с природой, замечая такие колоссальные изменения в природе, должен более внимательно заниматься вопросами защиты экологического пространства, сохранения окружающей среды в максимально нетронутом, естественном ее состоянии.

Природа играет важную роль в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста, а учитывая принцип регионализма в ходе ознакомления старших дошкольников с миром природы, важно использовать потенциал природы родного края в формировании экологических представлений у старших дошкольников.

Таким образом, целью нашей статьи является рассмотрение особенностей формирования экологических представлений у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой родного края – Луганщиной, а также экологической сказки как эффективного средства данного процесса.

В литературе по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста экологические представления рассматривают как знания, которые характеризуют взаимосвязи растений и животных со средой обитания, их приспособленности к ней; о человеке как части природы; о том, что природа важна для человека; о рациональном использовании природных богатств, о формировании у детей созидательного отношения к природе [7].

Несомненно, формирование экологических представлений – это организованный образовательный процесс, построенный на ключевых идеях и понятиях экологической науки.

Старшие дошкольники демонстрируют значительные успехи в понимании дифференциации живых и неживых объектов, устанавливают причинно-следственные связи между объектами окружающего мира. У старшего дошкольника все еще остаётся ярко выраженная тенденция субъективного восприятия природы, часто проявляющаяся в антропоморфизации отношения к живым существам, вследствие чего возможно активное усвоение ребенком окружающей действительности на научной основе [8].

Анализируя результаты исследований, закономерно приходим к важному выводу о необходимости объединения разных компонентов экологического образования, чтобы ребенок смог составить целостную картину мира, где природа выступает единым целым вместе с обществом и человеком. Эта интеграция успешно осуществляется посредством проведения занятий, прогулок и экскурсий, тематических игр, чтения книг, организованных наблюдений и специального оборудования детских садов, предназначенного для изучения природы [2; 3; 4; 5].

Наличие экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста способствуют: накоплению первоначального запаса научных фактов и общих знаний о живой и неживой природе, взаимосвязи и взаимовлиянии природных объектов, факторов среды обитания и деятельности человека; осознанию связей и зависимостей между разными видами природных

явлений; формированию основ личного (субъектного) мировоззрения, характеризующегося уважением и заботливым отношением к природе [3].

Особое внимание при формировании экологических представлений у старших дошкольников следует уделить ознакомлению детей с природой родного края. Так, содержание деятельности педагога по ознакомлению старших дошкольников с природой Луганщины отражено в парциальной программе дошкольного образования Луганской Народной Республики «Мой край» [6].

Задачи ознакомления детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы с особенностями родного края становятся ещё глубже и разнообразнее. Например, педагог рассказывает воспитанникам о характерных представителях животного и растительного мира степей и лесостепей, объясняя особенности приспособления, развитие, поведение взрослых особей и заботу о потомстве; показывает, как человек использует богатства природы и её силы в хозяйственных целях (ветрогенераторы, ГЭС, солнечная энергетика) и промышленности (разработка полезных ископаемых); развивает способность выделять индивидуальные и общие черты живой природы, помогает понимать свойства объектов неживой природы, знакомит дошкольников с закономерностями развития организма не только животных и растений, но и человека.

Кроме того, важной задачей является пробуждение желания воспитанников узнавать больше о растениях и животных Луганской Народной Республики, в том числе рассказывая о редких видах, занесенных в Красную книгу ЛНР и РФ. Особый акцент делается педагогом на представлении важности охраны природы и роли человека в сохранении экосистем (создание охраняемых территорий, проведение природоохранных акций), а также поддержке стремления ребят самостоятельно исследовать окружающий мир: наблюдать явления природы, изучать свойства воды, воздуха, почвы, камней, знакомиться с различными водоемами,

месторождениями минералов и полезными ископаемыми нашего края [6, с. 26].

Средствами реализации указанных задач служат разнообразные методы, приемы и формы работы со старшими дошкольниками, как-то: эпизодические и сравнительные наблюдения, целевые прогулки и экскурсии в разные сезоны года и организация туризма по родному краю; рассматривание дидактических сюжетных, а также художественных картин и составление как описательных, так и сюжетных рассказов; обобщающие беседы; чтение художественной и научно-популярной литературы, использование изобразительной деятельности для воссоздания образов природных объектов и явлений природы; игровая, опытно-экспериментальная, проектная деятельность; труд; использование цифровых образовательных ресурсов (демонстрация слайдов, диапозитивов, фрагментов видеофильмов и учебных фильмов, мультипликации, применение развивающих компьютерных игр) [6, с. 25–26].

Огромное значение в формировании у старших дошкольников экологических представлений имеет художественная литература. Очень интересны и познавательны для детей не только народные сказки, которые рекомендует программа, но и разнообразные экологические сказки, построенные на современных и понятных для детей сюжетах.

Особенности экологических сказок включают не только отражение реальной экологической ситуации, состояние природного окружения, которое не всегда может быть доступно детям в самостоятельных наблюдениях за природой, но и также чёткую композицию, краткость повествования и использование стереотипных выражений [1].

Принципиальное значение имеют особенности организации работы с экологическими сказками, поскольку формирование экологических представлений у старших дошкольников должно реализовываться через интеграцию всех образовательных областей – речевого, познавательного,

социально-коммуникативного, художественно-эстетического и физического развития дошкольников.

Так, мы рекомендуем после прочтения экологической сказки не только закрепление полученных представлений о природе в ходе беседы, но и более глубокое и эмоционально окрашенное осознание детьми поднятой в сказке экологической проблемы за счет использования такой формы работы, как составление посланий природным объектам.

Текст послания-ответа воспитатель может составить вместе с детьми, следуя изложенной схеме, или же использовать готовые тексты [7].

Основные рекомендации по организации работы детей дошкольного возраста с составлением посланий к природным объектам состоят из таких ключевых пунктов:

1. Ознакомление вместе с детьми с несколькими такими посланиями, актуализация имеющихся знаний о героях-представителях животного и растительного мира.

2. Предложение детям описать характерные особенности животных (растений), рассказать о местах их обитания и поразмышлять над вопросом, смогут ли эти персонажи погостить у них.

3. Целесообразность организации театрализованных представлений и других досуговых форм с героями посланий, особенно приуроченных к различным экологическим праздникам.

4. Поддержание интереса дошкольников к процессу составления посланий с применением творческого подхода. Например, сообщить детям, что звери решили отблагодарить детей подарком, однако в пути произошла путаница: всё смешалось в одной коробке. Дошкольникам предстоит разгадать, кто из животных отправил тот или иной сюрприз, обосновав своё мнение. При этом важно, чтобы подарки соответствовали образу животного: белочка могла бы отправить шишку, кроты – горстку земли, снегирь – рябину и т.п.

Учитывая содержание рассматриваемой экологической сказки возможны такие виды писем, как: послания-приветствия, послания-пожелания, послания-обещания, послания-вопросы [1].

Рассмотрим примеры экологических сказок, представляющих особую актуальность в нашем регионе.

Так, актуальными и доступными для восприятия дошкольниками являются такие экологические проблемы Донбасса, как: сокращение площади лесных насаждений, обмеление русел рек и их полное исчезновение, качество и ограниченность подачи питьевой воды, сбор и переработка твердых бытовых отходов.

Работа с экологическими сказками должна быть систематической и регулярной в течение учебного года, кроме этого она может быть включена в занятия тематических экологических недель, приуроченных к таким значительным международным событиям, как: День воды (22 марта), День птиц (1 апреля), День Земли (22 апреля), Всемирный день защиты окружающей среды (5 июня), а также в основной этап проведения разнообразных экологических проектов и природоохранных акций.

Так, экологические сказки – «История одной Капли», «Как Тучка была в пустыне», «Сила Дождя и дружбы», «История Маленького Лягушонка», «Сказка о воде, самом чудесном чуде на Земле» – затрагивают проблему важности воды для всего живого, раскрывают особенности агрегатных состояний воды и круговорота воды в природе, необходимости сохранения человеком пресной воды.

Проблемы леса, его загрязнение мусором, важность зеленых насаждений для здоровья, жизни человека и всей биосферы затронуты в сказках – «Лесные друзья и проделки Волка Проказника», «Сон о золотой рыбке и зелёном лесе», «Нет места мусору».

«История одной Елочки», «Как синичка Синька друзей нашла» могут быть важным экологическим материалом при знакомстве с проблемами вырубки зеленых насаждений, необходимости подкорма зимующих птиц.

Сказки «Кто землю украшает», «Почему у земли платье зелёное», «Могучая травинка» раскрывают особенности происхождения Земли, системообразующие связи живой и неживой природы, организмов между собой и человека [1].

Таким образом, формирование и развитие экологических представлений у старших дошкольников наиболее успешно происходит тогда, когда дети включаются в природоохранную работу в доступном для них природном окружении родного края, подразумевающую разнообразные формы взаимодействия с природой (от простейших действий по уходу за растениями и животными до участия в значимых экологических акциях и проектах). Однако такая деятельность может быть успешной в том случае, если у детей сформировано не только четкое понимание важности и необходимости тех или иных действий человека в природе, но и эмоционально позитивное отношение к природным объектам, эффективным средством формирования которого является экологическая сказка.

Список литературы

1. Грищенко, Н. А. Удивительный мир природы: экологические сказки для старших дошкольников : методическое пособие / Н. А. Грищенко ; ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск : Книта. – 2020. – 100 с.

2. Зиновенкова, Д. Ю. Практика использования нетрадиционных методов экологического воспитания старших дошкольников / Д. Ю. Зиновенкова [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2025. – № 4 (56). – С. 4–6. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/4/archive/288/10035>, свободный

3. Кнутарева, Н. П. Место регионального компонента в формировании экологической культуры у детей дошкольного возраста / Н. П. Кнутарева [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. –

С. 111–113. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10698>, свободный

4. Кустова, Е. А. Игровые технологии в экологическом воспитании детей дошкольного возраста / Е. А. Кустова [Электронный ресурс] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3 (6). – С. 93–96. – Режим доступа: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1284>, свободный

5. Миронова, А. Д. Экологическое воспитание детей / А. Д. Миронова [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2022. – № 34 (429). – С. 109–111. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/429/94592>, свободный

6. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «Мой край». Региональный компонент дошкольного образования Луганской Народной Республики / Разраб. прогр. В. Ф. Афанасенко и др. – Луганск, 2023. – 108 с.

7. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Издательский дом «Карапуз», 2001. – 432 с.

8. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2005. – 186 с.

Nadezhda Grishchenko

ECOLOGICAL FAIRY TALE AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING ECOLOGICAL REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF INTRODUCING NATURE OF THE HOMELAND

The article considers the features of forming ecological representations in older preschoolers in the process of introducing nature of the homeland – Lugansk region. When describing pedagogical work, the author relies on the target guidelines and means of implementing this process, revealed in the partial program “My Homeland”. The author substantiates the potential of an ecological fairy tale as an effective means of forming ecological ideas in senior preschoolers and

provides examples of ecological fairy tales that raise particularly relevant environmental issues in Donbass.

Keywords: senior preschoolers, ecological education, ecological ideas, familiarization with the nature of the native land, ecological fairy tale.

УДК [378.015.31:316.776]: 378.011.3-051:373.3

Деменков Илья Александрович,
заведующий отделом новейших технических средств обучения
Департамента информационных технологий
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
iliauniversitet@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье подчеркивается актуальность проблемы формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов дошкольного образования. На основе анализа научной литературы представлены методологические подходы к формированию социально-информационной компетенции будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: метод, подход, цифровое пространство, социально-информационная компетенция, педагог дошкольного образования.

Современное образование находится на историческом перекрестке. С одной стороны – бесценный багаж классической педагогики и психологии: Я.А. Коменского, М. Монтессори, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца и др., позволяющий принять ребенка как педагогическую ценность, детство как важнейший период человека, требующий особых условий его развития, а также обрести

веру в силу живого общения педагога и воспитанника. С другой – реальность, где искусственный интеллект знает ответы на все «почему», где общение происходит с помощью цифровых технологий по видеосвязи, а первый рисунок ребенка может быть сделан пальцем по сенсорному экрану. Именно поэтому педагог эпохи цифровизации должен обладать не только умениями использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности, но и владеть коммуникативными навыками, поскольку приоритетным фактором развития ребенка была и остается личность педагога дошкольного образования (ДО), способного через слово и пример оказывать положительное воздействие на воспитанника.

В связи с чем особую значимость приобретает формирование социально-информационной компетенции у будущих педагогов ДО. Это не просто теоретическая задача – от её реализации зависит, насколько успешно будущие педагоги ДО смогут применять профессиональные навыки в реалиях информационного общества. Данная компетенция позволит будущему педагогу ДО продуктивно работать с цифровыми данными: осуществлять их целенаправленный поиск, грамотное применение и системное управление. Это создаёт основу для развития навыков ориентации в интенсивном информационном потоке, критического анализа надёжности источников, принятия взвешенных решений, а также формирования установки на непрерывное самообразование в течение всей профессиональной деятельности [5].

Цель статьи – сформулировать основные положения методологических подходов к формированию социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО.

Исследование базировалось на анализе научно-методических источников и обобщении педагогического опыта внедрения цифровых технологий в обучение. Выявленные положения методологических подходов составят основу для наполнения содержания каждого компонента социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО, а также наметят пути

практического решения обозначенной научной проблемы в условиях высшего учебного заведения.

Уточним сущность таких понятий, как «подход», «метод», «методология». Подход – направление деятельности, на которое опирается исследователь в попытке решить поставленную задачу, а метод – инструмент достижения цели. Методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [7].

Анализ научной литературы показал, что решение проблемы формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО целесообразно осуществлять на основе положений таких методологических подходов: аксиологический, системно-деятельностный, синергетический, информационный, личностно-ориентированный и культурологический. Объясним нашу позицию.

Аксиологический подход. Изменения в обществе стимулировали поиск новых значимых ценностей, необходимых для освоения будущими педагогами ДО путем их включения в целостный образовательно-воспитательный процесс высшей школы. Использование положений данного подхода обусловлено потребностью в осознании и принятии индивидом определённой системы ценностей в процессе формирования социально-информационной компетенции. Основные положения данного подхода отражены в трудах Б.М. Бим-Бада, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина и др.

Формирование исследуемой компетенции с позиции аксиологического подхода опирается на следующие положения: ценностное отношение к информации и её роли в социальной среде; способность самостоятельного поиска, анализа и обработки информации; ответственность за состояние физического и психического здоровья воспитанников, их эмоциональное самочувствие в условиях цифрового пространства; демократический стиль коммуникации и способность к эмпатии в условиях цифрового пространства

(ЦП); способность формировать комфортную психологическую атмосферу внутри групп воспитанников в условиях ЦП; способность к экспертизе собственной деятельности в условиях цифрового пространства.

Системно-деятельностный подход. Целесообразность обращения к данному подходу при формировании социально-информационной компетенции заключается в том, что будущим педагогам ДО предоставляются широкие возможности для освоения разнообразных видов деятельности, создаются условия для их интеграции, способствующей развитию значимых профессионально-личностных качеств и способностей. Основные положения данного подхода отражены в работах Р.М. Асадуллина, О.И. Вагановой, О.Е. Ермаковой, О.В. Прозументик, Т.Н. Суворовой, О.С. Тоистевой и др. [3].

Опора на положения системно-деятельностного подхода в решении проблемы формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО обеспечивает: системно-направленное моделирование образовательного процесса, включающего в себя различные формы деятельности со студентами, особенно анализ педагогических ситуаций и решение профессиональных задач; междисциплинарность; диалоговое взаимодействие, создание условий по формированию умения аргументировать позицию и учитывать мнения других; применение педагогических инструментов, позволяющих адаптировать содержание образования под индивидуальные потребности обучающихся; саморазвитие личности; формирование цифровой грамотности (развитие умений критически оценивать информацию; работать с цифровыми ресурсами; создавать безопасный информационный контент); развитие социально-эмоционального интеллекта.

Синергетический подход. Основные положения данного подхода отражены в работах В.Г. Виненко, Т.И. Волковой, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Н.В. Лежневой, И.В. Чеботаревой и др. [10].

Опора на положения синергетического подхода в решении задач

формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО обеспечивает ряд преимуществ: позволяет рассмотреть социальную и информационную компетенции будущих педагогов ДО не как сумму знаний, умений и навыков отдельных составляющих, а как целостную, саморазвивающуюся систему; обеспечить развитие навыков самообразования и самоорганизации; формирование креативного мышления и навыков деятельности в условиях неопределенности; развивать умения адаптации к изменениям современного общества, в условиях динамического развития ЦП и постоянно обновляющихся требований к образованию; применять цифровые инструменты для конструирования открытой, нелинейной образовательной среды в условиях ДОУ, стимулирующей детей к познавательной активности и социальному развитию.

Информационный подход. Основные положения данного подхода отражены в работах Р.Ф. Абдеева, К.Е. Афанасьева, А.В. Ащеуловой, А.И. Каптерева, К.К. Колина, и др. [4; 6; 8]. Опора на положения информационного подхода в решении задач формирования исследуемой компетенции обеспечивает: развитие ключевых компонентов социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО (поиск, хранение, фильтрация, сортировка, сохранение, удаление, обработка информации и др.); интеграцию цифровых технологий; повышение педагогического мастерства за счет использования цифровых инструментов в профессиональной деятельности; развитие критического мышления и анализа данных; автоматизацию электронного документооборота педагога с помощью цифровых технологий; своевременное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса в онлайн формате; преемственность образования.

Личностно-ориентированный подход. Основные положения данного подхода отражены в работах В.В. Абашиной, Ш.А. Амонашвили, Р.М. Асадуллина, О.Ф. Турянской и др. [1; 2; 3; 9].

Опора на положения личностно-ориентированного подхода в решении

задач формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов ДО обеспечивает ряд преимуществ: развитие индивида, как саморазвивающейся, креативной личности; создание условий, где студент сможет реализовать себя в условиях ЦП; развитие у будущих педагогов ДО гуманного отношения ко всем субъектам профессиональной деятельности в условиях ЦП; выявление индивидуальных особенностей обучающихся; развитие социально-профессиональных умений и форм поведения личности в ЦП; предоставление студенту необходимого пространства, в том числе виртуального, свободы выбора и принятия самостоятельных решений; использование диалоговых форм работы со студентами средствами цифровых инструментов; развитие рефлексивных навыков.

Культурологический подход. Основные положения данного подхода отражены в работах В.С. Библера, Л.П. Бугевой, Р.С. Корольчук, В.М. Межуева, Н.Н. Середкиной и др. Данный подход позволит рассмотреть личность будущего педагога ДО как субъекта, который осваивает и одновременно создает культурные ценности в своей профессиональной деятельности.

Опора на положения культурологического подхода в решении задач формирования исследуемой компетенции обеспечивает: развитие гуманистического мировоззрения; понимание ценности личности воспитанника и его культурного самоопределения; осознание значимости социально-информационной компетенции в контексте культурного развития общества; освоение цифровых технологий на основе понимания их роли в культуре виртуального пространства; формирование умения работать в поликультурной среде и создавать условия для межкультурного диалога в виртуальном пространстве; развитие креативности и умения создавать образовательный продукт с использованием цифровых технологий в рамках культурных норм; применение цифровых технологий с учетом культурного контекста воспитанников.

Таким образом, опора на положения аксиологического, системно-

деятельностного, синергетического, информационного, личностно-ориентированного и культурологического методологических подходов дает нам возможность рассмотреть проблему формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов дошкольного образования всесторонне и наметить пути ее решения. Направлением наших дальнейших исследований будет поиск педагогического инструментария формирования социально-информационной компетенции будущих педагогов дошкольного образования.

Список литературы

1. Абашина, В. В. Личностно ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования в вузе [Электронный ресурс] / В. В. Абашина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannaya-professionalnaya-podgotovka-buduschih-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 08.01.2026).
2. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики : собр. соч. в 20 кн. / Ш. А. Амонашвили ; ред. кол. : М. В. Богуславский (гл. ред.) и др. ; Междунар. центр гуман. педагогики. – 2-е изд. – М. : Амрита-Русь, 2015. – Кн. 5. Учитель. – 278 с.
3. Асадуллин, Р. М. Личностно-развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе / Р. М. Асадуллин, О. В. Фролов // Высш. образование в России. – 2024. – Т. 33, № 6. – С. 92–103.
4. Ащеулова, А. В. Информационный подход к изучению креативности / А. В. Ащеулова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2025. – Вып. 2. – С. 166–169. – DOI: 10.24412/2308-717X-2025-2-166-169.

5. Деменков, И. А. Социально-информационная компетенция будущих педагогов дошкольного и начального образования: сущность и структура / И. А. Деменков // Проблемы эстетического воспитания и художественного образования : материалы научных мероприятий научно-образовательного центра художественно-эстетического воспитания факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович / гл. ред. А. П. Кондратенко, отв. ред. О. Б. Дрепина; ФГБОУ ВО «ЛГПУ» – Луганск : Книта, 2023. – 156 с.

6. Колин, К. К. Гуманитарные проблемы формирования информационного общества / К. К. Колин // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 12. – С. 8–19.

7. Константинов, В. В. Методологические основы психологии : учебник для вузов [Электронный ресурс] / В. В. Константинов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2026. – 199 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07765-0. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/585372> (дата обращения: 15.02.2026).

8. Лукина, Н. П. Методологический потенциал информационного подхода в современном научном познании [Электронный ресурс] / Н. П. Лукина // Гуманитарная информатика. – 2011. – Вып. 6. – Режим доступа: <https://journals.tsu.ru/uploads/import/1162/files/2-lukina.pdf> (дата обращения: 13.01.2026).

9. Турянская, О. Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению : монография / О. Ф. Турянская. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : National Research, 2023. – 268 с.

10. Чеботарева, И. В. Теория и практика формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Чеботарева ; Луган. нац. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск, 2018. – 42 с.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF SOCIAL AND INFORMATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS

The article highlights the relevance of the problem of forming the socio-informational competence of future preschool education teachers. Based on the analysis of scientific literature, methodological approaches to the formation of socio-informational competence of future preschool education teachers are presented.

Keywords: method, approach, digital space, social and information competence, preschool education teacher.

УДК 373.2.091.33:17.022.1+159.942-027.22:791.43

Короткова Светлана Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
pictor15@rambler.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПО РАЗВИТИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ИСКУССТВА

В статье рассмотрена проблема развития у старших дошкольников нравственной и эмоциональной сфер личности в условиях цифровизации общества. Акцентируется внимание на потенциале мультипликационного искусства в реализации воспитательных практик по развитию у старших дошкольников нравственной и эмоциональной сфер личности.

Ключевые слова: нравственное воспитание, эмоциональный интеллект, старший дошкольник, мультипликационное искусство, воспитательные практики.

Наступившая эпоха тотальной цифровизации общества требует от педагогов учета этих изменений и внесения корректив в процесс воспитания подрастающего поколения. Проблема формирования нравственных ориентиров, эмоциональной отзывчивости и коммуникативных умений у дошкольников в условиях избыточного информационного потока стала одной из центральных в междисциплинарных исследованиях. Современные ученые стремятся переосмыслить богатое наследие классической педагогики и адаптировать его к реалиям «цифрового детства», где опосредованная коммуникация зачастую превалирует над живым человеческим общением.

Современный ребенок уже с первых дней жизни погружается в мир высоких технологий, что отражается на его развитии, которое значительно отличается от развития детей предыдущих поколений. Педагогу очень важно понимать, как развивается ребенок в мире гаджетов, каковы предпосылки формирования возможной цифровой зависимости, почему кто-то из детей может противостоять этой зависимости, а кто-то погружается в виртуальный мир и не желает выходить в настоящую реальность. Современные родители не редко имеют низкий уровень педагогической культуры, и не стремятся устранять этот пробел в родительском образовании. Многие из них имеют большую занятость на работе, или сами зависимы от цифровых устройств. Есть родители, предпочитающие не проводить свободное время с собственными детьми, а отдающие его на откуп различным цифровым устройствам – компьютеру, смартфону, игровой приставке, телевизору и т.д. Таким образом, с раннего возраста ребёнок, который только начал изучать окружающую действительность, понимает, что весь предметный мир находится в одном устройстве – чаще смартфоне или планшете.

Можно просто открыть определённое приложение, и ребёнок будет изучать весь предметный мир с помощью касания пальчика к экрану. Родители довольны – они свободны от забот по развлечению и «развитию» ребенка, и ребёнок под присмотром, не ударится, не порежется. Так формируются представления ребенка о мире, которые он получает из приложения или из компьютерной игры. У ребёнка не формируется личный опыт проживания определённых жизненных ситуаций, поскольку в большей степени он усваивает шаблонные сценарии из цифровой игры.

Игра является ведущей деятельностью дошкольника, как подчеркивал Л.С. Выготский, – это пространство внутренней социализации ребенка и средство усвоения социальных ролей и норм [1]. Но таковой она является, если ребенок сам «режиссёр» в своей игре, когда он видит реальный мир, подражает значимым взрослым, переживает настоящие чувства, учится оценивать эмоциональные реакции других людей, анализирует реальные взаимоотношения, переживает реальные ситуации успеха и неудач, ситуации нравственного выбора, делает из них определенные выводы, у него развивается воображение и формируется свой собственный реальный опыт.

В гаджетах же ребёнку предлагаются игры с уже готовым, заданным разработчиком, сюжетом. Все очень просто – нужно понять правила, причём необязательно понимать их с помощью воображения или анализа (разработчики так часто и пишут в сопроводительных документах к своим устройствам – интуитивный интерфейс). Можно просто, с помощью касания пальцем, попробовать одну или другую схему поведения.

Именно в этот момент, как отмечает А.Г. Долгих, ребёнок начинает думать, что цифровой мир очень простой и при этом очень яркий и привлекательный, а главное, что можно бесконечное количество раз попробовать играть и даже если не соблюдаешь какие-то правила, то никто не накажет, не перестанет дружить и вообще не поступит никакой негативной обратной связи. Так у ребенка формируется уверенность, что и в реальной жизни происходит примерно то же самое – даже если он сделал что-то

неправильно, можно продолжить жить, как жил, действовать так, как действовал, не нужно извиняться, не нужно думать, где и какую совершил ошибку и исправлять ее, можно бесконечно только удовлетворять свои желания [3].

Реальная жизнь функционирует по другим правилам, она предполагает ответственность за свои поступки, руководство определёнными социальными и нравственными нормами, правилами выстраивания взаимоотношений между людьми; постоянную оценку личности окружающими людьми. И чтобы получать знания, удовлетворять свои потребности, быть признанным в некоем сообществе, нужно прилагать усилия. Ребенок, у которого эти умения не сформированы будет стремиться избавиться от ситуации дискомфорта и вернуться туда, где комфортно – в виртуальный мир, так как он позволяет очень быстро достигать желаемого результата, чего не бывает в реальной жизни.

Отечественные исследования [6] показывают, что практически всем детям дошкольного возраста, посещающим ДОО, доступны различные гаджеты и они используют их дома около 2 часов день. Такое времяпрепровождение негативно сказывается на развитии когнитивных, коммуникативных и эмпатических способностей, а также на физическом состоянии дошкольников.

Д. Гоулман, развивая концепцию эмоционального интеллекта, указывает на то, что социальные навыки формируются через нейрофизиологическую подстройку под собеседника [2], которая технически невозможна при взаимодействии в он-лайн режиме.

Л.В. Матвеева, исследователь психологии телекоммуникации, отмечает такой феномен как «дефицит от изобилия» появился вследствие влияния на формирующуюся личность средств массовой коммуникации. Подобная нехватка выражается в отсутствии понимания логики событий. Сегодняшний ребенок демонстрирует крайнюю восприимчивость, однако трактует реальность лишь как «плоскостную структуру символов», не стремясь к

осмыслению сути явлений или подлинного смысла образов, их связи. Окружающий мир осознается ребенком как набор формальностей, лишенных взаимосвязи, фундаментальных причин или истоков. Таким образом, формируется клиповое мышление [5].

Для того, чтобы избежать вышеуказанных проблем в развитии детей дошкольного возраста или скорректировать этот процесс, необходимо не отказываться от современных технологий, а сочетать их с традиционными методами интериоризации нравственных и социальных норм. Это процесс подразумевает создание баланса, где активное социальное взаимодействие и эмоционально-чувственное развитие превалируют над экранным временем.

Для этого педагогам и родителям важно реализовывать воспитательные практики, активизирующие чувственную, нравственную и творческую сферы ребенка, используя для этого сенсорные комнаты, организацию художественно-творческой деятельности, а самое главное – диалоговое общение. Важно учить ребенка вербализировать свои чувства, переводить смутные ощущения в осознанные эмоции, распознавать эмоции других людей, создавая тем самым внутренний защитный барьер против упрощенного восприятия жизни.

В организации таких воспитательных практик взрослый должен быть не просто транслятором правил, а эмоционально значимым партнером, создающим условия для проживания ребенком подлинного нравственного опыта. Ключевым вектором остается переход от внешнего послушания к внутреннему нравственному побуждению, что может быть достигнуто посредством организации социально-ориентированных игр и знакомства с различными видами искусства.

Главной задачей воспитания в цифровую эпоху становится сохранение «в человеке человеческого», поэтому диалог в системе «взрослый-ребенок» – это не обмен нотациями и отчетами, а равноправное соприкосновение двух личностей. Педагог должен таким образом организовать взаимодействие с воспитанником, чтобы не просто слышать его, но и понимать, задавать такие

вопросы, которые будут стимулировать ребенка на самостоятельный поиск ответов.

В организации воспитательных практик по развитию у старших дошкольников нравственной и эмоциональной сфер личности мультипликационное искусство, которое считает в себе нравственный смысл и яркую образную форму, доступную для восприятия ребенком, может стать эффективным педагогическим инструментом. Для ребенка дошкольного возраста качественный мультфильм перестает быть лишь способом времяпрепровождения; он превращается в наглядное пособие по мироустройству, транслирующее жизненные ценности через запоминающиеся образы.

Благодаря синтезу визуального ряда, музыкального сопровождения и вербального повествования, анимация воздействует на эмоциональную сферу ребенка гораздо сильнее, чем простое чтение книги или беседа с воспитателем [4]. Происходит процесс непроизвольного погружения в ситуацию, где нравственная дилемма решается на глазах у маленького зрителя, провоцируя его на сопереживание и оценку поступков героев.

Процесс формирования нравственных чувств средствами мультипликации базируется на механизме идентификации. Ребенок подсознательно примеряет на себя роли персонажей, переживая вместе с ними радость побед, горечь утрат и муки выбора между «хочу» и «надо». Качественные анимационные произведения транслируют эталоны поведения: доброту, честность, отзывчивость, верность дружбе и уважение к труду. Важно отметить, что именно в старшем дошкольном возрасте происходит переход от простого восприятия сюжета к пониманию внутреннего подтекста и мотивации героев. Ребенок начинает осознавать, что за внешним действием стоит определенное намерение, и учится дифференцировать истинно нравственные поступки от формального следования правилам.

Однако педагогический потенциал мультипликации реализуется в полной мере лишь при условии грамотного сопровождения со стороны

взрослого. Просмотр мультфильма должен становиться отправной точкой для глубокой рефлексии. Последующее обсуждение увиденного, использование приемов игрового моделирования, «дорисовывание» сюжета или сочинение альтернативного финала позволяют закрепить полученный эмоциональный опыт и перевести его в плоскость осознанных убеждений. Педагог помогает ребенку вербализовать сложные чувства, учит устанавливать причинно-следственные связи и проецировать художественные ситуации на реальную жизнь, тем самым способствуя трансформации пассивного наблюдения в активную нравственную позицию.

Мультипликационное кино советского периода наполнено глубоким гуманистическим смыслом и является качественным средством нравственного воспитания. Однако современные родители и педагоги часто сталкиваются с тем, что ребенок, привыкший к современному мультипликационному контенту, воспринимает классику как что-то медлительное, блеклое и даже пугающее. Современные дети не стали хуже своих предшественников – они просто являются продуктом иной информационной эпохи, обладают другой скоростью восприятия и иными эстетическими предпочтениями.

Качественный современный мультфильм – это не просто яркая картинка для привлечения внимания, а эффективный педагогический инструмент. Например, сериал «Смешарики» демонстрирует сложные жизненные ситуации, представленные динамично и с юмором. Персонажи сериала не делятся на однозначно добрых и злых, что учит ребенка анализировать нюансы человеческого характера и признавать за другими право на ошибку, и надежду на ее исправление. Познавательному и нравственному развитию дошкольника может способствовать мультсериал «Фиксики». Проект «Гора самоцветов» демонстрирует материалы о культурном наследии народов России.

Среди иностранных мультфильмов так же есть ленты нравственного содержания – «ВАЛЛ-И» (2008, реж. Э. Стэнтон), «Облачно с прояснениями»

(2009, реж. П. Сон), «История Джоя: Джой и Цапля» (2018, К. Бушор), «Котбуль» (2019, реж. Р. Салливан), «Мальчик, крот, лис и лошадь» (2022, реж. Ч. Маккизи, П. Бэйнтон).

Интересным с психолого-педагогической точки зрения является творчество сообщества ВК «Психологическая служба ГБОУ Школа № 103», выпустившее короткометражные мультипликационные фильмы «Решение конфликтов» и «Мультфильм о доброте и дружбе» (https://vk.com/video-194527984_456239041?t=2m5s, https://vk.com/video-194527984_456239090?t=22s); а также продукция канала на портале Рутуб «Сказки для детей» (<https://rutube.ru/channel/36907922/>), где представлены нарисованные с помощью нейросети последовательные иллюстрации по сюжету народных и авторских сказок, и детских произведений: «Морозко», «Гуси-лебеди», «Сказка о глупом мышонке», «Горшочек каши» (братья Гримм), «Помощница» (А. Барто) и др., которые сопровождаются профессиональным озвучиванием этих произведений.

Чтобы ребенок не был пассивным потребителем мультипликационного контента, кроме выше указанных форм работы с детьми, после просмотра важно организовать воспитательные практики на основе интерактивного сотворчества педагога и дошкольника с применением нейросетей (например, Шедевр, Fusionbrain.ai, Lumen5, Clipchamp). Вместо потребителя контента ребенок превращается в создателя, который вместе со сверстниками и наставниками воссоздает сюжеты сказок или художественных произведений, или придумывает сказки.

Использование генеративных моделей для создания мультфильмов или серий иллюстраций позволит ребенку не просто наблюдать за героями, но буквально формировать их судьбы через формулирование промтов. Когда дошкольник выбирает визуальный стиль, задает параметры поведения персонажа в сложной моральной ситуации и вместе с друзьями озвучивает диалоги, происходит глубокое психологическое погружение в проблему. Он не просто всматривается в добро и зло – он пропускает их через свои

решения, проживая каждый внутренний конфликт героя как личный опыт.

Такой подход будет способствовать качественно иному восприятию цифровой среды. Гаджет перестает быть устройством, формирующим аддитивное поведение ребенка, а превращается в высокотехнологичный инструмент, средством реализации идей.

Совместное творчество и создание мультипликационного фильма при помощи нейросети будет побуждать детей вступать в диалог: где они будут договариваться о способах реализации нюансов сюжета, детализировать портреты героев и коллективно подбирать визуальные образы, демонстрирующие нравственные понятия и категории, представленные в произведении. В этом контексте цифровые инструменты трансформируются в базис для живого взаимодействия и укрепления социальных связей. Дошкольник начинает воспринимать использование гаджетов не как самоцель, а как эффективное средство, расширяющее границы его воображения и помогающее наладить контакт со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, интеграция анимации и компьютерных технологий в педагогический процесс будет способствовать развитию эмоционального интеллекта. Такой подход превращает юных потребителей цифровых продуктов в ответственных творцов, обладающих навыками нравственного межличностного общения.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка : сб. избр. тр. / Лев Семенович Выготский. – М. : Эксмо, 2003. – 502 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман ; пер. с англ. Антонины Исаевой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 536 с.
3. Как интернет влияет на детей – рассказывают психологи Юлия Старостина и Александра Долгих // Skillbox. – 1 июня 2023. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/growth/kak-internet-vliyaet-na-detey-rasskazyvayut->

psikhologi.

4. Корепанова, М. В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально-личностном развитии старших дошкольников / М. В. Корепанова, О. В. Куниченко // Начальная школа: плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 27–30.

5. Матвеева, Л. В. Психология телевизионной коммуникации / Л. В. Матвеева, Т. Я. Аникеева, Ю. В. Мочалова. – изд. 2-е испр. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 316 с.

6. Солдатова, Г. У. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Г. У. Солдатова, О. И. Теславская // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4(36). – С. 12–27. DOI: 10.11621/npj.2019.0402.

Svetlana Korotkova

**EDUCATIONAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL
AND EMOTIONAL SPHERES OF PERSONALITY IN OLDER
PRESCHOOLERS BY MEANS OF ANIMATION ART**

The article examines the problem of developing the moral and emotional spheres of personality in older preschoolers in the context of the digitalisation of society. It focuses on the potential of animation art in the implementation of educational practices for developing the moral and emotional spheres of personality in older preschoolers.

Keywords: moral education, emotional intelligence, older preschoolers, animation art, educational practices.

Кравчишина Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
дефектологии и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
elena.kravchyshyna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МЕДИАПРОДУКЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования современных медиапродуктов (презентаций, компьютерных игр, мультфильмов и др.) в процессе формирования основ экономической грамотности у старших дошкольников. Представлен анализ существующих научных подходов и опыт практического внедрения медиаресурсов в образовательную деятельность. Обоснована эффективность данных средств для развития экономического мышления и практических навыков.

Ключевые слова: экономическая грамотность, медиапродукция, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, дети старшего дошкольного возраста.

Современный мир характеризуется всеобъемлющей интеграцией информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые занимают доминирующее положение в жизнедеятельности общества и каждого индивида. В контексте текущих глобальных и национальных процессов наблюдается активизация применения указанных технологий в образовательной сфере, в частности, педагогами при работе с обучающимися различных уровней. Инновационные процессы не обошли стороной и систему дошкольного образования, что обуславливает потребность во

внедрении новых дидактических средств, среди которых особое место занимают современные медиапродукты.

Мультимедиа как обучающее средство и инструмент для создания специализированных педагогических программных средств является предметом научных исследований таких ученых, как Б.Б. Андерсен, Н.С. Анисимова, Ю.Н. Егорова, Н.П. Рыжих, О.Г. Смолянинова, А.В. Спичкин, Т.В. Строганова, И.М. Хижняк, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, О.В. Шлыкова и др.

Несмотря на устойчивый научный интерес к проблеме использования медиапродукции в работе с детьми дошкольного возраста в рамках современной дошкольной педагогики, остается недостаточно изученным вопрос применения медиасредств в процессе формирования основ экономической грамотности, развития рационального экономического мышления и моделирования соответствующего экономического поведения у данной возрастной группы.

Комплексный подход к исследованию экономического воспитания подрастающего поколения демонстрирует его глубокую междисциплинарную укорененность. Научное поле данной проблематики охватывает широкий спектр дисциплин: от философии и социологии до психологии и педагогики. В частности, общепсихологические основы социализации личности были детально детерминированы трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Параллельно изучался воспитательный потенциал трудовой деятельности, вклад в который внесли П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, Ю.К. Васильев, Н.В. Кулакова и Э.Д. Новожилов. Кроме того, значительная часть исследований посвящена методическому обеспечению и содержательному наполнению экономического просвещения детей, о чем свидетельствуют работы целого ряда ученых, включая А.Ф. Аменда, И.А. Барило, Л.Н. Галкину, Н.Г. Гордиенко, В.С. Дудика и других. Для решения поставленной исследовательской задачи представляется

необходимым обратиться к определению структуры и содержания экономического образования детей дошкольного возраста.

Так, А.Д. Шатова в рамках авторской программы «Дошкольник и экономика», предназначенной для детей старшего дошкольного возраста, выделяет четыре ключевых дидактических блока: «Труд – продукт», «Деньги: цена (стоимость)», «Реклама: желание и возможности» и «Полезные навыки и привычки в быту – тоже экономика» [4, с. 46]. Автор считает, что в дошкольном возрасте происходит трансформация ребенка от позиции «пассивного потребителя» к статусу «осознанного потребителя», с последующим переходом к созиданию потребительских благ. Этот процесс рассматривается как фундамент для формирования нового типа мышления и деятельностного подхода к жизни.

В свою очередь, А.А. Смоленцева акцентирует внимание на необходимости поэтапного усвоения дошкольниками экономической сущности окружающих их объектов. По мнению автора, первостепенное значение имеет освоение основ семейной экономики, поскольку именно в семье ребенок впервые встречается с экономической реальностью, получая первичные представления о труде, деньгах и профессиях. А.А. Смоленцева предлагает структурировать содержание экономических знаний по пяти тематическим направлениям: «Моя семья» (семейная экономика), «Мир денег» (деньги, цена), «Мой город» (производство благ), «Мир товаров» (основы маркетинга) и «Моя страна» (ресурсная база) [3, с. 6].

В рамках настоящего исследования экономическая грамотность определяется как личностно значимое новообразование, интегрированное в социальную структуру личности. Это свойство детерминировано совокупностью индивидуальных способностей, возможностей, мотивационно-ценностной сферы и уровнем сформированной компетенции относительно идеальной (нормативной) модели, соответствующей конкретному этапу развития общества.

Таким образом, экономическая грамотность обеспечивает формирование системы ценностных ориентаций по отношению к экономическим феноменам, которые служат основанием для определения характеристик, содержания и взаимосвязей между экономическими объектами. Финальным критерием экономической грамотности выступает степень образованности личности: индивид должен владеть сущностным содержанием экономической информации, демонстрировать способность к установлению логических связей в системе рациональных действий и прогнозированию их последствий.

Установлено, что целенаправленное и систематическое приобщение детей к основам экономической грамотности на пропедевтическом уровне целесообразно инициировать с пятилетнего возраста. Данное возрастное ограничение обусловлено активным развитием когнитивных функций, в частности, наглядно-образного мышления, которое обеспечивает понимание и осмысление элементов экономических представлений. Корректное вербальное описание и детализация экономического содержания способствует развитию чувственно-наглядных образов. Эти образы, воспроизводимые в сознании, детерминируют адекватное поведение, соответствующее полученной экономической информации.

Проблематика экономического воспитания в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) была существенно обогащена исследованиями Р.И. Жуковской, которая сосредоточилась на практико-ориентированном аспекте – формировании бережливости как фундаментального аспекта воспитания. Научный вклад Р.И. Жуковской состоит в разработке инструментария для культивирования бережливости, рассматриваемой как качество, необходимое для становления ребенка-коллективиста. Автор акцентирует внимание на необходимости развития у детей способности к сохранению материальных ресурсов (как личных, так и общих), при этом критически важно избежать формирования «вещной зависимости». В работах Р.И. Жуковской указано, что эффективное

воспитание бережливости возможно только при условии институционального слияния усилий семьи и дошкольного учреждения. Кроме того, исследование экспериментально доказывает, что бережное отношение к объектам материальной культуры достигается через интеграцию трудового воспитания, привитие навыков упорядоченности и формирование субъектной ответственности за результат трудовой деятельности [2, с. 205–262].

Глубокая теоретическая проработка онтологии и методологии формирования экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста наиболее полно представлена в работах Л.Н. Галкиной. Автор выделяет комплекс детерминирующих условий для успешной интериоризации элементарных экономических представлений. К ним относятся: имплементация системно-деятельностного подхода; конструирование педагогического процесса на основе интегрированной системы, координирующей цель, содержание и методы обучения через триаду «педагог – ребенок – родитель»; создание специализированной предметно-пространственной развивающей среды с экономическим вектором; и применение поэтапной дидактической технологии, структурированной через последовательность фаз: эмоционально-мотивационная, когнитивная и деятельностно-игровая [1, с. 10]. Приоритетной миссией экономического образования, по мнению Л.Н. Галкиной, является морально-ценностное конструирование личности через развитие таких качеств, как трудолюбие, ответственность, практичность, доброжелательность, бережливость, экономность и деловитость, а также формирование позитивного аксиологического отношения к труду.

На основе проведенного анализа существующих концепций экономического образования и сущностного определения понятия «экономическая грамотность дошкольников», становится целесообразным рассмотрение специфики интеграции медиапродукции в процесс

экономического воспитания. Современные медиасредства, внедряемые в образовательную практику дошкольного образования, могут быть систематизированы в три основные группы: визуальные (фотоматериалы, компьютерная графика, графические новеллы/комиксы); аудиальные (фонозаписи звуков природы, классической музыки, аудиоспектакли); и аудиовизуальные (мультимедийные презентации, анимационные фильмы, обучающие компьютерные игры, кинематографические продукты и др.).

Так, мультимедийная презентация представляет собой одну из наиболее целесообразных форм разработки и диссеминации учебного контента для детей дошкольного возраста, особенно при изучении экономических дисциплин. Однако при использовании мультимедийных презентаций необходимо строго учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации с экранных средств (компьютер, проектор). Длительное взаимодействие с визуальной информацией, представленной на экране, может провоцировать утомление и снижение остроты зрения, при этом работа с текстовой информацией сопряжена с наибольшими зрительными нагрузками.

Вместе с этим, применение мультимедийных презентаций способствует формированию положительного эмоционального фона у воспитанников, а также предоставляет педагогу широкие возможности для вариативного выбора наглядных материалов и игровых упражнений в формате слайд-шоу. Кроме того, более эффективным является разработка авторских педагогических продуктов, адаптированных под индивидуально-групповые особенности детей дошкольного возраста.

В контексте экономического воспитания нами были апробированы авторские презентации, такие как: «Школа Гнома-Эконома», «Муха-цокотуха», «Интересный мир экономики в загадках», «Мой дом (благополучие семьи)», «Прибыль и расходы семьи», «Путешествие на ярмарку (базар)», «Для чего нужны деньги», «Товары первой необходимости», «Поможем родителям сэкономить деньги», «Реклама» и

«Мир профессий». В ходе демонстрации разработанных мультимедийных презентаций у детей отмечался высокий уровень вовлеченности, заинтересованности и концентрации внимания.

В сфере экономического воспитания дошкольников также активно используются финансово-экономические игры, эффективность которых существенно возрастает при синергии с компьютерными технологиями. Данный тип игровой деятельности способствует консолидации и расширению знаний о финансово-экономической сфере деятельности взрослых, а также формированию элементарных практических навыков взаимодействия в рамках финансово-экономических отношений.

Важно отметить, что персональный компьютер позиционируется как перспективное развивающее средство для организации как структурированной, так и самостоятельной детской деятельности. Интеграция ИКТ в работу с дошкольниками ведет к повышению их мотивации к обучению и оптимизации общей эффективности образовательного процесса. Критически важным условием для такой оптимизации является систематическое перспективное планирование внедрения медиапродукции, форма и содержательные векторы которого напрямую зависят от профессиональной компетентности педагога.

В рамках данного исследования был проведен анализ актуальных компьютерных игр онлайн, ориентированных на детскую аудиторию. Были отобраны наиболее популярные образцы, включая симуляторы, такие как: «Улица шопинга», «Большие деньги», «Салон красоты», «Ателье мод», «Парикмахерская», менеджеры ресурсов («Веселая ферма», «Отель Джейн», «Лучшая ферма», «Фермер») и градостроительные симуляторы («Город мечты», «Городской обед») и др. Важно отметить, что преобладающий тип данных игр является стратегическим. Они способствуют ознакомлению детей с классификацией товаров, миром профессий, формированию навыков бережливости, а также развитию аналитических способностей и навыков формулирования выводов.

Необходимо подчеркнуть, что компьютерные игры выступают в качестве дополняющего компонента, а не детерминированного заменителя традиционных игр и занятий; они интегрируются в структуру педагогического процесса, обогащая его новыми дидактическими возможностями. В компьютерных играх зачастую представлены элементы знаний, которые трудно или невозможно адекватно усвоить с помощью стандартных дидактических средств.

Для обеспечения более устойчивой и глубокой интериоризации экономических знаний представляется целесообразным пересмотр и адаптация существующих народных и авторских сказочных сюжетов, затрагивающих темы купли-продажи, денежного обращения, бартера, рекламы, потребностей и возможностей. К таким произведениям относятся: «Жадная баба», «Лисичка со скалочкой», «Вершки и корешки», «Колобок», а также произведения К.И. Чуковского («Муха-Цокотуха») и Ш. Перро («Кот в сапогах») и др. Просмотр данных произведений может быть интегрирован как в структурированные занятия, так и во временные интервалы свободной деятельности, с обязательным последующим проведением рефлексивных бесед с детьми по содержанию просмотренных материалов.

В контексте исследования обосновывается необходимость создания специализированной медиатеки, включающей современные медиапродукты. Данная медиатека должна быть доступна как для использования воспитателями в образовательном процессе ДОУ, так и для родителей в домашних условиях. В состав медиатеки предлагается включить популярные анимационные циклы, содержащие экономическую тематику: «Смешарики: Азбука финансовой грамотности»; «Уроки тетушки Совы: Азбука денег» (охватывающие темы истории денег, их хранения, ценообразования, семейного бюджета, номинала, банковской сферы); «Трое из Простоквашино»; «Фиксики» (серии «Копилка», «Как делают деньги?»); «Три кота» (серии «Поход в магазин», «Деньги – лепесточки»), а также сказочные сюжеты, такие как «Муха – цокотуха», «Золотая антилопа»,

«Приключения Буратино» и др. Данные анимационные продукты были апробированы в организации разнообразных форм работы с детьми, в частности, на занятиях по экономическому воспитанию.

Сделанный обзор позволяет констатировать, что медиапродукты обладают значительным развивающим потенциалом в контексте становления основ экономической грамотности у старших дошкольников. Интеграция медиасредств не только обеспечивает высокорелевантную и интуитивно доступную подачу дидактического материала, но и выполняет функцию социальной пропедевтики, моделируя условия взрослой жизнедеятельности. Это способствует развитию у ребенка навыков навигации в современных реалиях, стимулирует формирование экономического мышления, знакомит с актуальным спектром профессий и формирует необходимые деловые качества: способность к рациональному выбору в различных жизненных ситуациях, развитие самостоятельности, творческой инициативы и навыков организации собственной жизнедеятельности на рациональной и целенаправленной основе.

Перспективы дальнейших исследований лежат в плоскости изучения специфики подготовки будущих воспитателей к эффективной и безопасной интеграции медиапродукции в процесс экономического воспитания.

Список литературы

1. Галкина, Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. Н. Галкина ; М-во образования и науки РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2015. – 111 с.

2. Нравственное воспитание в детском саду [Текст] / [В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. И. Жуковская и др.] ; Под ред. В. Г. Нечаевой и Т. А. Марковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1978. – 256 с.

3. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику : учеб.-метод. пособие / А. А. Смоленцева. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – 167 с.

4. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособие / А. Д. Шатова. – Москва : Пед. о-во России, 2005 (ГП Владимир. книж. тип.). – 252 с.

Elena Kravchyshyna

FORMATION OF THE BASICS OF ECONOMIC LITERACY AMONG OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF MEDIA PRODUCTION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article examines the theoretical and practical aspects of using modern media products (presentations, computer games, cartoons, etc.) in the process of forming the foundations of economic literacy among older preschoolers. The analysis of existing scientific approaches and the experience of practical implementation of media resources in educational activities is presented. The effectiveness of these tools for the development of economic thinking and practical skills is substantiated.

Keywords: economic literacy, media production, information and communication technologies, multimedia, older preschool children.

УДК 373.2.091.33:172.15-027.22:069

Лашенова Ирина Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
irinamir22@list.ru

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В статье представлен междисциплинарный анализ проблемы воспитания патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики. Прослеживается логика развития научных представлений о патриотическом воспитании в философии, психологии, социологии и педагогике, выявляются теоретические основания интеграции музейной педагогики в процесс формирования патриотических чувств у дошкольников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотические чувства, старшие дошкольники, музейная педагогика, философия образования, психология развития, социология детства, музейно-педагогическая работа.

Проблема воспитания патриотических чувств у подрастающего поколения в современном социокультурном контексте приобретает особую актуальность. Процессы глобализации, трансформация ценностных ориентиров, необходимость сохранения культурной идентичности актуализируют потребность в осмыслении теоретических оснований патриотического воспитания, начиная с дошкольного детства. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) признается сензитивным периодом для закладки фундамента патриотических чувств, что обусловлено психологическими особенностями этого возраста: эмоциональной восприимчивостью, открытостью, доверием к авторитету взрослого, формирующейся способностью к сопереживанию [13].

Музейная педагогика в этом контексте выступает эффективным средством, позволяющим перевести абстрактные понятия («Родина», «Отечество», «историческая память») в плоскость лично значимых, эмоционально прочувствованных образов. Однако для понимания того, почему музейная среда обладает таким потенциалом, необходимо проследить, как различные науки – философия, психология, социология и

педагогика – разрабатывали проблему патриотического воспитания и как их идеи интегрируются в современную музейно-педагогическую практику.

Философская мысль задает фундаментальные координаты понимания патриотизма как ценностного отношения человека к Родине. В русской философско–педагогической традиции проблема патриотического воспитания разрабатывалась многими мыслителями, которые заложили основы понимания патриотизма как духовно-нравственного феномена [10].

Особого внимания заслуживают идеи философа А.В. Роговой, которая в своих исследованиях показывает, что такие мыслители, как Л.П. Карсавин, В.В. Зеньковский и И.А. Ильин, внесли существенный вклад в разработку проблем духовного становления человека, соотношения общечеловеческого и национального в воспитании, истинных и ложных ценностей [10]. Для И.А. Ильина патриотизм – это не просто любовь к территории или государству, а «духовное самоопределение личности», связанное с принятием культурного наследия своего народа. Эта идея становится ключевой для понимания роли музея как хранителя и транслятора культурных кодов.

В.В. Зеньковский, разрабатывая основы православной педагогики, подчеркивал, что воспитание патриотических чувств неразрывно связано с духовно-нравственным развитием личности, с приобщением ребенка к ценностям, выходящим за пределы его индивидуального существования [10]. Философские идеи В.В. Зеньковского о целостности личности и примате духовного начала находят свое практическое воплощение в музейной педагогике, где встреча с подлинным артефактом становится событием, затрагивающим глубинные слои души ребенка.

Психологическая наука дает понимание того, как именно формируются патриотические чувства у детей дошкольного возраста и почему этот период является ключевым для их становления.

А.В. Елупахина и Т.М. Соценко в своем исследовании обосновывают целесообразность реализации аксиологического подхода к воспитанию

патриотических ценностей у дошкольников, раскрывая содержательные характеристики патриотических ценностей и ценностных ориентаций [5]. С позиций аксиологического подхода, патриотизм рассматривается как ценностное отношение к Родине, которое формируется через присвоение ребенком культурных образцов и эталонов.

Психологические исследования показывают, что патриотизм как интегративное качество личности представляет собой структурную модель, включающую когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты [6]. При этом для дошкольников ведущим является эмоциональный компонент. Эмоции для ребенка – материал для обобщения представлений о родине и формирования на их основе патриотических чувств. Все стороны жизни дошкольника окрашены яркими переживаниями, и именно эмоциональная насыщенность делает возможным формирование глубоких личностных образований.

Изучением эмоционального развития ребенка занимались многие психологи: А.И. Захаров, Э. Изард, В.С. Мухина и другие. Важнейшим условием развития человека как личности, по мнению В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, П.М. Якобсона, является становление его эмоциональной сферы. Только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, ценности, идеалы, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности.

Когнитивный компонент патриотизма, по мнению Л.И. Божович, А.А. Люблинской, П.М. Якобсона, обеспечивает содержание патриотических представлений и во многом определяется развитием познавательных процессов в дошкольном возрасте. Восприятие, внимание, память, мышление – все эти процессы претерпевают в старшем дошкольном возрасте существенные изменения, что создает благоприятные возможности для обогащения представлений ребенка о родном крае, его истории и культуре.

Социологическая наука рассматривает патриотизм в контексте социальной идентичности и ценностных ориентаций личности и общества.

Современные социологические исследования (С.В. Васильева, А.В. Микляева) вводят важное различие «конструктивного» и «слепого» патриотизма [2]. Конструктивный патриотизм основан на позитивной национальной идентификации и привязанности к своей стране, выражающейся в готовности к реализации просоциального поведения, рассматриваемого как вклад в благополучие страны. Слепой патриотизм, напротив, предполагает некритическое принятие и безусловную поддержку.

Для дошкольного возраста, безусловно, речь может идти лишь о закладке основ конструктивного патриотизма через формирование позитивного эмоционального отношения к своей стране, ее культуре, традициям, людям. Исследователи выделяют пять групп социально-психологических предпосылок конструктивного патриотизма: национальная идентичность, другие компоненты социальной идентичности, ценности, социальные установки, особенности обработки социальной информации [2].

С.Г. Ивченков и Е.В. Сайганова исследовали ценностные ориентиры и их влияние на восприятие патриотизма у молодежи, показав, что патриотические установки формируются под воздействием как макросоциальных, так и микросоциальных факторов. Для дошкольников таким микросоциальным фактором выступает семья, что подчеркивает важность включения родителей в музейно-педагогическую деятельность.

Педагогическая наука разрабатывает конкретные методы, формы и средства воспитания патриотических чувств, аккумулируя идеи философии, психологии и социологии.

Н.В. Носкова в своем исследовании анализирует взгляды наиболее известных представителей русской философско-педагогической мысли на патриотическое воспитание детей [7]. Особое место в этом ряду занимает К.Д. Ушинский с его принципом народности, согласно которому воспитание должно быть проникнуто духом народа, его историей, языком, культурой.

Развитие музейной педагогики в России имеет свою историю. Как отмечает П.В. Луковенко музейная педагогика прошла путь от

собиранья и хранения до активного включения музея в образовательный процесс. Современная музейная педагогика рассматривает музей не как место для эпизодических посещений, а как особую образовательную среду, обладающую уникальным воспитательным потенциалом.

Современные исследователи музейной педагогики (А.М. Вербенец, М.Ю. Коваль, Б.А. Столяров, Н.Л. Худякова и др.) разрабатывают теоретические и методические основы использования музейной среды в работе с детьми дошкольного возраста. Б.А. Столяров подчеркивает, что музей является концентрированным носителем культурных кодов и знаковых систем, что делает его незаменимым средством приобщения ребенка к культурному наследию [11]. А.М. Вербенец и ее коллеги разрабатывают конкретные музейно-педагогические технологии для дошкольного образования, включая создание мини-музеев в условиях детского сада, организацию взаимодействия с государственными музеями, использование интерактивных форм работы [3].

Междисциплинарный анализ позволяет выявить, почему именно музейная педагогика оказывается столь эффективным средством воспитания патриотических чувств у старших дошкольников.

С позиций философии, музей является пространством встречи с подлинностью, с «духом» культуры. Идеи И.А. Ильина о патриотизме как духовном самоопределении реализуются в музее через возможность ребенка «прикоснуться» к истории, ощутить свою связь с прошлым. Философское понятие «Родины» как экзистенциальной категории обретает в музее конкретные, чувственно воспринимаемые формы.

С позиций психологии, музейная среда отвечает ведущей потребности дошкольника в эмоциональном переживании и действенном освоении мира. Механизм эмоционального предвосхищения, описанный в психологии, работает в музее наиболее полно: ребенок предвосхищает встречу с удивительным, готовится к ней, переживает ее и возвращается к пережитому в воспоминаниях и творчестве. Эмоциональная насыщенность музейного

опыта обеспечивает перевод знаний о Родине в устойчивые патриотические чувства.

С позиций социологии, музей выступает институтом социализации, транслирующим культурные нормы и ценности. В условиях кризиса традиционных механизмов передачи опыта музей сохраняет функцию «культурного посредника», помогающего ребенку обрести позитивную социальную идентичность. Музейное пространство создает условия для формирования именно конструктивного патриотизма, основанного на знании и понимании, а не на слепом приятии.

С позиций педагогики, музейная педагогика предлагает целостную систему методов и форм работы, учитывающую возрастные особенности детей и закономерности педагогического процесса. От принципа народности К.Д. Ушинского до современных интерактивных технологий – педагогическая мысль последовательно развивала идею о том, что подлинное воспитание патриотических чувств возможно только через живое, деятельное, эмоционально окрашенное приобщение ребенка к культуре своего народа.

Таким образом, воспитание патриотических чувств у старших дошкольников средствами музейной педагогики имеет глубокие теоретические основания, разработанные в философии, психологии, социологии и педагогике. Философия задает ценностно-смысловые координаты понимания патриотизма как духовного феномена. Психология раскрывает механизмы формирования патриотических чувств в дошкольном возрасте и обосновывает ведущую роль эмоционального компонента. Социология показывает значение музея как института социализации и фактора формирования позитивной социальной идентичности. Педагогика аккумулирует эти идеи и разрабатывает конкретные технологии их реализации в образовательном процессе.

Музейная педагогика выступает тем интегративным средством, которое позволяет соединить философскую глубину, психологическую

адекватность, социологическую релевантность и педагогическую эффективность в едином процессе воспитания патриотических чувств у старших дошкольников.

Рассмотрим некоторые формы и методы воспитания патриотических чувств у старших дошкольников средствами музейной педагогики.

Эффективность музейной педагогики в воспитании патриотических чувств у старших дошкольников во многом определяется разнообразием и адекватностью используемых форм и методов работы. Анализ современных исследований и педагогической практики позволяет выделить несколько групп методов и форм, которые в комплексе обеспечивают целостное воздействие на эмоциональную, познавательную и деятельностьную сферы личности ребенка. Исследователи выделяют три основные группы методов: наглядные, словесные и практические, каждая из которых в музейном пространстве приобретает свою специфику.

Наглядные методы занимают ведущее место в работе с дошкольниками, что обусловлено наглядно-образным характером мышления детей этого возраста. В музейной среде главным наглядным средством выступает подлинный экспонат. Его рассматривание, сравнение с другими предметами, выделение деталей составляют основу музейного наблюдения. Важную роль играет и метод демонстрации – показ способов действия с предметами (если это разрешено правилами музея) или демонстрация реконструкций исторических событий через макеты, диорамы, аудиовизуальные средства. Как отмечает Н.Л. Худякова, метод наглядности в музее обогащается за счет «эффекта присутствия», когда ребенок не просто видит изображение предмета, а созерцает сам подлинник, несущий «энергетику времени» [12].

Словесные методы в музейной педагогике трансформируются из монологических форм (рассказ, лекция) в диалогические. Беседа становится основным словесным методом, причем предпочтение отдается эвристической беседе, построенной на системе вопросов, побуждающих детей к

размышлению, сравнению, самостоятельным выводам. Рассказ педагога или экскурсовода должен быть эмоционально окрашенным, образным, непродолжительным по времени, чтобы удерживать внимание дошкольников. Важным словесным методом является и чтение художественной литературы, предваряющее посещение музея или закрепляющее полученные впечатления.

Практические методы обеспечивают деятельностное освоение музейного опыта. К ним относятся упражнения (например, в узнавании предметов определенной эпохи), моделирование (создание макетов исторических объектов), элементарные опыты (если музейная экспозиция позволяет экспериментировать). Особое значение приобретает игровой метод, который в дошкольном возрасте является ведущим. Игра позволяет ребенку «прожить» историческую ситуацию, примерить на себя роль предка, защитника, создателя [4].

Современные исследователи (А.М. Вербенец, М.Ю. Коваль) подчеркивают, что наиболее эффективными являются методы, интегрирующие наглядность, слово и действие в едином процессе музейной коммуникации [3; 6]. Так, метод театрализации сочетает наглядность (костюмы, декорации), слово (ролевая речь) и практическое действие (разыгрывание сценки). Метод дидактической игры с использованием музейных предметов или их копий также реализует комплексное воздействие.

Формы музейно-педагогической деятельности со старшими дошкольниками можно разделить на несколько групп в зависимости от места проведения, степени активности детей и длительности взаимодействия с музейной средой.

Экскурсионные формы традиционно занимают центральное место. Учебная экскурсия в краеведческий музей позволяет детям погрузиться в подлинную музейную среду, увидеть уникальные экспонаты. Однако для

дошкольников важна не продолжительность, а интенсивность и эмоциональная насыщенность экскурсии.

Музейные занятия представляют собой более глубокую форму работы, предполагающую не только знакомство с экспозицией, но и выполнение творческих заданий, включение элементов исследования. Тематические музейные занятия посвящены определенной теме (например, «Быт наших предков», «Защитники земли русской») и строятся на сочетании экскурсионной части и практической деятельности в музейном пространстве или специально оборудованном классе.

Проектные формы приобретают все большее значение в современной музейной педагогике. Детско-взрослые познавательные проекты на основе музейных впечатлений (например, «История моей семьи в истории Луганска», «Реликвии нашего дома») позволяют связать музейный опыт с личным опытом ребенка, с историей его семьи.

Формы работы в условиях дошкольной организации включают создание собственной музейной среды. Мини-музеи в детском саду становятся эффективной формой повседневного взаимодействия детей с музейными предметами. Как отмечают А.М. Вербенец и Е.В. Виноградова, мини-музей, созданный с участием детей и родителей, позволяет органично вписать музейную педагогику в образовательный процесс ДОО [3].

Успешность применения описанных форм и методов во многом зависит от позиции педагога. Современные исследователи (М.Ю. Коваль, Б.А. Столяров) подчеркивают, что педагог в музейно-педагогическом процессе выступает не транслятором знаний, а фасилитатором, посредником между ребенком и музейным предметом, организатором совместного исследования [6; 11]. Его задача – не столько рассказать об экспонате, сколько помочь ребенку «услышать голос вещи», задать вопросы, пробуждающие воображение и мысль.

Важнейшим условием эффективности музейной педагогики является включение семьи. Совместные посещения музеев с родителями, выполнение

семейных заданий («найди в музее предмет, похожий на тот, что есть у бабушки», «узнай, что носили воины в старину»), создание домашних коллекций и мини-музеев, подготовка семейных презентаций – все это усиливает воспитательный потенциал музейной педагогики, делает патриотические чувства не абстрактными, а связанными с историей собственной семьи, с личными переживаниями и традициями.

Таким образом, многообразие форм и методов музейной педагогики позволяет осуществлять целостное воспитание патриотических чувств у старших дошкольников, затрагивая эмоциональную, познавательную и деятельностьную сферы личности ребенка. Ключевыми факторами успешности музейно-педагогической работы выступают: адекватность методов возрастным особенностям детей, интерактивность, деятельностный характер освоения музейного опыта, активное включение семьи и особая позиция педагога-посредника. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией конкретных музейно-педагогических программ, а также с изучением возможностей создания музейной среды в условиях дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. Абрамова, М. А. Философские предпосылки формирования патриотизма / М. А. Абрамова // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 4015–4024. – DOI : 10.20913/2618-7515-2020-3-23.
2. Васильева, С. В. Социально-психологические предпосылки конструктивного патриотизма подростков и молодежи : систематический обзор эмпирических исследований / С. В. Васильева, А. В. Микляева // Science for Education Today. – 2024. – № 1. – С. 55–79.
3. Вербенец, А. М. Музейно–педагогические технологии в дошкольном образовании : учебно–методическое пособие / А. М. Вербенец, Е. В. Виноградова, Т. А. Копцева. – СПб. : Детство-Пресс, 2020. – 112 с.

4. Виноградова, Е. В. Музей в пространстве образования: новые форматы взаимодействия / Е. В. Виноградова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 4–12.

5. Елупахина, А. В. Психолого-педагогические основы воспитания патриотических ценностей у детей дошкольного возраста / А. В. Елупахина, Т. М. Соценко // Педагогическая наука и образование. – 2024. – № 3. – С. 44–49.

6. Коваль, М. Ю. Музейная педагогика как инструмент формирования познавательной активности старших дошкольников / М. Ю. Коваль // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 19–28.

7. Носкова, Н. В. Патриотическое воспитание как приоритетное направление развития личности: исторический аспект / Н. В. Носкова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 3. – С. 95–100.

8. Ожередова, Ю. А. Психологические основы патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Ю. А. Ожередова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 271–274.

9. Пантелеева, А. В. Интерактивная музейная экспозиция как средство развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста / А. В. Пантелеева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30352>

10. Рогова, А. В. Национально-патриотическое воспитание в философско-педагогической мысли Русского Зарубежья (первая половина XX в.) / А. В. Рогова // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 75–80.

11. Столяров, Б. А. Современная музейная педагогика: от теории к практике / Б. А. Столяров // Музей. – 2015. – № 10. – С. 4–9.

12. Худякова, Н. Л. Музейная педагогика как средство формирования основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного

возраста / Н. Л. Худякова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12-1. – С. 305–309.

13. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М. : Сфера. – 2023. – 224

Irina Lashchenova

EDUCATION OF PATRIOTIC FEELINGS IN OLDER PRESCHOOLERS THROUGH MUSEUM PEDAGOGY

The article presents an interdisciplinary analysis of the problem of fostering patriotic feelings in older preschool children through museum pedagogy. It traces the logic of the development of scientific ideas about patriotic education in philosophy, psychology, sociology, and pedagogy, and identifies the theoretical foundations for integrating museum pedagogy into the process of forming patriotic feelings in preschool children.

Keywords: patriotic education, patriotic feelings, older preschool children, museum pedagogy, philosophy of education, developmental psychology, sociology of childhood, and museum–pedagogical work.

УДК 378.011.3-051:373.2:373.2.015.31:613.959

Овчаренко Елена Николаевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
119ys@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в сфере здоровьесбережения

дошкольников. Дана характеристика ключевым профессиональным компетенциям, лежащим в основе здоровьесбережения детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется описанию практических подходов и направлений работы в педагогическом вузе, способствующих формированию у будущих педагогов дошкольного образования готовности к эффективной реализации задач по сохранению и укреплению здоровья подрастающего поколения.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающая деятельность, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции в сфере здоровьесбережения дошкольников.

В современном обществе, характеризующемся динамичными социально-экономическими изменениями, вопросы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения выходят на первый план. Наиболее остро эта проблема стоит в отношении детей дошкольного возраста, что продиктовано устойчивой негативной динамикой показателей их физического развития и состояния здоровья, наблюдаемой за последние годы [5].

Цель данной статьи: раскрыть особенности формирования профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного образования в сфере здоровьесбережения дошкольников.

Вопрос формирования ценностного отношения к здоровью у подрастающего поколения является приоритетным в педагогике.

Как отмечает В.Г. Алямовская, его истоки лежат в дошкольном детстве – периоде, когда складываются базовые представления о культуре тела и духа [1]. Именно в этом возрасте закладываются те привычки (гигиенические, двигательные, пищевые), которые остаются с человеком на всю жизнь.

Эффективность этого процесса напрямую зависит от личности воспитателя. Являясь для дошкольника референтным лицом, педагог

транслирует не только знания, но и свое собственное поведение. Ребенок усваивает те модели заботы о себе, которые видит у значимого взрослого.

Следовательно, профессионализм воспитателя включает не только умение организовать пространство, но и его личную приверженность здоровому образу жизни.

Современные требования к организации работы ДООУ (исследования И.А. Анохиной) предполагают создание целостной здоровьесберегающей среды. Такая среда призвана решить несколько взаимосвязанных задач: облегчить период вхождения ребенка в новый коллектив, обеспечить насыщенную и безопасную предметную обстановку, поддерживать позитивный настрой, планомерно прививать культурно-гигиенические навыки через игру, а также выстраивать образовательный процесс с учетом индивидуальных траекторий развития [2].

Данный подход коррелирует с определением В.И. Загвязинского, который понимает под здоровьесбережением синтез медицинских и педагогических воздействий, направленных на гармоничное развитие и сохранение здоровья дошкольников [7].

Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности должна быть нацелена на освоение ими всего спектра здоровьесберегающих функций.

Речь идет о комплексной системе мер по защите и укреплению социального, психического и физического здоровья ребёнка, которая включает: адаптационную поддержку (создание условий для комфортного вхождения в социум); формирование ценностей (воспитание ответственного отношения к себе и своему здоровью); педагогическую диагностику (анализ динамики развития); образовательный компонент (передачу теоретических знаний и практических навыков ЗОЖ); рефлексивный компонент, позволяющий педагогу осмысливать и корректировать собственный опыт работы по сохранению здоровья, соотнося результаты с поставленными целями [5; 9; 10].

В современной науке отсутствует единое толкование термина «профессиональная компетентность». В рамках нашего исследования нам импонирует трактовка А.А. Вербицкого, который рассматривает ее как интегративное свойство личности. Это свойство раскрывается в процессе труда благодаря задействованию системы сформированных компетенций и служит залогом успешности профессионала, а также показателем его готовности отвечать за итоги своей работы [3].

Руководствуясь этим подходом, под профессиональной компетентностью педагога в сфере здоровьесбережения дошкольников мы понимаем интегративное личностное качество, суть которого – способность грамотно решать профильные задачи по созданию здоровьесберегающих условий, предвидеть результаты своей деятельности и нести за них ответственность.

Анализ научных трудов Л.К. Веретенниковой, Л.Н. Волошиной, О.Г. Галимской, О.Ф. Горбуновой, О.Л. Недосеко, позволяет выделить в структуре здоровьесберегающей деятельности будущего педагога дошкольного образования следующие компоненты: когнитивный (система знаний о здоровье, здоровом образе жизни, методах сохранения и укрепления здоровья, анатомо-физиологических особенностях дошкольников, закономерностях двигательного развития, современных технологиях здоровьесбережения и факторах риска); операционально-деятельностный (владение практическими навыками здоровьесбережения, умение проектировать здоровьесберегающую образовательную среду, организовывать различные формы двигательной активности, проводить мониторинг физического развития и осуществлять экспериментальную деятельность в этой области); мотивационно-ценностный (осознание ценности здоровья своего и воспитанников, наличие устойчивой внутренней мотивации к ведению здорового образа жизни и интереса к инновациям в сфере здоровьесбережения, готовность к продуктивному сотрудничеству со всеми участниками образовательного процесса (дети, родители, педагоги));

рефлексивный (способность к самоанализу своего физического состояния и профессиональной деятельности, умение адекватно оценивать её результаты, корректировать индивидуальный стиль здорового поведения и стремиться к профессиональному самосовершенствованию).

Рассматривая профессиональную компетентность как совокупность компетенций, вслед за А.А. Вербицким, мы понимаем компетенцию как потенциальную профессиональную характеристику, отражающую готовность и стремление будущего педагога дошкольного образования к продуктивной деятельности [3].

Опираясь на исследования Л.Н. Волошиной, О.Ф. Горбуновой, С.А. Котовой, Т.Н. Яркиной, в содержание здоровьесберегающей компетентности педагога дошкольного образования, должны быть включены следующие компетенции: гностическая (способность к анализу специфики физического развития детей и собственной деятельности); коммуникативная (умение выстраивать эффективное взаимодействие с детьми, родителями и коллегами по вопросам здоровья); организационная (навыки включения детей в двигательную деятельность, самоорганизации и применения современных здоровьесберегающих технологий); дидактическая (мастерство обучения двигательным действиям, владение методикой показа и объяснения, креативность в подборе приемов и методов обучения); информационная (умение работать с профессиональной информацией, критически её оценивать и интерпретировать результаты диагностики); проектировочная (способность к стратегическому планированию и целеполаганию в здоровьесберегающей деятельности); конструктивная (умение определять тактику работы, подбирать содержание и методы для конкретных форм работы с детьми); диагностическая (владение методами оценки физического развития детей и эффективности собственной работы, способность к рефлексии) [4; 5; 6; 10].

Процесс формирования данных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования реализуется по нескольким взаимосвязанным направлениям. Первое направление – учебная деятельность.

Основными дисциплинами здесь выступают: «Теория и методика формирования физической культуры дошкольников», «Теория и методика формирования у дошкольников представлений о здоровом образе жизни».

В процессе освоения дисциплин студенты знакомятся с теоретическими и практическими основами здоровьесбережения дошкольников. На практико-ориентированных занятиях они углубляют свои знания через подготовку докладов и проектов, разрабатывают конспекты, моделируют фрагменты занятий и презентуют их в аудитории.

Второе направление – научно-исследовательская работа.

Темы здоровьесбережения являются приоритетными при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Студенты разрабатывают диагностические методики, циклы занятий, программы для семейных клубов, картотеки упражнений. Результаты исследований публикуются в сборниках, что служит важным мотивационным фактором для начинающих исследователей.

Третье направление – педагогическая практика. В ходе педагогической практики в дошкольных образовательных учреждениях будущие специалисты отрабатывают на практике целый спектр профессиональных действий, связанных со здоровьесбережением. Они учатся проектировать безопасную среду, проводить мониторинг физического состояния детей, а также организовывать различные формы двигательной активности: от утренней гимнастики и НОД до физкультурных досугов, спортивных игр, прогулок и оздоровительных процедур после сна.

Четвертое направление профессионального становления реализуется через участие студентов во внеучебных мероприятиях, посвященных здоровому образу жизни. Это предполагает их активное включение в научно-

практическую деятельность (конференции, семинары, круглые столы) и обучающие мероприятия (мастер-классы, тренинги).

Регулярная работа тематических клубов («Сверкающие грани педагогической науки», «Духовное единение») позволяет будущим педагогам углубленно рассматривать вопросы здоровьесбережения. В частности, обсуждаются философские аспекты здоровья, прикладные методики работы с детьми, педагогами и родителями.

Таким образом, охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения является ключевой задачей современной системы дошкольного образования. Её успешное решение напрямую зависит от качества подготовки педагогических кадров, их готовности и способности к реализации здоровьесберегающей деятельности.

Комплексная, системная работа в вузе по всем указанным направлениям призвана обеспечить формирование у будущих педагогов дошкольного образования высокой профессиональной компетентности в этой важнейшей сфере.

Список литературы

1. Алямовская, В. Г. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / В. Г. Алямовская, Т. Л. Богина, Л. Г. Голубева. – М. : ИНФРА-М, 2022. – 256 с.
2. Анохина, И. А. Условия обеспечения социально-эмоционального благополучия детей в ДОУ / И. А. Анохина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 6. – С. 3–11.
3. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011. – 288 с.
4. Волошина, Л. Н. Здоровьеформирующие и здоровьесберегающие технологии в физическом воспитании дошкольников / Л. Н. Волошина,

О. Г. Галимская, О. Л. Недосеко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 5. – С. 458 – 463.

5. Горбунова, О. Ф. Формирование готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных организациях / О. Ф. Горбунова, Л. К. Веретенникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 85–88.

6. Котова, С. А. Основы здоровьесбережения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования : учебно-методическое пособие / С. А. Котова, В. Г. Каменская. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 256 с.

7. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

8. Терновская, С. А. Создание здоровьесберегающей среды в ДООУ как условие реализации ФГОС дошкольного образования / С. А. Терновская, Н. А. Фомина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. – С. 78–85.

9. Филиппова, С. О. Дошкольное учреждение: стандартизация образовательной деятельности в области физической культуры. О профессиональной компетентности педагога / С. О. Филиппова // Дошкольное воспитание. 2010. – № 7. – С. 12–19.

10. Яркина, Т. Н. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования к формированию основ здорового образа жизни у детей / Т. Н. Яркина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – №10. – С. 106–112.

Elena Ovcharenko

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE
PRESCHOOL TEACHERS IN THE FIELD
OF PRESCHOOL HEALTH SAVING**

The article discusses the concept of professional competence of future preschool teachers in the field of preschool health saving. The article describes the key professional competencies that underlie the health-preserving activities of preschool children. Special attention is paid to the description of practical approaches and areas of work in a pedagogical university that contribute to the formation of future preschool teachers' readiness to effectively implement tasks related to the preservation and strengthening of the health of the younger generation.

Keywords: health, health-preserving activities, professional competence, professional competencies in the field of health-preserving activities for preschool children.

УДК 373.2.015.31: 159. 9.942+17.022.1 : 7.011

Сапрыкина Елена Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
saprykinaelena.net@gmail.com

**РАЗВИТИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
(НА ПРИМЕРЕ МОНУМЕНТАЛЬНОЙ
СКУЛЬПТУРЫ ЛУГАНЩИНЫ)**

В статье актуализируется проблема эмоционально-ценностного восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства. Акцентируется внимание на негативных тенденциях в когнитивном развитии современных дошкольников, которые требуют изучения и учёта в процессе приобщения к изобразительному искусству. Организация работы с

дошкольниками представлена на примере знакомства с монументальной скульптуры Луганщины (Скульптура «Князь Игорь»).

Ключевые слова: старшие дошкольники, произведения изобразительного искусства, эмоционально-ценностное восприятие, монументальная скульптура Луганщины.

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования, на этапе завершения дошкольного детства у ребёнка должны быть сформированы предпосылки ценностно-смыслового восприятия природного мира, социальной действительности и искусства. Так, среди планируемых результатов освоения области «Художественно-эстетическое развитие» выделяют способность ребёнка воспринимать и понимать произведения различных видов искусства, наличие интереса к культурным традициям своего народа в процессе ознакомления с видами и жанрами искусства, а также стремление к познанию народных традиций через творческую деятельность [6].

Современные дошкольники рождаются и растут в агрессивной цифровой среде. Следствием пассивного «потребления» огромных потоков информации является негативные тенденции в когнитивном развитии современных детей: геймификация восприятия, клиповость мышления, визуальное пресыщение на фоне тактильного дефицита и многое другое. Цифровая среда приучает детей к быстрому сканированию визуального образа, а не к анализу, выявлению причинно-следственных связей и т.д. Клиповое восприятие дробит единое произведение на бессвязные фрагменты, из-за чего ребёнку тяжело воспринимать целостность образа. Отсутствие желания всматриваться, анализировать, понимать смысл сказанного художником приводит к исчезновению «диалога» с искусством. Восприятие визуального контента поверхностно, фрагментарно и конкретно, не требует эмоционального отклика, в то время как восприятие художественного образа

в произведении искусства требует вхождения в образ, понимания, «чувствования» и эмоционального сопереживания.

Цель статьи – учитывая особенности эмоционально-ценностного восприятия искусства современными дошкольниками, представить организацию работы с дошкольниками на примере знакомства с монументальной скульптурой Луганщины (Скульптура «Князь Игорь»).

Воспитывающая сила искусства, в частности, изобразительного, безусловно, велика. Философы, психологи и педагоги едины во мнении, что воздействие искусства на личность носит комплексный характер, затрагивая эмоциональную, интеллектуальную и нравственную сферы человека. Искусство даёт возможность пережить весь спектр чувств, которые являются фундаментом формирования индивидуальной системы ценностей. Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн говорили о взаимообусловленности интеллектуального и эмоционального компонентов сознания. Л.С. Выготский утверждал, что сплав интеллекта и аффекта делает восприятие ценностно направленным.

Следует подчеркнуть, что воздействие искусства на сознание, которое будет способствовать формированию ценностных ориентаций личности, обусловлено качеством восприятия художественного образа. А.В. Луначарский писал, что основная тайна искусства – художественный образ, разобрав который по деталям, мы можем не познать его целостность

Р.С. Немов определяет восприятие как осмысленный синтез разнообразных ощущений, полученных от предметов и явлений [4]. Чувственное отражение предполагает способность не только обнаружить, идентифицировать явления внешнего мира, но и понимать их и усваивать. Таким образом, восприятие является не пассивным созерцанием, а процессом осмысленного активного чувственного познания образа.

Важность активного восприятия художественного образа подчёркивал Б.М. Неменский, говоря о том, что искусство рождается как диалог, что

художник и зритель – две стороны неделимого явления, называемого искусством [3].

М.М. Бахтин писал, что полноценное восприятие искусства можно толковать как особую активность сознания, которая направлена на то, чтобы, во-первых, понять произведение так, как понимал его сам автор, постараться увидеть картину мира «глазами автора»; во-вторых, включить произведение в свой, отличный от авторского, жизненный и культурный контекст [1].

Опыт человечества, заложенный в искусстве, присваивается человеком не просто как знание, а в результате эмоционального сопереживания становится личностным опытом. Осмысленность восприятия определяется жизненным опытом зрителя, сложившимися ценностно-смысловыми ориентирами.

Таким образом, восприятие искусства не является имманентным, оно зависит от зрителя, а говоря о маленьком зрителе, восприятие зависит от воспитательных воздействий, от специально организованной деятельности, которую проводит педагог, приобщая детей к искусству. Приобщение дошкольников к искусству рассматривается как смысловое общение педагога с детьми о художественном произведении с опорой на художественный язык различных видов искусства.

И.С. Левшина выделяет уровни восприятия дошкольниками произведений изобразительного искусства. Нулевой уровень характеризуется отсутствием художественного начала при восприятии. При первом уровне восприятия детьми выделяются только внешние признаки произведения искусства. Второй уровень предполагает знание выразительных средств, способность сопереживать герою произведения, образу. Эти три уровня восприятия произведений искусства доступны дошкольникам без участия взрослого и специально организованной воспитательной практики. Третий уровень восприятия художественного произведения – это способность понимать образ, мнение автора, выразить своё мнение, соглашаться или не соглашаться с позицией другого человека [2].

Эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства у старших дошкольников понимается как способность к пониманию содержания и смысла произведения искусства на основе положительных эмоциональных переживаний, которые испытывают дети в процессе приобщения к искусству.

Эмоциональные переживания дошкольников являются проводником смыслов. Произведение, которое не вызвало эмоций, остаётся для дошкольника набором сухих, трудно воспринимаемых фактов. Через сопереживание художественному образу ребёнок интериоризирует общечеловеческие ценности: любовь, добро, красоту. В этом и состоит воспитывающая функция искусства в дошкольном возрасте: формирование духовного мира ребенка, его нравственных ориентиров и эстетического отношения к действительности.

Рассмотрим особенности развития эмоционально-ценностного восприятия дошкольниками искусства родного края на примере скульптуры Луганщины. Скульптура – вид изобразительного искусства, произведения которого имеют объемную трехмерную форму и выполняются из твердых или пластичных материалов. Скульптура материальна, изобразительна и лаконична. Существует достаточно много видов скульптуры: мелкая пластика, скульптура малых форм, станковая и монументальная.

Скульптура региона, города ближе ребенку, потому что она вписана в ландшафт повседневной жизни. Первичные представления о скульптуре складываются у детей стихийно, потому задача педагога акцентировать внимание детей на специфику скульптурного «языка», позволяющего создавать художественные образы в трехмерном объеме. При восприятии скульптуры у дошкольников, возникает чувство материальности и массивности формы. Скульптура относится к пространственным видам изобразительного искусства, поэтому восприятие предполагает рассматривание с разных точек зрения. Выразительность образа в скульптуре

передаётся с помощью пластики, силуэта, пропорций, фактуры и цвета материала.

Произведения монументальной скульптуры отличаются значительностью идей, высокой степенью обобщения, крупными размерами. Специфика восприятия памятников и монументов обусловлена их связью с окружающим пространством, масштабом объектов и чёткостью силуэта. Луганская монументальная скульптура запечатлевает все самое прекрасное, возвышенное, героическое, увековечивает исторические события, хранит память о выдающихся Луганчанах. Парциальной региональной программой дошкольного образования «Мой край» рекомендован перечень произведений монументальной скульптуры Луганщины: «Князь Игорь» (художник В.А. Горбулин, скульптор Н.В. Можаяев, архитектор Н.Ю. Поздняков), «Владимир Даль» (скульпторы: И.П. Овчаренко, В.Ю. Орлов, Г.Г. Головченко), «Памятник труженику Луганска» (И.М. Чумак, И.П. Овчаренко, В.М. Житомирский), «Автору «Слова о полку Игореве» (И.М. Чумак), Памятник неизвестному солдату «Журавли» (художник Е.Ф. Чумак, скульптор А. Долгополов) [5].

Рассмотрим содержание работы по приобщению дошкольников к монументальной скульптуре Луганщины на примере памятника «Князь Игорь» (художник В.А. Горбулин, скульптор Н.В. Можаяев, архитектор Н.Ю. Поздняков).

Памятник установлен на пьедестале, на холме, возвышающемся над Северским Донцом, на подъезде к Станице Луганской. Общая высота скульптурной композиции двадцать пять метров. Литературное произведение «Слово о полку Игореве» является сложным и недоступным для восприятия дошкольника, но при первом знакомстве со скульптурой, дети фиксируют внимание на деталях снаряжения: щит, шлем, меч, кольчуга. Именно эти детали создают в воображении дошкольников образ воина, богатыря.

Следует акцентировать внимание детей, что это не сказочный персонаж, что скульптура повествует нам о реальных событиях, которые

происходили здесь, в Луганских степях. Такие акценты воспитывают чувство сопричастности к малой родине. Для дошкольника это процесс перехода от внешнего любования к внутреннему переживанию ценности того места, где он живет.

Говоря о выразительных средствах, следует акцентировать внимание детей на масштабе скульптуры. Интересным методическим приёмом является «подзорная труба», когда дошкольник смотрят на памятник как будто «в подзорную трубу» и пытаются определить на кого похож человек. При непосредственном восприятии памятника, смотря снизу на возвышающуюся над степью композицию, дошкольники замечают, что князь Игорь «огромный, сильный, величественный, он – победитель, он нас защищает». Живое восприятие скульптуры даёт возможность воспринимать ее в единстве с природным ландшафтом Луганщины. Открывающийся взгляду простор степи усиливает ощущение свободы, а князь Игорь, охраняя Северский Донец, Луганскую степь, становится символом-хранителем региона.

Скульптура достаточно экспрессивна: конь изображён в движении, меч князя поднят вверх. Современные дошкольники, воспитанные на анимации, особо чувствительны к динамике в произведениях искусства. Динамический образ в скульптуре зачастую воспринимается дошкольниками как «стоп-кадр» и далее оживает в воображении. Такая экспрессия вызывает эмоциональный отклик у детей, который проявляется в таких вопросах: А куда он скачет? Он воевать скачет? А он быстро скачет? Особый восторг вздыбленный конь вызывает у мальчишек, ассоциируясь с силой, смелостью и отвагой героя.

Учитывая особенности современных дошкольников цифрового поколения, а именно потребность в собственной идентификации, визуализации, целесообразно предложить детям сфотографироваться с памятником. Акцент на пропорциях (огромный размер скульптуры по

отношению к ребёнку) еще раз подчеркнёт величие, мощь и силу князя Игоря.

Таким образом, современные дошкольники, в силу специфики когнитивных процессов, испытывают определённые сложности в восприятии художественных образов. Именно это обуславливает необходимость поиска новых, более мощных визуальных и смысловых стимулов, стимулирующих эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства дошкольниками. Включение регионального компонента (изобразительного искусства родного края) делает этот процесс восприятия искусства осязаемым, близким и понятным ребенку. Знакомство со скульптурой родного края – это глубокое эмоциональное погружение в историю и культуру своей малой родины. В процессе специально организованного эмоционально-ценностного восприятия скульптурного произведения, дошкольники считывают сложные художественные смыслы.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 504 с.
2. Левшина, И. С. Как воспринимается произведение искусства / И. С. Левшина. – М. : Знание, 1983. – 95 с.
3. Луначарский, А. В. Статьи об искусстве / А. В. Луначарский. – Москва, Ленинград : Искусство, 1941. – 664 с.
4. Неменский, Б. М. Распахни окно: мысли художника об эстетическом воспитании / Б. М. Неменский. – М. : Мол. гвардия, 1974. – 186 с.
5. Немов, Р. С. Общая психология в 3 т. Том II в 4 кн. Книга 1. Ощущения и восприятие : учебник и практикум для вузов / Р. С. Немов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 302 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Луганской Народной Республики об утверждении Парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мой край» / [Электронный ресурс] // : [сайт]. –

URL: <https://edu.lpr-reg.ru/docs/preedulaw/14620-prikaz-mon-lnr-ot-12112023-306-od.html> (дата обращения: 01.02.2026).

7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М. : ТЦ Сфера, 2024. – 224 с.

Elena Saprykina

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUABLE PERCEPTION OF WORKS OF ART IN OLDER PRESCHOOLERS (ON THE EXAMPLE OF MONUMENTAL SCULPTURE IN LUGANSK)

The article actualizes the problem of emotional and value perception of works of fine art by preschoolers. It focuses on the negative trends in the cognitive development of modern preschoolers, which require study and consideration in the process of introducing them to fine art. The organization of work with preschoolers is presented on the example of familiarizing them with the monumental sculpture of Lugansk region (the sculpture "Prince Igor").

Keywords: senior preschoolers, works of fine art, emotional and value perception, monumental sculpture of Lugansk region.

УДК 373.2.016:811'271.1– 028.31

Семенака Светлана Ивановна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир
semenaka@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена актуальной проблеме формирования культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в контексте современных

требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования.

В статье раскрывается сущность понятия «культура общения» как сложного многокомпонентного образования в социокультурном аспекте. Особое внимание уделяется характеристике коммуникативного практикума как инновационной формы образовательной деятельности, направленной на формирование у старших дошкольников базовых навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Представлено содержание и структура практикума, описаны его этапы организации, а также приведены примеры игр и заданий, апробированных в практике дошкольного образования.

Ключевые слова: социализация, культура общения, старшие дошкольники, коммуникативный практикум, социокультурный аспект, коммуникативные навыки, Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО).

Современное общество предъявляет все более высокие требования к коммуникативным навыкам личности, умению эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать и уважать различные точки зрения. Способность к эффективному диалогу, пониманию и уважению иных точек зрения, толерантность и эмпатия являются необходимыми качествами для успешной социализации и самореализации. Эти качества важно развивать с детства. Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для становления личности и, особенно для основ культуры общения.

Актуальность исследования проблемы формирования культуры общения в дошкольном возрасте обусловлена современной социокультурной ситуацией в России, связанной с переоценкой традиционных ценностей, что нашло отражение и в пересмотре целей дошкольного образования. Формирование культуры общения, коммуникативных навыков детей дошкольного возраста выступает одной из приоритетных задач реализации

требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Разделяя точку зрения ученых, исследовавших феномен культуры общения (Ф.С. Газизова, Е.О. Смирнова, А.С. Хлебников), в социокультурном контексте рассматриваем его как сложное, многокомпонентное образование [2; 5; 7]. Это не просто совокупность норм и правил, регулирующих взаимодействие людей, но и механизм трансляции культурного опыта, ценностей и эталонов поведения, принятых в данном обществе. Она интегрирует в себе как вербальные (речевые) средства, так и невербальные (жесты, мимика, интонация, проксемика) аспекты коммуникации, освоение которых позволяет ребенку адекватно функционировать в различных социокультурных средах.

Характеризуя состояние изученности проблемы применительно к дошкольному возрасту, необходимо отметить ценность для современных исследований научных трудов Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, в которых освещены разнообразные аспекты развития общения в старшем дошкольном возрасте: роль речи как инструмента усвоения социальных норм и построения диалога; значение совместной деятельности в становлении общения; возрастные особенности потребности в общении на разных этапах развития ребенка-дошкольника; особенности формирования навыков эмпатии и эмоциональной отзывчивости; влияние педагогического взаимодействия на освоение детьми правил общения, а также влияние игры в развитии навыков общения и др. [Цит. по: 2]. Эти работы не только заложили теоретическую базу для понимания специфики межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, но и сохранили свою актуальность в условиях современного дошкольного образования.

Анализ современного состояния проблемы культуры общения детей старшего дошкольного возраста позволил выявить тенденцию к увеличению числа детей, испытывающих трудности в общении. Подробная

характеристика детей с трудностями в общении представлена в работах Е.О. Смирновой [5].

Данная тенденция может быть связано с различными причинами, включая особенности семейного воспитания, недостаточную социализацию и т.д. Отсутствие же у детей значимых коммуникативных умений затрудняет общение детей со сверстниками и взрослыми [1; 2; 4; 5]. В связи с этим возрастает потребность в разработке и внедрении эффективных педагогических подходов, направленных на формирование культуры общения у старших дошкольников.

Анализ научных исследований и состояния обсуждаемой проблемы в образовательной практике позволил выделить противоречие между признанием значимости формирования культуры общения у детей дошкольного возраста и не достаточной разработанностью новых форм, средств и методов решения проблемы в соответствии с требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования [6].

Это противоречие позволило сформулировать проблему исследования: какие формы, средства и методы образовательной деятельности будут обеспечивать успешное формирование культуры общения старших дошкольников в детском саду?

Одной из эффективных форм решения задач обучения и воспитания дошкольников выступает организация коммуникативного практикума в условиях детского сада. В контексте исследования коммуникативный практикум рассматриваем как форму образовательной деятельности детей, позволяющую формировать широкий спектр навыков культуры общения, начиная с основ вежливости и умения слушать [3].

Коммуникативный практикум для детей старшего дошкольного возраста представляет собой серию специально организованных занятий, направленных на развитие и совершенствование навыков эффективного общения, умений устанавливать контакт с другими детьми и взрослыми, выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать собеседника,

договариваться и сотрудничать. Занятия проводятся в игровой форме, с использованием ярких и интересных материалов, мультимедийных презентаций, чтобы привлечь внимание и поддерживать интерес детей. Педагог выступает в роли наставника и помощника, направляя процесс обучения и помогая детям справляться с трудностями.

Практикум включает в себя различные виды деятельности, такие как ролевые, имитационные игры, игровые упражнения, анализ проблемных ситуаций, групповые проекты и индивидуальные задания. В процессе этих занятий дети учатся использовать вербальные и невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, интонация, чтобы более эффективно доносить свои мысли и чувства до окружающих. Также большое внимание уделяется развитию эмпатии и умению понимать точку зрения другого человека. Это не просто набор игр или упражнений, а целенаправленный процесс, в котором дети учатся слушать и слышать собеседника, выражать свои мысли ясно и понятно, понимать эмоции свои и чужие, а также адекватно реагировать на различные коммуникативные ситуации.

Основная цель коммуникативного практикума – сформировать у детей базовые навыки успешного взаимодействия с окружающими. Сюда входят:

- умение задавать вопросы и отвечать на них,
- поддерживать разговор,
- аргументировать свою точку зрения,
- разрешать конфликты мирным путем,
- сотрудничать и работать в команде.

Важно научить детей приветствовать друг друга, использовать слова благодарности и извинения в подходящих ситуациях. Развитие навыка активного слушания позволяет детям не просто слышать, но и понимать смысл сказанного, проявлять внимание к говорящему, задавать уточняющие вопросы. Это формирует уважительное отношение к чужому мнению и способствует более эффективному взаимодействию. Все эти навыки

необходимы для успешной адаптации в школе, установления дружеских отношений со сверстниками и развития позитивной самооценки.

Анализ литературы и требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования к реализации задач социально-коммуникативного развития старших дошкольников позволил подробнее описать содержание базовых навыков культуры общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста:

1. Умение слушать и слышать является основой успешной коммуникации. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен сосредотачивать внимание на говорящем, не перебивать и понять смысл сказанного. Важно учить его не только молчать, когда говорит другой человек, но и задавать уточняющие вопросы, проявлять интерес к мнению сверстника, кивать в знак согласия, используя невербальные сигналы, демонстрирующие внимательное слушание.

2. Умение выражать свои мысли четко и понятно. В старшем дошкольном возрасте ребенок должен уметь описывать свои чувства, желания, потребности и идеи, используя доступный словарный запас. Важно поощрять его к тому, чтобы он не боялся говорить, даже если ошибается, и предлагать ему альтернативные способы выражения мыслей, если он испытывает затруднения. Объяснять, что говорить нужно вежливо, избегая оскорблений собеседника и критики.

3. Умение разрешать конфликты мирным путем – это тоже жизненно необходимый навык для успешной социализации. Дети неизбежно сталкиваются с разногласиями и спорами, поэтому задача взрослого – научить их не прибегать к агрессии и манипуляциям, а искать компромиссы, договариваться и приходить к взаимовыгодным решениям. Важно научить ребенка признавать свои ошибки, извиняться и прощать других.

4. Умение сотрудничать и играть в команде. Данное умение в дошкольной группе является залогом успешного взаимодействия детей со сверстниками. Ребенок должен уметь делиться игрушками, помогать другим,

следовать правилам игры и вносить свой вклад в общее дело. Педагогу важно учить его учитывать интересы других, уважать чужое мнение и работать вместе для достижения общей цели.

5. Умение сочувствовать и проявлять эмпатию – это важный показатель эмоционального интеллекта. Ребенок должен уметь понимать чувства других, сопереживать им и оказывать поддержку. Педагогу важно учить его замечать, когда кто-то расстроен или нуждается в помощи и предлагать свою поддержку или утешение. Такая стратегия педагогического руководства помогает формировать дружеские отношения и создавать комфортную атмосферу в коллективе [1; 3; 4; 5; 6].

В помощь педагогам нами определены и описаны структурные элементы, этапы проведения коммуникативного практикума, примеры игр, заданий, упражнений для детей.

Первый этап – организационно-мотивационный. Он включает приветствие и создание позитивной атмосферы. На данном этапе детям можно предложить выбрать пиктограммы с эмоцией, которая соответствует их настроению. Для объединения детей и создания общего позитивного настроения можно предложить игровые упражнения «Комплименты» и «Эмоциональное приветствие».

Второй этап практикума – операционально-деятельностный. Его цель направлена на формирование умений и навыков культуры общения в специально смоделированных ситуациях. Данный этап включает разнообразные упражнения и игры для развития умения слушать, слышать, понимать других, конструктивно разрешать детские конфликты. В упражнениях педагогу рекомендуется моделировать различные ситуации из реальной жизни. Приведем примеры разработанных ситуаций и апробированных в практике взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста:

1. В группу детского сада впервые пришла девочка. Какие действия предпримете, чтобы познакомиться с ней? Что скажете при встрече?

2. Представьте, что потеряли любимую игрушку. Как обратиться к ребятам группы или воспитателю с просьбой помочь в её поисках?

3. Несколько ребят заняты интересной настольной игрой. Как тактично присоединиться к играющим?

Обсуждение проблемных жизненных ситуаций гармонично сочетается с имитационными играми. Например, в имитационной ролевой игре «Два друга и одна игрушка» детям предлагалось в парах разыграть ситуацию, когда они оба хотят играть с одной и той же игрушкой. Воспитатель наблюдала за взаимодействием, направляя детей к поиску решения с помощью вопроса: «Как вы можете решить эту проблему, чтобы оба были довольны?». Мальчики чаще всего предлагали игру по очереди, совместное использование машинки для игры в «гонки» и реже предложение одному ребенку выбрать другую игрушку, с обещанием поиграть с машинкой позже. Большинство девочек предлагали совместное использование куклы для игры в «дочки-матери».

В игровом упражнении «Раздели конфету» детям предлагается разделить одну конфету на двоих так, чтобы никто не чувствовал себя обделенным. Это упражнение помогает развить умение договариваться и идти на компромисс. Воспитатель в помощь детям может предложить выбор из предложенных вариантов: разделить конфету пополам, предложить одному ребенку откусить первым, а второму выбрать остаток, или же решить, кто получит конфету, с помощью считалки или жребия. В ходе беседы обращалось внимание на справедливое решение, которое должно учитывать интересы обеих сторон.

Имитационные игры, посвященные конфликтным типичным ситуациям, таким как, споры из-за игрушек или произнесение обидных слов, создают для детей среду для экспериментирования с различными моделями поведения. Дети получают возможность примерить на себя роли участников конфликта, понять мотивы и чувства другой стороны, а также осознать последствия своих действий. Это способствует развитию эмпатии и

критического мышления, необходимых для эффективного разрешения конфликтов.

Упражнения на поиск компромиссов играют важную роль в формировании навыков конструктивного общения. Обсуждение различных вариантов решения конфликта под руководством педагога помогает детям увидеть, что существует не только одно «правильное» решение, но и множество компромиссных вариантов, учитывающих интересы обеих сторон. Этот процесс стимулирует творческое мышление и учит детей искать взаимовыгодные решения.

В структуре коммуникативного практикума также предусмотрено планирование и проведение с детьми игр и упражнений на развитие умения договариваться, находить компромиссы и работать в команде. Например, в игре «Строительство башни» дети должны совместно построить башню из предложенных материалов или выполнить совместное творческое задание «Общая картина», где каждый ребенок рисует часть картины, а затем все вместе соединяют их в одно целое.

Обязательным завершающим структурным компонентом коммуникативного практикума является рефлексивно-обобщающий этап. Его цель – не просто констатация фактов («что делали»), а осмысление детьми под руководством педагога приобретенного социального опыта. Структура рефлексивно-обобщающего этапа может включать три взаимосвязанных элемента:

1. Эмоциональная рефлексия (пиктограммы настроения). Например, детям предлагается выбрать пиктограмму, соответствующую их настроению после занятия, и сравнить её с той, которую они выбрали в начале практикума. Это помогает отследить динамику эмоционального состояния каждого ребенка («Ребята, изменилось ли ваше настроение? Почему нам стало радостнее, когда мы поиграли вместе?»).

2. Содержательная рефлексия (анализ опыта) направлена на осознание детьми усвоенных норм культуры общения. В отличие от простого перечисления игр, педагог акцентирует внимание на ценностном аспекте:

- «Какое правило сегодня помогло нам договориться?»

- «В какой игре нам было труднее всего, и почему? Что помогло справиться с трудностью?»

- «Как вы думаете, если бы мы не слушали друг друга, у нас получилась бы «Общая картина?»»

Для закрепления позитивного опыта педагог применяет не просто метод похвалы, а метод социального одобрения, акцентируя внимание на конкретных социально одобряемых в обществе поступках детей:

– «Мне очень понравилось, как Дима уступил место Ане в игре, а Аня помогла собрать ему детали – это поступки действительно настоящих друзей».

3. Завершить практикум рекомендуется ритуалом, символизирующим единство группы и создающим позитивный настрой на будущее общение. Ритуал должен быть коротким и эмоционально приятным. Например, «Копилка добрых слов»: педагог кладет руку в центр круга, дети кладут сверху свои руки, произнося хором фразу: «Мы – дружные ребята!». Такой подход превращает простое «обсуждение» в рефлексивную практику, что соответствует современным требованиям ФОП ДО к развитию у детей способности к саморегуляции и социальной ответственности.

Таким образом, проведенное теоретическое и практическое исследование позволяет утверждать, что коммуникативный практикум является эффективным средством формирования культуры общения у детей старшего дошкольного возраста. Выполняя функцию не просто тренинга отдельных навыков, а целостной педагогической технологии, практикум создает условия для последовательного присвоения дошкольниками социокультурных норм, образцов и эталонов коммуникативного поведения.

Результатом его проведения является более уверенное и доброжелательное общение детей в различных социальных ситуациях.

Список литературы

1. Авдулова, Т. П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: учебное пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский педагогический гос. ун-т». – М. : МПГУ: Прометей, 2013. – 135 с.

2. Газизова, Ф. С. Интенсификация процесса формирования культуры общения у дошкольников: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» / Ф. С. Газизова. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.

3. Микляева, Н. В. Уроки добра: Комплексная программа социально-коммуникативного развития средствами эмоционального и социального интеллекта / Н. В. Микляева, С. И. Семенака. – М. : АРКТИ, 2016. – 208 с.

4. Мириманова, М. С. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста : учебник для использования в образовательном процессе образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования по специальности «Дошкольное образование» : 12+ / М. С. Мириманова. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2021. – 248 с.

5. Смирнова, Е. О. Дети с трудностями в общении: агрессивность, обидчивость, застенчивость, демонстративность : методическое пособие / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – 3-е изд. – М. : Русское слово, 2022. – 157 с.

6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М. : ТЦ Сфера, 2023. – 224 с.

7. Хлебников, А. С. О понятии «культура общения» [Электронный ресурс] / А. С. Хлебников, Е. А. Кузькина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-kultura-obscheniya>

Svetlana Semenaka

**COMMUNICATION PRACTICE AS A MEANS OF FORMING
COMMUNICATION CULTURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN:
SOCIO-CULTURAL ASPECT**

The article is devoted to the actual problem of forming communication culture in older preschool children in the context of modern requirements of the Federal Educational Program of Preschool Education. The article reveals the essence of the concept of "communication culture" as a complex multi-component formation in the socio-cultural aspect. Special attention is paid to the characteristics of a communicative workshop as an innovative form of educational activity aimed at developing basic skills of interaction with peers and adults in senior preschoolers.

The content and structure of the workshop are presented, its stages of organization are described, and examples of games and tasks that have been tested in the practice of preschool education are provided.

Keywords: socialization, communication culture, senior preschoolers, communicative workshop, sociocultural

Сипачева Елена Владимировна,
старший преподаватель кафедры дошкольного и начального
педагогического образования института педагогики
ФГБОУ ВО «ДОНГУ», г. Донецк
esipachevadongu@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РОЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа исследовательских работ студентов обоснованы новые профессиональные роли педагога ДО: фасилитатор детской инициативы, конструктор образовательных ситуаций, аналитик детского развития и навигатор в информационно-образовательном пространстве. Раскрыто их содержание как основы перестройки подготовки будущих воспитателей в вузе для соответствия требованиям ФГОС и современным вызовам дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная роль, педагог дошкольного образования, подготовка, проектирование.

В условиях динамичных социокультурных изменений и реализации требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования традиционный функционал педагога-воспитателя претерпевает существенную трансформацию. Современный воспитатель перестает быть преимущественно транслятором знаний и организатором присмотра, становясь создателем развивающей образовательной среды. Несмотря на наличие различных исследований профессиональных функций педагога (Е.Г. Богославец [2], В.А. Зобков [6], А.М. Кириллова [7], Г.В. Харрасова [10] и др.), в системе высшего педагогического образования сохраняется определенный разрыв между классическими моделями подготовки и реальными требованиями к профессиональной деятельности.

Проблема нашего исследования заключается в необходимости пересмотра содержания профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования в контексте проектирования и освоения ими новых профессиональных ролей, адекватных вызовам современности.

Цель статьи – научно обосновать и описать проектируемые профессиональные роли будущего педагога дошкольного образования (на примере подготовки в институте педагогики Донецкого государственного университета) и определить направления перестройки педагогической практики для их эффективного формирования.

Новизна излагаемых материалов заключается в конкретизации и структурировании набора целевых профессиональных ролей (фасилитатор, конструктор, диагност, навигатор), выявленных на основе анализа исследовательской проблематики выпускных квалификационных работ.

Исследование проводилось с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов:

- теоретический анализ научной литературы и нормативных документов (ФГОС ДО, ФОП ДО) для выявления тенденций в развитии профессиональных требований к педагогу;
- контент-анализ тем, целей и содержания выпускных квалификационных работ бакалавров кафедры дошкольного и начального педагогического образования института педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» за последние три года;
- проектирование – разработка моделей новых профессиональных ролей на основе полученных данных.

Профессиональная роль педагога, в трактовке П.М. Алексеевой, определяется как совокупность требований к профессиональному поведению. Это поведение регулируется представлениями самого педагога и окружающих о характере его деятельности, о тех действиях, которые необходимы в конкретной педагогической ситуации. Также это нормативная система действий, обусловленная общественным предназначением педагога.

Реализация этой системы позволяет повысить эффективность педагогического процесса и решать важные социальные задачи [1].

Некоторые профессиональные роли педагогов, выделенные исследователями: посредник между ребёнком и духовными ценностями прошлых и современных поколений (Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев), сотрудник, помощник и руководитель в самостоятельной работе ребёнка (П.П. Блонский), пропагандист партийно-идеологических и культурных ценностей нового общественного строя (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, Г.М. Кржижановский), уполномоченный представитель государства, ответственный руководитель и основной источник информации (И.П. Ильин, Е.Н. Ильин), исполнитель профессиональных функций (в соответствии с актуальными профессиональными стандартами роль современного педагога определяется через ключевые виды деятельности: обучение, воспитание, оценивание, консультирование и инновационную практику) [5].

Проведенный нами контент-анализ показал принципиальный сдвиг в тематике исследовательских работ выпускников. На смену работам, фокусирующимся на усвоении детьми предметного содержания (математика, развитие речи, ручной труд), пришли исследования, посвященные современным способам педагогической деятельности: формированию детской инициативы, проектированию образовательных ситуаций, диагностике компетенций и интеграции цифровых технологий. Это свидетельствует о переориентации целевых установок подготовки с модели «педагог-инструктор» на модель «педагог-проектировщик развивающей среды».

На основе обобщения исследовательской проблематики нами были выделены четыре ключевые профессиональные роли, проектируемые в подготовке будущих воспитателей:

1. Фасилитатор детской инициативы. Данная роль предполагает переход от директивного управления к созданию условий для

самостоятельной, осмысленной деятельности детей. Педагог организует процесс, обеспечивает психологическую безопасность, стимулирует выбор и свободу действий, предупреждает ошибки, что согласуется с позицией А.А. Майер, А.В. Межиной, С.Я. Ромашиной [8]. На практике это реализуется в организации проектной и игровой деятельности, экспериментировании с материалами и веществами, а также в ситуациях делового общения со взрослым и сверстниками. В этих процессах педагог ненавязчиво направляет и помогает, а не командует.

2. Конструктор образовательных ситуаций. Роль заключается в целенаправленном проектировании педагогом (по А.Г. Гогоберидзе [3]) «точек развития» – проблемных, игровых, практико-ориентированных ситуаций, которые мотивируют ребенка к поиску решений (например, беседа-игра «Мужчины и женщины в семье»). Такие ситуации активизируют всех воспитанников, включая малоактивных.

3. Аналитик детского развития. В контексте ФГОС ДО педагогическая диагностика становится инструментом индивидуализации. Педагогическая диагностика – это инструмент для индивидуализации образования, связанный с оценкой эффективности педагогических действий и лежащий в основе их дальнейшего планирования. Освоение данной роли (на основе компонентов, выделенных Е.Н. Гошевой, Г.А. Урунтаевой [9]) предполагает формирование у будущих педагогов умений не просто фиксировать результаты, а анализировать динамику развития ключевых компетенций каждого ребенка на технологическом уровне (от проектирования диагностики до прогнозирования развития). Современный педагог должен уметь не просто констатировать, что ребенок знает или не знает цвета, а проводить педагогическое наблюдение. В ходе педагогического наблюдения фиксируются индивидуальные проявления ребенка: его личностные черты, освоенные умения, сфера интересов, реакция на ситуацию успеха/неудачи, а также модели поведения в конфликтах. Завершающим этапом диагностики выступает анализ полученных сведений. Интерпретация результатов служит

основой для проектирования образовательного процесса: выстраивания личностно-ориентированного взаимодействия, обогащения развивающей среды, разработки индивидуальных маршрутов и целенаправленного планирования педагогической деятельности. В своей подготовке мы уделяем особое внимание освоению студентами технологического аспекта диагностики.

4. Навигатор в информационно-образовательном пространстве. Учитывая раннюю цифровизацию детства (И.Е. Емельянова, Ю.В. Батенова, О.Г. Филиппова [4]), педагог должен выполнять роль гида в мире информации: отбирать качественный цифровой контент, обучать основам медиаграмотности, интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс безопасно и целесообразно.

Результативность предлагаемого подхода подтверждается успешным участием студентов нашей кафедры в научно-практических мероприятиях всероссийского уровня.

Таким образом, современная подготовка педагогов дошкольного образования требует целенаправленного проектирования и внедрения в образовательный процесс новых профессиональных ролей: фасилитатора, конструктора, диагноста и навигатора.

Сложившийся в университете исследовательский интерес студентов демонстрирует готовность системы подготовки к такому обновлению, однако требует структурного закрепления.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка и апробация конкретных педагогических технологий и кейсов для формирования каждой из ролей, а также создание системы критериев оценки их освоения выпускниками.

Список литературы

1. Алексеева, П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных

вызовов / П. М. Алексеева // Современный ученый. – 2025. – № 7. – С. 279–286.

2. Богославец, Е. Г. Создание бесконфликтной безопасной среды в системе деятельности дошкольной образовательной организации / Е. Г. Богославец // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Барнаул-Липецк, 20 апреля 2021 года). – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2021. – С. 255–258.

3. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для бакалавров по направлению 050100 «Педагогика» / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с.

4. Емельянова, И. Е. Особенности медиаконтента и пользовательской активности дошкольников / И. Е. Емельянова, Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова // Развитие и образование личности в современном коммуникативном пространстве : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 26–27 сентября 2019 года) ; под общей редакцией И. М. Кыштымовой. – Часть 1. – Иркутск: Издательство «Иркут», 2019. – С. 188–198. – EDN NYQBNA.

5. Задорина, О. С. Профессионально обусловленные роли педагога: исторический обзор / О. С. Задорина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2010. – № 5. – С. 42–50.

6. Зобков, В. А. Педагогическая деятельность и личность педагога : учебник для вузов / В. А. Зобков. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 164 с.

7. Кириллова, А. М. Современный педагог ДОУ – архитектор ключевых компетенций будущего / А. М. Кириллова // Современный педагог и его роль в формировании ключевых компетенций обучающихся :

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 декабря 2025 года). – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 199 – 202.

8. Ромашина, С. Я. Фасилитация развития субъекта образования: учебно-методическое пособие / С. Я. Ромашина, А. А. Майер, А. В. Межина. – М. : МГПУ, 2010. – 104 с.

9. Урунтаева, Г. А. Проблемы педагогической диагностики ребенка в деятельности воспитателя детского сада / Г. А. Урунтаева, Е. Н. Гошева // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции (Москва, 06–07 апреля 2017 года) / Российский университет дружбы народов. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – С. 521–526.

10. Харрасова, Г. В. Личность педагога в современном образовательном пространстве / Г. В. Харрасова, Ф. Ф. Гумерова // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. – 2023. – № 3(15). – С. 88–92.

Elena Sipacheva

DESIGNING NEW PROFESSIONAL ROLES IN THE SYSTEM OF TRAINING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

Based on the analysis of students' research papers, new professional roles for preschool teachers are substantiated: a facilitator of children's initiative, a designer of educational situations, an analyst of child development, and a navigator in the information and educational space. Their content is revealed as the basis for restructuring the training of future educators at the university to meet the requirements of the Federal State Educational Standard and the modern challenges of preschool education.

Keywords: professional role, preschool teacher, training, design.

Суровцева Дарья Сергеевна,
ассистент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ОГПУ», Оренбург
ds_surovtseva.ospu@mail.ru

Богатова Елена Александровна,
студент 4 курса направления подготовки
«Дошкольное и начальное образование,
ФГБОУ ВО «ОГПУ», Оренбург
lena_bogatova05@mail.ru

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема математического развития дошкольников, обоснована её актуальность. Центральным вопросом статьи является раскрытие потенциала мультипликации как педагогического инструмента для математического развития детей дошкольного возраста. Автор также раскрывает и описывает отличительные особенности математического развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: математика, мультипликация, математическое развитие, дошкольный возраст, элементарные математические представления.

Математика – уникальная область человеческого знания, которой найдется применение во всех сферах жизни. Именно поэтому освоение математики остаётся одним из самых важных направлений современного образования.

Поэтапный процесс становления и совершенствования математических способностей называется математическим развитием, что созвучно с определением Н.В. Микляевой, которая пишет, что «под математическим развитием понимаются последовательные, прогрессирующие существенные

изменения в интеллектуальной сфере личности ребёнка, ведущие к математическому познанию действительности и формированию математического стиля мышления» [3, с. 43]. Стоит отметить, что особое внимание следует уделять математическому развитию детей с дошкольного возраста.

Так, например, А.А. Столяр считает, что «математическое развитие детей дошкольного возраста – это процесс качественного изменения в познавательной деятельности личности, который происходит в результате формирования элементарных математических представлений и понятий» [7, с. 181]. Также, советский ученый Л.С. Выготский подчёркивал многогранность математического развития дошкольников, где особенности усвоения знаний тесно переплетаются с психологическими свойствами возраста, а также с набором понятий, доступных ребёнку на этом этапе [1].

Активное формирование элементарных математических представлений становится неотъемлемой частью обучения, поскольку именно оно закладывает базовые навыки, необходимые для дальнейшего роста. Этот непростой процесс предполагает накопление знаний, приёмов мышления, способов деятельности, которые соответствуют и возрастным возможностям, и требованиям программ [6]. Основные цели такого обучения охватывают сферы количества, множества, чисел, величин, форм, пространства, времени, организуя их в единую систему. Наряду с этим, цифровизация образования усиливает спрос на новые методы, и здесь мультипликация предстаёт перспективным инструментом для развития дошкольников. Современные интерактивные платформы позволяют дошкольнику стать участником сюжета, выбирая правильный ответ, что усиливает мотивацию.

Именно её возможности в математическом воспитании нам необходимо рассмотреть подробнее. Теоретическая база применения анимации опирается на принципы современного дошкольного образования, где визуальные образы усваиваются эффективнее словесных объяснений, поскольку задействуют сразу несколько каналов восприятия. Между тем,

выбор тематики мультфильмов остаётся за воспитателем или родителем, который учитывает интересы детей, их возраст, поставленные задачи. Подобная гибкость позволяет адаптировать материал под конкретную группу, делая занятия живыми и целенаправленными. Отсюда вытекает важность методических рекомендаций, помогающих интегрировать анимацию в повседневную практику.

Показом мультфильмов можно не только развлечь ребёнка, но и способствовать его всестороннему развитию, в том числе математическому.

Необходимо отметить, что мультфильмы, предлагаемые детям для обучения, преимущественно, должны опираться на основные принципы обучения математике в дошкольном возрасте, а именно [4]:

- принцип наглядности (видеоряд с понятными героями и картинками);
- принцип доступности (соответствие возрастным особенностям);
- принцип системности (заключается в последовательном и взаимосвязанном изучении тем детьми, постепенное усложнение материала);
- принцип активности (создание мотивации детей к самостоятельной деятельности, поддержка их инициативы и творческого подхода к решению математических задач);
- принцип приоритета игры (использование игровых методов и приемов обучения для повышения интереса детей к математике);
- принцип приоритета сенсорного развития (формирование у детей представлений о форме, величине, количестве предметов, их пространственном расположении и времени).

Благодаря нестандартному формату и ярким образам мультфильмы вызовут интерес ребёнка к изучению чего-то нового. К отличительным характеристикам восприятия детьми дошкольного возраста мультипликационного контента относят относительно высокую степень концентрации внимания (особенно на объектах наглядности), значительный эмоциональный отклик на разнообразные сюжеты, развитие наглядно-

образного мышления, формирование умения устанавливать причинно-следственные связи между событиями [2]. Стоит отметить, что первичные математические представления можно сформировать у ребёнка именно путем показа обучающих мультфильмов и анимационных изображений. Когда дошкольник видит на экране конкретные предметы отличающиеся, например, по форме, высоте, объему, то ему легче усваивать эти понятия в реальной жизни, на подготовительных и развивающих занятиях.

При просмотре мультфильмов дети в игровой форме усваивают математические термины и понятия. Рассмотрим мультфильмы, которые на наш взгляд значительно расширяют математический кругозор дошкольника и могут быть полезны для воспитателей, педагогов в дошкольных учреждениях. Выделим несколько примеров в Таблице 1.

Таблица 1

Подборка мультфильмов для разновозрастных групп

№	Название мультфильма	Возрастная категория	Описание	Формируемые математические умения
1.	«Уроки тетушки Совы»	3-6 лет	Обучающая программа в рамках мультсериала «Уроки тётушки Совы», направленная на знакомство детей с основами математики. Программа сочетает игровые элементы, стихи и приключения, чтобы сделать изучение арифметики увлекательным.	– Узнавание цифр от 0 до 10; – простейшие арифметические действия (сложение и вычитание в пределах 5–10); – понятия «больше», «меньше», «поровну»; – основные геометрические фигуры.
2.	«Укротитель цифр»	4-6 лет	Мультфильм, предназначенный для дошкольников и младших. мальчик, который плохо справляется с арифметикой. Чтобы навести порядок, появляется	– Узнавание цифр; – исправление ошибочных равенств; – понимание знака «равно» как соответствия; - элементарная алгебраическая интуиция (что нужно изменить, чтобы равенство стало

			Укротитель цифр.	верным).
3.	«38 попугаев»	4-7 лет	Советский анимационный сериал, который естественно и ненавязчиво вводит дошкольников в мир математических представлений. Через приключения четырёх героев – Попугая, Мартышки, Слонёнка и Удава – дети осваивают базовые математические идеи в игровой форме.	– Счёт в пределах 10-20; – сравнение величин («длиннее-короче», «выше-ниже»); – измерение условными мерками; понимание относительности размера (один и тот же объект может быть «большим» в одном контексте и «маленьким» в другом).
4.	«Школа Шишкиного леса. Математика» (цикл эпизодов)	5-7 лет	Образовательный мультсериал. Короткие серии по 5–7 минут с анимационными героями-животными (ёжик, белка, заяц, волк, медведь) и ведущим – мудрым дубом Шишкой.	– Цифры до 10; – количественный и порядковый счёт; – пространственные представления; – временные понятия (части суток, дни недели)
5.	«Развлёчеба»	6-7 лет	Образовательный мультсериал российского производства, созданный для дошкольников и младших школьников. Главный герой - кот Кубокот – в лёгкой, игровой форме знакомит детей с базовыми понятиями разных наук.	– Математический блок сериала выстроен по принципу постепенного усложнения: от элементарных представлений о числах – к арифметическим действиям и геометрическим понятиям.

Однако, стоит учесть, что при использовании данных мультфильмов на занятиях, необходимо дополнительно включать в свою работу игровые методы и приемы, которые с наибольшим интересом воспринимаются детьми и помогут им понять темы без трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

Например, просмотр мультфильма с последующим обсуждением. После просмотра педагог или родитель может обсудить с ребёнком увиденное, акцентируя внимание на математических аспектах. Например, можно попросить ребёнка рассказать, какие геометрические фигуры он заметил в мультфильме, или посчитать количество персонажей, ответить на математические вопросы, которые были рассмотрены в мультфильме.

Ещё один метод – игровые задания на основе сюжета знакомого мультфильма [5]. Например, после просмотра можно предложить ребёнку помочь персонажу из мультфильма решить новые примеры или математические задачки, придумать собственные задачи, опираясь на сюжет. Также мультфильмы можно использовать как мотивационный элемент перед учебными занятиями, чтобы настроить воспитанников на весёлую продуктивную работу. Упоминание знакомых из детства персонажей или сюжетов может заинтересовать ребёнка и настроить его на учебную деятельность.

Исходя из разнообразия методов и приемов работы с мультипликацией на занятиях по математическому развитию в дошкольных учреждениях можно говорить о том, что данный аспект изучается в таких направлениях как: визуализация абстрактных математических понятий, моделирование математических отношений в игровой форме, развитие алгоритмического мышления. Особенно это касается специализированных методик, поскольку существующие материалы часто ограничиваются лишь простым счётом, не затрагивая логические цепочки, пространственные отношения, начальные операции. Анализ существующих методов показывает, что анимация способна моделировать последовательные действия, где персонажи решают задачи через игру.

Наряду с этим, развитие проблемы предполагает интеграцию мультипликации в комплексные программы детских садов, где занятия сочетают просмотр с практическими действиями, такими как сборка фигур по сюжету или распределение предметов по группам. Между тем, здесь

могут возникнуть трудности в методической проработке, ведь не все мультфильмы соответствуют возрастным нормам, иногда перегружая мозг ребёнка большим потоком информации, яркостью и скоростью изображений, формируется клиповое мышление. Отсюда вытекает необходимость подготовки педагогов, способных анализировать анимацию, подбирать фрагменты, связывать их с развивающими играми. Любопытно, что параллельно формируется база отечественных мультфильмов, адаптированных под федеральные стандарты, с акцентом на культурный контекст.

Таким образом, мультипликация является одним из современных педагогических инструментов математического развития дошкольников при условии грамотного методического сопровождения. Особенно важно при использовании мультфильмов в работе с дошкольниками учитывать особенности их развития такие как неустойчивость внимания, впечатлительность и интерес ко всему новому.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. – М., 1982. – 362 с.
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2023. – 586 с.
3. Микляева, Н. В. Теория и методика математического развития дошкольников / Н. В. Микляева. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 217 с.
4. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. – 412 с.
5. Петерсон, Л. Г. Раз – ступенька, два – ступенька... Практическая математика / Л. Г. Петерсон. – М. : Ювента, 2023. – 240 с.

6. Сваталова, Т. А. Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста: методические рекомендации / Т. А. Сваталова. – Челябинск : ЧИРО, 2024. – 96 с.

7. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 2023. – 304 с.

**Darya Surovtseva,
Elena Bogatova,**

ANIMATION AND ITS ROLE IN THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article examines the problem of mathematical development of preschoolers, substantiates its relevance. The central issue of the article is the disclosure of the potential of animation as a pedagogical tool for the mathematical development of preschool children. The author also reveals and describes the distinctive features of mathematical development of preschool children.

Keywords: mathematics, animation, mathematical development, preschool age, elementary mathematical concepts.

УДК 373.2. 016: 7.017.4:373.2.015.31:159.937.51

Тупичкина Елена Александровна,
д-р. пед. наук, профессор кафедры
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «АГПУ», г. Армавир
tupelena@yandex.ru

АРТ-ПРАКТИКИ РАБОТЫ С ЦВЕТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье актуализируется проблема формирования визуальной эмоциональной креативности у детей в изобразительной деятельности. Автор раскрывает сущность визуальной эмоциональной креативности и особенности ее проявления в детском возрасте. В качестве эффективного средства ее формирования называется цвет, приводятся примеры видов арт-практик, направленных на формирование визуальной эмоциональной креативности.

Ключевые слова: визуальная эмоциональная креативность, старшие дошкольники, изобразительная деятельность.

Формирование визуальной эмоциональной креативности у старших дошкольников является важной задачей, поскольку данный возрастной период сенситивен для развития эмоционального интеллекта, усвоения визуальной художественной культуры, обогащения способов передачи эмоций, эмоциональных состояний, чувств и самовыражения, в том числе в изобразительной деятельности через работу с цветом [1]. Сказанное определяет важность и необходимость изучения специфики использования цвета в качестве средства формирования визуальной эмоциональной креативности, разработки и реализации видов арт-практик, направленных на ее развитие.

Решение вышеприведенных задач требует понимание сущности понятия «*визуальная эмоциональная креативность*». Необходимо отметить, что, в науке отсутствует единая трактовка данного понятия; не в полной мере определены особенности формирования ее основ в детском возрасте, в частности посредством использования цвета, художественной деятельности.

Придерживаясь идей В.В. Рыжова [4], эмоциональную креативность мы рассматриваем как способность ребенка порождать оригинальные, адекватные эмоциональные реакции, интерпретации в рамках конкретной ситуации характеризующаяся такими качествами, как разнообразие, богатство, гибкость и свежесть эмоциональных откликов, выходящих за

пределы стереотипных моделей реагирования и обеспечивающих высокий уровень самовыражения личности, творчески использовать свои эмоциональные ресурсы в различных видах деятельности и общении.

Феномен визуальной креативности был представлен впервые в работах Т.А. Барышевой [2], которая рассматривает визуальную (образную) креативность как творческую деятельность человека, продуктом которой является преобразование и создание новых визуальных форм, несущих определённую смысловую нагрузку.

Следуя идеям ученой, *визуальную эмоциональную креативность* мы рассматриваем как способность ребенка создавать оригинальные, экспрессивные и эмоционально насыщенные визуальные образы, выражающие личные переживания, чувства и эмоции, обладающие уникальной формой и содержанием. Такая креативность основана на синтезе эмоционального опыта и способов визуального отражения ребенком своих впечатлений, мыслей, переживаний и пр.

В детском возрасте визуальная эмоциональная креативность проявляется наиболее ярко и спонтанно и выражается в разнообразии и интенсивности эмоциональных реакций, свободе самовыражения и склонности к необычным ассоциациям. Мы согласны с исследователями, которые считают, что сензитивность детского возраста к визуальной информации креативного типа заключается в преобразующей функции творчества и связана, в частности, с реконструкцией визуальных стереотипов, а также с созданием образов несуществующих моделей мира [3].

Необходимо отметить, что формирование визуальной эмоциональной выразительности у детей может осуществляться через разнообразные виды деятельности, предполагающие образное выражение чувств и эмоций, в первую очередь через такие виды изобразительного искусства, как живопись, графика, скульптура и декоративно-прикладное творчество. В качестве эффективного средства передачи визуальных творческих эмоциональных

проявлений выступает *цвет*, который является действенным инструментом для отражения эмоций и чувств. В детстве, когда словесное выражение эмоций ещё только формируется, цвет обретает особую значимость как средство эмоционального самовыражения.

Цвет в изобразительном искусстве выступает в качестве инструмента, при помощи которого ребенок-художник выражает эмоции, раскрывает свой внутренний мир. Восприятие цвета детьми позволяет прочувствовать рисунок на интуитивном уровне, донести своё восприятие мира, а зрителю – почувствовать то, что не всегда передаётся через сюжет. Не случайно считается, что искусство цвета – это искусство чувств, восприятия и внутреннего диалога.

Наши пилотажные исследования свидетельствуют о том, что в изобразительном творчестве при использовании цвета как средства визуальной эмоциональной креативности у старших дошкольников возникает ряд проблем и сложностей. Отметим некоторые из них. Многие дети используют лишь небольшой набор знакомых цветов, предпочитая традиционные варианты (желтое солнышко, зеленая трава, синее небо). Отсутствие интереса к другим оттенкам снижает эмоциональную выразительность их рисунков и затрудняет развитие креативности. Некоторые дети боятся ошибиться, выбирая «неправильные» цвета, и стремятся придерживаться общепринятых стандартов, лишая себя свободы экспериментов и творческого риска. Страх ошибок блокирует развитие эмоциональной креативности. Сказанное связано с тем, что окружающая среда (родители, учителя, сверстники) часто навязывают стандартные нормы восприятия цвета, вынуждая детей избегать необычных решений и отказываясь от проявления индивидуальной эмоциональной окраски.

Еще одну сложность, связанную с данной проблемой, составляет слабая сформированность у детей эмоционально-колористического словаря. Им нелегко подобрать точные слова, чтобы рассказать, какая именно эмоция передается цветом или цветовым решением, какое чувство или мысль

заложены в использованном цвете. Ограниченный запас соответствующих терминов затрудняет словесное изложение детьми своего эмоционального состояния, настроения или замыслов, представленных в рисунке.

Сказанное актуализирует задачу формирования у детей старшего дошкольного возраста визуальной эмоциональной креативности в изобразительной деятельности. Полагаем, что эффективным средством ее решения могут выступить арт-практики, направленные на формирование у детей визуальной эмоциональной креативности, которые представляют собой специальные развивающие занимательные упражнения, использующие искусство как основной инструмент эмоционального самовыражения и творчества.

Цель арт-практик заключается в том, чтобы помочь детям научиться использовать цвет, линию, форму и композицию как средство передачи собственных чувств и эмоций, развить оригинальный подход к созданию образов через цвет, сформировать вкус и эстетическое восприятие и в целом раскрывать собственный эмоциональный потенциал через созидательную деятельность.

Нами разработана классификация и содержание арт-практик, направленных на формирование у детей визуальной эмоциональной креативности в изобразительной деятельности.

1. Арт-практики, предусматривающие изучение и анализ цветовых решений (колористики), используемых художниками в своих произведениях изобразительного искусства. Задачи, решаемые этим видом арт-практик, направлены на знакомство детей с классическими и современными живописными работами, изучение палитры и цветовых решений знаменитых мастеров, формирование у ребенка первичных компетенций в восприятии цвета и понимании его роли в передаче настроения и смысла произведения [4].

В данную группу арт-практик в нашей опытной работе были включены как арт-практики, направленные на изучение цветового колорита полотен

художников и определение эмоциональных состояний и настроений, заложенных автором в произведение («Угадай настроение», «Что бы сказал художник?», «Контрасты», «Палитра настроения» и др.), так и арт-практики, предполагающие смену эмоционального посыла картины путем добавления нового цвета либо перекрашивания исходного контурного изображения картины в другие оттенки «Цветовой ремейк картины»).

2. Арт-практики, направленные на использование детьми цвета как средства выразительности эмоционального состояния, настроения. Данный вид арт-практик фокусируется на самостоятельной работе детей с цветом, помогая им освоить собственное творческое использование цвета в создании эмоционально наполненных работ и может быть представлена разработанными нами арт-практиками, как: «Цвет моей радости», «Эмоциональные палитры», «Радужный день», «Два волшебника – два состояния», «Мозаика моего настроения», «Калейдоскоп Чувств», «Эмоциональные пейзажи», «Колорит времен года», «Украшаем музыкальные диски», «Цветные маски», «Палитра дружбы»).

Представленная классификация объединяет два дополняющих друг друга подхода: первый направлен на освоение детьми опыта профессиональных художников в использовании цвета как средства эмоциональной выразительности, второй сосредоточен на личном опыте самих детей, заключающемся в практическом применении цвета для передачи собственных эмоциональных состояний и реализации творческого потенциала. Такой синтетический подход, дополненный игровым форматом представления арт-практик, позволяет органично соединить теоретико-аналитические знания с практической работой, обеспечивая комплексное развитие визуальной эмоциональной креативности [5].

Таким образом, представленные выше арт-практики, направленные на формирование у детей визуальной эмоциональной креативности в изобразительной деятельности, позволяют показать детям, как посредством

цвета и его оттенков можно отразить состояние, настроение, характер, а также научить выражать внутреннее состояние через цветовую гамму.

В завершение отметим, что проведённое исследование подтвердило эффективность использования арт-практик, в целях развития визуальной эмоциональной креативности у детей в изобразительной деятельности. Было показано, что регулярные занятия с использованием различных приемов и техник, основанных на анализе живописных произведений, свободной импровизации, исследовании цветовых решений и проведении практических экспериментов с цветом, способствуют развитию визуальной эмоциональной креативности и творческом мышлении ребенка. Наиболее перспективными признаны арт-практики, включающие активное взаимодействие с классиками мировой живописи, нестандартные методы использования цвета, а также коллективные формы работы, стимулирующие развитие коллективного творчества. Важно отметить, что успех таких практик во многом зависит от компетентности педагога, его способности заинтересовать и увлечь детей процессом познания и самовыражения.

Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности включения арт-практик в образовательную программу старших дошкольников, а также о необходимости дальнейшей разработки и совершенствования методик, способствующих формированию визуальной эмоциональной креативности подрастающего поколения.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
2. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие : Монография / Т. А. Барышева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с.

3. Барышева, Т. А. Визуальная креативность в младшем школьном возрасте: мотивация и эмоциональные координаты (опыт эмпирического исследования) / Т. А. Барышева, Н.А. Шилова // Комплексные исследования детства, т. 4, № 1. – 2022. – С. 4–11. URL: <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-4-11>.

4. Рыжов, В. В. Эмоциональная креативность, музыка и развитие творческих иноязычных способностей [Электронный ресурс] / В. В. Рыжов, М. В. Архипова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <http://science-education.ru>.

5. Тупичкина, Е. А. Игровые формы ознакомления школьников с произведениями изобразительного искусства как средство развития эмоционального интеллекта детей в условиях дополнительного образования / Е. А. Тупичкина, И. Ф. Игропуло, В. И. Коваленко. – Kant. 2024. – № 3 (52). – С. 348 – 355.

Elena Tupichkina

**ART PRACTICES OF WORKING WITH COLOR AS A MEANS OF
FORMING VISUAL EMOTIONAL CREATIVITY OF OLDER
PRESCHOOLERS**

Abstract. The article highlights the problem of the formation of visual emotional creativity in children in visual activities. The author reveals the essence of visual emotional creativity and the features of its manifestation in childhood. Color is called an effective means of its formation, examples of types of art practices aimed at the formation of visual emotional creativity are given.

Keywords: visual emotional creativity, senior preschoolers, visual activities.

Хугаева Салимат Ефимовна
канд. пед. наук, доцент кафедры
педагогики и психологии ЮОГУ, г. Цхинвал, РЮО
s.hugaeva@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Целью статьи является анализ проблемы совершенствования вербальной культуры воспитанников ДОУ (4 – 5 лет) как на родном (осетинском), так и на русском языке согласно орфоэпическим нормам. Особое внимание уделено подбору дидактических стихов, упражнений, дающих начало решению сложностей одновременного изучения двух языков.

Ключевые слова: осетино-русское двуязычие, культура речи, дидактические стихи и игры, лексические и словарные упражнения.

Разнообразие подходов к проблеме параллельного овладения двумя языками обращает на себя внимание в мировой педагогической теории и практике. При этом рассматривается целый спектр методов, содействующих овладению воспитанниками национальных образований тонкостями двуязычия в пределах ГОС – государственного образовательного стандарта, являющегося базовой основой успешности процесса изучения учащимися конкретной научной дисциплины. Следует иметь в виду, что каждая национальная единица, обладающая определенной политической самостоятельностью, но строящая работу своих образовательных учреждений на русском языке, опирается на Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС), нацеленный на формирование личности, способной отвечать требованиям современной высоко технологичной практики. В национальных регионах при обучении детей основам наук как гуманитарных, точных, так и естественнонаучных, большое значение имеет уровень владения подрастающим поколением языком обучения (русским).

Помимо этого, для нас представителей национальных меньшинств существенное значение имеет сохранение национальной идентичности, сбережение себя как этноса. Решение же подобной задачи невозможно без бережного отношения к своей культуре, пронесенной нашими предками почти в неизменном виде через века, и, в первую очередь, без знания родного языка.

Целью данного исследования является нахождение наиболее рациональных методов решения задач одновременного овладения двумя языками (осетинским и русским) воспитанниками дошкольных учреждений Республики Южная Осетия.

База исследования – дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) №8, г. Цхинвал РЮО.

В двуязычной среде, как мы полагаем, важно, чтобы овладение двумя языками, как русским, так и национальным (осетинским) начиналось параллельно. При этом, важное значение имеет, чтобы в разговорной речи представители той или иной национальности не смешивали слова из разных языков при составлении отдельных предложений. Здесь акцент ставится на сохранение чистоты и того и другого языка в разговорной речи пользователей.

Согласно исследованиям отечественных ученых: А.Н. Гвоздева, В.И. Бельтюкова, Д.Б. Эльконина, Е.И. Радиной процесс овладения основами фонологии как родного, так и русского языка, обучение правильному произношению отдельных звуков (азам орфоэпии), владение навыками выражения мыслей четко и выразительно целесообразнее начинать в раннем детстве, т. е. возрасте 4 – 5 лет.

А так как именно в этом возрасте дети массово посещают дошкольные образовательные учреждения (ДОУ), то основная нагрузка по овладению ими культурой речи, формированию у них вербальных способностей ложится на воспитателей ДОУ. Педагогам следует поставить перед собой следующие цели:

- чистое, четкое произношение воспитанниками звуков речи;
- пополнение словарного запаса воспитанников терминами, как родного (осетинского), так и русского языка.

Правильный подход к достижению поставленных целей является залогом успешности овладения воспитанниками как будущими представителями двуязычного общества, как родным (осетинским), так и русским языком. В дальнейшем как результат:

- детям легче будет справляться с изучением основ наук;
- воспитателям предоставляется возможность использования своей изобретательности.

В своей работе воспитатель может использовать:

- дидактические игры и стихи;
- лексические и словарные упражнения;
- загадывание и отгадывание загадок.
- физические упражнения в игровой форме или музыкально-ритмические движения (физминутка).

В пределах данного исследования, в первую очередь, остановимся на дидактических играх.

Дидактические игры – это специальная категория игр, применяемых в педагогической практике для достижения конкретных целей в обучении детей, Их назначение – выполнение воспитательных и развивающих функций. Дидактические игры ориентированы на развитие культуры речи детей на любом изучаемом языке. Использование таких игр в условиях ДОУ способствует развитию культуры речи воспитанников, расширению и активизации словарного запаса детей, формированию правильного произношения каждого отдельно взятого слова и развитию связной речи, умению правильно выражать свои мысли.

1. Игра – вопрос «Сколько получим?» (на русском языке).

Цель: пополнение словарного запаса воспитанников базовыми (начальными) математическими терминами, обучение правильному произношению названий цифр.

Описание игры. Воспитатель показывает на руке пять пальцев и два из них загибает. Дети повторяют за ней каждое движение и слово. На поставленный вопрос «Сколько пальцев осталось?», дети считают вслух число не загнутых пальцев, повторяя за воспитателем (один, два, три) и называют соответствующую цифру и так далее.

К одному прибавим два

Безусловно – это? (три).

Из пяти отняли два

Снова получили? (три).

Десять разделить на два

Каждому досталось? (пять)

Из семи отняли два

Снова получили? (пять).

Та же игра на осетинском языке. «Цас уыдзæн?». Цель игры и ее описание те же, что и на русском языке.

Иу маæ баппарæм дыууæ

æнæмæнгæй уыдзæн? (æртæ)

Фондзæй раппарæм дыууæ

Райсдзыстæм уæддæр? (æртæ).

Дæс фæдих кæнæм дыууæйыл

Алкæй дæр фæуыдзæн? (фондз).

Авдæй раппæрстам дыууæ

Йе уæддæр та ногæй? (фондз).

2. Игра-физминутка «Сколько чего и для чего?».

Цель: правильное произношение названий чисел. Закрепление в словарном запасе детей названий органов человека и их функций, развитие внимания и памяти. Описание игры. Игра проводится стоя. Воспитатель

дотрагивается рукой до соответствующего органа, произносит его название и показывает на пальцах по необходимости либо число 2, либо 1. Дети повторяют за ней каждое слово и движение.

Голова у нас – одна,

Ножек – два.

Нос – один,

Ушей – то два...

Головой мы думаем,

А ушами – слушаем.

Та же игра-физминутка на осетинском языке «Цал æмæ цæмæн?».

Цель игры и ее описание те же, что и на русском языке.



Результаты эксперимента показали, что все задействованные воспитанники, улучшили не только свои речевые, но и мыслительные показатели. Причем, со слов родителей, они охотно повторяли дома то, чему научились в группе. В работе по воспитанию речевой культуры воспитанников целесообразно применять, на наш взгляд, не только дидактические игры и стихи, но и загадки, физические, лексические и словарные упражнения. Важно выявить условия, при которых перечисленные методы работы дают наиболее позитивные результаты в параллельном овладении воспитанниками ДОУ азами двух языков (осетинского и русского), формировании речевой культуры и мышления в дошкольном детстве.

Список литературы

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учебное пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. – 2-е издание, расширенное. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – С. 283–299.
3. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Ком Книга, 2006. – 320 с.
4. Соловьев, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду : для дошкольных пед. училищ. – 3-е изд., испр. / О. И. Соловьев – М. : Просвещение, 1966. – 16 с.
5. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М. : ИНТОР, 1998. – 112 с.

Salimat Hugaeva

FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN IN BILINGUAL ENVIRONMENT

The purpose of this article is to analyze the success of developing speech culture among preschool students aged 4-5 in both their native (Ossetian) and Russian languages according to the norms of orthoepy. Special attention is paid to the selection of didactic games, lexical, and vocabulary exercises that help solve the problems of simultaneous learning of two languages, Ossetian and Russian.

Keywords: Ossetian-Russian bilingualism, speech culture, didactic games, lexical, and vocabulary exercises.

Чеботарева Ирина Владимировна,
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
irina_pedagogika@mail.ru

ЛЮБОВЬ – ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИК ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье акцентируется внимание на значимости взращивания у будущих педагогов дошкольного образования любви как профессионально важного качества, способствующего успешному моделированию и реализации практик духовно-нравственного воспитания дошкольников, а также непрерывному духовно-нравственному развитию самих воспитателей. На основе анализа научной литературы, христианского учения и художественного слова проанализирована сущность каждой грани любви применительно к педагогической деятельности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольники, будущие педагоги дошкольного образования, любовь, грани любви, христианское учение.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения всегда было и остается приоритетным направлением системы образования на всех ее уровнях, поскольку оказывает значительное влияние на формирование ценностных установок молодого поколения и в целом определяет результативность гармоничного развития личности. Особенно важно повышение качества этого направления воспитания на первой ее ступени – дошкольной, поскольку в этот возрастной период у детей происходит интенсивное развитие всех сфер личности, оказывающих влияние на ее духовно-нравственное становление. В этот период очень важно создать для дошкольника благоприятные условия по принятию традиционных

отечественных духовно-нравственных ценностей, руководство которыми позволит развивающейся личности благополучно интегрироваться в социум.

Основным условием, средством и методом реализации практик в ДООУ по духовно-нравственному воспитанию дошкольников служит мудрая, жертвенная, одухотворяющая любовь воспитателя к детям, которой, как подчеркивает Ш.А. Амонашвили, до краёв должно быть заполнено образовательное пространство [3]. Педагог, не имеющий любви к миру, к детям, не только не сможет взрастить это чувство и качество у воспитанника, но и не состоится в профессии. По большому счету, не имея любви, он ничто, как писал апостол Павел (Первое послание коринфянам 13:2), а В.А. Сухомлинский настаивал на том, что такому горе-педагогу не место в профессии.

Вышесказанное актуализирует проблему осмысления феномена любви, выявление ее основных характеристик с тем, чтобы использовать ее потенциал как в развитии будущих и практикующих педагогов дошкольного образования, так и для наполнения образовательного пространства светом любви к ребенку, к детству, к профессии, к миру, что, несомненно, будет способствовать повышению качества реализации практик по всем направлениям воспитания.

Анализ научной литературы (Ш.А. Амонашвили, Н.А. Бердяев, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, В.С. Соловьёв, П.А. Сорокин, В.А. Сухомлинский, Э. Фромм и др.) позволил выявить основные характеристики истинной любви: основа нравственности; дар Бога; украшение и смысл жизни; животворящая сила и энергия жизни; проявление заботы, ответственности, уважения, знания; сердце и душа свободы и всех основных моральных и религиозных ценностей; средство утверждения индивидуальности в человеке и упразднения эгоизма, преодоления отчужденности и одиночества; противоядие против преступности, ненависти и зла; средство развития и облагораживания личности, ее творческого развития; средство смягчения конфликтов между индивидами и группами,

нравственного развития общества и сохранения в нем порядка.

Если обратиться к христианскому учению, то в нем содержится такая характеристика любви: «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает» (Первое послание к Коринфянам 13:4–8).

Как видим, христианская формула любви содержит пятнадцать граней, а ее характеристика не противоречит научной. Подчеркнем, что любовь – это чувство и качество человека, которое необходимо развивать всю жизнь, как подчеркивал В.А. Сухомлинский, это вечно меняющееся богатство, драгоценный камень, требующий шлифовки каждой грани.

Осмысление сущности каждой грани любви осуществим, опираясь на библейские истории, в которых герои особенно ярко проявляют рассматриваемую нами составляющую христианской любви. В качестве примеров обратимся к библейским персонажам, имеющим непосредственное отношение к воспитанию. В первую очередь примером нам будет служить Сам Творец и Его Сын – Иисус Христос – Великий Учитель, а также люди, о которых в положительном ключе говорится в Священном Писании, и которые готовятся выполнить или уже выполняют родительские обязанности, руководствуясь нравственными законами Творца. Также мы будем обращаться к педагогической науке, к размышлениям и опыту известных педагогов-классиков и современных ученых, а также к художественному слову, что в совокупности с религиозным знанием будет способствовать осмыслению и постижению любви как величайшей человеческой ценности.

Любовь долготерпит. Долготерпение является одним из плодов Святого духа, кроме любви, радости, мира, благодати, милосердия и веры (Послание к Галатам 5:22). Поскольку этим качеством обладает Творец Вселенной, а человек создан по Его Образу и подобию, то, несомненно, эта

способность заложена в человеке и ее важно развивать, чтобы приближаться к Образу. Для педагога особенно важно это качество, без которого процесс воспитания ребёнка не представляется возможным. В Библии приводится множество примеров долготерпения Творца по отношению к человеку, начиная с Адама и Евы. Хотя первые люди нарушили Его требование проживания в Эдемском саду, да и многие люди последующих поколений не руководствовались Его заповедями в жизни, Законодатель Вселенной не переставал проявлять к ним долготерпение, вразумляя через пророков. Прекрасный пример долготерпения показал Иисус Христос, являющийся образом невидимого Бога, «рожденный прежде всякой твари» (Колоссянам 1:15). Его окружали обычные несовершенные люди, нуждающиеся в духовном исцелении. Апостолы и ученики не были исключением. Так, до встречи с Великим Учителем многие из них были рыбаками, Павел был фарисеем, Лука – врачом, Матфей – сборщиком налогов. Неоднократно Иисус был свидетелем споров между учениками, но Он терпеливо пояснял Истину, используя для этого необычные притчи. Следует подчеркнуть, что Иисус проявлял терпение не только к людям, внимающим Его учение, но и к людям, проявляющим враждебность. На их нападки и оскорбления Учитель отвечал добрыми словами. Когда во время казни стражники делили Его одежду, бросая жребий, а воины и их начальники насмехались, Иисус, обратившись к Отцу сказал: «Отче! прости им, ибо не знают, что делают» (Евангелие от Луки 23:34). Обращение Иисуса является ярким доказательством великой силы любви, проявляющейся в долготерпении и прощении.

Если обратиться к научной мысли, то, по убеждению Ш.А. Амонашвили, именно творящее терпение педагога как особое искусство проявления любви к ребенку поможет питать его духовную ось образами, благодаря которым он будет совершать восхождение по духовной лестнице. Как подчеркивает ученый, «творящее терпение – это процесс творческого проявления Первообраза в Ребёнке, а не выжидание того, что

будет после нашего доброго наставления» [2]. Педагог с творящим терпением принимает активное участие в формировании у ребенка важных человеческих качеств, проявляя при этом мудрость, интуицию, оптимизм и веру в его безграничные возможности. Творящее терпение педагога заряжает воспитанника оптимизмом и уверенностью в преодолении трудностей в восхождении по духовной лестнице.

Любовь милосердствует. В одном из городов Галилеи, где Иисус и его ученики проповедовали благую весть, жил прокаженный мужчина. По Моисееву закону люди, страдающие этой болезнью, должны были выкрикивать «Нечист! Нечист!», чтобы к нему не подходили близко и не могли заразиться (Левит 13:45). Однако, мужчина осмелился и подошел к Иисусу, поклонился Ему, сказав: «Если хочешь, можешь меня очистить». Учитель коснулся прокаженного мужчины и сказал, что хочет его очистить; тотчас он очистился от болезни, причиняющей много страданий (Евангелие от Матфея 8:3). Так Иисус подал пример милосердия как одной из граней любви.

Е.Н. Ильин – педагог-новатор в книге «Путь к ученику: раздумья учителя-словесника» рассказывает о судьбоносном моменте своей жизни, благодаря которому он стал впоследствии педагогом. В конце тридцатых годов XX века, оказавшись без должного присмотра матери, Е.Н. Ильин стал плохо учиться в школе, грубить педагогам, пропускать уроки. Однажды, слоняясь по коридору школы, он увидел, как грузчик несет на второй этаж корзину булочек. Мальчик пытался взять незаметно булку, но грузчик поймал его и привел в кабинет директора школы – строгой и властной женщины. Как вспоминает Е.Н. Ильин, в ее глазах не было холода и угроз. Она позвала ребенка с собой в буфет и через минуту перед ним на столе оказалось несколько слоев и компот. Проходили недели, но директор так и не вызвала мать в школу. Е.Н. Ильин понял, что добрая женщина защитила его, спасла, поскольку держала ответ за человека. Она верила, что ребенок, как взрослый, поймет и оценит благородство души, бесхитростную людскую

ласку. Вот такой бессловесной педагогикой мудрая женщина проявила милосердие к ребенку, направив его дорогой добра и в дальнейшем на служение в педагогической профессии [5].

Любовь не завидует. Примером этой грани любви является библейская история о Елисавете – жене священника Захария, у которой долгое время не было детей. Супруги были уже в преклонном возрасте, когда от Ангела узнали, что Бог услышал их молитвы и благословил на рождение сына, которого они должны будут назвать Иоанном (Крестителем). Елисавета была родственницей Марии – будущей матери Иисуса Христа. Мария, узнав о доброй вести от Ангела, что станет матерью Сына Бога, отправилась погостить к Елисавете, которая была уже на шестом месяце беременности. Когда Мария с приветствием зашла в дом родственников, младенец в чреве Елисаветы оживился, а она воскликнула: «благословенна Ты между женами, и благословен плод чрева Твоего!» (Евангелие от Луки 1:42). Елисавета, хотя и была намного старше Марии, однако не проявила зависти к ней по причине, что именно ее Всевышний благословил на рождение Мессии.

Зависть не только разъедает человека и не дает ему профессионально-лично развиваться в педагогической деятельности, но и влияет на образовательно-воспитательные результаты детей. Так, одно из правил искусства обучения, выведенных Я.А. Коменским, гласит: «Итак, пусть остерегаются учителя скрывать что-либо от учеников: ни умышленно, как обыкновенно делают люди завистливые и нечестные, ни по небрежности, как это бывает у лиц, исполняющих свои дела небрежно. Здесь нужны честность и трудолюбие»; «... да не войдет зависть в сердце кого-либо из вас, служителей Бога живого! Ведь вы для других – вожди любви, которая не завидует, не превозносится, не требует своего, не мыслит зла и пр.» («Великая дидактика») [6, с. 475].

Любовь не превозносится. Согласно Священному Писанию, Иисус Христос с детства знал, что является Сыном Бога, однако Он не хвастался этим. Так, в двенадцатилетнем возрасте, когда семья Иисуса возвращалась из

Иерусалима, где праздновали ежегодно Пасху, родители не сразу заметили, что мальчика нет с ними рядом, думая, что он идет с родственниками или знакомыми. Иосиф и Мария, пройдя уже дневной путь к дому, вынуждены были вернуться в Иерусалим и только через три дня нашли сына в храме. Там он беседовал с учителями, которые удивлялись разумным ответам мальчика. Иисус ответил родителям: «... зачем было вам искать Меня? или вы не знали, что Мне должно быть в том, что принадлежит Отцу Моему?». Таким образом юный Иисус сказал родителям, что находился все это время в доме Своего Отца. И далее евангелист Лука подчеркивает, что Иисус отправился с родителями домой и был у них в повиновении. Т.е. мальчик, несмотря на высокое небесное происхождение, подчинялся и слушался своих земных родителей, преуспевая в любви к Богу и людям (Евангелие от Луки 2:41–52). Любовь педагога не должна проявляться в высокомерии и превосходстве над ребенком. В.А. Сухомлинский в статье «Как любить детей» писал, что две трети времени, проведенного педагогом вместе с детьми, должно быть посвящено непринужденному дружескому общению, когда интеллектуальное неравенство отступает на задний план и дети чувствуют себя равными с педагогом [11]. Это очень трудная задача для воспитателя, о чем писал Я. Корчак в повести «Когда я снова стану маленьким». Обращаясь к читателю, он говорит, что взрослый устает не от того, что ему надо наклоняться и опускаться до понятий детей, а от того, что необходимо подниматься на цыпочки до их чувств, тянуться, чтобы не обидеть [8].

Истинная любовь педагога должна быть безусловной. А это значит, что воспитатель проявляет любовь к детям не потому, что они послушны и уже воспитаны (ведь это одна из функций педагога), а потому что понимает – именно любовь сможет сотворить чудо с ребенком и, как отмечал В.А. Сухомлинский, очистить его сердце от гнойников и язв, при этом не перенося ненависть к злу, которое овладело ребенком, на него самого. В процессе многолетней практики ученым было выведено такое правило: каким бы страшным не было зло в душе ребенке, надо увидеть в его

изуродованной душе хорошего человека и помочь излечиться от зла [11].

Любовь не гордится. Священное Писание содержит такой стих: «Бог гордым противится, а смиренным дает благодать» (Послание Иакова 4:6). Таким смиренным человеком была юная Мария – будущая мать Иисуса Христа. Перед тем как стать женой Иосифа, девушка от Ангела узнала, что избрана Богом стать матерью великого человека – Мессии. Девушка смутилась от услышанного, поскольку еще не имела близости с мужчиной, на что Ангел ответил, что под действием Святого Духа у нее произойдет непорочное зачатие. В Писании Мария названа Благодатной и благословенной (избранная и готовая к особому служению). Услышав благую весть, девушка смиренно ответила: «Я Раба Господня; да будет Мне по слову твоему» (Евангелие от Луки 1:32–35).

В Толковом словаре В.И. Даля слово «гордый» означает надменный, высокомерный, кичливый, зазнающийся, кто ставит себя выше других [12]. Несомненно, педагог, обладающий этим качеством, будет расходовать свой потенциал в большей степени на самолюбование и демонстрацию превосходства над детьми. Как правило такие педагоги любят высказываться таким образом: «Ты еще достигни того, чего достиг я!», «Когда я говорю, то ты молчишь!», «Вопросы задаю только я!».

Положительным примером в развитии грани любви «не гордится» у воспитателя может служить поступок педагога И.П. Городич, работающего в колонии имени М. Горького под руководством А.С. Макаренко. Ученый вспоминает, что во время дежурства этот педагог нарушил одно из правил колонии. А.С. Макаренко не зная, что именно он дежурный, назначил 5 часов ареста провинившемуся (такое было наказание введено в колонии для поддержания дисциплины). И.П. Городич снял с себя пояс, отдал его дежурному и прибыл в кабинет к А.С. Макаренко (так было принято в коллективе). Воспитатель просидел положенный срок под арестом, во время которого ребята заглядывали в кабинет. Когда закончилось время наказания, воспитанники восторженно взяли педагога на руки и стали качать. На вопрос

А.С. Макаренко, за что, дети ответили: «За то, что сел под арест и не спорил» [9, с. 135].

Любовь не бесчинствует. В Священном Писании особое внимание уделяется описанию жизни супругов Авраама и Сарры, к которым Бог проявлял благосклонность. Уже в преклонном возрасте Он дал им долгожданного ребенка (Сарре было 90 лет, Аврааму – 100) и от которого, как и обещал Творец, в последствии произошел многочисленный народ. На глазах у Сарры рос сын Авраама от ее служанки Агарь, что видимо приносило ей душевные страдания. К тому же служанка стала проявлять не уважительное отношение к бедной женщине. В дальнейшем, когда Сарра стала матерью, Измаил – сын Агарь стал плохо относиться к Исааку – сыну Авраама и Сарры. Однако, будучи законной супругой Авраама и мудрой женщиной, Сарра вела себя достойно, ни разу не оскорбив людей, причиняющей ей душевную боль.

Упомянутая грань любви очень хорошо отражена в Притче о хорошем учителе (автор И. Лисовая). Однажды на уроке в младшем классе произошла кража часов, которые были подарены родителями одному из учеников. Учитель выстроил всех детей в ряд и попросил закрыть глаза. Тоже самое сделал и сам учитель. Проверив карманы с закрытыми глазами, и найдя часы, педагог вернул их владельцу и больше не вспомнил об этом инциденте. Как мудрый воспитатель, любящий детей, он понимал, что происходит в душе ребенка, совершившего кражу, и предвидел исход этого события в случае огласки. Педагог не только спас честь и душу ребенка, но и благодаря проявлению мудрой любви, как оказалось в дальнейшем, повлиял на выбор мальчика, совершившего кражу и раскаявшегося, педагогической профессии.

Любовь не ищет своего. Настоящая любовь не ищет выгоды для себя, а готова заботиться о других и щедро с ними делиться. Примером проявления этой грани любви, равно как и других, является Иисус Христос, который пришел на землю, чтобы не Ему служили, а чтобы послужить и отдать Свою жизнь за многих (Евангелие от Матфея 20:28). Упомянутая грань любви была

ярко продемонстрирована Иисусом еще до того, как Он стал проповедовать и исцелять людей. После крещения Иисус находился в пустыне 40 дней, где ничего не ел и осмысливал свою миссию. Когда Он испытывал сильный голод, Его трижды искушал Дьявол, но каждый раз Иисус не поддавался на предложения и оставался верен Отцу. Испытания Дьявола были очень заманчивы для обычного человека, например, в третий раз, показывая Иисусу все царства мира, он обещал их дать Ему при условии, что Тот падет перед ним и поклонится. Ответ Иисуса заставил Дьявола отступить: «... отойди от Меня, сатана, ибо написано: Господу Богу твоему поклоняйся и Ему одному служи» (Евангелие от Матфея 10:10). Далее множество библейских рассказов свидетельствует о милосердии и сострадании Иисуса. Как обычный человек Он уставал, нуждался в пище, но для Него забота о духовном и физическом здоровье людей была на первом месте. Причем Великий Учитель плату за обучение и исцеление не брал и этому Он учил своих двенадцать Апостолов: «больных исцеляйте, прокаженных очищайте, мертвых воскрешайте, бесов изгоняйте; даром получили, даром давайте» (Евангелие от Матфея 10:8).

В педагогической сфере ярким примером проявления грани любви «не ищет своего» является Я. Корчак. Немецкий комендант, отвечавший за погрузку «эшелона смерти» в Треблинку, куда отправляли «Дом сирот» (воспитательное учреждение в Варшаве, возглавляемое Я. Корчаком), узнав в измученном старике детского писателя, предложил ему свободу, но без детей. Я. Корчак ответил: «Вы ошибаетесь, ... вы ошибаетесь, дети прежде всего!» и захлопнул за собой дверь вагона. «Незадолго до гибели своих детей Я. Корчак писал: «Если бы можно было остановить солнце, то это надо было сделать именно сейчас» [16, с. 25].

Любовь не раздражается. Раскрывая такую грань любви как «не превозносятся», мы привели в пример библейскую историю, когда Иосиф и Мария потеряли двенадцатилетнего Иисуса и нашли его спустя три дня в Иерусалимском храме. Видимо для того, чтобы найти сына родителям пришлось отдать для присмотра младших детей родственникам, а самим

отправиться на поиски Иисуса. Несмотря на переживания за всех детей, Иосиф и Мария, найдя мальчика, не показали свое раздражение, только Мария в волнении сказала сыну: «... отец Твой и я с великою скорбью искали Тебя» (Евангелие от Луки 2:48).

Истинная любовь педагога к детям не проявляет раздражения, даже в тех случаях, когда трудно сдержаться, чтобы не высказаться в негативном ключе. Однако любящий педагог понимает, что часто дети совершают поступки без злого умысла, поскольку ими движет страсть к развитию, свободе и взрослению. В притче Ш.А. Амонашвили так показана эта грань любви: «Привели в школу нового ученика, уже выгнанного из трех школ. Зашел на урок один учитель, взглянул на него и подумал: «Откуда только такие берутся...». Пришел другой учитель. Увидев нового ученика, произнес раздраженно: «Тебя еще не хватало...». Пришел на урок третий учитель. «У нас новенький? – порадовался он. Подошел к новенькому, пожал руку, посмотрел в глаза, улыбнулся и сказал: «Здравствуй!.. Я ждал тебя!...» [1].

Любовь не мыслит зла. Ной – известный библейский герой, построивший ковчег и которого с семьей во время потопа спас Бог. Ной, как праведный человек, проявлял все грани любви по отношению к миру. Акцентируем внимание на грани «не мыслит зла» в отношении людей. Целью потопа было уничтожение зла на земле, которое творили люди (Бытие 6:5). Ной, несмотря на тяжелый труд с сыновьями по строительству сложнейшего сооружения, выполнял еще и проповедническую миссию, призывая людей одуматься и таким образом спастись (Второе послание Петра 2:5).

Часто воспитателям, которые еще не постигли всех граней любви, кажется, что дети делают им что-то на зло и сами того не замечая, реагируют на их поступки очень эмоционально, порой даже не профессионально, тем самым обостряя ситуацию и провоцируя ребенка уже на совершение умышленного зла. Для осмысления этой грани любви ценными являются суждения Ш.А. Амонашвили в отношении таких понятий как «шалун» и

«шалость». Ученый пишет, что шалун является активным и любознательным ребенком, который развивается путем преобразования окружающего пространства, адаптируя внешние условия под свои потребности. Шалость является признаком детской мудрости, превращающей маленького озорника в настоящий катализатор жизненной энергии. Именно из таких детей вырастают созидатели, способные вносить вклад в развитие культуры, науки, искусства и политики [4].

Любовь не радуется неправде, а сорадуется истине. Настоящая любовь не будет поддерживать зло, которое творится другими людьми и радоваться неправде, распространяемой ими. Пророк Исаия в этом отношении записал в Библии: «Горе тем, которые зло называют добром, и добро – злом, тьму почитают светом, и свет – тьмою...» (Книга пророка Исаии 5:20). В Книге притч царь Соломон перечисляет семь видов зла, которые ненавидит Господь: гордость, лживость, пролитие невинной крови, сердце со злыми замыслами, беззаконие, лжесвидетельство, распространение раздора между людьми (Притчи Соломона 6:16–19). Таким образом, радоваться неправде – это значит ее оправдывать и быть причастным к ее распространению и увеличению зла на земле.

Одной из задач педагога является с любовью преподнести воспитанникам истину и порадоваться вместе с ними открытиям, которые они совершают в познании при поддержке любящего наставника. Ж.-Ж. Руссо писал, когда педагог перестает быть источником знаний для воспитанника, тот неизбежно начинает черпать их на стороне. Отсутствие своевременного просвещения и демонстрации истины открывает путь для усвоения ложных концепций, которые могут проникнуть в его сознание через повседневный опыт и исказить неокрепший разум [10]. К.Д. Ушинский настаивал на том, что обязанностью воспитателя-христианина должна быть забота о преподнесении детям истины в соответствии с их возрастом; введении их в действительные факты жизни, души и природы, непременно указывая предел человеческого знания, и не прикрывая незнание ложными

утверждениями [13].

Любовь все покрывает. Обратимся к образу Иисуса Христа, целью служения которого было помочь людям путем познания истины и обретения веры стать на дорогу духовного исцеления. Великий Учитель говорил, что не здоровые нуждаются во врачах, а больные. «Я пришел призвать не праведников, но грешников к покаянию» (Евангелие от Матфея 9:12,13). Однажды фарисеи и книжники привели к Иисусу женщину, которую обвиняли в прелюбодеянии. По закону Моисея таких женщин побивали камнями. Иисус сказал фарисеям и книжникам: «кто из вас без греха, первый брось на нее камень... Они же, услышав то и будучи обличаемы совестью, стали уходить один за другим, начиная от старших до последних». Когда остались только женщина и Иисус, Он сказал ей: «Я не осуждаю тебя; иди и впредь не греши» (Евангелие от Иоанна 8:1–11). Так любовь Христа покрывала грехи женщины, поскольку Великий Учитель видел, что она глубоко раскаивается в совершенных поступках.

В повести Э.Я. Цюрупы «Улица Зелёная» очень тонко раскрывается грань любви воспитателя «все покрывает». У молодого педагога Алёны Ивановны был первый день работы в детском саду и в этот день на его территорию попадает Матвей – мальчик дошкольного возраста с соседней улицы. Он очень хочет ходить в детский сад и дружить с ребятами группы Алёны Ивановны, но его семья против. Воспитатель дает задание ребятам прополоть грядки, на которых растут морковь, редис и лук. Матвей стал трудиться вместе с друзьями, но по невнимательности они выдернули не сорняки, а морковь. Воспитатель расстроилась, но детей не поругала. Когда дети ушли в группу, Матвей пытался посадить ростки моркови, но Алёна Ивановна нежно пояснила, что саженцы уже не примутся, но обнадежила ребенка, что вместе они посеют новые семена. Воспитатель проводила Матвея к дедушке и бабушке и очень корректно попросила их удовлетворить желание мальчика ходить в детский сад. Автор заключает: «Есть разные люди на свете. Бывают хорошие, бывают и похуже. Матвей понял, что Алёна

Ивановна самый лучший человек, и он с гордостью вспоминал до самого вечера и даже ещё на другой день, как она сказала сторожу: «Этот мальчик – мой гость» [15].

Любовь всему верит. Всего надеется. Иисус, чтобы показать людям грани любви, которые проявляет Небесный Отец к раскаивающимся, поведал притчу о блудном сыне. В ней любящий отец отдает по просьбе младшего сына его часть наследства, чтобы он мог уйти в другую страну. Там сын все растрачивает, и после долгих скитаний и раскаяния, возвращается в семью и просит прощение у отца. Мудрый и любящий отец принимает своего сына, не вспоминая о былых грехах, поскольку, видимо, все время, проведенное в разлуке с сыном, он верил и надеялся, что тот вернется на правильную жизненную дорогу. Отцу было настолько радостно от преображения сына, что он воскликнул: «Сын мой был мертв и ожил, пропадал и нашелся» (Евангелие от Луки 15:24).

Педагог, который верит и надеется на лучшее, как правило, достигает больших результатов в развитии своих воспитанников, поскольку с особой тщательностью подбирает для этого педагогические инструменты. В наследии Я.А. Коменского содержится интересный прием, который использовал немецкий гуманист, теолог и педагог Ф. Меланхтон. Однажды, войдя в тривиальную школу он таким образом приветствовал учащихся: «Здравствуйте, господа бакалавры, магистры, доктора, синдики, консулы, сенаторы, секретари, канцлеры» [7, с. 31–32]. Некоторые приняли такое приветствие со смехом, на что педагог ответил: «Я не шучу, а говорю серьезно, ибо именно в таких мужах ... будут нуждаться государство, церковь и школа... Постарайтесь не обмануть столь великой надежды, наше же дело – смотреть, чтобы к этому и поводов никаких не возникало» [там же].

Любовь все переносит. Примером проявления этой грани любви является Иосиф – отец Иисуса Христа. Ему, как и Марии, выпала честь быть родителем необычного ребенка и нести ответственность за сохранение его

жизни и воспитание. На долю Иосифа выпало много испытаний: преодоление большого расстояния с беременной Марией для того, чтобы пройти перепись населения в Вифлееме; бегство с семьей в Египет от гнева царя Ирода, который приказал убить маленького Иисуса; забота о Марии и сыне в чужой стране. Иосиф все перенес и достойно выполнял родительские функции. Библейские тексты свидетельствуют, что он был плотником и этому делу хорошо обучил Иисуса. Вероятно, до того, как Великий Учитель начал проповедовать, Он работал с отцом и этим жила вся семья.

Применительно к педагогам грань любви «все переносит» покажем на примере раннего периода деятельности А.С. Макаренко в организованной им колонии им. М. Горького, который пришелся на время революционных общественных перемен. В 1922 г. на территории Советских республик было 7 млн беспризорных детей. Среди них было много преступников, которые собирались в банды и бродили по стране. Несмотря на сложности, с которыми сталкивались А.С. Макаренко и его соратники, для таких воспитанников был введен принцип «сожженной биографии», означающий, что о прошлой преступной жизни никто не вспоминает. Колонисты начинали новую жизнь с чистого листа. В тот период времени в Советских республиках малолетние преступники слыли как «морально дефективные», и Полтавская колония, возглавляемая А.С. Макаренко, также была названа в соответствии с духом времени «Основной детский дом для морально дефективных № 7». Педагог был против такого названия, поскольку считал, что не дети являются дефективными, а обстоятельства, в которые они попали. Уже летом 1922 года А.С. Макаренко назвал свое учреждение «Трудовая колония им. М. Горького» [14].

Любовь никогда не перестает. Поскольку Бог есть любовь (Первое Иоанна 4:16), а Он вечен (Псалтырь 89:3;101:27) и неизменен (Послание Иакова 1:17), то любовь никогда не закончится. Творец мудро предусмотрел вложить это свойство в природу человека, а Его Сын послужил примером проявления всех граней любви. Подготавливая учеников для

проповеднической миссии, Иисус заботился о том, чтобы между ними была любовь, и чтобы они могли нести свет любви другим людям. Наличие христианской любви у человека является подтверждением того, что он последователь Иисуса Христа (Евангелие от Иоанна 13:35). Перед тайной вечерей Иисус вымыл ноги своим ученикам, показав им пример любви и служения (Евангелие от Иоанна 13:13–15).

Любовь, которой педагог окружает воспитанника, оказывает благотворное влияние на последующих ступенях образования, т.е. она не проходит, а продолжает менять жизнь человека к лучшему. Показательным примером являются результаты 20-летнего эксперимента, организованного Ш.А. Амонашвили и группой активных педагогов. В ходе эксперимента педагоги наблюдали за бывшими учениками и убеждались, что они становились хорошими людьми, активными преобразователями жизни, отличными семьянинами (не было ни одного случая распада семьи) [3].

Таким образом, анализ научной литературы и христианского учения позволил рассмотреть феномен любви применительно к воспитательной деятельности. Как показало исследование, все грани любви требуют комплексного непрерывного развития как в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, так и в процессе их профессиональной деятельности. Эффективность реализации практик духовно-нравственного воспитания дошкольников определяется в первую очередь способностью педагога любить и наполнять образовательное пространство энергией любви как ценнейшего дара Творца, данного человеку с Любовью.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогические притчи / Ш. А. Амонашвили. – 2017. – 240 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – М. :

Амрита-Русь, 2017. – (Школа жизни). – Режим доступа: <https://dpir.mskh.am/sites/default/files/files/Искусство%20семейного%20воспитания.%20Педагогическое%20эссе.pdf>.

3. Амонашвили, Ш. А. Как любить детей (Опыт самоанализа) [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – изд. 2-е перераб. и доп. – М. : Шк. понимания. – 2013. – 76 с. – Режим доступа: <http://znanie21.ru/books/amonachvili.pdf>.

4. Амонашвили, Ш. А. Баллада о воспитании / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 189 с.

5. Ильин, Е. Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника: кн. для учителя: из опыта работы / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

6. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.

7. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

8. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак ; пер. с пол. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.

9. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.

10. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе. – М. : Педагогика, 1981. – 653 с.

11. Сухомлинский, В. А. Как любить детей [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский // Радян. шк. – 1967. – № 7. – Режим доступа: http://www.nnre.ru/pedagogika/kak_lyubit_detei/p38.php. (дата обращения: 04.02.2026).

12. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 томах [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – М. : РИПОЛ классик, 2006. – Том 1. А–З. – 752 с. – Г. 394–466 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/vladimir-dal/tolkovyy-slovar-zhivogo-velikorussskogo-yazyka-tom-1-a-z-331042/> (дата обращения: 24.01.2026).

13. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. Т. 8 Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. ; Л. : Из-во АПН, 1950. – 776 с.

14. Хиллиг, Г. Колония им. М. Горького – творческая лаборатория Макаренко / Г. Хиллиг // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 78–87.

15. Цюрупа, Э. Я. Улица Зелёная : повесть [Электронный ресурс] / Эсфирь Яковлевна Цюрупа ; рис. П. П. Асеева. – М. : Детская литература, 2017. – 132 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/esfir-yakovlevna-curupa/ulica-zelenaya-11239683/> (дата обращения: 29.01.2026).

16. Шаров, А. Януш Корчак / А. Шаров. – К. : Радянська школа, 1988. – 25 с.

Irina Chebotareva

LOVE – THE BASIS FOR MODELLING AND IMPLEMENTATION OF PRACTICES OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN

The article focuses on the importance of cultivating love in future pedagogues of pre-school education as a professionally important quality that contributes to the successful modelling and implementation of practices of spiritual and moral education of pre-school children, as well as the continuous spiritual and moral development of the educators themselves. Based on an analysis of scientific literature, Christian teaching and artistic expression, the essence of each facet of love as it applies to pedagogical activity is analysed.

Keywords: spiritual and moral education, pre-school children, future pedagogues of pre-school education, love, facets of love, Christian teaching

Чепурченко Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
chepurchenko.e@mail.ru

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОДНОГО КРАЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Н.В. МАВРОДИ)**

В статье проанализирована проблема эстетического воспитания детей дошкольного возраста; раскрывается сущность понятия «эстетическое воспитание», обосновано влияние детской художественной литературы на развитие эстетических чувств дошкольников; раскрывается потенциал литературы родного края в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста на примере творчества луганской писательницы Н.В. Мавроди.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетические чувства, детская художественная литература, литература родного края, дети дошкольного возраста.

Современное общество, переживающее демократические преобразования и ориентированное на гуманистические ценности в образовании, сталкивается с проблемой: многие учебные заведения чрезмерно фокусируются на развитии интеллекта, пренебрегая эмоциональной и образной сферой личности. Это приводит к искажению восприятия, подавлению творческого потенциала детей. В связи с этим актуализируется проблема эстетического воспитания, которое, на наш взгляд, должно стать важной составляющей любой образовательной системы, поскольку оно учит человека видеть и ценить красоту и гармонию как в окружающем мире, так и в себе самом.

Особенно значимым воспитание эстетических вкусов, чувств и потребностей становится в дошкольном возрасте. Знания и навыки, приобретенные в этот период, оказывают решающее влияние на дальнейшее развитие личности.

Проблема эстетического воспитания детей дошкольного возраста активно исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными, среди которых: А.В. Антонова, Н.С. Боголюбов, Л.С. Выготский, И.А. Лакова, Д.Б. Лихачев, Н.В. Микляева, В.С. Мухина, О.К. Ожерельева, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Т.Я. Шпикалова, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Э.П. Торранс и другие.

Влияние художественной литературы на развитие эстетических чувств дошкольников рассматривается в работах таких ученых, как: В.В. Гербова, Л.М. Гурович, Н.С. Карпинская, М.М. Кониная, Э.П. Короткова, Н.Г. Пантелеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина и др. Однако, несмотря на достаточно большое количество научных трудов по данной проблеме, потенциал литературы родного края в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста, с нашей точки зрения, раскрыт недостаточно, что и стало темой данной статьи.

Цель статьи: раскрыть потенциал литературы родного края в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста (на примере творчества Н.В. Мавроди).

В последние годы наблюдается повышенный интерес к теории и практике эстетического воспитания. Оно рассматривается как важный инструмент формирования мировоззрения, нравственности и интеллекта, способствующий становлению всесторонне развитой и духовно богатой личности. Как справедливо заметил Р. Тагор, «невозможно вырастить полноценного человека без развития в нем чувства прекрасного [3].

Основы восприятия и понимания красоты закладываются в раннем детстве. Как отмечал В.А. Сухомлинский, все прекрасное в мире должно трогать детское сердце и облагораживать его [5].

Ребенок с самого раннего возраста активно познает мир, тянется ко всему красивому и яркому, испытывает радость от взаимодействия с природой. Он открывает для себя мир во всем его многообразии красок и звуков. Взрослые помогают ему открыть и осмыслить красоту в искусстве (литературе, музыке, живописи), а через него – глубже понять окружающий мир, природу, человеческий труд и духовные ценности. Красота, неразрывно связанная с добротой, облагораживает жизнь и вдохновляет на хорошие поступки. Поэтому введение ребенка в мир гармонии – важнейшая задача эстетического воспитания. Эстетическое воспитание – это целенаправленное формирование у детей способности чувствовать и понимать прекрасное в жизни и искусстве, а также развивать художественные потребности и творческие способности.

К.Д. Ушинский связывал эстетическое воспитание с народными традициями, видя в играх, фольклоре, праздниках и природе источник духовного развития. Он подчеркивал единство эстетического и нравственного воспитания, основанное на развитии высших чувств [6].

Е.А. Флерина, в свою очередь, акцентировала внимание на художественном воспитании через искусство, подчеркивая важность баланса между эмоциональным и познавательным восприятием, чтобы избежать поверхностного или утилитарного подхода к искусству [7].

Б.Т. Лихачев определяет эстетическое воспитание как целенаправленный процесс, направленный на формирование у ребенка творческой активности, способности воспринимать и оценивать красоту, трагизм, комизм и уродство в жизни и искусстве, а также жить и творить в соответствии с законами красоты [4, с. 75].

Несмотря на множество существующих определений эстетического воспитания, анализ некоторых из них позволяет выделить его основные аспекты. Во-первых, это целенаправленный процесс. Во-вторых, он направлен на развитие способности воспринимать, видеть и оценивать красоту в искусстве и жизни. В-третьих, его задача – формирование

эстетических вкусов и идеалов личности. И, наконец, в-четвертых, он способствует развитию способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Важную роль в эстетическом воспитании дошкольников играет художественная литература. Как отмечала Е.А. Флерина, литературные произведения предоставляют детям готовые языковые формы и характеристики, помогая им осваивать грамматические нормы и лексику еще до формального обучения [10].

Н.С. Карпинская подчеркивала, что книги демонстрируют богатство литературного языка: рассказы учат лаконичности, стихи – музыкальности, а сказки – выразительности [3].

Знакомство с литературой развивает у дошкольников эстетическое восприятие жизни, интерес к творчеству и способность сопереживать героям, проживая множество судеб.

Наряду с общепризнанными детскими писателями-классиками, существует целый ряд талантливых писателей Луганского края, чьи произведения, на наш взгляд, можно использовать для решения задач эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Обратимся к творчеству известной луганской писательницы Н.В. Мавроди и рассмотрим ее произведения с точки зрения эстетического воспитания дошкольников.

Н.В. Мавроди – сопредседатель Правления регионального союза писателей, заместитель главного редактора альманаха «Свой вариант», лауреат премий им. Олега Бишарева и Михаила Матусовского.

В творчестве Н.В. Мавроди для детей прежде всего, на наш взгляд, привлекают внимание ее стихи о природе, посвященные разным временам года («Март», «Летний ливень», «Осенний танец», «Злится вьюгою зима...» и др.). Это небольшие по объему, глубокие и поэтичные стихи, безупречные по форме, отличающиеся особой красотой и легкостью восприятия для дошкольников:

Непредсказуема, как в сказке

Зимой погода за окном:
Вчерашних темных лужиц краски
Покрыты снегом, как ковром.

Природа, опытный художник,
Всю ночь трудилась до утра,
Картину «Грустный серый дождик»
Сменила радостной: «Зима».

Украсила деревьев ветки,
Рассыпав белоснежный пух,
А на крыльце резной беседки
Ступеньки все исчезли вдруг [1, с. 101]

У Н.В. Мавроди много стихов, посвященных разным природным явлениям («Ливень», «Облака», «Ветер», «Картины на окне» и многие другие), которые представляют собой ценный материал для воспитания эстетических чувств дошкольников. Учитывая естественный интерес детей дошкольного возраста к окружающему миру и их склонность задавать вопросы о природных явлениях, эти произведения могут стать также стимулом для развития их познавательной активности:

КАРТИНЫ НА ОКНЕ

Как причудливы, неповторимы
Зимние картины на окне.
Кружевной узор фантазий дивных
Серебром сверкает на стекле.

С детства нам художник их известен,
Что ни рама – сказочный сюжет,
Жаль, что век картин, увы, не вечен,
Да к тому ж изъяна есть секрет.

Совершенны линии, изящны,
Тени безупречны и точны.
В чем же заключён тогда изъян их? –
Сколь прекрасны, столь и холодны [1, с. 102]

Прочитав такое стихотворение, можно обсудить с детьми, как и почему зимой появляются узоры на окнах, и с каким природным явлением это

связано. Также можно организовать в детском саду занятие, посвященное этим «зимним картинам». Завершить такое занятие можно, предложив детям пофантазировать и нарисовать свои «зимние картины».

Стихи Н.В. Мавроди, благодаря своей образности, прекрасно подходят для дошкольников, чье мышление наглядно-образное. Это помогает детям легко запоминать стихи и выражать свои впечатления в рисунках, что углубляет их понимание прочитанного и будет способствовать развитию эстетических чувств дошкольников.

Говоря о значении творчества Н.В. Мавроди в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста, нельзя не упомянуть о ее замечательных природоведческих сказках («Капелька», «Снежка», «Гортензия», «Два названия», «Всему свое время»), которые продолжают традиции природоведческих сказок и рассказов М.М. Пришвина, К.Г. Паустовского, В.В. Бианки, Е.И. Чарушина и др. Используя увлекательную для дошкольников форму сказки, писательница знакомит маленьких детей с законами природы, с качествами и свойствами растений, рассказывает о том, как нужно за ними ухаживать. Ее сказки учат детей беречь и ценить прекрасный мир природы, подмечать красоту в, казалось бы, обыденных вещах: в маленькой снежинке на варежке девочки, в цветах гортензии, маргариток, фиалок и гиацинтов. Увлекательный сюжет, безупречный литературный язык, умение говорить с детьми о сложных вещах просто, понятно и доступно – все эти особенности сказок Н.В. Мавроди позволяют, на наш взгляд, использовать их для решения задач эстетического воспитания дошкольников.

Таким образом, отмеченные выше особенности произведений Н.В. Мавроди для детей подтверждают эффективность их использования в работе с детьми дошкольного возраста на занятиях по ознакомлению с природой; вне занятий – во время экскурсий на природу, прогулок. Они легко запоминаются, поэтому их можно использовать для пересказа, творческого рассказывания, для заучивания наизусть и чтения на утренниках, детских

праздниках, посвященных различным временам года, а изящество, тонкий лиризм, мягкий юмор делают их прекрасным средством эстетического воспитания дошкольников.

Список литературы

1. Душа Луганщины в художественном слове : сборник избранных произведений писателей Луганщины в 2 ч. : Ч. 2 : Проза и поэзия для детей / Сост. : И. В. Чеботарева, С. В. Короткова, И. А. Лашенова, Е. В. Чепурченко; ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск : Книта, 2020. – 228 с.

2. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – М. : Просвещение, 1992. – 211 с.

3. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 2014. – Режим доступа : <http://med.niv.ru/doc/dictionary/shortpsychology/index.htm>, свободный.

4. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учебное пособие по спецкурсу для пединститутов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 175 с.

5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.

6. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные сочинения. Кн. 4. – М. : Дрофа, 2005. – 541 с.

7. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М. : Букинистическое издание, 1961. – 334 с.

Elena Chepurchenko

AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF PERCEIVING LITERARY WORKS OF THE HOMELAND (ON THE EXAMPLE OF N.V. MAVRODI'S CREATIVITY)

The article analyzes the problem of aesthetic education of preschool children; reveals the essence of the concept of "aesthetic education", substantiates the influence of children's fiction on the development of aesthetic feelings of preschool children; reveals the potential of literature of the homeland in the aesthetic education of preschool children on the example of the creativity of the Lugansk writer N.V. Mavrodi.

Keywords: aesthetic education, aesthetic feelings, children's literature, literature of the native land, preschool children.

УДК 373.2.016:159.955

Шматченко Анна Алексеевна,
к. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
anja-3001@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается значение логического мышления детей старшего дошкольного возраста, его сущность и структура, использование современных воспитательных практик, направленных на развитие логического мышления детей. Проанализированы возможности использования искусственного интеллекта в современных зарубежных и отечественных воспитательных практиках.

Ключевые слова: логическое мышление, старший дошкольный возраст, воспитательные практики, искусственный интеллект.

В условиях стремительно меняющегося мира и формирования глобального информационного пространства, современная система образования делает упор на подготовку будущих кадров, способных к

инновационной деятельности, решению нестандартных задач и критическому анализу действительности. Развитие логического мышления в старшем дошкольном возрасте закладывает основу для успешного формирования интеллектуального потенциала личности и адаптации в новом информационном поле, поскольку именно старший дошкольный возраст является периодом перехода от наглядно-образного к логическому мышлению.

Проблема развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста не является новой в теории и практике образования, однако в современных дошкольных образовательных учреждениях не предусмотрено отдельных занятий по развитию логики детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим требуется поиск новых современных воспитательных практик развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста, нацеленных не только на работу на конкретном занятии, но и интегрированных во всю деятельность ребенка в ДОУ.

Цель статьи – анализ и систематизация современных воспитательных практик, обеспечивающих эффективное развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Логическое мышление представляет собой высшую форму развития наглядно-образного мышления и формируется непосредственно на его основе. Исследования таких психологов и педагогов как Дж. Брунера, Э. Гопника, У. Госвами, А. Деметриу, З.И. Калмыковой, Н.Н. Поддьякова и др. подтверждают, что первичное познание действительности ребенком происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме [1; 5]. Дети строят сложные причинно-следственные связи, опираясь на визуальный и эмпирический опыт, что предшествует формально-логическим операциям, а возраст 5-7 лет является сензитивным периодом для формирования «когнитивного ядра», которое служит фундаментом для развития высших форм абстракции. Следовательно, речь идет не о завершенном процессе, а о

закладке базиса, определяющего траекторию интеллектуального развития личности на последующих этапах онтогенеза [5, с.33–38].

В большинстве психолого-педагогических исследований под понятием «логическое мышление» понимают словесно-логическое мышление человека как один из видов мышления, характеризующийся оперированием понятиями, суждениями и умозаклучениями с использованием законов логики [1; 5; 8]. Как показано в исследованиях Дж. Брунера, А. Дмитриу, Н.Н. Поддьякова и др. структура логического мышления детей старшего дошкольного возраста включает основные логические операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения эмпирических понятий, на основе чего формируются умозаклучения, умение устанавливать причинно-следственные связи, составлять собственные суждения [5, с. 67–69].

При этом следует отметить, что логика играет ключевую роль в воспитании всех необходимых качеств личности, поскольку именно она позволяет ребенку осознавать смысл социальных норм, предвидеть результаты собственных поступков и формировать устойчивую внутреннюю моральную позицию. Логическое мышление становится связующим звеном между интеллектом и характером, выступая необходимым инструментом не только в обучении, но и в процессе воспитания ответственного, волевого и нравственно ориентированного человека.

В условиях стремительной цифровизации и изменчивости информационной среды особую ценность приобретает человек думающий. Умение не просто фильтровать колоссальные потоки данных, но и подходить к ним осознанно, позволяет формировать внутренний стержень личности. На сегодняшний день традиционных подходов становится недостаточно, требуется поиск новых воспитательных практик, способных обеспечить системное развитие когнитивных способностей в контексте всех направлений развития личности.

Понятие «воспитательные практики» сегодня является ключевым в методологии дошкольного образования, так как оно шире, чем просто

«методика» или «технология». Оно подразумевает не только передачу знаний, но и организацию живого опыта ребенка. В нашей статье мы, опираясь на исследования Н.Б. Крыловой, понимаем воспитательные практики развития логического мышления как событийные формы взаимодействия педагога и воспитанников, в которых развитие логического мышления происходит через приобретение ребенком личного опыта решения проблемных задач [3, с. 17].

Современное детство формируется в новой «мозаичной» реальности, где физическое и виртуальное пространства взаимопроникают, адаптируя когнитивные способности нового поколения к цифровым условиям. О необходимости поиска новых форм взаимодействия в цифровой среде указывает в своих исследованиях А.Н. Веракса, указывая на то, что цифровая социализация требует создания специальных воспитательных практик, которые превращали бы гаджет из потребительского инструмента в средство интеллектуального поиска [1, с. 4–5].

В отечественной педагогике, как и за рубежом в последние годы активно используются возможности искусственного интеллекта и программирования в процессе разработки новейших воспитательных практик, направленных на развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста. Стоит отметить, что за рубежом понятие «воспитательные практики» используется реже, чем «образовательные» или просто «практики работы с детьми», однако воспитывающая часть является важной составляющей образования.

Так С. Дуга, автор проекта Cognimates (платформа для обучения детей ИИ), реализует воспитательную практику «Помощник в познании». Содержание работы предполагает создание условий, в которых дети взаимодействуют с виртуальными или реальными роботами, а так же программами, построенными на базе платформы не как с безупречным авторитетом, а как с обучаемым партнером или даже объектам для исследования. Основная идея заключается в том, чтобы научить ребенка не

просто пользоваться ИИ, а понимать его логику, границы возможностей и, главное, формировать собственную позицию по отношению к его решениям. Это фундамент для формирования личности, способной противостоять дезинформации. Ребенок понимает, что он сам может влиять на то, как работает ИИ, что его знания и решения важны [7].

Тот же подход представлен в исследованиях Р. Уильямс в рамках практики «Социальное обучение через обучение робота». Здесь развитие логики становится средством воспитания эмпатии и заботы. Чтобы научить ИИ выполнять простейшие логические операции и делать правильные выводы на основе визуальной и звуковой информации, дошкольнику требуется, помимо отличных знаний, проявить терпение, настойчивость и ответственность.

Воспитание культуры сотрудничества через ИИ-технологии так же прослеживается в работах С. Окиты, которая изучает использование социально-ассистивных роботов в группах детей [10]. В практике «Совместного решения проблем с ИИ-агентом» дети должны объединить свои логические выводы с данными, которые предоставляет машина, чтобы достичь общей цели. Это воспитывает умение работать в команде и координировать действия в сложной, динамичной среде. Логика здесь выступает как универсальный язык посредничества, помогающий детям договориться друг с другом и с ИИ [9, с. 127–130].

Таким образом, представленные за рубежом воспитательные практики развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста направлены, прежде всего, на обучение детей не просто думать, но и критически оценивать действительность.

В отечественных исследованиях так же фокусируются не только на когнитивном, но и на воспитательном аспекте. Так, исследования А.Н. Вераксы и его коллектива в рамках проекта «Растем вместе» направлены на формирование у дошкольников навыков безопасного и этичного взаимодействия с цифровыми технологиями. В процессе

обсуждений дети учатся логически анализировать ответы виртуальных помощников, таких как «Алиса» или «Маруся», вследствие чего формируется критическое мышление и осознанность в цифровой среде. Например, детям предлагается задание: «Умный робот сказал, что вечером можно играть в планшет сколько угодно. Как ты думаешь, прав ли он? Почему?» – такое обсуждение обучает установлению причинно-следственных связей, прогнозированию и на этой основе формируется собственное суждение дошкольника, подкрепленное аргументацией, он учится логически обосновывать свою позицию [1].

Современные STEM-практики, представленные С.И. Мусиенко и В.А. Марковой, активно используют ИИ-инструменты в проектной деятельности. Дети работают с цифровыми лабораториями и роботами, которые становятся «партнерами» в исследовании [4, с. 13].

Новые возможности для индивидуализации обучения открывают адаптивные обучающие системы, основанные на принципах, разработанных Л.Л. Босовой и А.А. Гином. Эти системы, анализируя успехи ребенка в решении логических задач, самостоятельно подстраивают уровень сложности, предлагая именно те задания, которые стимулируют дальнейший рост. Например, если ребенок испытывает трудности с классификацией, система предложит серию адаптированных игр, пока он не освоит операцию. Это способствует формированию установки на рост, развитию настойчивости и самостоятельности в обучении, поскольку ребенок видит свой прогресс и чувствует поддержку [2, с. 34–39].

Кроме того, интерактивные ИИ-персонажи, применяемые в рамках исследований О.В. Рубцовой и В.К. Ревенко, позволяют развивать у детей не только логику, но и «социальный интеллект». Играя с виртуальным персонажем, который реагирует на их слова и действия, дети учатся понимать чужие «намерения» и «эмоции», что способствует воспитанию эмпатии и преодолению эгоцентризма [6, с. 101–104].

Таким образом, на сегодняшний день воспитательные практики развития логического мышления имеют первостепенное значение для формирования всесторонне развитой личности в условиях современного информационного общества. Они не только закладывают фундамент для успешного интеллектуального развития, критического анализа в решении нестандартных задач, но и способствуют становлению нравственных, волевых и социальных качеств. Интеграция искусственного интеллекта в воспитательные практики развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста позволяет трансформировать образовательный процесс, делая его более адаптивным, интерактивным и ориентированным на формирование активной, осознанной позиции ребенка.

Список литературы

1. Веракса, А. Н. Цифровая социализация дошкольников: новые вызовы и возможности / А. Н. Веракса // Современное дошкольное образование. – 2020. – № 4. – С. 4–13.
2. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя / А. А. Гин. – Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2003. – 88 с.
3. Крылова, Н. Б. Воспитание в современном мире: от методик к практикам / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 17–25.
4. Мусиенко, С. И. STEM-образование дошкольников: современные подходы и перспективы / С. И. Мусиенко, В. А. Маркова // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 1. – С. 10–17.
5. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – Москва : Педагогика, 1977. – 272 с.
6. Рубцова, О. В. Виртуальные персонажи как средство развития социального интеллекта у детей: культурно-исторический контекст / О. В. Рубцова, В. К. Ревенко // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 4. – С. 101–114.

7. Dugha, S. Cognimates: A platform for AI education for children / S. Dugha, S. Papavlasopoulou // Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children (IDC '19). – New York : Association for Computing Machinery, 2019. – P. 55–62.

8. Gopnik, A. Causal learning mechanisms in very young children: Two-, three-, and four-year-olds infer causal relations from patterns of variation and covariation / A. Gopnik, D. Sobel, L. Schulz, A. Meltzoff // Developmental Psychology. – 2004. – Vol. 40, № 4. – P. 620–632.

9. Okita, S. Social Components of Technological Artifacts and the Implications of Social Interactions on Learning and Behavior / S. Okita // Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education – Paris : OECD Publishing, 2019. – (Educational Research and Innovation). – P. 125–133.

Anna Shmatchenko

MODERN EDUCATIONAL PRACTICES FOR DEVELOPING LOGICAL THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN OF SENIOR AGE

The article examines the significance of logical thinking in senior preschool children, its essence and structure, and the use of modern educational practices aimed at developing children's logical thinking. The possibilities of using artificial intelligence in contemporary foreign and domestic educational practices are analyzed.

Keywords: logical thinking, senior preschool age, educational practices, artificial intelligence.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

УДК 372.881.161.1

Агапова Гаделия Хаснуловна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального
и дошкольного образования ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург
gadelija@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Автор обосновывает целесообразность использования историко-культурного материала как средства обучения и воспитания у будущих учителей любви к малой родине, а также формирования культурно-исторической памяти. В статье представлены задания по русскому языку, составленные на основе краеведческого текста, содержащего биографические сведения о годах службы В.И. Даля на территории Оренбургской губернии.

Ключевые слова: русский язык, историко-культурный подход образовательное пространство, краеведческий текст, В.И. Даль.

Дисциплина «Русский язык» обладает огромным потенциалом для реализации приоритетных направлений современной системы образования: формирования моральных ценностей, культурно-исторической памяти у подрастающего поколения, воспитания чувства ответственности, любви к малой и большой родине. Решение данных задач требует системного подхода, подбора эффективных средств, технологий и методов обучения. На наш взгляд, методически оправданными в современной методике обучения русскому языку являются краеведческие тексты, актуализирующие мотивационный компонент обучения и способствующие более осознанному восприятию обучающимися смысловой стороны текста. Подобранные тексты

могут быть любого стиля, важные критерии при их подборе – наличие потенциала для работы над анализом языковых явлений, для воспитания любви к родному региону, стране, уважения к истории и побуждения говорить литературным языком.

Целью данной статьи является рассмотрение возможных условий организации историко-культурного подхода, направленного на интеграцию краеведческих текстов в процесс обучения студентов педагогического вуза русскому языку. На наш взгляд, специально подобранный дидактический материал способствует не только реализации идеи историко-культурного образования, но и решению других задач: тексты, воссоздающие историческую картину духовных и материальных сфер жизни Оренбургской области, достижения в которых являются культурным наследием, причем развивающимся в настоящее время, способствуют воспитанию у студентов уважительного отношения к реалиям действительности путем осознания ценностей прошлого поколения, достигнутого упорным трудом, творчеством талантливых деятелей. И как следствие, работа с текстом – источником трансляции – рождает интерес к языку, образно раскрывающему важную веху в развитии родного края, красоту, богатство, самобытный колорит жизни нашей области [3, с. 205].

В данной работе в качестве учебного средства взят биографический материал о жизни Владимира Ивановича Даля в период его деятельности на территории Оренбургской губернии в 1833-1841 годы [5]. Мы считаем, что интеграция упражнений на основе биографического текста не только мотивирует студентов к углублению знаний по русскому языку, но и расширит представление о жизни В.И. Даля, о многогранности его профессиональной деятельности и вкладе в развитие Оренбургской губернии.

Безусловно, практическая деятельность на основе выбранного материала имеет и профессионально ориентированный характер – приобретаемые студентами знания и навыки имеют пролонгированный

характер и будут востребованы в будущем при работе в качестве учителя [2, с.183].

Рассмотрим подробнее комплекс практических заданий по дисциплине «Русский язык» для студентов первого курса педагогических направлений «Начальное образование и Иностранный язык (английский)» и «Дошкольное образование и Начальное образование». Упражнения структурированы в соответствии с тематическим планом дисциплины и нацелены на формирование предметных и профессиональных компетенций.

Лексикология. Студентам предлагаются два фрагмента текста-описания оренбургских степей (И.В. Даль, П.П. Свиньин).

1. Новая служба привела В.И. Даля в незнакомую ему область России – в Оренбургский край, который поразил его своей необычностью. Первые впечатления он выразил в письме в столицу: «Край здешний представляет смесь необыкновенного, странного, многообразного, хотя еще дикого».

Особые чувства вызвала у него оренбургская степь. Позднее, в повести «Бикей и Мауляна», чтобы составить у читателя представление о степном пейзаже, он предлагает ему, взяв в руки большой лист бумаги, сделать следующий рисунок: «Начните карандашом с одного конца и ведите прямо, до другого края бумаги, а потом подпишите выше черты: небо, а ниже земля, ...и вы познакомитесь с видом в зауральную степь» [5, с.62].

Даль писал, что от Оренбурга и вниз по берегам Урала до Каспийского побережья «степь наша, сама принимает вид сухого моря» [5, с.62-63].

2. Внешний вид Оренбурга был описан посетившим его в 1824 году издателем «Отечественных записок» П.П. Свиньиным в очерке, который сопровождался рисунком автора. Поэтическим языком он обрисовал картину, которую видел подъезжающий к Оренбургу путешественник: «На прекрасном возвышении, склоняющемся ровным, едва приметным скатом от крутизны каменного берега, видите вы крепкие, увенчанные дерном стены, из-за которых поднимаются верхи строений и колокольни церквей. За ними открываются: сия живописная крутизна и зелень рощи, осеняющей воды

Урала; вправо – Голубиная слободка, в разительной противоположности с гордыми каменными твердынями; разные загородные строения, военная больница и губернаторский сад, украшенный павильоном; влево – Форштадт, кладбище, ветряные мельницы и за сими предметами – Зауральная степь, необозримое зеленое поле, ограниченное цепью дымоподобных холмов, а посреди сего – Меновой двор, огромное белокаменное здание, вокруг которого роятся киргизские табуны и стада» [5, с. 66].

Задания.

1. Сформулируйте самостоятельно определение выделенных слов, далее найдите их значение в толковом словаре. Соотнесите толкования.

2. Прочитайте еще раз тексты и представьте картину, представленную В.И. Далем и П.П. Свиньиным. Какие именно слова из текста помогли вам воссоздать картину?

3. Установите, в чем различие между описаниями. Какие средства выразительные языка использованы авторами? Назовите их, подтверждая примерами из текстов.

4. Перескажите оба текста. Содержание какого из них легче вам передать и как вы думаете, почему.

5. Составьте и запишите небольшое описание степного пейзажа нашей области, вставив в свой текст одну из цитат В.И. Даля.

Фонетика.

1. Прочитайте текст и найдите слова, соответствующие следующим характеристикам:

- а) с редуцированными гласными в предударной позиции;
- б) с редуцированными гласными в заударной позиции;
- в) все согласные звуки являются звонкими;
- г) имеется оглушение / озвончение согласных звуков.

2. Произведите фонетико-фонологический анализ одного слова, где содержится «йотированный» гласный звук.

3. Запишите транскрипцию выделенного предложения.

В.И. Даль приехал в Оренбург летом 1833 года и почти сразу, в августе, был отправлен в командировку в область уральского казачьего войска [5, с. 83]. *Его новые обязанности касались управления Оренбургским краем, огромным по территории, разнообразным по природным условиям, населенным разноразными народами, из которых каждый придерживался своих верований, обычаев, имел свой жизненный уклад.*

Вернувшегося из командировки В.И. Даля поджидала большая радость: 18 сентября в Оренбург приехал А.С. Пушкин, собиравший материалы для своей «Истории Пугачевского бунта». Об этом событии, оставившем яркий след в культурной жизни Оренбурга, напоминает прекрасный памятник работы Н.Г. Петинной, изобразившей поэта вместе с В.И. Далем, который с ним почти не расставался до отъезда Пушкина в Уральск 20 сентября [5, с. 85-86].

Словообразование.

1. Прочитайте текст и выполните задания после текста.

В то время, как В.И. Даль трудился над годовым отчетом по управлению Оренбургским краем, город жил в напряженном ожидании, готовясь к приезду великого князя Александра Николаевича, будущего императора Александра II. Его сопровождали воспитатели – знаменитый поэт В.А. Жуковский и крупный ученый-экономист, глава статистического отделения Министерства внутренних дел К.И. Арсеньев (1789-1856).

Тринадцать дней путешественники затратили на обозрение Оренбургской губернии. Оренбург торжественно встретил высоких гостей 12 июня 1837 года [5, с.164-165].

2. Перечислите типы и способы словообразования русского языка, подберите примеры из текста.

3. Постройте словообразовательную цепь со словом «познакомиться», выделяя словообразовательные морфемы.

4. Постройте словообразовательное гнездо, в одну из цепей которого входит слово «управление».

5. Найдите в тексте сложные слова, выделите в них корни и определите производящие слова. На примере одного из слов подготовьте конспект-схему по теме «Образование сложных слов» и выступите у доски с объяснительной речью с опорой на схему.

Морфология.

Прочитайте предложение и произведите морфологический разбор слов-топонимов:

Пятый год пребывания В.И. Даля в Оренбурге стал временем, когда он смог проявить свои склонности и творческие возможности не только в литературе, но и в науке, особенно в естествознании. Во время частых служебных поездок по Оренбургскому краю он имел возможность наблюдать природу Южного Урала и зауральских степей во всем ее разнообразии. Поводом к серьезному занятию зоологией послужила работа по организации «Музеума естественных произведений Оренбургского края», к которой он приступил по возвращении из Петербурга весной 1837 года [5, с. 183].

Синтаксис.

Прочитайте текст, содержащий письмо В.И. Даля. Выполните задания к тексту.

1. Выпишите разные виды словосочетаний по морфологическим свойствам главного слова, дайте характеристику каждой модели словосочетания.

2. Найдите простое(-ые) предложение(-ия), охарактеризуйте его (их).

3. Произведите синтаксический разбор выделенных предложений, объясните расстановку знаков препинания.

4. Перепишите его, трансформировав предложения с прямой речью в предложения с косвенной речью. Охарактеризуйте типы записанных вами сложных предложений.

Большой научной заслугой В.И. Даля была организация в Оренбурге кружка, объединившего образованных людей, которые интересовались разными вопросами науки и литературы и занимались исследованием

Оренбургского края. О собраниях этого кружка он рассказывал П.И. Шлейден (сестре) в письме от 27 февраля 1838 года: «Не помню, писал ли я тебе о наших «четвергах». *Нас собралось теперь десять человек, мы собираемся по четвергам поочередно у двух, у меня и у генерала Генса, и каждый по очереди занимает остальным вечер свои предметом. Тут один говорит об истории, другой – о кайсаках и башиках, третий – о сравнительной анатомии, четвертый – о Бородинском сражении, пятый – о расколах и пр., и пр.* Затея очень хорошая, идет досель довольно удачно; несколько статей были довольно любопытны и занимательны, так что это можно и должно напечатать. Может быть, мы составим из них сборник» [5, с.193].

1. Представьте, что Вы организовали для школьников экскурсию по городу и запланировали посещение памятника А.С. Пушкину и В.И. Даю, установленному в сквере имени Полины Осипенко. Используя разные конструкции предложений, составьте текст об истории создания и установления в городе Оренбурге памятника. Выступите с текстом перед аудиторией.

Итак, в данной статье представлен один из возможных вариантов интеграции краеведческих текстов в филологическую подготовку будущих учителей. Мы надеемся, что текст, отражающий срез истории региона, города, связанного с именем великого лингвиста и политического деятеля В.И. Даля, способствует реализации культуротранслирующей функции образования, связанной с сохранением и передачей молодому поколению представлений о мире и человеке, о наиболее значимых достижениях культуры, материальных и духовных продуктах творчества, составляющих культурный «багаж» человечества [4, с. 43].

Список литературы

1. Агапова, Г. Х. Обучение студентов педагогического вуза деловому этикету на материале произведений М. А. Булгакова / Г. Х. Агапова //

М. А. Булгаков. Русская и национальные литературы. – Ереван, Армения : Антарес, 2017. – С. 14–22.

2. Агапова, Г. Х. Обучение студентов публичной речи на основе работы с газетными публикациями о пребывании А. С. Пушкина в Оренбургском крае / Г. Х. Агапова // Обучение и воспитание в период детства: современные теоретические и методические проблемы дошкольного и начального образования : сб. статей по материалам научно-методического семинара института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Ч.1 ; ред. кол.: Т. Г. Русакова, В. А. Зебзеева, Г. Н. Мусс, А. К. Мендыгалиева, Н. В. Литвиненко. – Оренбург, 2021. – С. 182–187.

3. Агапова, Г. Х. Педагогический потенциал культурно-исторического наследия Оренбургской области как фактор формирования культурной и языковой компетенций студентов / Г. Х. Агапова // Современные стратегии и технологии обучения русскому языку в школе и вузе. – Коллективная монография; науч. ред. Г. М. Кулаева, отв. ред. П.А. Якимов. – Оренбург, 2021. – С. 204–214.

4. Коробкова, Е. Н. Культуроориентированный образовательный процесс: к проблеме определения понятия / Е. Н. Коробкова // Непрерывное образование. – 2014. – № 2 (8). – С. 40–47.

5. Матвиевская, Г. П. В. И. Даль в Оренбурге / Г. П. Матвиевская, И. К. Зубова. – Оренбург : ООО «Оренбургское книжное издательство», 2007. – 584 с.

Gadelia Agapova

**IMPLEMENTATION OF HISTORICAL AND CULTURAL EDUCATIONAL
APPROUCH IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF A
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The author justifies the use of historical and cultural material as a means of teaching and fostering future teachers' love for their homeland, as well as the formation of their cultural and historical memory. The article presents Russian language tasks based on a local history text that contains biographical information about V.I. Dal's years of service in the Orenburg province.

Keywords: Russian language, historical and cultural educational approach, local history text, V.I. Dal.

УДК 372.851: 372.4

Аксенова Марина Владимировна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург
mar_aks@mail.ru

Швецова Резеда Фаритовна,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «ОГПУ», г. Оренбург
rezeda5959@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ПЛОЩАДЬ» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается проблема формирования понятия «площадь» у младших школьников. Авторы раскрывают особенности подготовки будущего учителя начальной школы к формированию у младших школьников понятия «площадь» их методические аспекты, рассматривают возможности использования дидактических игр. Описывается сконструированный комплекс дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь» на уроках математики.

Ключевые слова: понятие «площадь», дидактическая игра, урок математики, начальная школа.

Формирование у младших школьников математических понятий – важная задача начальной школы. В этом контексте понятие «площадь» играет особую, фундаментальную роль, являясь базой для дальнейшего изучения математики. Усвоение сути этого понятия и умение применять его при решении практических задач закладывает прочную основу для успеха в будущем обучении.

Согласно требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к концу начальной школы дети должны овладеть навыками измерения величин, включая площадь, и использовать эти знания для решения практических задач. Также среди результатов важное место занимают пространственное воображение, оценка и наглядное представление данных.

Однако на практике возникают серьезные трудности. Младшим школьникам сложно усваивать абстрактные понятия, такие как площадь, из-за возрастных особенностей мышления: преобладает наглядно-образное мышление, а абстрактное еще формируется. Кроме того, деятельностный подход, которого требует ФГОС НОО (активное вовлечение ребенка в процесс), не всегда реализуется при традиционном обучении.

В связи с этим необходимы эффективные методы, которые сделали бы изучение понятия «площадь» доступным и интересным. Одним из таких средств является дидактическая игра. Она идеально соответствует возрастным особенностям детей, так как: активизирует познавательную деятельность, повышает учебную мотивацию, способствует достижению не только предметных, но и метапредметных результатов (универсальных учебных действий), создает среду для самостоятельного открытия знаний, экспериментирования и исследования, что полностью отвечает системно-деятельностному подходу ФГОС НОО.

Степень изученности проблемы показывает, что отдельные ее аспекты глубоко исследованы. Так в работах А.В. Белошистой, Н.Б. Истоминой,

И.И. Аргинской, Л.Г. Петерсон акцентируется внимание на основных положениях методики формирования математических понятий у младших школьников. Психологические аспекты усвоения геометрических понятий детьми младшего школьного возраста раскрыты в исследованиях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.А. Столяра. Значительный вклад в разработку теории и практики применения дидактических игр в начальном образовании внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.А. Смоленцева, З.А. Михайлова. Вопросы использования игровых методов в процессе обучения математике исследовали М.И. Моро, А.М. Пышкало, Г.И. Щукина, М.Н. Скаткин.

Несмотря на это, вопрос о целенаправленном и систематическом использовании дидактических игр для формирования понятия «площадь» у младших школьников на уроках математики остается недостаточно разработанным.

Цель статьи описать особенности подготовки будущего учителя начальной школы к формированию понятия «площадь» у младших школьников на уроках математики.

Понятие «площадь» – это сложная дидактическая категория, требующая системного подхода к формированию. Его сущность в начальной школе раскрывается поэтапно и включает: понимание площади как величины, характеризующей размер поверхности, умение различать понятия «площадь» и «периметр», знание способов сравнения площадей (наложение, использование мерки, вычисление), владение алгоритмами вычисления площади прямоугольника и квадрата, применение знаний в решении практических задач [1].

Для определения площадей фигур, имеющих форму, отличную от прямоугольника, используется палетка. Палетка – это прозрачная бумага или пленка, разбитая на квадратные сантиметры. Ее накладывают на фигуру, считают количество полных квадратов и количество неполных квадратов. Два неполных квадрата образуют один полный квадратный сантиметр. Заменяют

неполные квадраты полными: число полных квадратов составляет примерно половину числа неполных.

Как измерить площадь фигуры с помощью палетки (сетки из квадратных сантиметров): необходимо накрыть фигуру палеткой так, чтобы внутри фигуры оказалось как можно больше целых квадратиков; отдельно посчитать количество целых клеток, которые полностью внутри фигуры; отдельно посчитать количество неполных клеток, которые фигура заняла лишь частично; разделить количество неполных клеток на 2 и прибавить этот результат к количеству целых клеток. Получившееся число – это и есть площадь фигуры в квадратных сантиметрах [2].

Этот метод даёт приблизительный, а не абсолютно точный результат, потому что примерно оцениваем площадь неполных клеточек (Рис. 1).

В приведенном примере примем 1 клетку за квадратный сантиметр, видим 38 полных и 26 неполных квадратных сантиметров, тогда $38 + 26 : 2 = 52$ (см²). Площадь заданной фигуры 52 см².

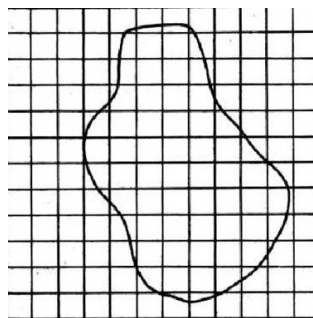


Рис 1. Фигура, площадь которой необходимо измерить

Формирование понятия «площадь» опирается на его основные свойства: аддитивность, инвариантность, монотонность и принципы обучения (наглядность, практическая направленность, индивидуализация). Успешное освоение создаёт фундамент для дальнейшего изучения математики.

Одним из многофункциональных педагогических средств с большим образовательным, развивающим и воспитательным потенциалом является дидактическая игра. Её эффективность зависит от: знаний и использования

различных видов игр, реализации всего комплекса педагогических функций, учёта возрастных особенностей младших школьников.

Для эффективного использования дидактических игр при формировании понятия «площадь» будущему учителю начальной школы необходимо глубокое теоретическое понимание дидактических игр, владение методикой их организации и способность к творческой адаптации игровых форм под конкретные учебные задачи и индивидуальные особенности младших школьников.

Методика использования дидактических игр на уроках математики при формировании понятия «площадь» основана на принципах поэтапности, наглядности, активности и индивидуализации [5].

Разработка комплекса дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь» требует системного подхода и имеет следующую структуру и особенности. Теоретической основой комплекса является концепция П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Это предполагает последовательный переход в дидактических играх от материализованных действий (сравнение наложением) к использованию мерок, а затем к вычислению по формулам.

Структурно комплекс разделён на тематические блоки, каждый из которых формирует определённый компонент понятия площади и содержит несколько взаимосвязанных дидактических игр для многоаспектной проработки. Комплекс представлен в таблице 1.

Каждая дидактическая игра направлена на формирование определённых умений учащихся. Игра «Строители замков» направлена на понимание площади как количественной характеристики поверхности.

Дидактическая игра «Строители замков».

Цель игры: развитие умений сравнивать фигуры, строить сложные фигуры из заданных, строить фигуры из фигур одинакового размера и формы (единица измерения площади).

Материал: набор геометрических фигур одинакового размера и формы, но разных цветов на каждого ребенка.

Ход игры: Каждый из детей строит свой замок из набора с геометрическими фигурами. После построения замков учащиеся рассказывают, как называется замок, кто там живет, как живут жители, какие интересные ситуации происходят с ними. Отвечают на вопросы учителя: из скольких, например, квадратов состоит крыльцо замка.

Таблица 1

Структура комплекса дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь»

Блок	Название блока	Дидактические игры	Формируемые умения
I	Введение единиц измерения площади	«Лоскутное одеяло» «Садоводы-огородники» «Строители замков»	Понимание площади как количественной характеристики поверхности, формирование навыков измерения площади с помощью единичных мерок
II	Практическое применение знаний о площади в жизненных ситуациях	«Фермерские угодья» «Дизайнеры интерьера» «Мозаичные картины»	Применение знаний о площади в контексте решения практических задач, сравнение площадей различных объектов
III	Формирование алгоритмов вычисления площади	«Мастерская художника» «Архитекторы города»	Освоение алгоритмов вычисления площади прямоугольника и квадрата, понимание зависимости площади от линейных размеров
IV	Закрепление и систематизация знаний	«Математический аукцион» «Математическая регата»	Автоматизация вычислительных навыков, развитие скорости и точности выполнения операций с площадью
V	Комплексное применение знаний в нестандартных ситуациях	«Математические детективы» «Цифровая фабрика ковров»	Развитие аналитического мышления, применение знаний о площади в проблемных и творческих ситуациях

Выясняют, что у каждого крыльцо разного размера, посчитав количество одинаковых квадратов, определяют чье крыльцо больше, у кого

самое большое или самое маленькое и т.д. Уточняют, что квадраты одинакового размера.

Дидактическая игра «Лоскутное одеяло».

Цель игры: развитие умений сравнивать фигуры, строить сложные фигуры из заданных, строить фигуры из фигур одинакового размера и формы (единица измерения площади).

Материал: набор геометрических фигур одинакового размера и формы, но разных цветов на каждого ребенка.

Ход игры: Делят детей на две команды. Перед каждой командой на небольшом расстоянии стоят столы, на которых лежат наборы с геометрическими фигурами. Учащиеся по очереди подбегают к столу и выставляют необходимую по узору фигуру. По сигналу игра прекращается. Игру можно проводить несколько раз подряд.

Материально-техническим обеспечением комплекса дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь» являются качественные раздаточные материалы, игровые зоны, технические средства. Эстетика и функциональность материалов напрямую влияют на мотивацию учащихся.

Используемые организационные формы в рамках рассматриваемого комплекса варьируются (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная) в зависимости от целей дидактической игры.

В процессе реализации комплекса дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь» будущим учителем начальной школы осуществляется формативное (сопровождающее) оценивание. Критериями оценивания являются правильность, скорость, аргументация, активность, креативность.

Внутри многих игр комплекса включены задания разного уровня сложности, что позволяет включить всех учащихся осуществляя дифференцированный подход.

Использование игровых методов для смежных понятий позволяет устанавливать связи с другими темами математики начальной школы.

В целях эффективного использования сконструированного комплекса дидактических игр по формированию у младших школьников понятия «площадь» учитель должен освоить методику каждой игры, технологии управления групповой динамикой и развить навыки педагогической импровизации.

Таким образом, будущий учитель начальной школы должен научиться подбирать и создавать наглядные пособия (палетки, раздаточные фигуры, геометрические мозаики, интерактивные модели); составлять проблемные задания («Как сравнить площадь листьев клёна и дуба?», «Правда ли, что у всех фигур с периметром 12 см одинаковая площадь?». Показывать, где площадь встречается в жизни – ремонт, сельское хозяйство, дизайн [6]); создавать учебные ситуации, в которых дети сами «откроют» необходимость измерения площади, придут к идее единицы измерения и выведут формулу. Главный акцент – на деятельностном подходе и развитии пространственного мышления у младших школьников.

Список литературы

1. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах : учебное пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ по спец. №2001 / Под ред. М. А. Бантовой, М. А. Бельтюковой. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 455 с.
3. Истомина, Н. Б. Математика : длина, площадь, объем (вместимость). Учебное пособие для учащихся 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – С. 55–56.

4. Костицын, В. Н. Моделирование на уроках геометрии: теория и методические рекомендации / В. Н. Костицын. – М. : Владос, 2000. – 160 с.

5. Швецова, Р. Ф. Площадь фигур / Р. Ф. Швецова // «Начальная школа». – №8. – 2019. – С. 44–50.

6. Швецова, Р. Ф. Использование наглядного материала на уроках математики при изучении понятия «Площадь» / Р. Ф. Швецова, В. А. Орлова // Наука и молодежь : материалы Международного научно-практического форума (Оренбург, 22–23 апреля 2019 г.) ; ред. кол. : Т. Г. Русакова, В. А. Зебзеева, Г. Н. Мусс, А. К. Мендыгалиева, Н. В. Литвиненко. – М. : ТЦ Сфера, 2019. – С. 388–390.

Marina Aksyonova

Rezeda Shvetsova

**PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO
DEVELOP THE CONCEPT OF “AREA” IN PRIMARY SCHOOL PUPILS
DURING MATHEMATICS LESSONS**

The article examines the problem of forming the concept of "area" in primary school students. The authors reveal the specifics of preparing future primary school teachers for developing primary school students' understanding of "area", its methodological aspects, and explore the possibilities of using didactic games. A designed set of didactic games for forming the concept of "area" in primary school students during mathematics lessons is described.

Keywords: concept of «area», didactic game, mathematics lesson, primary school.

Акуленко Марина Алексеевна,
учитель начальных классов
ГБОУ ЛНР «Осиновская основная школа №2», с. Осиново
marina_akylenko1505@mail.ru

Якименко Людмила Николаевна,
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой
начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yakimenkol@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ БЫЛИН НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье осуществлен сравнительно-исторический анализ методики изучения былины как фольклорного эпического и лироэпического жанра в начальной школе. Сделан акцент на лексико-стилистических особенностях этого жанра в контексте его усвоения младшими школьниками. Указан объем изучения былин на уроках литературного чтения согласно ФРП НОО по литературному чтению (2025), перечислены и описаны наиболее эффективные методы и приёмы работы обучающихся начальной школы над жанром былины.

Ключевые слова: былина, литературное чтение, младшие школьники, методы, приёмы, средства изучения былин.

Интерес научного сообщества к устному народному творчеству берет своё начало с публикаций фольклорных материалов в периодических изданиях и сборниках 30 – 40-х гг. XIX века. К середине XIX века в методических пособиях фольклор представлен как важная составляющая курса русской словесности, рассматриваемая наравне с произведениями известных русских авторов. Формирование научно-теоретической и

практической системы изучения фольклорных текстов в средней школе происходило в первой половине XX века, благодаря исследованиям методистов советского периода. Эпоха антропологического и духовного кризиса, охватившая российское общество по известным историческим и экономическим причинам в конце XX – в начале XXI веков, вновь обратила внимание педагогов на изучение фольклора в аксиологическом, культурологическом и краеведческом контекстах, с активным применением межпредметных связей на уроках литературного чтения [4].

Углубленные исследования в области фольклористики и методические инновации в конце XX – в начале первого десятилетия XXI века привели к систематическому изучению жанров фольклора и их включению в авторские программы по литературному чтению в начальной школе и литературе – в основной. Сказки, загадки, пословицы, поговорки, песни, частушки, предания и легенды заняли свое место в разделе «Устное народное творчество», который являлся неотъемлемой частью базовых программ, разработанных под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, А.Г. Кутузова, В.Г. Маранцмана и других на рубеже веков [4]. Включение определенного жанра фольклора в образовательные программы потребовало от авторов-составителей учитывать возрастные особенности литературного, художественного и психологического развития школьников, а также смоделировать педагогический инструментарий изучения детьми произведений устного народного творчества. Тем не менее, ученые, методисты и практикующие учителя находятся в постоянном поиске новых технологий, методов и приёмов освоения обучающимися фольклора в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Считаем, что в истории методики преподавания фольклора и литературы, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяется изучению в начальной школе былинного эпоса, учитывая специфику былины как эпического или лироэпического (тоническая система стихосложения)

фольклорного жанра, усвоение которого вызывает определённые трудности у младших школьников ввиду своего древнего происхождения и употребляемой специфической древнеславянской лексики – архаизмов, историзмов, диалектизмов.

Напомним, что былины – это фольклорные произведения, созданные в эпоху раннего феодализма, ориентированные на историческую достоверность и воспевающие богатырей – отважных защитников Русской земли. Монументальные образы этих героев воплощают лучшие качества народа, а их подвиги разрешают сложные межгосударственные конфликты. Интересно, что термин «былины» не является народным; он был введен в научный оборот И. Сахаровым в его сборнике «Песни русского народа» (1839). И. Сахаров основывался на выражении «по былинам» из «Слова о полку Игореве», подразумевая: «Согласно действительным событиям» [2].

Существует несколько подходов к объяснению происхождения и содержания былин: мифологическая теория интерпретирует былины как рассказы о природных явлениях, наделяя богатырей чертами этих явлений и отождествляя их с древними славянскими божествами (О. Миллер, А. Николаевич); историческая теория видит в былинах отражение исторических событий, порой искаженных народной памятью (Л. Майков, И. Квашнин-Самарин); теория заимствований подчеркивает литературное происхождение былин (Т. Бенфей, В. Стасов, А. Веселовский, И. Ягич). Некоторые исследователи (В. Стасов, В. Миллер) указывают на влияние восточных культур на сюжет и композицию былин, в то время как другие (А. Веселовский, И. Созонович) отмечают западное влияние [2].

Постепенно на смену односторонним взглядам пришел комплексный подход, признающий наличие в былинах элементов народного быта, исторических событий, литературных мотивов, а также заимствований с Востока и Запада. Изначально считалось, что былины, разделенные по месту действия на киевский и новгородский циклы, имеют южнорусское происхождение и лишь позднее были перенесены на север. Однако затем

возникла гипотеза о местном происхождении этих эпических сказаний. На протяжении столетий былины подвергались изменениям, испытывая влияние книжной культуры и заимствуя элементы из средневековой русской литературы, а также из устных преданий западных и восточных народов [2].

Художественное своеобразие былин, включая оригинальность тематики и идейной направленности, особенности композиции, словесного выражения и исполнения, делает их ценным материалом для гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания младших школьников. Введение терминов, относящихся к поэтике былины, знакомство с народными традициями и обычаями, а также обучение осознанному использованию литературоведческих понятий, создаёт благоприятные условия для последовательного формирования у детей младшего школьного возраста представлений о былине как об уникальном явлении народной культуры [1].

Анализ методической литературы выявил актуальные проблемы, связанные с изучением былин в начальной школе. Например, некоторые учёные считают, что в современной начальной школе следует использовать былины не в пересказе (как они изучаются сейчас), а в оригинале. И это при том, что полноценная методика работы с оригинальными текстами былин находится в стадии разработки. Однако потребность в ней возрастает, поскольку на уроках литературного чтения былина зачастую воспринимается детьми как обычный рассказ или сказка. Но не стоит забывать, что организация работы с художественным миром былин требует учета возрастных и психологических особенностей восприятия словесного искусства младшими школьниками. Поэтому ввиду сложности содержания, лексического наполнения и стилистики былинных текстов, большинству исследователей представляется целесообразным первоначальное ознакомление обучающихся начальных классов с адаптированными пересказами, которые послужат базисом для восприятия оригинальных народных песен – былин – на последующих этапах изучения этого жанра.

Учёные сходятся на том, что содержание учебного материала, предназначенного для обучения чтению младшими школьниками былин в оригинале, должно отбираться с учетом ряда критериев. В частности, по тематике для данной возрастной группы доступны героико-патриотические и социально-бытовые былины различных циклов. Среди героико-патриотических былин предпочтительным является цикл об Илье Муромце в силу статичности образа героя, последовательного изложения его жизненного пути, начиная с рождения, и разнообразия его подвигов, что способствует активизации познавательного интереса к повествованию о его приключениях в былинном эпосе у детей [3].

Т. Рябинин, П. Миронов, Л. Богданов, А. Сорокин в качестве основного учебного материала предлагают оригинальные былинные тексты, записанные известными сказителями. Эти тексты, по их мнению, должны образовать целостную систему, объединяющую адаптированные пересказы и максимально доступные оригинальные записи, представленные в логичной последовательности [3].

Как утверждает Л. Якименко в своей статье [6], «переход от знаниевой к развивающей парадигме, осуществляющийся в отечественном образовании на протяжении последних трех десятилетий, ставит перед образовательными учреждениями ряд важных требований, предполагающих трансформацию всей системы обучения и воспитания как на нормативном, так и на содержательном уровнях. В этих условиях организация педагогического процесса образования младших школьников в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими работу начального звена общеобразовательной школы, становится базовым ориентиром для учителей начальных классов. С учётом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста данный процесс носит комплексный характер, что предполагает всестороннее, а не исключительно коммуникативно-речевое, духовно-нравственное, этико-эстетическое и любое другое развитие» [6, с. 65]. Это утверждение согласуется с требованиями к уровню усвоения

младшими школьниками предметных и метапредметных результатов по школьному предмету «Литературное чтение», в том числе и в аспекте изучения былин.

Согласно Федеральной рабочей программе начального общего образования «Литературное чтение. 1–4 классы» [5], в 3 классе былина изучается как народное повествование о значимых исторических событиях. Происходит определение жанровых особенностей былин: выразительный язык, напевность, характеристика главного персонажа (среда обитания, род занятий, качества характера). Предполагается рассмотрение былин как произведений, сочетающих черты героического эпоса и сказки; определяется фольклорная основа литературной сказки (на примере «Иван-царевич и серый волк»). Важной составляющей методики изучения былин младшими школьниками является исследование нравственно-этических норм (смелость, доброта, храбрость, трудолюбие, честность), работа с текстом включает составление характеристики героя (внешность, поступки, речь) с опорой на текст, поиск языковых особенностей народных произведений (лексика, выражения), создание номинативного плана текста [5].

Анализ былинного эпоса предполагает реализацию разностороннего подхода к изучению этого жанра фольклора, поэтому в 3 классе акцент делается на понимании содержания и особенностей былин. Ученики упражняются в формулировании вопросов по произведениям, подробно пересказывают услышанное/прочитанное. Большое внимание уделяется визуальной составляющей: рассматриваются репродукции картин известных художников, таких как И. Билибин и В. Васнецов, анализируются их тема и язык, проводится параллель с песенным сказом. Старинные слова, встречающиеся в былинах, разбираются и сопоставляются с современной лексикой [5].

Активность обучающихся на уроках при изучении былин повышается при прослушивании текстов из цикла об Илье Муромце, при осуществлении контроля за пониманием содержания в процессе использования группы

устных методов, а также при обсуждении главной идеи – служения Родине. Проводится анализ сюжета былин, выявление элементов вымысла и правды, наблюдение за языком (напевность, сказ). Ученики работают в парах, выявляя черты русского богатыря, составляя его словесный портрет. Рассматриваются картины, например, «Богатырский скак» В.М. Васнецова, и подбираются соответствующие эпизоды из былин. Особое внимание уделяется выразительному чтению отрывков [5].

В 4 классе изучение былин продолжается и углубляется. Согласно программе, ученики расширяют представление о былине как об эпической песне о героическом событии, осознают роль героя былины как защитника страны. Анализируются образы русских богатырей: Ильи Муромца, Алёши Поповича, Добрыни Никитича, их биография и личностные качества. Определяются средства художественной выразительности, включая устойчивые выражения, эпитеты, повторы и гиперболы. Продолжается работа с устаревшими словами – архаизмами, историзмами и их лексическими современными аналогами. Рассматривается отражение народных былинно-сказочных мотивов в изобразительном творчестве В.М. Васнецова [5].

В целом, изучение былин требует систематического подхода. Поэтические особенности этих эпических песен следует раскрывать постепенно, подводя к теоретическим обобщениям на основе конкретного материала и его анализа. Формирование представления о былине должно опираться на знания школьников о сказках и мифах. Важно донести до обучающихся, что в былинах отражены история, обычаи и традиции русского народа, а образы богатырей воплощают национальный характер. Необходимо использовать межпредметные связи для более полного и быстрого понимания былин [3].

Мы убеждены, что анализ былин в начальной школе – это форма деятельности, где проявляются личные качества учителя и ученика. Учитель выступает не как источник знаний, а как соавтор в процессе интерпретации,

предполагающей 1) усвоение ребёнком теоретических понятий и овладение навыками анализа; 2) исключение обращения к учебнику и чужому мнению; 3) осознание учеником своей роли как личности, способной внести новое понимание в известное произведение. Задача учителя – помочь ребёнку почувствовать себя творцом и начинающим литературоведом.

Рекомендуется следующий алгоритм анализа: 1) жанровая принадлежность; 2) основная тема; 3) главная идея; 4) построение произведения; 5) особенности времени и места действия, а также точка зрения повествователя как выражение народного сознания; 6) развитие событий; 7) основной конфликт; 8) система персонажей; 9) выразительные средства художественного языка; 10) эстетическая и моральная ценность произведения. Такая последовательность анализа позволяет изучать произведение в единстве формы и содержания, а также рассматривать сюжет в развитии. Особое внимание следует уделить образу персонажа: его социальное положение и материальный статус; описание внешности; характерные черты; мировоззрение и система ценностей; взаимоотношения с другими персонажами; эмоциональный мир героя; отношение сказителя к персонажу; приемы, используемые для раскрытия образа; значение образа в раскрытии темы и содержания произведения; важно также учитывать динамику развития персонажа на протяжении повествования [1].

Итак, методика изучения младшими школьниками былин как фольклорного жанра, изучаемого на уроках литературного чтения в 3 – 4 классах, включает следующие аспекты: перед чтением происходит ознакомление с историей возникновения былин и их характерными особенностями (напевность и протяжность исполнения). Дети слушают былины об известных богатырях, таких как Илья Муромец, Алёша Попович, Добрыня Никитич, и проверяют своё понимание содержания, отвечая на вопросы. В учебном диалоге обсуждается главная идея былинного эпоса – защита родной земли богатырями. Анализ текста включает рассмотрение сюжета былины (реальность и вымысел), ответы на вопросы, изучение

особенностей языка (устаревшие слова, повторы, эпитеты и гиперболы), поиск архаизмов и подбор синонимов к ним. В парах ученики занимаются поисковым чтением, чтобы охарактеризовать русского богатыря, выделяя реальные и сказочные черты. Затем они пересказывают былинку от лица её героя. В группах дети сравнивают волшебную сказку и былинку по темам, героям и наличию волшебства, оценивая результаты своей работы. Также происходит знакомство с творчеством В.М. Васнецова, рассматриваются репродукции его картин, таких как «Богатыри», «Витязь на распутье», «Гусляры», «Баян», после чего дети составляют словесный портрет одного из богатырей, используя былинные слова и выражения. В качестве дифференцированной работы составляется словарь устаревших слов.

Список литературы

1. Аншакова, С. Ю. Изучение языковых особенностей былин младшими школьниками / С. Ю. Аншакова // Начальная школа. – 2023. – №2. – С. 19 – 23.
2. Букатина, Ю. Е. Русская былина в культурно-историческом контексте: проблемы интерпретации в XX веке : диссертация ... кандидата исторических наук : 24.00.01 «Теория и история культуры» / Ю. Е. Букатина. – Москва, 2005. – 146 с.
3. Власенко, В. А. Формирование духовно-нравственного мировоззрения младших школьников на уроках литературного чтения при изучении былин / В. А. Власенко, Е. Н. Ахтырская // Инновационное профессиональное образование: проблемы, поиски, решения : сборник научных трудов XV международной научно-методической конференции: в 2 частях (Саратов, 13 марта 2019 года). Том ЧАСТЬ 1 (А-Л). – Саратов : Саратовская региональная общественная организация «Центр “Просвещение”», 2019. – С. 112–117.
4. Иванов, Н. Н. Методико-филологический подход к жанрам былин и агиографии / Н. Н. Иванов, А. И. Фанеева // Дошкольное и начальное

образование: многообразие подходов : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» (Ярославль, 01–30 сентября 2022 года). Том Часть 1. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. – С. 256–269.

5. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vvkrm.shkola.hc.ru/images/svedeniya/obrazovanie/2025/noo/frp/Литературное_чтение2025.pdf (дата обращения: 14.02.2026).

6. Якименко, Л. Н. Методические основы реализации аксиологического подхода к обучению младших школьников литературному чтению / Л. Н. Якименко // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Луганск, 04 апреля 2024 года). – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, 2024. – С. 64–67.

Marina Akulenko,

Lyudmila Yakimenko

**PEDAGOGICAL TOOLS FOR STUDYING BY PRIMARY SCHOOL
CHILDREN BY EPIC STORY LESSONS IN LITERARY READING
LESSONS**

This article provides a comparative historical analysis of the methods for studying the bylina as a folkloric epic and lyrical-epic genre in primary schools. Emphasis is placed on the lexical and stylistic features of this genre in the context of its acquisition by younger students. The scope of study of bylinas in literary reading lessons, according to the Primary General Education Framework for Literary Reading (2025), is indicated, and the most effective methods and techniques for primary school students working with the bylina genre are listed and described.

Key words: bylina, literary reading, younger students, methods, techniques, and tools for studying bylinas.

УДК [378.015.3:165:51]:[378.011.3-051:373.3]

Божко Вера Геннадиевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
verco1@yandex.ru

ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается проблема активизации познавательного интереса к изучению математических дисциплин у студентов – будущих учителей начальных классов. Автор анализирует причины возникновения «математической тревожности» и предлагает комплекс методов, направленных на развитие внутренней мотивации обучающихся. Особое внимание уделяется реализации контекстного обучения, использованию игровых технологий, цифровых инструментов и краеведческих задач в вузовской подготовке.

Ключевые слова: познавательный интерес, учитель начальных классов, математика, методы обучения.

Профессиональная компетенция учителя начальных классов в области математики является фундаментом для формирования математической грамотности подрастающего поколения. Однако практика показывает, что значительная часть студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» имеет гуманитарную направленность мышления и зачастую испытывает

«математическую тревожность». Это ведет к низкому уровню познавательного интереса к изучению математики, что в будущем может негативно сказаться на качестве преподавания данного предмета в школе.

С философской точки зрения интерес – это избирательная направленность личности на процесс познания, характеризующаяся стремлением к глубокому изучению предмета [6]. Психологи рассматривают интерес как деятельность личности, проявляющуюся в концентрации внимания на конкретном объекте и стремлении к длительному взаимодействию с ним, то есть своего рода притяжение личности к определенным объектам [8]. Блинова Т.Л. отмечает, что для превращения интереса в черту характера необходимо достижение высокого уровня умственной деятельности, развитие саморегуляции и самосознания [2].

Вопросы активизации познавательного интереса обучающихся на протяжении длительного времени занимают центральное место в психолого-педагогических изысканиях. В частности, фундаментальные психологические аспекты развития интереса к познанию отражены в трудах М.Ф. Беляева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского и др. Механизмы взаимодействия когнитивных процессов и базовых потребностей личности проанализированы Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, В.С. Юркевичем и др. Исследователи М.А. Данилов, Н.Г. Морозова, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина разработали и научно обосновали методы развития любознательности, опираясь на возрастную периодизацию и специфику учебных дисциплин.

Цель статьи – рассмотреть эффективные методы обучения, направленные на развитие внутренней мотивации обучающихся.

Для активизации познавательного интереса к изучению математики у будущих учителей начальных классов преподавателю необходимо придерживаться определенного комплекса педагогических условий и использовать современные методы обучения. Абстрактность математики – её главная сила и одновременно основная дидактическая проблема. Студенту

сложно представить «пересечение множеств» или «конъюнкцию предикатов», если они не привязаны к осязаемым объектам. Возникает закономерный вопрос: «Зачем мне это нужно, если я буду работать с маленькими детьми?». В лучшем случае обучающиеся заучивают алгоритмы решения, но не понимают конкретного математического смысла понятий.

Решить данную проблему можно путем использования на занятиях с будущими учителями начальных классов метода контекстного обучения (в российской педагогике представлен А.А. Вербицким [3]), который предполагает включение математических задач в рамки реальных ситуаций. В таком случае усвоение знаний происходит не путем простой передачи информации, а в процессе динамичного развертывания профессиональной деятельности. Например, изучение основных понятий теории множеств должно проходить не просто как изложение абстрактной теории, а через призму классификации дидактического материала для 1-4 классов. В частности, ярким примером может служить учебник под редакцией Л.Г. Петерсон [7], в котором 16 уроков посвящены основным понятиям теории множеств. Студенты должны понимать, как конкретная математическая структура поможет им объяснить тему детям.

Вторым эффективным методом активизации познавательного интереса к изучению математики у будущих учителей начальных классов может быть метод проектов, который позволяет студентам увидеть «живую» математику. Можно предложить обучающимся самим выполнить те проекты, которые представлены в учебниках для начальной школы. Причем подготовить две версии: одна – предполагаемое исследование младших школьников, вторая – студенческая разработка с использованием широкого спектра ресурсов и источников. В качестве примера можно взять проект «Математика вокруг нас» (архитектура, природа, искусство), представленный в учебнике для 1 класса [5, с. 64].

Современные студенты (поколение Z и Alpha) демонстрируют высокую вовлеченность при использовании цифровых инструментов, поэтому

целесообразно использовать геймификацию и интерактивные технологии, в частности, платформы GeoGebra, Kahoot, Plickers: Визуализация сложных геометрических понятий и проведение экспресс-викторин поможет снять психологическое напряжение перед изучением сложного материала. В конце любой лекции можно провести опрос с помощью Yandex Forms и понять, какие затруднения возникли у обучающихся, на что необходимо обратить дополнительное внимание при проведении следующего лекционного или практического занятий. Как подчеркивает С.Н. Алябьева: «Применение игровых технологий способствует формированию ключевых компетенций, развитию интеллектуальных способностей, интереса к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов. Кроме того, в игре реализуется эмоциональное вовлечение, что делает учебно-воспитательный процесс более увлекательным и запоминающимся» [1, с. 10].

В современных условиях образования инновационным считается метод «Педагогического квеста». Студенты проходят маршрут, решая математические задачи, которые зашифрованы в QR-кодах, спрятанных в образовательном пространстве вуза. Конечно, это требует от преподавателя дополнительной тщательной подготовки и усилий.

Приведем примерный вариант подобного мероприятия. «Математический лабиринт: в поисках эталона» представляет собой интерактивное педагогическое соревнование, направленное на актуализацию знаний студентов по теме «Величины» и развитие их профессиональных компетенций в области использования цифровых технологий. Образовательное пространство вуза на время игры превращается в динамичную учебную среду, где каждый коридор, аудитория или арт-объект становятся носителями зашифрованной информации. Студенты делятся на мини-группы, получают стартовый лист с первой подсказкой и отправляются по индивидуальному маршруту, координируемому с помощью системы QR-кодов.

Первая локация «Архитектурная точность» встречает участников у входа в главный корпус, где спрятан первый QR-код. Сканируя его, студенты получают задачу на вычисление площади нестандартных фигур: им необходимо рассчитать объем воздуха в вестибюле, используя данные о высоте потолков и периметре помещения, указанные в зашифрованном техническом паспорте здания. Решение задачи (числовое значение в кубических метрах) служит ключом к расшифровке координат следующей точки, спрятанной в читальном зале библиотеки.

Вторая станция «Масса и плотность» требует от будущих педагогов не только математических расчетов, но и практической смекалки. QR-код, размещенный на одном из стеллажей, ведет к интерактивному облаку данных, содержащему информацию о массе различных материалов. Студентам предлагается задача: «Определите массу золотого слитка, равного по объему самой толстой книге на этой полке». Участникам приходится найти издание-рекордсмен, измерить его параметры и произвести конвертацию единиц массы из граммов в килограммы и фунты, демонстрируя владение различными системами измерения.

Третий этап квеста «Временной континуум» разворачивается в компьютерной аудитории. Здесь зашифрованный код открывает доступ к видеофрагменту исторической хроники развития университета. Задача студентов – рассчитать точное количество секунд, прошедших с момента основания вуза до текущей минуты. Это упражнение направлено на отработку навыков работы с крупными временными интервалами и перевода единиц времени. Полученный результат становится паролем для открытия заблокированного файла на общем диске, где хранится карта финишного этапа.

Финальная точка маршрута «Кулинарная метрология» располагается в зоне студенческого кафе. QR-код, приклеенный к меню, предлагает решить задачу на пропорции и объемы жидких тел: «Рассчитайте необходимое количество миллилитров концентрата для приготовления 15 литров напитка,

если соотношение ингредиентов (вода, пюре из ягод, лимонный сок) задано в частях 8:2:1 соответственно)». Правильный ответ позволяет группам получить «артефакт» – фрагмент ключа от финального кейса.

Завершается квест в аудитории, где все команды собираются для рефлексии. С помощью финального QR-кода студенты переходят на платформу для онлайн-тестирования, где фиксируется время прохождения маршрута и точность всех выполненных расчетов. Такой формат закрепления темы «Величины» позволяет не только проверить академические знания, но и продемонстрировать будущим педагогам возможности геймификации образовательного процесса, когда физическое перемещение в пространстве синхронизируется с интеллектуальной деятельностью и цифровой навигацией.

Особым потенциалом для активизации познавательного интереса будущих учителей начальных классов обладают нестандартные задачи, в частности краеведческие. Введение элементов занимательной математики (задачи-ловушки, математические софизмы, магические квадраты) развивает исследовательский азарт. Будущий учитель должен сам почувствовать «радость открытия», чтобы позже передать это чувство ученикам. В условиях педагогического взаимодействия, направленного на развитие индивидуальности каждого студента, большое значение, на наш взгляд, имеет использование регионального компонента образования. Приведем примеры краеведческих задач, которые используются нами на занятиях по математике с целью активизации познавательного интереса у студентов направления подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование».

Тема «Текстовые задачи на части».

Задача. Среди 130 статуй половецких скульптур, найденных на Луганщине, а парке-музее Луганского педагогического университета находится 60 каменных изваяний. Какая часть статуй, найденных на Луганщине, собрана в парке?

Тема «Операции над множествами».

Задача. В 1878 году в село Алексеевку Михайловской волости приехала семья нового владельца имения А.К. Алчевского. Его жена Христина Даниловна уже была широко известна своей деятельностью народного просвещения. В Алексеевке на свои средства она открыла народную школу, которая стала знаменитой на всю страну. Ее ученицы делились по подготовке – на неграмотных, полуграмотных (умеют только читать), малообразованных (знают буквы, умеют читать и писать), грамотных. Покажите на диаграмме Эйлера-Венна каждую из этих категорий учениц. Решите задачу: 5 учениц школы были неграмотных, 30 полуграмотных, 10 грамотных. Сколько учениц умело читать [4]?

Еще одним действенным методом считаем метод рефлексивного анализа ошибок, который основан на «анализе дидактической ценности ошибки». Студентам предлагается не просто решить задачу, а проанализировать типичные ошибки, которые могут совершить младшие школьники при её решении. Это смещает акцент с личной оценки («я не умею решать») на профессиональную экспертизу («я учусь понимать логику ребенка»).

Подводя итоги, можем сказать, что внедрение указанных дидактических методов в образовательный процесс вуза позволяет снижать психологические барьеры у обучающихся, математика перестает восприниматься ими как «враждебная» дисциплина, что, в свою очередь, значительно снижает уровень учебной тревожности и создает перспективы для качественно нового, творческого ее освоения. От внешней мотивации (сдать экзамен) студенты переходят к внутренней (понять суть метода для будущей работы), начинают самостоятельно искать дополнительные материалы и предлагать нестандартные способы решения задач. Как видим, активизация познавательного интереса к изучению математики у будущих учителей начальных классов – это многоаспектная задача, которая требует ухода от сухой передачи знаний к созданию профессионально-

ориентированной, развивающей образовательной среды. Использование контекстных задач, игровых методов, цифровых технологий и краеведческих задач позволяет сформировать у студентов не только прочные знания, но и устойчивое положительное отношение к математике, которое они впоследствии привьют своим ученикам.

Список литературы

1. Алябьева, С. Н. Ценностный потенциал игровых технологий в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов / С. Н. Алябьева // Вестник Луганского государственного педагогического университета : сб. науч. тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 2(126) ; гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – С. 5–12.

2. Блинова, Т. Л. Имитационные дидактические игры как средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Татьяна Леонидовна Блинова ; Уральский государственный педагогический университет Екатеринбург, 2003. – 180 с.

3. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – Вып. 12-е изд. – Москва : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.

4. Логинов, А. В. Краеведческий портрет Донбасса математическими красками: 7-9 классы : учебное пособие / А. В. Логинов, О. В. Панишева. – Москва : Просвещение, 2023. – 112 с.

5. Моро, М. И. Математика : 1 класс : учебник : в 2 частях / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова [и др.] – 15-е изд. перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – (Школа России) – Ч.2. – 111 с.

6. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах / Под ред. В. С. Степина, А. А. Гусейнова, Г. Ю. Семигина. – Т. 2. – Москва : Изд-во «Мысль», 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://iphras.ru/elib/1254.html> (дата обращения : 01.02.2026).

7. Петерсон, Л. Г. Математика. 3 класс. Часть 1. / Л. Г. Петерсон. – М. : Ювента, 2014. – 112 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

Vera Bozhko

ABOUT THE ACTIVATION OF COGNITIVE INTEREST IN STUDYING MATHEMATICS AMONG FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The problem of activating cognitive interest in the study of mathematical disciplines among students – future primary school teachers is examined in the article. The author analyzes the causes of «mathematics anxiety» and proposes a set of methods aimed at developing students' intrinsic motivation. Special attention is paid to the implementation of contextual learning, the use of game technologies, digital tools, and local history problems in university training.

Keywords: cognitive interest, primary school teacher, mathematics, teaching methods.

Дьяченко Борис Андреевич,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
dya4enko.borys@yandex.ru

Гончарова Марина Геннадиевна,
учитель начальных классов,
ГБОУ ЛНР «Антрацитовская средняя школа №9», г. Антрацит
marinaqwe0@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И УСТРАНЕНИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Авторы статьи рассматривают школьную дезадаптацию первоклассников как серьезную психолого-педагогическую проблему, которая может быть решена только при условии активного вовлечения в этот процесс родителей, осуществления их просвещения со стороны опытных педагогов, путём налаживания тесного сотрудничества между школой и семьёй, направленного на профилактику и устранение кризисных явлений, связанных с попаданием ребёнка в новые условия – школьную среду и сменной основного вида деятельности.

Ключевые слова: семья, начальная школа, первоклассник, школьная дезадаптации, предупреждение дезадаптации.

Актуальность заявленной к рассмотрению темы обусловлена существенными социально-экономическими изменениями в обществе, которые оказали глубокое, деструктивное влияние на духовный мир человека и его систему ценностей, на уровень адаптации индивида к новым условиям и на его адаптационные возможности в целом. Нестабильность, разрушение традиционных устоев и социальная дифференциация привели к росту конфликтности, разобщённости и, нередко, к ощущению униженности,

незащищенности, потерянности и растерянности среди людей. Особую уязвимость в этих условиях испытывает подрастающее поколение как наиболее подверженное влиянию отрицательных факторов и наименее адаптированная, социализированная часть социума. Это приводит к девиантному поведению, проявляющемуся в различных формах, начиная с незначительных проступков детей и заканчивая серьезными правонарушениями, суицидальным наклонностям, потере интереса к любым видам деятельности, особенно к обучению [4].

В настоящее время значительное внимание уделяется вопросам психолого-педагогической дезадаптации первоклассников. Существует распространенное мнение, что «трудными» дети становятся в подростковом возрасте, однако в последние годы наблюдается тенденция к «омоложению» девиаций несовершеннолетних, а именно – детей младшего школьного возраста. Личностных образований, тем менее разрушительным будет их воздействие. И начинать эту работу нужно с первых дней пребывания первоклассников в образовательном учреждении [1].

Как результат, мы остановимся более подробно на проблеме дезадаптации младших школьников – первоклассников – в условиях обучения в начальной школе. Это связано с тем, что недооценка характера и причин трудностей, возникающих у младших школьников на начальном этапе обучения, а также позднее выявление детей, не готовых к освоению учебной программы, предъявляющей высокие требования как к когнитивной сфере, так и к личности в целом, формируют комплекс взаимосвязанных проблем, которые с каждым годом становятся все сложнее. Именно эти проблемы, оставаясь нерешенными в дошкольном и младшем школьном возрасте, становятся фундаментом для различных отклонений в психосоциальном развитии на последующих этапах онтогенеза, наиболее остро проявляясь в подростковом возрасте [4].

Под дезадаптацией понимают нарушение гармонии во взаимодействии личности с собой и окружающей средой, проявляющееся в дискомфорте,

проблемах в деятельности, поведении и отношениях. В отношении первоклассников речь идёт о «школьной дезадаптации». Школьная дезадаптация – это неспособность ребенка эффективно учиться и взаимодействовать с окружающими в условиях конкретной микросоциальной среды – начальной школы. В контексте темы исследования наибольший интерес вызывает период поступления ребенка в школу и начальный этап адаптации к новым социальным требованиям [1].

Следует понимать, что трудности, возникающие у первоклассников в начале учебного года, не всегда являются очевидным признаком дезадаптации. Они могут быть гиперболизированной реакцией на попадание в новую социальную ситуацию развития и, при создании определенных условий, вполне преодолимы. Однако практика показывает, что к концу первого года обучения значительное число детей сталкивается с устойчивыми трудностями, свидетельствующими о нарушении адаптации, то есть о дезадаптации.

Социальные, психолого-педагогические механизмы дезадаптации и методы её диагностики подробно изучены в работах Г.А. Аванесова, М.А. Алемаскина, Б.Н. Алмазова, С.И. Андреева, К.Ш. Ахиярова, Г.З. Барыгина, С.А. Беличевой, А.С. Белкина, А.С. Бланкова, В.Г. Бочаровой, Г.Г. Бочкаревой, Е.Д. Брюн, Н.В. Вострокнутова, М.А. Ждановой, А.Н. Жмырикова, А.Я. Ивановой, Н.М. Иовчук, А.Л. Северного, Н.К. Сухотиной, Л.Б. Филонова, Ю.И. Юрички и других ученых.

Формирование позитивного отношения к обучению у школьников исследовали К.Ш. Ахияров, К.В. Бардин, Е.Д. Божович, Л.И. Божович, В.П. Будыходыхо, Ю.В. Гербеев, Я.М. Зюбин, М.И. Рожков, В.Е. Каган, С.А. Казьмин, О.А. Степанова, Г.Н. Тростанецкая, Л.М. Шипицына, Ю.И. Юрички и их коллеги.

Методы и формы профилактики дезадаптации среди несовершеннолетних рассматриваются в трудах С.А. Беличевой, А.С. Бланкова, В.П. Будыхо, М.Э. Вайнера, Г.В. Вершинина, Т.З. Волковой,

А.Ю. Даниловой, М.А. Ждановой, А.И. Захарова, И.Ю. Захаровой, М.В. Злоказовой, Д.Н. Исаева, В.В. Карчевского, А.И. Кочетова, Г.Ф. Кумариной, О.А. Матвеевой, К.Б. Михайловской, И.Н. Пихенько, Н.В. Ялпаевой и других авторов.

Вопросы реализации индивидуального подхода к дезадаптированным первоклассникам обсуждаются в работах Ю.Е. Алешиной, С.И. Андреева, К.Ш. Ахиярова, Д.А. Белухина, Т.А. Власовой, Я.М. Зюбина, Г.Ф. Кумариной, А.С. Макаренко, И.А. Невского, М.С. Певзнер, Ю.И. Юрички, И.М. Яковлева и других исследователей [2].

Весомый вклад в изучение индивидуализации воспитания и предотвращения школьной дезадаптации внесли авторы зарубежных концепций формирования личности (Р. Бернс, К. Бютнером, Э. Дюркгейм, Ф. Карлгреном, Д. Карнеги, А. Перрс-Клерман и др.), которые акцентировали внимание на значимости внутреннего мира ребёнка для его гармоничного становления и предложили психологические стратегии предотвращения развития негативных личностных черт.

В исследованиях педагогической направленности (Е.В. Новикова, А.Л. Венгер и др.) ключевыми факторами школьной дезадаптации считаются недостаточно развитые навыки учебной деятельности и отсутствие мотивации к учебе у младших школьников.

Психологи и педагоги (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломенский, И.Н. Невский и др.) в качестве основных причин дезадаптации называют индивидуальные характеристики ребёнка, особенности домашней обстановки, специфику образовательного процесса и стиль преподавания педагога.

Медицинские работники (Е.А. Глушкова, Е.И. Попова, Д.И. Исаев, Б.Н. Воронков, Л.Н. Винокуров и др.) склонны связывать школьную дезадаптацию с нервно-психическими расстройствами, указывая на такие предрасполагающие к этому факторы, как слабость нервной системы,

перенесенные нейроинфекции, родовые травмы, генетическую предрасположенность и другие.

Различные взгляды на основные причины дезадаптации первоклассников приводят к терминологическим разногласиям («психогенная дезадаптация», «школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз» и т.д.) и к применению различных подходов к профилактике и коррекции этого состояния, что снижает эффективность использования многих теоретически обоснованных, но практически не апробированных программ.

Обобщение положений, изложенных в научной литературе, посвященной проблеме дезадаптации первоклассников, позволило выявить множество потенциальных причин этого, довольно распространённого в школьной среде явления, например: специфика учебного процесса, педагогический стиль общения, заложенная природой биологическая предрасположенность, особенности внутрисемейных отношений, индивидуальные черты характера ребёнка [4].

В целом, необходимо отметить, что в педагогических исследованиях вопросы профилактики дезадаптации первоклассников освещены фрагментарно. Анализ проблемы зачастую ограничивается описанием воспитательной и коррекционной работы учителей начальных классов, направленной на устранение второгодничества, улучшение поведения на уроках или преодоление трудностей адаптации к школе.

Анализ практики школьного обучения и воспитания показывает, что деятельность педагога по профилактике выстраивается эмпирически, опираясь на личный опыт. Это может приводить к конфликтным ситуациям между учителем и учеником, а также между школой и семьей дезадаптированного ребенка. Данный факт подчеркивает недостаточную методическую проработанность проблемы, отсутствие взаимодействия между учителем, психологом, социальным педагогом и семьей, что провоцирует недооценку возможности комплексного подхода к

профилактике дезадаптации первоклассников. Недостаточно учитываются также системный, индивидуальный, личностный, деятельностный подходы, слабо раскрываются механизмы обеспечения единства развития личности в процессе воспитания и предотвращения дезадаптации [2].

Большинство учёных сходятся на том, что наиболее действенным механизмом предотвращения и устранения школьной дезадаптации первоклассников является взаимодействие родителей и учителя, то есть взаимодействие семьи и школы. Как отмечает Л.Н. Якименко, «под взаимодействием учителя начальных классов и родителей младших школьников мы понимаем процесс совместной деятельности, направленный на согласование целей, форм и методов по осуществлению семейного и школьного воспитания. Аксиологическая основа такого взаимодействия – создание для младшего школьника надлежащих благоприятных условий, способствующих его адаптации к новым условиям – обучению в начальной школе, социализации – налаживанию доверительных, дружеских отношений с одноклассниками / старшеклассниками, учителем и др.; безболезненному переходу от одной социальной роли к другой; успешному освоению и усвоению новых знаний, новых видов деятельности, новых форм взаимодействия с окружающей действительностью; всестороннему развитию личности ребенка» [5, с. 39].

В контексте темы нашего исследования Л.Н. Якименко напоминает, что «учитель может столкнуться с тем, что сами родители остаются безучастными к судьбе ребенка, безответственно относятся к выполнению своих родительских обязанностей, полностью игнорируют все попытки педагога подключить их к решению определенных бытовых, организаторских, учебных, воспитательных задач» [5, с. 40]. Поэтому учитель должен проявить максимум усилий к привлечению членов семьи неадаптированного первоклассника к консолидации усилий в достижении цели – адаптации и социализации ученика, проявив такт, деликатность,

знание методики общения с родителями, понимание механизмом налаживания сотрудничества.

Формирование поддерживающей роли родителей и эффективного сотрудничества семьи и школы – задача, усложненная современными социально-экономическими реалиями. Не секрет, что из-за тяжелой финансовой ситуации многие родители испытывают дефицит времени, что затрудняет их полноценное участие в школьной жизни детей. В большинстве стран постсоветского пространства сложилась практика, когда родители работают сверхурочно или вынуждены совмещать несколько работ, что прежде было редкостью. Это, в свою очередь, приводит к сокращению времени, уделяемого воспитанию ребёнка в семье. Кроме того, увеличивается число неполных и неблагополучных семей, что также негативно сказывается на организации взаимодействия между семьей и школой [3].

Тем не менее, потенциал семьи не должен быть упущен, даже в таких непростых обстоятельствах. Эффективность адаптации первоклассников к школе значительно повышается, если учитель с самого начала мотивирует родителей к участию в различных аспектах школьной жизни ребенка, что положительно влияет на его физическое самочувствие, психологический комфорт и успехи в освоении школьной программы.

Одним из ключевых факторов успешной адаптации к школе является применение учителем детско-родительских практик, вовлечение семьи в школьные мероприятия, совместные проекты и различные формы сотрудничества. Распространение позитивного опыта взаимодействия семьи и школы способствует формированию у родителей активной, поддерживающей позиции, особенно важной в период адаптации ребенка к новым условиям. В дальнейшем это может стать привычной моделью поведения родителей на протяжении всего периода обучения их детей [3].

В течение первого учебного года ребенку крайне важна постоянная поддержка родителей. Он/она учится строить отношения со сверстниками и

педагогами, осознает свои симпатии и антипатии. В этот момент родителям ученика следует придерживаться определённых правил-рекомендаций, которые им должен предложить учитель: в разговоре с ребёнком подчеркивайте, что любовь безусловна и не зависит от его достижений; избегайте сравнений с другими детьми, особенно в негативном ключе; отвечайте на вопросы ребёнка терпеливо и честно; находите время для личного общения с ребёнком каждый день; помогайте ребёнку налаживать отношения с одноклассниками, учителями и другими детьми; не стесняйтесь выражать гордость за своего ребёнка; будьте честны в своих чувствах к ребёнку; старайтесь всегда говорить правду, даже если это неудобно; оценивайте действия и поступки, а не личность ребёнка в целом; не принуждайте ребёнка к успеху, поскольку принуждение разрушительно для его личности; признавайте право ребёнка на ошибку; помните о важности создания счастливых детских воспоминаний; оказывая помощь в выполнении домашних заданий, не контролируйте каждый шаг ребёнка – дайте ему возможность самостоятельно справиться с заданием; прививайте ребёнку привычку поддерживать порядок в своих вещах и школьных принадлежностях. Не менее важно, чтобы родители избегали излишней строгости и завышенных ожиданий: не стоит требовать от ребёнка невозможного с первого дня; учитывайте его текущий уровень развития, навыки и интересы [2].

Педагог, работающий с первоклассниками, должен помнить, что желание учиться и благополучие обучающегося зависят от комплекса условий, образовательной среды, соответствующих эмоциональным и физическим потребностям младших школьников. Общение учителя с учениками должно строиться на доверии. Учитель должен избегать авторитарного стиля общения, не пренебрегать невербальными способами поддержки: ободряющее прикосновение, поддержка за руку. Демонстрация доброжелательного отношения старших помогает успокоить ребёнка и укрепить его уверенность в себе. Позитивный подход со стороны учителя, не

зависящий от успехов и неудач ученика, имеет огромное значение для его эмоционального комфорта и достижения высоких предметных и метапредметных результатов [3].

Для успешного формирования у ребёнка самостоятельности и инициативности крайне важно положительно оценивать любое его удачное действие или попытку, даже если она не привела к желаемому результату. Необходимо давать детям возможность самостоятельно находить решения проблем. Целесообразно предлагать творческие и развивающие задачи, в т.ч. коллективные проекты. И хорошо, когда в процессе выполнения таких заданий дети обсуждают, обмениваются мнениями, совершают ошибки и вместе с педагогом приходят к правильному решению. Не менее важно интегрировать игровую деятельность в процесс обучения, а не исключать ее из жизни первоклассников на уроке и во внеурочной деятельности. Ролевые игры, социальные игры и игры по правилам, как и учебная деятельность, способствуют повышению самооценки, самодисциплины и самостоятельности детей. В ходе таких игр дети усваивают систему ценностей – моральных, эстетических и фактических. Ролевые игры важны для развития социально приемлемого поведения, воображения и творческих способностей детей, необходимых для полноценного усвоения знаний и адаптации к школьной среде [2].

Таким образом, среди ключевых психолого-педагогических факторов успешной адаптации первоклассников к школе следует назвать применение игровых технологий и адаптационных практик, привлечение социального педагога и психолога, создание благоприятной среды, а также активное участие родителей в учебно-воспитательном процессе, взаимодействие семьи и школы. Соблюдение этих условий сводит к минимуму риск школьной дезадаптации детей.

Список литературы

1. Капитонова, Ю. С. Социально-психологические особенности школьной дезадаптации первоклассников / Ю. С. Капитонова // Современный педагогический взгляд. – 2022. – № 6 (67). – С. 17–23.
2. Мартынов, А. Н. Взаимодействие школы и семьи как ключевое условие социально-психологической профилактики дезадаптации первоклассников / А. Н. Мартынов // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения : материалы международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2016 года) ; под общей редакцией Ю. П. Платонова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», 2016. – С. 379–381.
3. Минина, Ю. И. Роль родителей первоклассников в профилактике их школьной дезадаптации / Ю. И. Минина, Н. А. Степанова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5-3. – С. 421–422.
4. Тюрина, О. П. Проблема дезадаптации первоклассников в современной педагогической теории и практики / О. П. Тюрина, О. В. Варникова // Молодежь. Образование. Наука. – 2025. – № 1(20). – С. 94–98.
5. Якименко, Л. Н. Подготовка студентов – будущих учителей начальных классов – к работе с родителями младших школьников в процессе изучения современной художественной литературы: аксиологический аспект / Л. Н. Якименко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2024. – № 1(117). – С. 38–44.

**Boris Dyachenko,
Marina Goncharova**

**FAMILY-SCHOOL INTERACTION IN PREVENTING
ANDELIMINATING SCHOOL MALADJUSTMENT IN FIRST-GRADERS**

The authors of this article consider school maladjustment in first-graders to be a serious psychological and pedagogical problem that can only be resolved through the active involvement of parents, education by experienced teachers, and by establishing close collaboration between school and family aimed at preventing and addressing the crisis associated with the child's transition to a new environment – the school environment and shift-based primary activity.

Keywords: family, elementary school, first-grader, school maladjustment, maladjustment prevention.

УДК 373.3.015.33 : 159.947.23

Клименко Карина Александровна,

учитель начальных классов

ГБОУ ЛНР «Луганская средняя школа №49

имени Ю.А. Гагарина», г. Луганск

karina_klimenko_2025@mail.ru

Якименко Людмила Николаевна,

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

начального образования

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

yakimenkol@list.ru

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания ответственности у детей младшего школьного возраста. Рассматривается сущность ответственности как интегративного личностного ценностного качества. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены структурные компоненты ответственности (когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий). Проанализирован современный педагогический опыт воспитания ответственности у детей младшего школьного возраста.

Перечислены этапы осуществления педагогического сопровождения процесса воспитания ответственности, включающие определённый педагогический инструментарий. Делается вывод о необходимости целенаправленной работы, создающей условия для осознанного принятия и выполнения детьми обязательств в процессе обучения и в домашних условиях.

Ключевые слова: ответственность, личностное качество, воспитание, младшие школьники.

В условиях современного начального общего образования, ориентированного на развитие гармоничной личности, особую значимость приобретает воспитание социально и нравственно значимых качеств у обучающихся начальных классов. Одним из таких ключевых качеств, определяющих успешность социализации и самореализации индивида, является ответственность.

Вопросам воспитания ответственности в педагогике посвящено значительное количество исследований, обогативших науку ценными знаниями. Важные аспекты ответственности как нравственной категории раскрыты в работах таких ученых, как М.М. Бахтин, А.Г. Здравомыслов, Л.А. Коган, М.К. Мамардашвили, В.А. Ядов и другие. Процесс воспитания ответственного отношения к учебе рассматривался в трудах А.Д. Алферова, З.Н. Васильевой, А.А. Гусева, О.А. Петрухиной, М.А. Станциц. Этими исследователями разработаны научные основы воспитания ответственного отношения к учению посредством различных предметов и видов деятельности, а также определены признаки ответственности в образовательном процессе [5].

Особое внимание уделялось проявлениям ответственности у школьников разных возрастных групп (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, Т.В. Морозкина, Н.Б. Скорбилина, С.Г. Ярикова, Н.Ф. Талызина) и студентов (Е.И. Сахарчук, Т.А. Манцурова,

О.А. Шушерина и др.). Сущность ответственности рассматривалась в контексте развития познавательного интереса и учебной мотивации (В.С. Ильин, В.Н. Максимова, Ф.К. Савина, Л.С. Славина, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина), духовных и познавательных потребностей (А.Д. Алферов, Ю.К. Бабанский и др.), а также внеклассной деятельности (Ж.Е. Завадская, Л.Б. Ительсон, Ю.П. Сокольников, М.И. Шилова) [5]. Психологические аспекты развития ответственности нашли отражение в работах Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, К. Муздыбаева, К.К. Платонова, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др.

Л.Н. Якименко и О.Н. Павлова считают, что «в параметрах аксиологии и аксиологического подхода как методологической базы начального, средне профессионального и высшего образования ответственность является социально и личностно значимой ценностью» [3, с. 94].

Под ответственностью в контексте нашего исследования понимается устойчивое личностное качество, выражающееся в осознании, готовности и способности индивида давать отчёт своим действиям, выполнять взятые на себя обязательства и прогнозировать последствия своих поступков. В структуре ответственности мы выделяем: когнитивный (понимание смысла обязательств, причинно-следственных связей), эмоционально-волевой (чувство долга, внутреннее принятие необходимости действия, волевое усилие) и поведенческий (реальные действия по выполнению обязательств, инициативность, самоконтроль) компоненты [1].

Младший школьный возраст, характеризующийся восприимчивостью к воспитательным воздействиям, развитием произвольности и становлением «внутренней позиции школьника», представляет собой сензитивный период для целенаправленного воспитания данного личностного образования. Однако на практике процесс воспитания ответственности часто носит стихийный характер, сводясь к контролю со стороны учителя за выполнением учебных заданий. Как результат, возникает необходимость теоретически обосновать педагогическое сопровождение процесса

воспитания ответственности как системного ценностного качества личности младшего школьника.

Воспитание ответственности у младших школьников – это целенаправленный, поэтапный процесс, требующий перехода от внешней регламентации к формированию внутренней позиции. Воспитание данного качества в начальной школе закладывает основу для развития социально зрелой, автономной и надежной личности. Теоретической основой исследования послужили фундаментальные работы в области психологии личности и развития (Л.И. Божович, К.И. Муздыбаев), теории воспитания (Н.Е. Щуркова, В.А. Караковский). Нами использовались методы теоретического анализа (системный, сравнительный), обобщение педагогического опыта, моделирование.

Согласно требованиям к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, важным является «развитие самостоятельности и личной ответственности за свои действия, основанное на понимании моральных принципов, социальной справедливости и свободы» [6]. Это требует смещения акцента с формирования исключительно знаний, умений и навыков на воспитание нравственных и творческих граждан, осознающих свою ответственность перед обществом.

В возрасте 7 – 8 лет дети обычно понимают, какое поведение одобряется, а какое – нет. Они способны оценивать поступки не только по их последствиям, но и по мотивам действующего лица. Эта развивающаяся способность – понимать причины поведения – основа воспитания ответственности. Как результат, в этом возрасте ребенок должен иметь «зоны ответственности», связанные с личными вещами, внешним видом, бережным отношением к природе и чужим вещам, а также осознавать ответственность за своё здоровье. Воспитание ответственности происходит дома, в школе (в урочной и внеурочной деятельности), которая является оптимальной средой для этого [1].

Анализ педагогической практики показывает, что традиционные методы (требования, напоминания) недостаточно эффективны для воспитания внутренней, осознаваемой индивидом ответственности, поэтому учителя начальных классов активно применяют игровые технологии во внеурочное время для формирования ответственности у детей, учитывая их возрастные особенности. Игровые технологии представляют собой спланированную систему действий, включающую выбор, разработку и подготовку игр, вовлечение обучающихся в игровую деятельность, проведение игры и анализ ее результатов. Они помогают ребёнку осознать себя, укрепить уверенность в собственных силах. Ценность игры заключается в её добровольном характере, в возможности проявлять инициативу и исследовать новое, в развитии познавательных способностей, активности, творческого мышления, интеллекта, стимулировании целеустремленности, самостоятельности и ответственности за свои поступки перед другими участниками [2].

В практике используются разнообразные игровые формы. Это математические игры типа «Найди ошибку», «Кто быстрее?», «Математическая цепочка», информационные игры, например, драматизация по сюжетам произведений В.А. Сухомлинского, Т.Ю. Пономаревой, посвященных темам ответственности и морального выбора, игры-дискуссии («Я отвечаю за свои действия», «Мы в ответе за тех, кого приручили»), игры, основанные на предположениях («Собери пазл», «Восстанови последовательность событий», «Танграм», «Продолжи узор»), игры-прогнозы («Что произойдет, если...», «Как бы я поступил...»), командные игры («Построй корабль», «Учимся работать вместе», «Я сам!», «Кооперация»), имитационные игры («Спроси и отгадай», «Определи причину проблемы», «Предскажи последствия», «Найди решение»), частично-поисковые игры (например, «Проверь домашнее задание Незнайки»), организационные игры («Выборы», «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг», «Умники и умницы», «Экологическая тропа») и другие [2].

Выделяют несколько этапов формирования ответственности:

Первый этап. Ребенок выступает в роли помощника. Родитель или учитель обучает его, акцентирует внимание на ключевых моментах задачи и объясняет ожидаемый результат.

Второй этап. Ребенок нуждается в напоминаниях и контроле. Важно, чтобы контроль и наставления осуществлялись спокойно и с терпением.

Третий этап. Ребенок выполняет задание самостоятельно [4].

Факторы, способствующие формированию ответственности, включают в себя: самоуважение, установление разумных границ, последовательность и постепенность в предъявлении требований, учет возрастных и индивидуальных особенностей, черт характера, темперамента и личного опыта.

Психологи и педагоги советуют не вмешиваться в деятельность ребенка, если он не нуждается в помощи. Если же ребенок испытывает затруднения и готов принять помощь, необходимо её предоставить, особенно в процессе приобретения новых навыков. Родителям следует постепенно передавать ребенку заботу и ответственность за его личные дела, а учителям – давать возможность сталкиваться с последствиями своих действий или бездействия, особенно в контексте учебных обязанностей. Такой подход способствует взрослению, формированию сознательности и ответственности [4].

Считаем, что учителю начальных классов в процессе воспитания ответственности у младших школьников следует придерживаться определённых рекомендаций. Перечислим их.

1) Создавайте ситуации осознанного выбора и принятия обязательств. Обучающемуся предлагаются на выбор посильные поручения (дежурство, забота о классном растении, помощь в организации мероприятия) с чётким обозначением сроков и критериев качества.

2) Организуйте деятельность по выполнению взятых на себя обязательств. Педагог обеспечивает ресурсы и минимальную необходимую помощь, смещая фокус с тотального контроля на поддержку и консультацию.

3) Стимулируйте рефлексию и самооценку. На завершающем этапе организуется обсуждение: что удалось, какие были трудности, как они преодолевались, какие последствия имели действия (или бездействие) обучающегося для него самого и для коллектива. Используются методы незаконченных предложений, «круг рефлексии».

4) Системно взаимодействуйте с семьей ученика. Проводятся консультации для родителей о важности единства требований и предоставления детям разумной самостоятельности в домашних делах (уборка своей комнаты, уход за питомцем, сбор портфеля).

Таким образом, методика воспитания ответственности как ценностного личностного качества младших школьников должна быть основана на сочетании ситуаций выбора, практической деятельности, рефлексии и партнерства с родителями, что создает условия для активизации всех структурных компонентов ответственности. Перспективой исследования является разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности ответственности и адаптация модели её воспитания для цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Богатырева, Н. Ю. К вопросу о формировании представления об ответственности у младших школьников / Н. Ю. Богатырева, А. А. Изъюрова // Бизнес и общество. – 2023. – № 2(38). – С. 2–6.

2. Мальченко, Н. В. Игра как средство развития ответственности у младших школьников / Н. В. Мальченко // Проблемы и перспективы повышения качества образовательных услуг на основе инноваций: региональный аспект : материалы межрегиональной научно-практической конференции (Армянск, 25 апреля 2019 года). – Армянск: Институт

педагогического образования и менеджмента (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Армянске, 2019. – С. 107–111.

3. Павлова, О. Н. Формирование у будущих учителей начальных классов профессиональной ответственности как социально и личностно значимой ценности / О. Н. Павлова, Л. Н. Якименко // Актуальные проблемы теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: аксиологический аспект : материалы Университетского круглого стола (Луганск, 11 апреля 2025 года). – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, 2025. – С. 92–99.

4. Самойленко, Т. Г. О значении педагогического исследования проблемы воспитания ответственности у младших школьников в образовательном процессе / Т. Г. Самойленко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8. – № 1. – С. 69–73.

5. Усачёва, А. Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Анна Николаевна Усачёва; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2011. – 24 с.

6. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1>.

**Karina Klymenko,
Lyudmila Yakymenko**
**CULTIVATING RESPONSIBILITY AS A PERSONAL QUALITY IN
PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

This article addresses the pressing issue of cultivating responsibility in primary school-aged children. It examines the essence of responsibility as an integrative personal quality. Based on an analysis of psychological and pedagogical literature, the structural components of responsibility (cognitive, emotional-volitional, and behavioral) are identified. The stages of pedagogical support for cultivating responsibility, including specific pedagogical tools, are outlined. It concludes that targeted work is necessary to create conditions for children to consciously accept and fulfill obligations during their education and at home.

Key words: responsibility, personal quality, education, primary school children.

УДК 37.017:378

Лабезная Лариса Петровна,
канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и
психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
psy_assistance@mail.ru

К ВОПРОСУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье представлены актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания будущих учителей начальных классов. Рассмотрены точки зрения выдающихся отечественных педагогов на проблему влияния личности учителя на формирование духовного мира воспитанника. В работе сделан акцент на приоритетность реализации воспитательной составляющей государственной политики в области образования РФ.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, ценности, начальные классы, учитель, ученик.

Задача системы высшего педагогического образования – помочь будущему специалисту сформировать интегрированную систему представлений о мире, включающую фундаментальные экзистенциальные компоненты: поиск и осознание смысла жизни, принятие определённой системы ценностей – понятий «добра» и «зла», что в совокупности обеспечивает понимание сути человеческого существования и современной картины мира. Поиск оптимальных стратегий подготовки современных специалистов открывает перспективы разработки инновационных моделей профессионального образования будущих учителей начальных классов на основе разнообразных теоретико-методологических подходов. Темпы и направленность динамики развития в значительной степени определяются гражданской позицией личности, состоянием её мотивационно-волевой сферы, системой жизненных приоритетов и ценностных ориентиров, морально-нравственных норм и убеждений, усвоенных духовных ценностей.

Целью статьи является раскрытие актуальных вопросов духовно-нравственного воспитания будущих учителей начальных классов и их влияния на формирование духовного мира воспитанника с опорой на точки зрения выдающихся отечественных педагогов и государственную политику в области образования РФ.

В содержании современной «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», определены главные постулаты: «...устойчивым фундаментом развития страны...» является воспитание духовно-нравственных ценностей и качеств, патриотизма у будущего поколения страны, обеспечивающих, таким образом, духовное единение всех народов и народностей России, консолидацию вокруг общих моральных ценностей, а также политическую и экономическую независимость нашей Родины. Создание крепкой экономики в стране, соответствующей всем современным требованиям и инновационным

технологиям, невозможно без воспитания духовно-нравственного гражданина и патриота своей страны [4].

Как отмечают В.Г. Божко и О.Ю. Притула «...особую значимость приобретает тщательная и целенаправленная работа по формированию ценностных приоритетов у будущих учителей начальных классов, которым предстоит в дальнейшем заложить основы высоконравственных идеалов у своих воспитанников. Гуманизм, любовь к детям, осознание важности своей миссии, чувство ответственности перед детьми, их родителями, обществом – это те особые качества личности учителя начальных классов, которые неотделимы от его профессиональных знаний и умений...» [1, с. 76–79].

Морально-нравственные ориентиры и жизненные принципы, которыми учитель руководствуется в своей работе и в обычной жизни, включая его ценностное отношение к педагогической деятельности, к ученикам и к коллегам выступают главным фактором в духовно-нравственном становлении воспитанников, особенно на этапе начальной школы. Любые программы воспитания, концепции и технологии оказываются малоэффективными в случаях, когда сам учитель не является постоянным и убедительным образцом для подражания нравственности, духовности и гражданственности для своих учеников.

Подобной точки зрения придерживается и наш отечественный педагог – Василий Александрович Сухомлинский. Он разделяет позицию, согласно которой успех воспитательного процесса в значительной степени определяется личностными качествами учителя [2].

Основоположник российской научной педагогики, Константин Дмитриевич Ушинский в своей книге «Воспитание человека» пишет: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений...» [3].

В сборнике «Хрестоматия по этике» В.А. Сухомлинского представлен цикл рассказов, иллюстрирующих определяющую роль педагога в процессе

становления личности ребенка. На конкретных примерах из школьной практики автор убедительно показывает, что интеллект, лишённый душевной теплоты, а также знания, не укоренённые в нравственных принципах, свидетельствуют о духовной обеднённости и внутренней нищете личности. В.А. Сухомлинский акцентирует исключительную ответственность педагога перед формирующейся личностью ребёнка. Он подчёркивает важное значение влияния личности учителя на формирование духовного мира воспитанника, а также приоритетную роль эмоционально-смысловых связей в системе «учитель-ученик». Именно личности педагога он отводит первостепенную роль в процессе воспитания ребенка [2].

А.С. Макаренко подчёркивал неразрывную связь высшей духовности с душевностью, понимаемой как эмоциональная сенситивность, отзывчивость и способность к эмпатическому отклику. Эти свойства реализуются через такие гуманистические чувства, как сострадание, жалость и любовь к ближнему. Гармоничное развитие личности, согласно его взглядам, возможно только при неразрывном формировании душевно-духовного комплекса, включающего эмпатию, совесть, готовность к альтруизму и ответственность за своё поведение в социуме [2].

Фундамент педагогической системы Шалвы Амонашвили составляют так называемые «уроки духовной жизни». Центральное место в них занимают экзистенциальные вопросы: «Какова цель и смысл человеческого существования? Что представляет собой жизнь и каким образом она могла возникнуть? В чём сущность любви? Что следует понимать под бессмертием?» [2].

Первостепенным принципом в его подходе является безусловная любовь к ребёнку. Педагог обязан транслировать подлинную человеческую доброту и любовь – качества, без которых невозможно сформировать гуманную личность. Ребёнок переживает состояние счастья и психологического благополучия уже в тот момент, когда искренне ощущает,

что учитель любит его бескорыстно и безусловно. Таким образом, собственным примером учитель демонстрирует, что необходимо:

- 1) искать и поддерживать даже минимальные проявления одарённости у каждого ученика, независимо от его текущего уровня достижений;
- 2) при необходимости отходить от жёстких рамок официальной программы;
- 3) целенаправленно развивать у детей способность к самостоятельному мышлению, рефлексии и критическому анализу информации;
- 4) не бояться возможного осуждения и негативной оценки со стороны формальных контролирующих инстанций [2].

Опыт такого гуманистически ориентированного педагогического подхода к воспитанию и обучению детей в начальной школе может оказаться ценным и продуктивным для применения в собственной преподавательской практике будущего учителя начального образования.

В соответствии с положениями ФГОС профессиональная подготовка будущих педагогов обязана обеспечивать развитие аксиологической компетентности, под которой понимается умение осознанно и целенаправленно реализовывать гуманистические социокультурные ценности в конкретных ситуациях педагогической практики [4].

Концепции модернизации образования на основе компетентностного подхода содержат обязательный набор ценностных ориентаций, которые должны быть сформированы у будущих учителей начальных классов в ходе вузовского обучения. На основании анализа нормативных документов и научной литературы выделяются следующие группы аксиологических компетенций:

- 1) ценностно-смысловая ориентация – осознанное принятие ценностей культуры, науки, производства и рационального потребления; глубокое понимание роли избранной профессии и ее значения в социуме; устойчивая внутренняя заинтересованность в качественном выполнении своих профессиональных обязанностей;

2) саморазвитие и самосовершенствование – способность к познанию; сознательное отношение к саморазвитию и необходимости постоянного профессионального самосовершенствования в мастерстве и квалификации; адекватное оценивание собственных умений и дефицитов и, при необходимости, готовность к профессиональной переориентации;

3) социальное взаимодействие – учёт индивидуально-типологических особенностей личности; толерантное отношение ко всем без исключения – национальностям, религиям, расам; конструктивный подход в проблемных и конфликтных ситуациях; высокая социальная адаптация; компетентность во взаимодействии; умение работать в коллективе и коллегиально подходить к решению задач;

4) самоорганизация – умение правильно организовать деятельность для достижения поставленных задач; готовность к реализации инновационных методов и направлений; способность к самостоятельной работе и принятию решений в рамках профессиональных компетенций;

5) лидерский и организационно-управленческий потенциал – наличие компетенций, позволяющих эффективно осуществлять организационно-управленческую деятельность как в профессиональной сфере, так и в социуме в целом [4; 5].

Таким образом, будущий педагог, имеющий данные компетенции, сможет сформировать у воспитанников начальной школы устойчивые ценностно-смысловые ориентиры – правильно ориентироваться в окружающем мире, понимать собственное предназначение в этом мире, определять цели и смыслы для адекватного поведения, решать проблемные ситуации. Педагогическая деятельность имеет развивающий характер в случае её осмысленности и личностной значимости для субъекта. Первым необходимым этапом решения задач духовно-нравственного воспитания выступает осмысление будущим учителем собственной профессиональной сущности и миссии.

Одной из проблем подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности на современном этапе, можно выделить низкое качество многих методических пособий, которые не только не проясняют сущность ключевых категорий ФГОС, но и вносят дополнительную путаницу в формировании у будущих учителей представлений о воспитательно-образовательном процессе в целом.

Овладение системой понятий, относящихся к сфере духовно-нравственного воспитания, является центральным элементом методологической культуры педагога; при этом подразумевается, что педагог должен уметь механически сравнивать, обобщать, классифицировать и пытаться притянуть эти понятия к разным, часто противоречащим друг другу образовательным парадигмам. Духовное воспитание позиционируется как сравнительно недавнее и пока ещё недостаточно освоенное направление педагогической деятельности. Хотя отдельные его фрагменты – нравственный, патриотический, гражданский и прочие – уже довольно подробно описаны в литературе, и их простая сумма не исчерпывает содержания духовного воспитания как целостного феномена.

В настоящее время данная тематика описана многими отечественными авторами (Л.В. Байбородова, О.С. Богданова, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротков, Э.С. Кузнецова, Т.А. Куракин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Н.Е. Щуркова и др.).

Главное методологическое препятствие в подготовке будущего педагога видится в неизбежной необходимости искусственно «согласовывать» две принципиально разные парадигмы духовно-нравственного воспитания – религиозную и научно-педагогическую. Предполагается, что взаимодействие православной и светской педагогических традиций способно выявить некие «точки пересечения смыслов», хотя на практике такое согласование чаще всего сводится к эклектичному смешению несовместимых мировоззренческих оснований, размыванию аксиологических ориентиров и

препятствованию формированию у педагога сколько-нибудь устойчивой ценностной вертикали.

Духовно-нравственное воспитание – это составная часть воспитательного процесса, направленная на усвоение и внутреннее принятие ценностей, которые формируют общественно значимые мотивы поведения и помогают личности адекватно ориентироваться в сложных жизненных ситуациях. При этом базовым содержательным ядром выступают нравственные ценности. Духовность понимается как ценностно-целевая устремлённость личности к значимым идеалам, а нравственность – как система универсальных принципов регуляции отношений индивида с другими людьми и обществом в целом.

Таким образом, анализ современной ситуации по вопросу духовно-нравственного воспитания будущих учителей начальных классов показывает, что ключевые трудности подготовки учителей начальных классов обусловлены необходимостью освоения системно-деятельностного подхода, глубокой рефлексией и переосмыслением собственной профессиональной деятельности, а также её содержательным и смыслообразующим обогащением. Особую значимость в современных условиях приобретают технологии подготовки педагогов к реализации личностно-развивающей образовательной модели, ориентированной на актуальный социальный запрос общества: формирование гражданской и патриотической идентичности, раскрытие индивидуальных способностей и талантов, а также обеспечение готовности к успешному функционированию в высокотехнологичной, конкурентной среде.

Список литературы

1. Божко, В. Г. Кураторская деятельность как средство формирования ценностных приоритетов будущих учителей начальных классов / В. Г. Божко, О. Ю. Притула // Вестник Луганского государственного педагогического университета : сб. науч. тр. Сер. 1, Пед. науки. Образование. № 4(109) ; гл.

ред. Т. Т. Ротерс ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Е. В. Чепурченко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – С. 74–80.

2. Гончарова, К. М. Стили педагогической деятельности А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ксения Михайловна Гончарова, 2006. – 22 с.

3. Ушинский, К. Д. Воспитание человека: Избранное / К. Д. Ушинский ; Сост., вступ. ст. С. Ф. Федорова. – Москва : Карапуз, 2000. – 256 с.

4. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 22.01.2026).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.01.2026).

Larisa Labeznaya

ON THE ISSUE OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article presents current issues of spiritual and moral education of future primary school teachers. The points of view of outstanding Russian teachers on the problem of the influence of the teacher's personality on the formation of the pupil's spiritual world are considered. The work focuses on the priority of the implementation of the educational component of the state policy in the field of education of the Russian Federation.

Keywords: spiritual and moral education, values, elementary grades, teacher, student.

Полтавская Наталия Евгеньевна,
старший преподаватель кафедры начального образования,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
poltavskaya121212@mail.ru

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКУМ ПО КАЛЛИГРАФИИ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассмотрены вопросы о роли и значимости каллиграфии в современном образовании в целом и подготовке будущих учителей начальных классов, а также формировании профессионально значимых качеств, в частности. Представлены основные понятия учебной дисциплины «Практикум по каллиграфии», которые изучают будущие специалисты.

Ключевые слова: графический навык, каллиграфия, каллиграфический навык, почерк, профессионально значимые качества.

По поручению Президента Российской Федерации В.В.Путина от 3 февраля 2026 года необходимо принять меры, направленные на повышение качества подготовки учителей начальной школы.

При выполнении поручения необходимо, в частности, предусмотреть увеличение количества часов, отводимых на изучение русского языка и литературы в начальной школе, а также методики преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе в образовательных программах высшего педагогического образования по направленности (профилю) подготовки в области начального образования [2].

В связи с вышеизложенным стоит подчеркнуть актуальность не только формирования базовых знаний по методикам преподавания, но и

обязательного формирования каллиграфического письма, как примера эталонного письма у будущих учителей начальных классов.

К.Д. Ушинский считал, «что всякое толковое изложение на письме своих мыслей должно быть в то же время безукоризненным по правописанию и возможно чистым и красивым по чистописанию» [4].

Роль и значение каллиграфии невозможно переоценить. Сегодня в век цифровизации мы все прибегаем к помощи электронных устройств (компьютера, телефона) и пренебрегаем письмом от руки. Человек все меньше времени уделяет письму и каллиграфический навык постепенно утрачивается. В наше время клипового мышления – это один из самых простых способов не только научиться красиво делать записи, но и способствовать запоминанию больших объемов информации и способствовать формированию профессионально значимых качеств.

В Толковом словаре государственного языка Российской Федерации дано следующее определение: «*каллиграфия* (от греч. kalligraphía – красивый почерк) искусство писать чётким, ровным и красивым почерком» [5].

Цель статьи – раскрыть роль каллиграфии для будущей профессиональной деятельности, ориентировать будущих учителей начальных классов на качественное решение методических задач, связанных с обучением младших школьников письму, а также с коррекцией своего письма в соответствии с эталоном курсивного шрифта как профессионального требования к письму учителя начальных классов.

Прежде чем определить роль каллиграфии в формировании профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов, представим краткий исторический анализ взаимосвязанных понятий: «письмо», «чистописание», «каллиграфия».

Обучение письму было введено в курс начальной школы в 18 веке. Чистописание входило в цикл предметов искусства и не давало должных результатов в обучении, поскольку процесс письма осуществлялся обособленно от чтения, неосознанно. И только благодаря К.Д. Ушинскому,

предложившему звуковой аналитико-синтетический метод, открылись новые возможности в обучении детей грамоте. Данный метод имеет множество преимуществ и используется на современном этапе. Учебный курс «Обучение грамоте» в 1 классе построен следующим образом: обучение письму идет параллельно с обучением чтению [6]. «Письмо» – умение, навыки писать; система графических знаков, употребляемых в данной письменности [5].

Формирование графических навыков письма начинается задолго до поступления ребёнка в школу, в период, когда дети только учатся рисовать линии. Это сложный процесс, требующий активного взаимодействия различных областей мозга.

Обучение каллиграфическому письму приходится на первые дни и месяцы обучения ребенка в школе. От учителя, его примера, его методической подготовки зависит не только формирование почерка маленького ученика, зависит, в конечном итоге, отношение ребенка к школе, такие свойства и качества его характера, как усидчивость, настойчивость, терпение, целеустремленность, аккуратность, любовь к прекрасному и др.

Для учителя начальных классов очень важно иметь устойчивый каллиграфический почерк, являться образцом эталонного письма, так как в школе ему приходится писать на доске и в тетради учеников множество слов, предложений и текстов не только на уроках русского языка.

Восстановить навык каллиграфически правильного письма возможно благодаря практическим занятиям, которые включены в учебную дисциплину «Практикум по каллиграфии».

Во время письма естественным образом повышается когерентность полушарий мозга, так как мозговые процессы активизируются намного сильнее, чем при вводе текста с клавиатуры. А ведь именно рассогласованность в работе полушарий мозга является одной из основных причин, почему у человека многократно снижается работоспособность и он находится в низком ресурсном состоянии. Когда он пишет от руки, то

приходится думать над каждым словом, заранее продумывать построение предложений.

Важно понимать, что навык письма от руки приносит пользу только в том случае, если его регулярно практиковать. И основная рекомендация студентам, изучающим данную дисциплину – практиковать написание элементов, слов, предложений в соответствии с требованиями написания на ежедневной основе. Только в данном случае почерк будет корректироваться и вырабатываться каллиграфический навык.

Каллиграфический навык – графически правильное четкое и достаточно скорое письмо.

Современная наука рассматривает письмо как многоаспектное понятие, являющееся предметом изучения различных областей знаний: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и других.

Впервые психологическое исследование письма предпринял Л.С. Выготский, определив отличия устной и письменной речи. Отметим тот факт, что в основе письма на разных языках могут лежать далеко не одинаковые психофизиологические механизмы. Если фонетическое письмо (характерное, например, для русского языка) осуществляется при решающем участии центральных аппаратов акустического анализа (связанных с работой коры височной области), то письмо на иных языках, в которых значительно большую роль играют элементы условной, не фонетической транскрипции (например, французский или английский язык), осуществляется с значительно большим участием иных (в частности, теменнозатылочных) систем. Есть все основания считать, что в языках, использующих чисто идеографическую систему, этот факт выступает особенно ярко [1].

Овладение навыком письма, как и всяким навыком, встречает на своем пути ряд трудностей. Эти трудности бывают далеко не однородны, и нужен внимательный анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок, чтобы видеть, в каких именно элементах этого процесса могут таиться эти трудности.

В процессе изучения дисциплины «Практикум по каллиграфии» рассматриваются и изучаются следующие теоретические вопросы: специфические особенности обучения первоклассников письму; гигиенические требования к обучению письму; написание элементов букв; написание строчных и прописных букв, слогов, слов, предложений; безотрывное, отрывное и комбинированный типы письма; примеры упражнений на развитие мелкой моторики, памяти, внимательности, концентрации. Будущие специалисты знакомятся с видами рабочих тетрадей, основными классическими и современными методами, приёмами обучения письму. Отдельное внимание нами уделяется методике обучению письму леворуких детей, определению ведущей руки, методическим рекомендациям.

Важным вопросом, возникающим в процессе преподавания курса «Практикум по каллиграфии», является обучение и коррекция почерка у студентов, у которых ведущей рукой является левая. Стоит отметить, что количество студентов данной категории достаточно большое и составляет 15–20% от общего количества. И основная задача заключается не только в обучении будущих специалистов методическим и практическим приемам, но и работа над коррекцией их собственного почерка. Данные проблемы мало освещены в современной литературе.

Особого внимания требует работа над каллиграфическими и графическими ошибками у младших школьников. Студенты изучают методики, упражнения по предупреждению и коррекции данных ошибок, поскольку проблема часто не связана с невнимательностью обучающихся начальных классов, а скрыта более глубоко и имеет биологические, социальные и нейропсихологические причины.

В процессе практических занятий будущие учителя начальных классов работают по авторской методике Л.С. Саломатиной в тетради для формирования почерка «Прописи. Пиши красиво и правильно» [3]. Также осуществляется обзор авторских методик, в частности, классической методики К.Д. Ушинского – обучение письму пером. Данная методика

позволяет привить художественно-эстетический вкус к письму у младших школьников, сформировать правильный навык письма.

По итогу освоения курса «Практикум по каллиграфии» у будущих учителей начальных классов формируется не только правильный каллиграфический почерк, но и прочные теоретические и методические знания в области преподавания каллиграфии и обучения письму.

Стоит отметить роль данного курса в формировании профессионально значимых качеств будущих специалистов. Поскольку в процессе письма задействованы все отделы головного мозга, благоприятное влияние оказывается на волевые и когнитивные процессы, качества личности будущего специалиста

Профессионально значимыми качествами учителя начальных классов мы определяем качества личности учителя, необходимые для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

Считаем, что именно человек, избравший профессию учителя начальных классов должен быть наделен одними из наиболее лучших личностных и профессиональных качеств. Значительным потенциалом по формированию данных качеств и самосовершенствованию обладает курс по каллиграфии.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

2. Перечень поручений по вопросам развития и поддержки русского языка как государственного и языков народов России (утв. Президентом Российской Федерации 3 февраля 2026 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413486118/>

3. Саломатина, Л. С. Прописи. Пиши красиво и правильно. Рабочая тетрадь для формирования почерка: учебное пособие / Л. С. Саломатина. – Москва: Издательство «Национальное образование», 2023. – 96 с.

4. Сластёнин, В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

5. Толковый словарь государственного языка Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ruslang.ru/normativnyje_slovari.

6. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (1–4 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/>

Natalia Poltavskaya

THE ROLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE «CALLIGRAPHY PRACTICUM» IN THE FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article discusses the role and significance of calligraphy in modern education in general and in the training of future primary school teachers, as well as the formation of professionally significant qualities. The article presents the main concepts of the academic discipline «Calligraphy practicum» that future specialists study.

Keywords: graphic skill, calligraphy, calligraphic skill, handwriting, professionally significant qualities.

Притула Ольга Юрьевна,
старший преподаватель кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск,
olgboy@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКОСТИ ЯЗЫКОВОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В статье раскрываются особенности формирования гибкости языкового мышления у будущих учителей начальных классов посредством включения в процесс их подготовки лингвистических задач. Применение заданий такого типа создает условия для развития у студентов умения находить нестандартные способы решения лингвистических проблем, помогает им стать педагогами-исследователями, обладающими не только глубокими предметными знаниями, но и интеллектуальной пластичностью.

Ключевые слова: языковая личность, языковое мышление, гибкость мышления, лингвистические задачи, учитель начальных классов.

Одна из фундаментальных задач современного лингвистического образования будущих учителей начальных классов – формирование языковой личности. Приоритетность этой задачи подчеркивается безусловным ценностно-смысловым и социокультурным характером русского языка, важностью осмысленного и осознанного овладения родным языком не только как средством коммуникации, но и как способом познания мира, самосовершенствования и включенности в различные виды общественной и профессиональной деятельности.

Языковая личность – многокомпонентное понятие, тесно связанное с понятием языкового мышления. Как известно, мышление – предмет исследования многих наук (философии, психологии, лингвистики,

психолингвистики, педагогики и т. д.), которые рассматривают его и как процесс отражения и познания объективной реальности, и как «специфическую человеческую деятельность, отвечающую познавательному мотиву» [6, с. 182]. Отметим, что весь исторически накопленный и личный опыт постижения мира человек отражает в языке и с помощью различных знаков языковой системы, что позволяет говорить о языковом мышлении: «Мышление не является самостоятельным, непосредственно данным, непосредственно воспринимаемым объектом исследования; оно дано нам прежде всего в языке, или, вернее, нам дан язык, в котором, в частности, осуществляется мышление.<...> Знаки языка, выражающие понятия, относятся к своему особому объективному содержанию *особым образом*, то есть имеют особое специфически мысленное, понятийное значение» [7, с. 195]. Установлению взаимосвязи языка и мышления, вопросам развития языкового мышления, творческого подхода к изучению языковых явлений посвящены фундаментальные труды многих выдающихся отечественных ученых: Л.В. Щербы, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.А. Потебни, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Г.П. Щедровицкого, В.Ф. Васильевой, В.В. Давыдова и др. Научно-практическими вопросами развития творческого мышления занимались Г.С. Альтшуллер, Б.М. Величковский, В.Ф. Спиридонова и др.

Согласно исследованиям В.В. Давыдова, «в большинстве психологических теорий признается, что мышление возникает в проблемной ситуации, разрешение которой требует определенного преобразования открыто заданных отношений (того, что известно, – исходного предмета мысли). В ходе преобразования («анализа», «синтеза», «абстракции», «обобщения» и т. д.) происходит выделение («усмотрение») тех ранее скрытых отношений, опора на которые и приводит к решению задачи» [2].

Одним из важнейших свойств и ключевой характеристикой мышления является его гибкость, которая трактуется как готовность творчески решать поставленные задачи (М.А. Холодная, В.Н. Дружинин), как необходимый

личностный ресурс, обеспечивающий адаптацию и гармоничное развитие личности в единстве интеллектуального и эмоционального компонентов (Т.Е. Левицкая), как способность порождать новое содержание (А.Н. Белолуцкая). Следовательно, гибкость мышления – это взаимосвязь между мышлением и умением адаптировать его к изменяющимся условиям и нестандартным ситуациям, в том числе и дидактическим, это своеобразное интеллектуальное творчество [1], которое становится основой всестороннего развития личности будущего педагога, его готовности к сотворчеству с учениками.

Исходя из вышесказанного, гибкость языкового мышления, на наш взгляд, можно рассматривать как способность нестандартно, творчески переосмысливать собственный языковой опыт, умение видеть глубинную взаимосвязь между знаками и структурами языка, устанавливать взаимоотношения между уровнями и единицами языковой системы, ориентируясь на усвоенный ранее языковой материал, практически применять полученные эмпирическим путем сведения. Такой подход позволяет обучающимся воспринимать язык не только как сложную абстрактную многоуровневую семиотическую систему, но и как постоянно развивающееся явление, которое тесно связано с жизнью, с окружающей действительностью, с будущей профессиональной деятельностью.

Цель статьи – раскрыть дидактические возможности лингвистических задач как средства формирования гибкости языкового мышления у будущих учителей начальных классов.

Включение в образовательный процесс, в практику обучения современному русскому языку задач такого типа создает особые условия для развития способности к быстрому переключению между различными языковыми кодами, умения находить альтернативные способы выражения мысли и готовности к нестандартному решению лингвистических проблем и парадоксов, которыми насыщен русский язык. В отличие от ригидного мышления, ориентированного на заучивание готовых алгоритмов, схем и

парадигм, гибкое (продуктивное) мышление характеризуется оригинальностью, глубиной анализа и семантической зоркостью. Для будущего учителя начальной школы это особенно важно, так как именно в возрасте 7–10 лет закладывается фундамент языковой компетентности человека, и малейшая негибкость педагога может привести к угасанию естественного детского любопытства к слову.

Лингвистические задачи – это языковые задачи, вовлекающие обучающихся в процесс исследования языка, занимательные способы знакомства с его парадигматическими и синтагматическими отношениями, иерархией и внутриуровневыми связями, создающие условия для экспериментальной деятельности, преодолевающей традиционный механистический подход к обучению. Согласно мнению ученых-языковедов А.Н. Журина и А.А. Зализняка, составивших первый сборник таких задач, а также В.М. Алпатова, Б.Ю. Городецкого, Т.В. Напольной, Б.Ю. Нормана и др., это не просто упражнения, а комплекс проблемных вопросов, предлагаемых обучающимся для пошагового решения. Нельзя не согласиться с определением Н.А. Киселевой: «Лингвистическая задача – это информационная система, элементами которой являются предмет (языковой факт), условие (проблема, воплощенная в языковом факте) и требование разрешить лингвистическую проблему путем преобразования информационной системы в два и более действия. Решение лингвистической задачи – это преобразование информационной системы в требуемое состояние» [3].

Таким образом, в отличие от стандартных упражнений на закрепление правила, лингвистическая задача всегда содержит в себе элемент неопределенности или проблемную ситуацию, требующую выхода за рамки привычных схем. Она заставляет студента не вспоминать готовый ответ, а конструировать его, опираясь на логический анализ языковых фактов, требует включения высших психических функций: интуиции, аналогии и дедукции. Работая над задачей, построенной, например, на материале

незнакомого диалекта, этимологического анализа или исторического состояния языка, студент встает в позицию первооткрывателя, рассуждает, преобразовывает, моделирует решение, что превращает изучение лингвистики в увлекательный процесс интеллектуального поиска. Это формирует важнейшее качество языковой личности – лингвистическую зоркость, способность видеть за внешней формой слова глубокую внутреннюю логику и историческую обусловленность, что в дальнейшем позволит учителю транслировать ученикам не шаблонные установки, а живое понимание языка.

Обратимся к конкретным примерам лингвистических задач и способам работы над ними в процессе изучения дисциплины «Современный русский язык» со студентами направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Основой заданий станут задачи из сборников «Лингвистические задачи. Пособие для учащихся старших классов» (авторы-составители В.М. Алпатов, А.Д. Вентцель, Б.Ю. Городецкий, А.Н. Журинский, А.А. Зализняк, А.Е. Кибрик, А.К. Поливанова) и «Русский язык в задачах и ответах» (автор Б.Ю. Норман). В предисловии авторы уточняют: «Задачи не требуют специальных знаний для их решения. К ответу ведет путь строгого логического рассуждения, опирающегося в основном на приведенные в условии данные, а также на обычное владение русским языком» [4, с. 6]. Отметим также, что, несмотря на разделение материала в сборниках по уровням и разделам языка, такое разграничение условно, так как к решению одного задания могут быть привлечены знания различных лингвистических фактов и наблюдения за разными языковыми явлениями.

Так, при изучении первого – фонетического – уровня русского языка и его разделов «Фонетика» и «Графика» можно дать студентам следующее задание: «Ниже зашифрована фраза на русском языке:

Шыр-пир ю ппяюжгы зэлъмьгый гёсрыг, фёд гяг, фёд гяг, зэлъмьгый гёсрыг.

Задание. Расшифруйте эту фразу» [4, с. 9].

Решение данной лингвистической задачи предполагает актуализацию знаний обучающихся об устройстве русской фонетической системы, в частности, о классификации согласных по глухости-звонкости, и об особенностях русской графики, а конкретно – о ее основном – слоговом – принципе и многозначности согласных и гласных букв. Заменяв согласные на их глухие или звонкие пары, Р на Л, а гласные Е, Ё, Ю, Я, Ы на Э, О, У, А, И соответственно (и наоборот), Ъ на Ь, студенты получают фразу: «Жил-был у бабушки серенький козлик, вот как, вот как, серенький козлик».

Лингвистический эксперимент можно продолжить, предложив студентам подумать над следующими вопросами:

1. Какие звуки нежелательно использовать для шифровки фраз? Почему?

2. Назовите непарные согласные по твердости-мягкости, глухости-звонкости.

3. В чем заключается суть слогового принципа русской графики? Что обозначают буквы русского алфавита – звуки или фонемы? Ответ обоснуйте.

4. Попробуйте зашифровать по аналогии с решенным заданием фразу: «Белеет парус одинокий в тумане моря голубом».

5. Предложите свой вариант фразы для шифровки.

Как видим, работа над решением данной лингвистической задачи позволяет не только обобщить знания студентов по изучаемым разделам фонетического уровня языковой системы, но и развивает их умение наблюдать, видеть и устанавливать связи между фонетикой, фонологией и графикой русского языка, способствует включению в работу процессов интеллектуального творчества, расширяет спектр методических приемов.

Лингвистические задачи могут носить и метапредметный характер, показывая взаимосвязь языкознания с различными дисциплинами филологического и нефилологического циклов, такими как «Психолингвистика», «Детская литература», «Психология развития личности», «Специальная психология». Например: «В рассказе Виктора

Драгунского «Заколдованная буква» дети произносят слово *ишшка* неправильно, кто-то как *фыфка*, кто-то как *сыска*, кто-то как *хыхка*. Определите, какой признак фонемы <ш> варьируется в детской артикуляции. В чем заключается сложность в произношении этой фонемы? Обратите внимание на название: почему рассказ не называется «Заколдованный звук»?» [5, с. 14].

Решая данное задание, студенты знакомятся с классификациями согласных по месту и способу образования – изучают новые сведения о языковой системе, расширяющие школьные базовые знания о дифференциации звуков. Кроме того, получают информацию об особенностях детской речи, о соотношении письменного облика слова и его устной формы в сознании современного человека – постепенном вытеснении устной формы, в результате которого смешиваются понятия «звук» и «буква».

Логическим продолжением такой задачи могут стать следующие задания:

1. Подумайте, какие еще согласные звуки или их сочетания могут быть сложными для детской артикуляции? Почему? С какими особенностями произношения таких согласных связано данное явление?

2. Вспомните, какие артикуляционные ошибки вы совершали в детстве? О каких особенностях произношения это говорит?

3. Почему обязательно нужно исправлять такие ошибки и каким образом?

4. Правомерно ли смешение понятий «звук» и «буква»? Почему?

Тесную связь фонетического уровня языковой системы, в частности, одного из его разделов – «Орфографии», с разделами словообразовательного и лексического уровней – «Морфемикой», «Словообразованием» и «Лексикологией» – студенты могут установить при решении, например, такой задачи: «Среди орфографических ошибок, которые допускают учащиеся (да и взрослые люди), часты случаи, связанные с написанием

двойных согласных. Причем особая трудность заключается в том, в каком именно месте следует употребить две одинаковые буквы. Пишут, например, «терасса» вместо *терраса*, «апелляция» вместо *апелляция*, «асиммиляция» вместо *ассимиляция*, «ассиметрия» вместо *асимметрия* и т.п. Почему?» [5, с. 13].

Система вопросов и заданий, направленная на решение данной задачи, может быть следующей:

1. В каких случаях мы пишем удвоенные буквы в русских словах? На стыке каких морфем?

2. Какую лексическую группу образуют слова, использованные в тексте задачи?

3. Характерно ли для русской фонетической системы подобное удвоение звуков? Понаблюдайте, произносим ли мы их как удвоенные?

4. Составьте орфографический словарь из слов иноязычного происхождения с удвоенными согласными.

5. Написание каких слов такого типа со временем упростилось? (например, офис, галерея и т.д.)

Установить вертикальные междууровневые связи, усвоить особенности происхождения и написания слов обучающимся поможет также решение следующей задачи: «Слово *калач* происходит от старинного славянского корня *коло* со значением «круг». От этого же корня произошли в русском языке *колесо*, *кольцо*, *около*, *околица* и другие слова. Везде в корне пишется *о*. Почему же *калач* пишется через *а*?» [5, с. 14]. Спецификой алгоритма работы над такой задачей станет использование орфографических, толковых, этимологических словарей.

Лингвистические задачи позволяют развивать умение видеть ассоциативные семантические связи между звуковой оболочкой и значением слова: «В сказке А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» действуют четыре волшебницы: *Стелла*, *Бастинда*, *Виллина* и *Гингема*. Две из них добрые, две – злые. Определите, как зовут тех и других. Почему автор дал

своим персонажам такие имена? Какие лингвистические основания обусловили этот выбор?» [5, с. 15].

Мы проиллюстрировали возможности применения лингвистических задач на начальном уровне изучения языковой системы. Не менее интересной, полной неожиданных открытий будет и работа над углублением знаний, установлением отношений и связей между единицами других уровней: лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического.

Как видим, лингвистическая задача по своей природе является катализатором научного поиска, где будущий учитель начальных классов сталкивается с необходимостью дешифровки языковых смыслов, анализа неочевидных системных связей и синтеза новых логических конструкций. Использование лингвистических задач в практике вузовского обучения превращает подготовку педагога в процесс непрерывного самосовершенствования и мыслительного творчества, стирает грань между теоретическим знанием и живой речевой практикой, помогает стать исследователем, обладающим не только глубокими предметными знаниями, но и особым типом интеллектуальной пластичности – гибкостью языкового мышления. Именно эта характеристика позволит учителю в дальнейшей профессиональной деятельности адаптировать сложный языковой материал под когнитивные возможности младшего школьника, развивать в своих воспитанниках чувство языка, осознание его богатства и многогранности, будет способствовать раскрытию лингвистического потенциала всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Белолуцкая, А. К. Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии / А. К. Белолуцкая // Вестник ТГГПУ. – 2013. – №3 (33) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-gibkost-myshleniya-v-kontekste-dialekticheskoy-psihologii> (дата обращения: 05.02.2026).

2. Давыдов, В. В. Определение мышления / В. В. Давыдов // Культурно-историческая психология. – 2006. – Том 2. – № 2. – С. 3–16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2006_n2/Davidov (дата обращения: 03.02.2026).

3. Киселева, Н. А. Лингвистические задачи и их классификация / Н. А. Киселева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №80 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskie-zadachi-i-ih-klassifikatsiya> (дата обращения: 05.02.2026).

4. Лингвистические задачи. Пособие для учащихся старших классов / [В. М. Алпатов, А. Д. Вентцель, Б. Ю. Городецкий, А. Н. Журинский, А. А. Зализняк, А. Е. Кибрик, А. К. Поливанова]. – Москва : Просвещение, 1983. – 223 с.

5. Норман, Б. Ю. Русский язык в задачах и ответах [Электронный ресурс] : сб. задач / Б. Ю. Норман. – 8-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 384 с.

6. Титов, А. А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления / А. А. Титов // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 180–197.

7. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

Olga Pritula

FORMING THE FLEXIBILITY OF LANGUAGE THINKING IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS THROUGH LINGUISTIC PROBLEMS

The article reveals the features of the formation of flexibility of language thinking in future primary school teachers through the inclusion of linguistic tasks

in the process of their training. The use of tasks of this type creates conditions for the development of students' ability to find non-standard ways of solving linguistic problems, helps them become research teachers who have not only deep subject knowledge, but also intellectual plasticity.

Keywords: language personality, language thinking, flexibility of thinking, linguistic tasks, and elementary school teacher.

УДК 373.3.091.3:374 (470.6 Донбасс) “1950/1980”

Сафронов Игорь Вячеславович,
ассистент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
ihor09916@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДОНБАССА В 1950–1980 ГГ.

В статье рассматривается проблема организации внеклассной работы в начальных школах Донбасса в период с 1950 по 1980 годы. Основной целью внеклассной работы было обеспечение необходимых возможностей для интеллектуального, нравственного, физического и эстетического роста учеников, а особое внимание уделялось патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: образование, Донбасс, внеклассная работа, младшие школьники, досуг.

Современный образовательный процесс начальной школы значительно отличается от образовательного процесса 1950–1980 гг. Одной из отличительных составляющих является внеурочная деятельность, которая помогает ребёнку полноценно развиваться и раскрывать свои способности. Внеурочные занятия направлены на формирование и развитие широкого

спектра компетенций, выходящих далеко за рамки стандартного учебного курса.

Формы внеклассной работы включали клубную жизнь, организацию кружков, секций, викторин, конкурсов, спортивных соревнований, экскурсий и путешествий. Каждое мероприятие имело определённую образовательную ценность и служило основой для формирования значимых личностных качеств, таких как дисциплинированность, организованность, чувство товарищества и способность принимать решения в команде.

Развитие системы внешкольных учреждений, которые осуществляли внеклассную и внешкольную работу в 1950–1980 гг., по мнению О.Е. Лебедева, характеризуются осуществлением основных социально-педагогических функций, а именно: профессиональное и гражданское самоопределение детей, коммуникативная и методическая функции. В этот период во внеклассной работе преобладает парадность и формализм, индивидуальная и клубные формы работы сменяются массовостью праздников [2, с. 53].

Согласно точке зрения Л.К. Балясной, содержание внеклассной работы в тот период включало три основных направления, а именно: инструктивно-методическое направление, которое предполагало подготовку учителей, классных руководителей, вожатых, активистов, занимающихся работой с молодёжью. Данное направление предусматривало проведение семинаров, консультаций, практических занятий, конференций, изучение и распространение лучших практик детского движения, разработку рекомендаций по актуальным аспектам воспитательного процесса среди школьников; организационно-массовое направление, ориентированное на улучшение качества мероприятий и эффективность подходов к воспитанию молодёжи через систематизацию содержания, форматов и методик проведения различных мероприятий в домах творчества, школах, летних лагерях; кружковое направление, которое характеризовалось тем, что деятельность всех кружков была направлена на решение социальных задач,

при этом школьники могли посещать занятия лишь в одном кружке одновременно [1, с. 137].

Подробнее остановимся на патриотическом воспитании младших школьников во внеклассной работе. Прежде всего основным средством информации в 1950–1980 гг. служили газеты. Например, взаимодействие с газетой «Пионерская правда» играло значительную роль в формировании патриотических чувств у младших школьников. Чтение статей газеты и последующее коллективное обсуждение значимых событий социалистического строительства, международного положения СССР, оказывали существенное влияние на воспитание любви к Родине и гордости за свою страну.

Образовательные учреждения Донбасса уделяли особое внимание внеклассной работе, важной составляющей которой являлись встречи школьников с выдающимися представителями этого периода. Такие мероприятия, как общение с героями Великой Отечественной войны 1941–1945 годов и известными стахановцами, играли ключевую роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Рассказы участников исторических событий становились эффективным инструментом формирования у младших школьников чувства патриотизма и уважения к прошлому своей страны.

Согласно изданию «Начальная школа: настольная книга учителя», внеклассная работа должна быть целиком подчинена задачам коммунистического воспитания. Неправильно и вредно рассматривать внеклассную работу лишь как средство заполнения досуга детей. Большое значение имеет содержание внеклассных занятий: что читают дети, в какие игры они играют, чем развлекаются они в часы отдыха, какие песни поют и какими плясками увлекаются.

Содержание внеклассных занятий в период с 1950 по 1980 годов направлено на формирование у младших школьников патриотических чувств и национального самосознания, помогая осознать героическое наследие и

достижения советского народа, а также понять значимость преобразований, произошедших после Великой Октябрьской социалистической революции [4, с. 695].

Существенную роль в патриотическом воспитании младших школьников играло включение элементов народного творчества различных народов СССР, а именно: сказки, песни, танцы, народные игры, пословицы и т.д. Наряду с классической русской литературой, учителя широко использовали произведения современных советских авторов, которые адаптировали для общеобразовательной организации и которые предназначались специально для младших школьников. Основой для бесед и обсуждений служили биографические рассказы о детстве и деятельности выдающихся политических деятелей, таких как В.И. Ленин, И.В. Сталин, и их соратников: С.М. Кирова, Я.М. Свердлова, Ф.Э. Дзержинского, М.В. Фрунзе, Г.К. Орджоникидзе, В.В. Куйбышева, М.И. Калинина.

Огромное значение в патриотическом воспитании на территории Донбасса уделяется героизму времен Великой Отечественной войны. Поступки молодых советских патриотов, таких как молодогвардейцев Краснодона и тысячи других комсомольцев и пионеров, пожертвовавших своими жизнями ради родины, служат вдохновляющим примером патриотизма. Их образы запечатлены в литературе, искусстве, музыке и кинематографе, создавая прочную основу для воспитания духа патриотизма у младших школьников.

Экскурсии на предприятия, просмотры диафильмов, беседы и занятия, организуемые педагогами в рамках внеклассной деятельности, помогали младшим школьникам познакомиться с выдающимися деятелями науки, путешественниками и советскими изобретателями такими как Михаил Ломоносов, Семен Дежнев, Николай Миклухо-Маклай, Иван Ползунов, Александр Лодыгин, Павел Яблочков и другие.

Патриотическое воспитание младших школьников и формирование у них чувства национальной гордости существенно подкрепляется доступными

для детского восприятия рассказами о важности научных открытий российских ученых, о впечатляющих успехах советской промышленности, сельского хозяйства и культурной сферы, а также о быстрых темпах восстановления и роста народного хозяйства в послевоенный период.

Как отмечалось ранее, важной составляющей внеклассной работы является привлечение детей к выполнению общественно полезных заданий, которые способствуют их вовлечению в социальную жизнь. Такое активное участие играет ключевую роль в патриотическом воспитании младших школьников.

Таким образом, в период 1950–1980 годов наблюдается усиление внимания к организации внешкольной работы с младшими школьниками, направленной на образовательную, культурную, досуговую и оздоровительную деятельность. Внеклассная работа играла важную роль в профессиональном и патриотическом воспитании (формировании будущих членов общества), а также в идеологическом воспитании.

Список литературы

1. Внешкольные учреждения : пособие для работников внешкольных учреждений / Под ред. Л. К. Балясной. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.
2. Лебедев, Ю. Д. Дополнительное образование : учеб. пособие / Ю. Д. Лебедев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2006, – 204 с.
3. Мусина, В. Е. Патриотическое воспитание школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / В. Е. Мусина. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.
4. Начальная школа [Текст] : Настольная книга учителя / Под ред. проф. М. А. Мельникова ; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 916 с.
5. Петров, С. Н. Направления героико-патриотического воспитания [Текст] / С. Н. Петров. – М. : Знание, 1996. – 212 с.

6. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников : пособие для клас. руководителей [Текст] / И. Ф. Харламов. – Москва, 2013. – 415 с.

Igor Safronov

THE MAIN FORMS AND DIRECTIONS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS OF DONBASS IN 1950–1980.

The article examines the problem of the organization of extracurricular activities in primary schools of Donbass in the period from 1950 to 1980. The main purpose of extracurricular activities was to provide the necessary opportunities for the intellectual, moral, physical and aesthetic growth of students, and special attention was paid to patriotic education.

Keywords: *education, Donbass, extracurricular activities, primary school students, leisure.*

УДК 373.3.016:003-028.31-024.71

Сафронова Алина Николаевна,
ассистент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
aaleftinaa@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ВНЕКЛАССНОМУ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются теоретические основы внеклассного чтения, его роль в формировании читательской культуры младших школьников, анализируются современные подходы к организации внеклассного чтения в начальной школе, включая изменения 2025 года.

Ключевые слова: внеклассное чтение, начальные классы, читательская культура, интерес к чтению.

В современном мире, где темп жизни неуклонно растёт, а информационный поток становится всё более интенсивным, начальное общее образование сталкивается с новыми вызовами. Ведь цель школы – не просто передача знаний, а формирование гармонично развитой личности. В центре образовательного процесса должен стоять обучающийся, его внутренний мир, пробуждение и развитие его творческого потенциала, а также утверждение высоких моральных ориентиров. Именно поэтому особое значение приобретают инновационные подходы к преподаванию литературного чтения, а именно уделять особое внимание внеклассному чтению.

Как сказал В.А. Сухомлинский: «Важнейшим средством воздействия на ребёнка, облагораживания его чувств, души, мыслей, переживаний являются красота и величие, сила и выразительность родного слова. Роль этого средства в начальной школе, где каждая встреча с новым явлением окружающего мира пробуждает в сердцах детей чувство изумления, невозможно переоценить» [3].

Современная ситуация в сфере образования заставляет задуматься о путях сохранения и развития интереса к чтению. Если младшие школьники воспринимают книгу как нечто устаревшее, неспособное конкурировать с динамичным миром цифровых технологий, то образовательная система должна найти новые подходы к её осмыслению. Важно не просто следовать устаревшим методикам, но активно искать пути интеграции литературы в жизнь школьников, показывая её эмоциональную силу.

Реализация потенциала внеклассного чтения требует комплексного подхода. Учитель, выступая в роли проводника в мир литературы, должен не только рекомендовать интересные книги, но и создавать условия для их обсуждения, анализа и творческого осмысления.

Мы можем отметить, что в современной среде информационных технологий дети предпочитают компьютер. И всё же навыки чтения не

теряют актуальности. Читательская компетентность младшего школьника представляет собой многогранное явление, включающее в себя не только техническую сторону чтения, но и более глубокие аспекты. Компетентность проявляется в зрелом овладении навыка чтения, способности анализировать прочитанное, формировать собственное мнение и понимать тексты различных жанров.

Исторически, развитие читательской культуры школьников опиралось на фундаментальные труды выдающихся педагогов и психологов. Работы К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина заложили теоретические основы понимания роли чтения в становлении личности ребёнка. Их идеи о воспитательной силе слова, о формировании читательского вкуса и развитии интеллектуальных способностей младших школьников остаются актуальными и сейчас, служа ориентиром для современных исследований и практиков.

Направление совершенствования внеклассного чтения также имеют богатую научную историю. Труды таких исследователей, как В.П. Шереметевский, П.О. Афанасьев, К.Б. Баркин, Н.Н. Светловская, Е.Л. Николаева были посвящены глубокому изучению специфики внеклассной читательской деятельности. Учёные анализировали критерии отбора литературы для младших школьников, предлагали методические подходы к обогащению читательского опыта обучающихся.

Особую актуальность в современном образовательном пространстве приобретает проблема формирования читательской самостоятельности младших школьников через внеклассное чтение. Способность обучающегося самостоятельно ориентироваться в мире книг, выбирать литературу по интересам и эффективно работать с информацией – это фундамент для его дальнейшего интеллектуального и личностного развития.

В 2025 году в организации внеклассного чтения в начальных классах произошли существенные изменения, обусловленные комплексом взаимосвязанных факторов: введение новых нормативных документов,

разработка методических рекомендаций, обновление библиотечного фонда школ, изменения в системе оценки результатов.

Поручением Президента РФ В.В. Путина, данного по итогам заседания Совета по поддержке русского языка и языков народов России, стало предусмотреть обогащение программ внеклассного чтения произведениями современных отечественных авторов, пропитанными духом патриотизма. В рамках данного поручения Министерством просвещения Российской Федерации был разработан список современной патриотической литературы для организации внеклассного чтения, который отражен на сайте «Единое содержание общего образования» [5].

В списках произведений патриотической направленности современных писателей, рекомендованных для внеклассного чтения в начальных классах, произведения распределены по тематическим направлениям, соответствующим содержанию учебного предмета «Литературное чтение»:

О родной земле,

Великая Отечественная война. Историческая память и традиции,

О великих людях России.

Эта инициатива направлена на формирование у подрастающего поколения глубокого понимания ценности национальной культуры, истории и самобытности. Включение в рекомендованные списки литературных произведений, созданных современными писателями, имеет особую значимость. Реализация данного поручения является важным шагом в деле сохранения и приумножения культурного наследия России, укрепления духовно-нравственных основ общества и воспитания поколения, готового служить своей Отчизне. Это инвестиция в будущее, способствующая формированию прочного фундамента для дальнейшего не только духовного, но и патриотического развития страны через литературные произведения.

Данное поручение было предложено в связи с необходимостью реализации комплекса мер по модернизации школьных библиотек и осуществления их научно-методической поддержки, которое было

предложено В.В. Путиным. В связи с этим изданы методические рекомендации «Модернизация и научно-методическое сопровождение деятельности школьных библиотек», которые адресованы библиотечным специалистам общеобразовательных организаций [2].

Школьные библиотеки, будучи неотъемлемой частью образовательной системы, стоят на пороге новой эры своей деятельности. Они не только сохраняют свою традиционную функцию как хранилища знаний, но и трансформируются в динамичные центры, призванные обогатить учебный процесс и раскрыть творческий потенциал обучающихся. Продолжая играть ключевую роль в организации внеклассной работы, библиотеки будут служить площадкой для проведения разнообразных мероприятий. Литературные чтения, призванные погрузить школьников в мир художественного слова, тематические выставки, конкурсы, и конечно же, вдохновляющие встречи с писателями – всё это станет неотъемлемой частью их активной жизни. Особое внимание в работе школьных библиотек будет уделяться формированию устойчивой читательской культуры. В эпоху изобилия информации и стремительного развития цифровых технологий, умение выбирать качественную литературу, критически осмысливать прочитанное и получать удовольствие от чтения становится особенно ценным.

Новый проект «Читаем о важном», который посвящён исполнению поручения президента В.В. Путина по обновлению и модернизации школьных библиотек и уже реализуется в рамках государственного задания Министерством Просвещения России предназначен для школьников и учителей и направлен на обсуждение важных аспектов детского чтения и способов заинтересовать школьников книгами. «Читаем о важном» как культурный ориентир круга чтения построен на пересечении общепедагогических проблем и вопросов культуры чтения как системы знаний, умений, навыков, необходимых читателю для работы с книгой в библиотеке: как решить проблему выбора книг; формировать умение

организовать сам процесс чтения; анализировать и критически оценивать прочитанное [6].

Организация внеклассного чтения в начальных классах представляет собой сложную и многогранную дидактическую проблему, требующую осмысления на различных уровнях. Это обусловлено тем, что внеклассное чтение выходит за рамки обязательной школьной программы и направлено на формирование глубокого, осознанного и избирательного отношения к книге. Оно призвано не только расширить кругозор ребенка, но и развить его воображение, эмоциональную сферу, критическое мышление и, конечно же, любовь к чтению как к источнику знаний, удовольствия и саморазвития. Недооценка этого аспекта образовательного процесса может привести к поверхностному восприятию литературы и снижению общего уровня читательской компетентности в дальнейшем.

Существуют различные подходы к решению данной дидактической проблемы. Один из них заключается в системном подходе, который предполагает взаимосвязь и целенаправленность всех элементов системы внеклассного чтения: от выбора литературы и форм ее подачи до методов контроля, и оценки результатов. Важно учитывать возрастные особенности обучающихся, их интересы и потребности, а также возможности библиотеки и других информационных ресурсов. Такой подход позволяет создать единое образовательное пространство, в котором внеклассное чтение становится органичной частью общего процесса обучения и воспитания.

Другим важным аспектом является методическое обеспечение внеклассного чтения. Учитель начальных классов выступает в роли организатора, координатора и наставника. Ему необходимо владеть арсеналом разнообразных приемов и методов, которые помогут сделать процесс чтения увлекательным и продуктивным, это могут быть: беседы, литературные игры, викторины, конкурсы, инсценировки, создание собственных произведений по мотивам прочитанного.

Важна также роль учителя в формировании у детей навыков самостоятельного выбора литературы, умения анализировать прочитанное, высказывать свое мнение и аргументировать его.

Эффективная организация внеклассного чтения предполагает также тесное взаимодействие с родителями. Они могут стать активными партнерами школы в приобщении детей к чтению, создавая дома соответствующую атмосферу, посещая вместе с ребенком библиотеку, обсуждая прочитанные книги.

В конечном итоге, предложенный комплекс мер призван создать благоприятную систему, в которой школьная литература, особенно патриотической направленности, станет неотъемлемой частью образовательной среды, способствуя формированию гармоничной, духовно развитой и патриотически настроенной личности, готовой к активному участию в жизни своей страны.

Таким образом, решение дидактической проблемы внеклассного чтения в начальной школе возможно через комплексный подход, включающий в себя тесное взаимодействие учителя, библиотекаря и родителей. Создание единого образовательного пространства, где книга занимает центральное место, способствует формированию у ребенка устойчивых читательских предпочтений. Важно, чтобы каждый обучающийся чувствовал себя успешным в этом процессе, получал необходимую поддержку и мотивацию для дальнейшего развития своих читательских навыков.

Список литературы

1. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 13–30.

2. Модернизация и научно-методическое сопровождение деятельности школьных библиотек : методические рекомендации / И. Н. Добротина, М. А. Аристова, Ж. Н. Критарова [и др.]. – Москва : ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», 2025. – 78 с.

3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Народна Асвета, 1981. – 288 с.

4. Светловская, Н. Н. Внеклассное чтение на начальном этапе формирования читательской самостоятельности / Н. Н. Светловская, Т. С. Пичерол. – М. : Академия, 2009. – 160 с.

5. Перечень произведений патриотической направленности, созданных современными писателями, для включения в списки рекомендованных произведений для внеклассного чтения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/5077> (дата обращения: 17.02.2026).

6. Проект «Читаем о важном» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3RubLa> (дата обращения: 17.02.2026).

Alina Safronova

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR READING IN PRIMARY SCHOOLS AS A DIDACTIC PROBLEM

The article discusses the theoretical foundations of extracurricular reading, its role in the formation of the reader's culture of primary school students, analyzes modern approaches to the organization of extracurricular reading in primary school, including the changes of 2025.

Keywords: extracurricular reading, primary schools, reader's culture, interest in reading.

Сущенко Ольга Григорьевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
sushenkoog@rambler.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МНОГОМЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В предлагаемой статье автором раскрыты преимущества использования концептуальных идей дидактической многомерной технологии (ДМТ) в освоении содержания профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы; охарактеризованы теоретические основы разработки логико-смысловых моделей с опорой на взаимодействие трех сигнальных систем в процессе познания субъектом объективной реальности; обоснована связь ДМТ с идеями педагогики понимания и рефлексивной педагогики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учителя начальных классов, многомерная дидактическая технология, логико-смысловая модель, педагогика понимания; рефлексивная педагогика.

Педагогическая теория и практика прошла значительный путь развития со времен Я.А. Коменского не только в плане существенного приращения теоретических знаний – выстраивания дидактических закономерностей, законов, принципов, концепций, – но и технологизации образовательной деятельности, что обусловлено тенденцией сближения интеллектуального уровня процесса обучения в общем и профессиональном образовании с интеллектуальным уровнем научной и производственной деятельности. Кроме того, доминирующая некоторое время назад точка зрения о противопоставлении идей технологического и гуманистического направления в образовании, утратила свое значение в контексте утверждения

компетентностного и системно-деятельностного подходов, где истинное гуманистическое начало обучения проявляется в активном освоении обучающимися содержания образования в процессе учебно-исследовательской и проектировочной деятельности на основе применения различных дидактических многомерных инструментов. Иными словами, по мнению В. Э. Штейнберга [8], повышение эффективности технологий обучения в контексте гуманистической педагогики обусловлено развитием знаний о механизмах мышления, использовании преимуществ визуальных методов и средств переработки информации с целью формирования у обучающихся глубоких осознанных теоретических знаний и опыта познавательной деятельности.

Анализ исследований в области педагогических технологий [4; 8], позволил сделать ряд общих выводов, касающихся причин развития технологизации образовательной деятельности. В частности, это связано с многолетним доминированием организации познавательной деятельности обучающихся по информационно-сообщающему типу – сосредоточение либо на содержательной стороне учебного контента, либо на действиях, выполняемых с ним, что в целом не согласуется с активной мыслительной деятельностью человека. Появление технологии развивающего обучения; технологий проблемного, модульного, знаково-контекстного, проектного обучения и ряда других технологий позволило разнообразить спектр применяемых дидактических средств в процессе моделирования образовательной деятельности в плане активизации познавательных действий обучающихся и повышения уровня интериоризации осваиваемой информации путем расширения каналов ее переработки.

Опираясь на представление о человеке как многомерном феномене [1; 4], который живет нескольких реальностях – эмпирической, экзистенциальной, социокультурной; способах и результатах их понимания – понимания-знания, понимания-интерпретации, понимания-постижения (смысла), приходим к выводу, что, соответственно, и познание окружающего

мира происходит в единстве чувственной (первая сигнальная система), мыслительной (вторая сигнальная система) и моделирующей (третья сигнальная система) составляющих. В таком случае можем резюмировать, что и образовательные технологии должны базироваться на взаимосвязи различных вариантов представления информации – содержательно-смысловом, раскрывающим значение осваиваемой информации; структурном, отражающим логику и внутренние связи; ассоциативном – демонстрирующим связи с другой информацией, что позволит объединить в познавательной деятельности сенсорный этап восприятия объекта, теоретический (вербально-логические мыслительные действия) и модельный, как результат интериоризации, что в итоге отражает эмпирический и теоретический уровни обработки информации (единство эмпирического и теоретического уровня познания), и позволяет овладеть различными способами освоения окружающего мира: познание, переживание (понимание) и оценка.

Историко-педагогический анализ развития педагогических технологий в аспекте реализации идеи многомерности образовательных объектов и систем позволил выделить ряд перспективных идей, нашедших отражение, в частности, в концепции ориентировочной основы действия (ООД) как части теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной; технологии укрупнения дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева; концепции (методике) опорных сигналов (ОС) В. Ф. Шаталова. В этом контексте также нашла развитие идея создания различных когнитивных (ментальных) карт, блочно-логических, структурно-логических и других подобных схем, что получило название инфографики. Наиболее значимой функцией таких дидактических средств является организация (представление) учебной информации в ее содержательно-логическом и визуальном виде, что способствует естественному характеру познавательной деятельности обучающихся.

Многолетняя профессиональная деятельность автора в области подготовки будущих педагогов и центрация исследовательского интереса на повышении качества этого процесса на основе современных образовательных технологий инициировала как поиск и реализацию продуктивных технологических идей, так и расширение исследовательского поля на область педагогической герменевтики, что способствовало более глубокому пониманию психологических механизмов овладения обучающимися содержательным контекстом профессиональной подготовки в процессе освоения учебных дисциплин. В ряде наших публикаций, в частности [5; 6; 7] мы последовательно развиваем идею выстраивания образовательной деятельности в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов, смещая акценты с ценности «знаниевой» парадигмы на новую смысловую ценность – «понимающую», что, безусловно, требует и принципиально нового подхода к выбору образовательных технологий.

В этом контексте мы опираемся на точку зрения А.Ф. Закировой [2] о том, что в объективной педагогической реальности профессиональная деятельность разворачивается в трех взаимосвязанных полях понимания: предметном (содержательном), понятийном (логическом) и смысловом (личностном). Соответственно, в процессе профессиональной подготовки также необходимо соблюдение этой взаимосвязи. Иными словами, образовательная технология должна отражать логику взаимодействия педагога и студента последовательно проходя через предметное поле, в котором достигается когнитивный аспект понимания посредством объяснения и совместной работы над текстом; далее осуществляется поиск и вычленение ключевых понятий в логическом поле, что позволяет достичь осознанного понимания логических взаимоотношений и связей между понятиями, завершая цикл переходом в смысловое поле понимания, которое в этом контексте можно рассматривать как своеобразный источник порождения ценностных отношений и новых смыслов профессиональной деятельности между участниками образовательного процесса.

На протяжении нескольких последних лет в ходе экспериментальной деятельности по повышению качества профессиональной подготовки мы вели исследовательскую работу, направленную на совершенствование дидактического инструментария на основе реализации идей герменевтического подхода, педагогики понимания; идеи многомерного мира человека (В.В. Знаков), концепций многомерного развития личности (В.Ф. Моргун) и многомерной дидактической технологии В.Э. Штейнберга [8]. Следует отметить, что концепция дидактической многомерной технологии (ДМТ), опирающаяся на идею взаимодействия трех сигнальных систем в переработке и структурировании информации – от восприятия (чувственно-образная составляющая – первая сигнальная система) к осмыслению (аналитико-речевая деятельность – вторая сигнальная система) и далее – к пониманию (рефлексивно-моделирующая деятельность – третья сигнальная система), позволяет обеспечить целостное представление об объекте изучения на основе координации сенсорного восприятия и обработки информации, как базового в познавательной деятельности, в единстве с визуально-графическим, контекстно-смысловым, что происходит в процессе осмысления и перекодирования информации с помощью дидактических инструментов в логически удобную форму. По мнению В.Э. Штейнберга [8], многомерность изучаемого объекта (учебной темы) обеспечивается тремя аспектами – когнитивное (содержательное) представление знаний, логико-смысловое моделирование и радиально-круговая организация (координатно-матричная) структура, что позволяет преобразовывать и представлять знание на его естественном языке, достигая при этом осознанного понимания и свободного владения им. Таким образом, дидактическая многомерная технология позволяет транслировать учебную информацию как в свёрнутом, так и развёрнутом виде в процессе активной познавательной деятельности обучающихся, обеспечивая эффективное управление освоением, переработкой и применением знаний.

Базовым инструментом ДМТ, согласно идее автора [8], выступает логико-смысловое моделирование как основа визуализации информации, что и взято нами за основу при организации учебного процесса по изучению будущими педагогами начальной школы дисциплин цикла профессиональной подготовки, в частности «Дидактика начальной школы», «Методика изучения учебного предмета "Окружающий мир" в начальной школе», «Теория и методика научно-педагогического исследования», на содержательном контексте которых и было отработано создание логико-смысловых моделей как многомерного дидактического инструмента.

Логико-смысловая модель (ЛСМ) – это инструментальная форма визуализации учебной информации, в которой осуществляется преобразование исходной информации различного типа путем упорядочивания в двух направлениях – семантическом (смысловом) и структурно-логическом (координатно-узловом). Первое – отражает семантически связанную систему ключевых понятий определенной темы, так называемые «смысловые группы», второе направление позволяет визуализировать их логическое развертывание в координатных линиях, что способствует установлению причинно-следственных связей между основными понятиями, их логического единства и последовательности и, соответственно, позволяет достичь совершенно иного уровня качества освоения учебной информации, поскольку одновременное использование вербального и визуального каналов информации приводит к осознанному пониманию содержания профессиональных дисциплин и их достаточно сложного понятийного аппарата. Кроме того, ЛСМ позволяет свертывать учебную информацию, осуществлять укрупнение дидактических единиц, устанавливая связи между уже изученным содержанием и подлежащим изучению далее, выявлять ассоциативные связи в смежных областях знания, поддерживая таким образом высокий уровень познавательной деятельности студентов. В графическом отношении логико-смысловая модель представляет собой координатно-матричный каркас, отражая, таким образом,

свойства объекта семиотики – четкую структурированность (лучевая, векторная) направленность и логичную, семантическую связанность ключевых понятий. Такая образная визуализация позволяет направить мышление обучающихся на выделение базовых содержательных конструкторов учебной информации, достраивание возможных недостающих фрагментов модели, оперирование элементами системы, что способствует не только запоминанию, но и осознанному пониманию осваемого содержания как в свернутой, так и развернутой формах. Разукрупнение информации осуществляется в логической последовательности путем выделения на каждом луче смысловых единиц («узлов»), раскрывающих внутренние связи между элементами модели, что позволяет сопровождать описательное представление изучаемого содержания объяснительным, раскрывающим причинно-следственные отношения. Таким образом, достигается более глубокое и осознанное понимание изучаемого материала, формирование ценностно-смыслового отношения к освоению профессиональных компетенций, формирование рефлексивного мышления как одного из важнейших механизмов педагогической деятельности.

Обобщая изложенные выше тезисы, можем констатировать, что организация процесса обучения будущих педагогов на основе реализации концепции дидактической многомерной технологии (ДМТ), одним из многомерных дидактических инструментов которой является логико-смысловая модель, способствует повышению уровня сформированности соответствующих профессиональных компетенций студентов, поскольку позволяет осваивать содержание учебных дисциплин на уровне осознанного понимания в процессе активного познания в единстве предметно-ознакомительной, аналитико-речевой и моделирующей деятельности.

Список литературы

1. Божко, В. Г. Моделирование при решении текстовых задач в начальной школе / В. Г. Божко // Теоретико-методологические аспекты

преподавания математики в современных условиях : сборник материалов IV Международной научно–практической конференции, 4-5 мая 2021 г., г. Луганск ; Под общ. ред. С. В. Темниковой, О. В. Давыскибын ; ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». – Луганск : Книта, 2021. – 236 с. – С. 106–112.

2. Закирова, А. Ф. Введение в педагогическую герменевтику. [Текст] / А. Ф. Закирова. – Екатеринбург: «Сократ», 2000. – 64 с.

3. Знаков, В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В. В. Знаков // Вопросы психологии, 2014. – № 4. – С. 16–29.

4. Остапенко, А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – М. : Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.

5. Сущенко, О. Г. Реализация идей герменевтического подхода в педагогической практике / О. Г. Сущенко // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2017. – № 2 (7). – Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 9–15.

6. Сущенко, О. Г. Реализация идей педагогики понимания в контексте гуманистической модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы / О. Г. Сущенко // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. - 2019. – № 3(33). – Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 54-58.

7. Сущенко, О. Г. Реализация идей педагогической герменевтики в контексте гуманизации образовательных технологий / О. Г. Сущенко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 2. – С.100–103.

8. Штейнберг, В. Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2015. – 350 с.

APPLICATION OF DIDACTIC MULTIDIMENSIONAL TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

In this article, the author reveals the advantages of using the conceptual ideas of didactic multidimensional technology (DMT) in mastering the content of professional training for future primary school teachers; the theoretical foundations of the development of logical and semantic models based on the interaction of the three signal systems in the process of the subject's cognition of objective reality are described; the connection between DMT and the ideas of understanding pedagogy and reflective pedagogy has been substantiated.

Key words: professional training, primary school teachers, multidimensional didactic technology, logical-semantic model, pedagogy of understanding; reflective pedagogy.

УДК 378.2

Тупичкина Елена Александровна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории,
истории педагогики и образовательной практики
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Попова Елена Вячеславовна,
директор МБОУ гимназия «Эврика»
им. В. А. Сухомлинского, г.-к. Анапа,
аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ»
popowa_elena@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ

В статье рассматривается применение ситуационного подхода в процессе повышения квалификации учителей начальных классов,

раскрываются его основные преимущества и существующие ограничения. Авторы на основе опыта раскрывают возможные пути использования преимуществ и преодоления ограничений в применении ситуационного подхода в условиях реализации корпоративной формы повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: ситуационный подход, повышения квалификации учителей, преимущества и ограничения ситуационного подхода.

В современных социокультурных условиях внедрение цифровых технологий в образование, требований ФГОС НОО к качеству результатов обучения, духовно-нравственному воспитанию младших школьников, необходимости запроса учителей на обновление профессиональных компетенций актуализируется проблема поиска форм организации процесса повышения квалификации педагогов. Чтобы успешно справляться с вызовами современности, учителям необходимо поддерживать имеющийся уровень квалификации, оперативно осваивать инновационные технологии, адаптировать традиционные к новым образовательным условиям. Практика свидетельствует, что традиционные модели курсов повышения квалификации зачастую бывают неэффективными, так как носят общий характер и слабо учитывают специфику профессиональных запросов учителей.

Решение обозначенной проблемы, возможность находить индивидуальный путь профессионального роста, на наш взгляд, может быть решена в контексте реализации такого методологического подхода, как ситуационный (А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской и др.), который позволяет вести подготовку педагога с максимальным учетом реальной профессионально-предметной среды, профессиональных запросов учителей начальных классов.

В термине данного подхода центральным является понятие «ситуация», этимология которого связано с латинским словом «*situs*», трактуемым как

совокупность, сочетание условий и обстоятельств, сочетание факторов, определяющих конкретную обстановку. В русском языке ситуация понимается как конкретное положение дел, обусловленное сочетанием объективных условий и субъектных факторов; она определяет возможности и ограничения действий, служит контекстом для оценок и решений, и рассматривается как связь внешних условий и практической активности субъектов [4].

Ситуационный подход находит широкое применение в современной педагогике, в том числе профессиональной. Это обусловлено стремительными переменами, как в социальной, технологической сфере, так и постоянными преобразованиями в образовательной среде. Жизнь доказывает, что образование становится все более вариативным и непредсказуемым.

В педагогике используется термин «учебно-воспитательная ситуация», как специально организованный комплекс условий, задач и взаимодействий между субъектами обучения (учитель, учащиеся, учебный материал и среда), направленный на достижение образовательных целей и развитие личности обучающихся. В.В. Сериков рассматривает «педагогическую ситуацию» не просто как внешний фон, а как особое состояние образовательной среды, стимулирующее проявление субъектности и профессиональной рефлексии [6].

Применение ситуационного подхода в педагогике обусловлено тем, что новые технологии, социальные тенденции, экономические условия меняют привычные сценарии обучения; быстро развивающиеся технологии и потребности рынка труда приводят к появлению новых профессий и специальностей, что, что в свою очередь требует с одной стороны ориентироваться на трансформационные процессы в образовании и с этим связанным формированием актуальных профессиональных компетенций у педагогов.

Действительно современная профессиональная деятельность характеризуется высоким уровнем неопределённости и быстрыми изменениями внешней среды, что требует от них постоянного повышения квалификации. Подготовка специалистов, умеющих адекватно реагировать на непредвиденные обстоятельства, крайне важна. Перечисленные факторы делают ситуационный подход эффективным инструментом в подготовке квалифицированных кадров, готовых к решению профессиональных задач в условиях постоянных изменений.

Сказанное доказывает необходимость применения ситуационного подхода в профессиональном педагогическом образовании, которое мы связываем, с одной стороны с конкретными *запросами учителей* на развитие определённых профессиональных компетенций, и с анализом, проектированием реальных *педагогических ситуаций*, возникающих в деятельности учителей, порождающих профессиональные потребности педагогов, – с другой.

Исследуя запросы учителей в рамках ситуационного подхода, мы получаем ясное представление о том, какие именно профессиональные компетенции необходимы педагогам для качественной реализации педагогической деятельности, что позволяет точно определить содержание и объем профессионального обучения, выбрать оптимальный метод и средства передачи знаний и навыков, сделать учебный процесс интересным и полезным для самих педагогов.

Исследование профессиональных потребностей педагогов в условиях реализации ситуационного подхода предусматривает использование как качественных, так и количественных методов сбора и анализа данных методами анкетирования, наблюдения и интервью, что позволяет получить объективную и многостороннюю картину профессиональных дефицитов педагогов [2]. Также решение данной задачи предполагает классификацию типичных проблем и выделение приоритетных областей для повышения квалификации, а также последующее разработку индивидуальных

образовательных траекторий педагогов, проектирование педагогических технологий, направленных на устранение конкретных пробелов в компетенциях учителей, с учетом его индивидуального стиля обучения и темпов усвоения информации.

Необходимо отметить, что в отличие от традиционного линейного обучения, ситуационный подход акцентирует внимание на обучении как процессе проживания и разрешения специфических педагогических ситуаций, наделенных личностным смыслом. Изучение профессиональных запросов учителей проявляется через анализ реальных ситуаций, возникающих в их педагогической практике, поскольку профессиональные знания и умения неразрывно связаны с контекстом, в котором они приобретаются и используются. Принцип ситуационного подхода в этом случае проявляется в анализе аутентичных ситуациях, имитирующих реальную профессиональную деятельность [3].

Акцент на значимости ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, делается А.А. Вербицким, автором контекстного обучения. Ключевым механизмом, по его мнению, становится «ситуация включения», суть которой заключается в имитационном моделировании фрагментов реальной профессиональной деятельности. Согласно позиции ученого, "ситуация включения" обеспечивает трансформацию учебной информации в средство деятельности, заставляя педагога переходить от пассивного восприятия знаний к самостоятельному проектированию поступка и принятию ответственности за его результат [1].

Представленные характеристики ситуационного подхода могут успешно быть проявлены в организации повышения квалификации учителей начальной школы и выступить методологической основой повышения квалификации учителей.

В то же время, несмотря на многочисленные достоинства, ситуационный подход в корпоративной форме повышения квалификации

учителей начальных классов может иметь некоторые ограничения и вызывать негативные проявления. Остановимся на некоторых аспектах.

Одним из существенных ограничений и негативных проявлений использования ситуационного подхода в корпоративной форме повышения квалификации учителей начальных классов является тот факт, что запросы учителей ограничиваются локальными проблемами самой школы, часто связаны исключительно с личными затруднениями и внутренними нуждами и не выходят за пределы существующих рамок. Многие учителя предпочитают оставаться в зоне комфорта, сосредотачиваясь лишь на решении узких вопросов, касающихся конкретно их педагогических ситуаций и игнорируют опыт и лучшие практики, используемые в других школах и регионах. Такая позиция ведет к замкнутости и ограниченности кругозора, препятствует внедрению прогрессивных образовательных технологий и методов, используемых коллегами в других учреждениях. Следовательно, вместо расширения горизонтов и овладения новыми инструментами обучения, многие остаются приверженными старым традициям и устоявшимся шаблонам.

Снижать ценность применения ситуационного подхода также может методические недостаточно продуманные подбор и организация решения педагогических ситуаций по обсуждаемым учителями вопросам. Эффективность использования подхода сильно зависит и от квалификации преподавателя(лей), занимающихся повышением квалификации учителей начальной школы: недостаточно профессиональный, не имеющий необходимого практического опыта осуществляющий профессиональное образование может снизить эффект обращения к ситуационному подходу.

В то же время, как свидетельствует практика, не каждый учитель готов открыто проявлять свои профессиональные дефициты в педагогической среде. Некоторым участникам сложно признать наличие проблем, что ограничивает их желание и способность извлечь максимальную пользу из обучения. Недоверие или настороженное отношение членов педагогического коллектива друг к другу

способно препятствовать искреннему обсуждению проблем и свободному обмену мнениями. Кроме того, невозможность полного охвата всех деталей реальных педагогических ситуаций может привести к недостоверным выводам и рекомендациям.

Таким образом, несмотря на очевидные плюсы, ситуационный подход нуждается в тщательном подходе к разработке и внедрению, чтобы минимизировать указанные риски и ограничить негативное влияние на качество подготовки учителей. Чтобы преодолеть ограничения и негативные проявления использования ситуационного подхода в корпоративной форме повышения квалификации учителей начальных классов, необходимо предпринять целый ряд последовательных шагов.

Прежде всего, следует расширять границы обсуждаемых ситуаций, привлекать внешние примеры и практики, проводить презентации лучших кейсов из других регионов и даже зарубежных стран. Очень важно наладить регулярное привлечение сторонних экспертов и консультантов, обладающих богатым опытом и широкими знаниями, чтобы показать учителям широкий спектр возможных решений.

Другим важным направлением является поддержка открытых взглядов и инициативности, формирование позитивных установок и принципов, поощряющих интерес к чужому педагогическому опыту и стремление к новым горизонтам. Цифровизация и подключение к специализированным педагогическим онлайн-ресурсам также открывают дополнительные возможности для обогащения арсенала приемов и подходов. Помимо этого, полезно организовать посещение других учреждений, проводя экскурсионные туры и стажировки, чтобы наглядно продемонстрировать лучшие практики.

Дополнительную роль играют внутренняя культура психологической поддержки и оказания помощи тем, кто стремится раскрыть свой творческий потенциал и проявляет инициативу. Комплекс указанных мер создаст устойчивую почву для повышения квалификации педагогов и сделает

ситуационный подход действительно мощным инструментом их профессионального роста.

В нашей практике организации корпоративной форме повышения квалификации учителей начальной школы, организованной в МБОУ гимназии «Эврика» им. В.А. Сухомлинского (г. Анапа), использованы преимущества и учтены приведенные выше и ограничения в применении ситуационного подхода, что позволяет в целом реализовать индивидуально-ориентированные технологии устранения профессиональных дефицитов, с учетом потребностей учителей в профессиональных компетенциях, и повысить профессиональную компетентность педагогов [5].

Таким образом, ситуационный подход, который в современной педагогической науке рассматривается как значимый инструмент актуализации личностного и профессионального потенциала специалиста, является эффективным инструментом в современном педагогическом процессе, способствующим подготовке квалифицированных педагогических кадров, готовых к решению профессиональных задач в условиях трансформационных процессов в образовании. Данный подход основывается на анализе реальных педагогических ситуациях, выявлении профессиональных запросов учителей, что делает процесс повышения профессиональных компетенций педагогов более приближенным к реальной педагогической действительности и применять полученные знания на практике. В то же время ситуационный подход имеет определенные ограничения в процессе повышения квалификации учителей, связанные с методикой организации обучения, акцентирование исключительно личных затруднений и внутришкольных педагогических проблем, приверженность старым традициям и устоявшимся шаблонам обучения, игнорирование инновационного опыта, невнимание к современным педагогическим технологиям и пр. Поэтому ситуационный подход нуждается в тщательном подходе к разработке и внедрению, чтобы минимизировать указанные риски

и ограничить негативное влияние на качество профессиональной подготовки учителей.

Список литературы

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.

3. Ильясов, Д. Ф. Школа как самообучающаяся организация / Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, А. Х. Зарипов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – №1 (6). – С. 37–42.

4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2000. – 944 с.

5. Попова, Е. В. Организация корпоративного обучения в школе: методические рекомендации / Е. В. Попова. – Краснодар : Новация, 2025. – 56 с.

6. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.

**Elena Tupichkina,
Elena Popova**

IMPLEMENTING A SITUATIONAL APPROACH IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ADVANTAGES AND LIMITATIONS

The article examines the application of a situational approach in the process of professional development for primary school teachers, revealing its main advantages and existing limitations. Based on their experience, the authors explore possible ways to utilize the advantages and overcome the limitations of the situational approach in the context of implementing a corporate form of teacher professional development.

Keywords: situational approach, teacher training, advantages and limitations of the situational approach.

УДК 373.3.016 : 811.161.1'367.625

Черепихина Лилия Николаевна,

учитель начальных классов

ГБОУ ЛНР «Станично-Луганский

учебно-воспитательный комплекс п. Ольховое», п. Ольховое

lilianikolaevnatcherepahina@yandex.ru

Якименко Людмила Николаевна,

канд. филол. наук, доцент,

заведующий кафедрой начального образования

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

yakimenkol@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ УКРУПНЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ГЛАГОЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена методическим вопросам изучения младшими школьниками морфологии русского языка в целом и глагола как знаменательной части речи – в частности – на уроках русского языка. Описан дидактический инструментарий изучения детьми грамматических категорий этой части речи, но особый акцент сделан на применении технологии укрупнённых дидактических единиц (УДЕ). Сделан обоснованный вывод,

что принцип целостного формирования знаний, лежащий в основе УДЕ, соответствует современной тенденции к интеграции и синтезу информации, что делает эту технологию актуальной и для преподавания русского языка в начальных классах.

Ключевые слова: глагол, русский язык, младшие школьники, технология укрупнённых единиц.

Проблема изучения языка и культуры, как утверждает Л.Н. Якименко и С.В. Циганкова, «сегодня решается в единстве с рассмотрением системы ценностей современной личности. Этот личностно ориентированный и ценностный аспекты связаны с появлением в конце XX в. лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира индивида через текст. В результате этого процесс освоения младшими школьниками системы ценностей стал соотноситься с формированием их языковой картины мира, а текст сегодня рассматривается не только как результат речевой деятельности человека, а, прежде всего, как средство, аккумулировавшее ценностный опыт народа» [6, с. 34].

Изучение младшими школьниками грамматики – частей речи, словосочетаний и предложений – на уроках русского языка играет ключевую роль в формировании теоретического понимания детьми морфологических и синтаксических структур, используемых в устной и письменной речи. Приобретение необходимых грамматических знаний обеспечивает овладение обучающимися коммуникативными навыками, а также нормами речевой культуры. В рамках морфологии важное место занимает изучение частей речи, в частности глагола, который отличается богатством форм и широко используется в речи (около 20% всех слов), придавая ей выразительность и динамику.

Однако, анализ научной литературы показал недостаток работ, посвященных конкретным методикам изучения глагола и его грамматических категорий в начальной школе. В связи с этим возникает ряд

противоречий: 1) между необходимостью снижения учебной нагрузки в условиях переизбытка языковой информации и недостаточной разработкой методов, позволяющих уменьшить время на усвоение грамматического материала, не сокращая его объема; 2) между потребностью в развитии обучаемости младших школьников и ограниченностью педагогических средств изучения глагола; 3) между широким применением инновационных технологий в обучении и недостаточной разработкой педагогических условий использования для этого технологии укрупнённых дидактических единиц П.М. Эрдниева для их эффективного внедрения в процессе изучения глагола на уроках русского языка в начальной школе. Перечисленные противоречия обусловили актуальность темы данной статьи. Перейдём к изложению основных положений исследования.

В области исследования морфологии русского языка можно заметить расхождения в трактовке понятия «глагол» разными лингвистами. По утверждению Г.Ж. Микеровой, «это связано с тем, что глагол – это часть речи, обладающая исключительным семантическим богатством. Глагол представляет собой самостоятельную часть речи, объединяющую слова, выражающие действие или состояние объекта в динамике. Помимо многообразия лексических значений, глагол представляет собой комплекс различных грамматических категорий и форм. Данное значение находит отражение в морфологических категориях лица, времени, наклонения, вида и залога. Первые три категории носят предикативный характер, последние две – непредикативный» [3].

Г.Ж. Микерова доказывает, что «в словообразовательном отношении он также отличается своеобразием: в нем развита система префиксального словообразования, а суффиксальное словообразование имеет довольно сложные и специфические способы. С этими особенностями связано и правописание глаголов: безударные гласные в корне, наличие безударных гласных в приставках, суффиксах и окончаниях» [3].

Богатство значений глагола, по мнению В.В. Виноградова, обусловлено и многообразием его синтаксических функций: «В области глагола происходят интенсивные процессы конструктивного объединения элементов речи» [2].

Глагол, напоминает Г.Ж. Микерова, «также играет важную роль в построении словосочетаний: в русском языке широко распространено глагольное управление, и правильное употребление падежей существительных во многом зависит от понимания обучающимися лексического и грамматического значения глагола» [3]. Она же пишет, что «порядок изучения глаголов, взаимосвязь между разделами программы, объем учебного материала, методы и инструменты его освоения в начальной школе обусловлены целями изучения глагола как части речи, его лингвистическими свойствами и когнитивными возможностями младших школьников. Лингвистическая специфика глагола достаточно сложна, поэтому ученики начальных классов знакомятся лишь с некоторыми его категориями» [3].

Согласно ФРП НОО по русскому языку и «Информационно-методическому письму об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году» [2], «особенности изучения содержательного раздела “Морфология” связаны с распределением содержания по классам, при этом объем дидактических единиц не увеличен. Изучение трех основных частей речи – имя существительное, имя прилагательное и глагол – идет по концентрическому принципу. Для такой части речи, как глагол, принципиально важным является 4 класс, к которому происходит обобщение ранее изученного и вводится основной объем знаний и умений, связанных с этой частью речи; очень важно изучить этот материал в первом полугодии 4 класса, чтобы отработать его к концу учебного года» [2].

Уровень развития познавательных процессов младших школьников, по свидетельству П. Рахматовой, «показывает, что при создании подходящих

условий они способны к теоретическому освоению грамматики и правописания, к усвоению полноценных грамматических понятий и правил, к формированию навыков правописания на основе знаний грамматики. Однако, при изучении темы «Глагол» ученики начальной школы могут совершать ошибки при формировании временных форм глагола, при определении спряжения и т.п. Поэтому при отборе учебного материала учитывается степень его значимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Например, принимая во внимание сложности, возникающие у детей при образовании временных форм глагола, полезно совместно с ними создать таблицу спряжения глаголов по временам, которая послужит справочным материалом и поможет предотвратить грамматические ошибки» [4].

Не случайно для успешного освоения грамматики важны два аспекта: семантика и синтаксическая функция. Понимание грамматических правил требует активной мыслительной деятельности, стимулируемой проблемными ситуациями. Эти ситуации возникают, когда существует разрыв между имеющимися знаниями и необходимыми. На начальном этапе изучения глагола такие ситуации создать достаточно просто, что делает проблемное обучение эффективным для начального курса русского языка.

Несмотря на разнообразие методик, используемых педагогами и методистами русского языка, результаты обучения морфологии глагола не всегда формируют целостную систему знаний, необходимую для эффективного использования глаголов в устной и письменной речи младших школьников. Как результат, обучение детей морфологии русского языка в начальной школе требует применения как традиционных, так и инновационных методов, приемов и средств, направленных на интенсификацию учебного процесса, улучшение восприятия и усвоения материала, активизацию познавательной деятельности. Нельзя не согласиться с П. Рахматовой, что «обучение, основанное на принципах сознательности, доступности, наглядности, последовательности и связи теории с практикой,

обеспечивает наилучшие результаты в освоении глагола» [4]. Рекомендуемый дидактический инструментарий должен быть апробирован, доказав свою эффективность и соответствие психолого-возрастным особенностям обучающихся. Учитывая развитие памяти, внимания и наглядно-образного мышления младших школьников, целесообразно использовать графическую наглядность, практические задания с опорными схемами, постоянно действующие таблицы для обобщения материала раздела «Части речи», а также индивидуальную работу с таблицами для стимулирования учебной мотивации. Применение сюжетных картинок для создания визуального образа текста и условных обозначений, работа с наглядным материалом учебника также способствует эффективному изучению грамматических категорий глагола.

Исследования П. Рахматовой показывают, что «уже в первом классе можно формировать у младших школьников грамматические понятия, лежащие в основе понимания частей речи, поэтому важно научить детей правильно использовать вопросы для распознавания и образования временных форм глагола. На начальном этапе эта работа ведётся коллективно и направлена на установление связи между вопросом, временем глагола и суффиксом (для глаголов прошедшего времени). Неопределённая форма глагола служит отправной точкой для образования временных форм. Постановка вопроса направляет действия обучающихся: например, что делать? – рисовать; что делал? – рисовал; что буду делать? – буду рисовать; что сделать? – нарисовать; что сделал? – нарисовал; что сделаю? – нарисую. Учитель обращает внимание на разницу между вопросами «что делать?» и «что сделать?», учитывая завершенность или незавершенность действия» [4].

По мнению П. Рахматовой, для того, чтобы «обучающиеся более осознанно использовали глаголы в нужном времени и в соответствии с задачами высказывания, важно применять специальные упражнения, которые стимулируют определение времени глагола, объяснение выбора конкретной

формы, а также требуют трансформации и создания текстов с использованием глаголов в заданном времени» [4].

По утверждению П.М. Эрдниева, с которым мы полностью согласны, «одним из способов улучшения преподавания в начальной школе является использование укрупненных дидактических единиц (УДЕ). Технология УДЕ основана на изучении взаимосвязанных концепций, позволяет обобщать информацию, оптимизируя процесс обучения. Это достигается за счёт одновременного изучения взаимосвязанных явлений, действий, теорем и функций, а также обеспечения единства в процессах составления и решения задач, изменения структуры упражнений и объединения элементов знания в пространстве и времени» [5].

Методология УДЕ, напоминает П.Э. Эрдниев, «предполагает трансформацию фактической информации в структурированную информацию, основанную на противопоставлении и взаимодополняющих понятиях. При этом у обучающегося возникает необходимость осознать проблему, решаемую путём получения знаний, и воспроизвести логику мышления, приведшую к этому знанию. Устойчивость УДЕ обеспечивается применением парных категорий диалектики; мышление ориентировано на объединение и согласование противоречий для их разрешения; используются крупные дидактические блоки, включающие ключевые компоненты, формирующие целостную картину. В результате этого, УДЕ способствует накоплению информации и радикально меняет привычную логику и образ мышления ученика» [5].

Таким образом, укрупнение дидактических единиц представляет собой технологию обучения, направленную на формирование знаний посредством активизации подсознательных механизмов обработки информации. Это достигается путем сближения во времени и пространстве взаимосвязанных компонентов знания.

В целом, укрупненная дидактическая единица – это взаимосвязанная система понятий, объединенных общими смысловыми и логическими

связями, образующая целостную единицу информации, готовую к усвоению. Технология УДЕ включает в себя, по П.Э. Эрдниеву, следующие принципы организации усвоения знаний: «1) представление теоретического материала крупными блоками; 2) одновременное изучение противоположных и схожих понятий, действий, операций, взаимосвязанных тем и разделов программы; 3) использование взаимообратных действий, основанных на анализе и синтезе, сравнении и обобщении, индукции и аналогии, классификации и систематизации. Метод обратных задач, предложенный П.М. Эрдниевым, является ключевым элементом этой технологии; 4) применение упражнений, предполагающих обратные действия» [5].

Как утверждает Г.Ж. Микерова, «применение технологии УДЕ при формировании лингвистических понятий (особенно понятия глагола и его категорий) обеспечивает единство содержательного, операционного и мотивационного компонентов мыслительной деятельности обучающихся» [3].

В технологии УДЕ при изучении русского языка для реализации принципа взаимосвязи между языковыми уровнями целесообразно интегрировать следующие блоки: I блок – фонетика + орфография + словообразование + морфемный состав слова; II блок – морфология + синтаксис; III блок – синтаксис + связная речь, на котором основывается развитие речи у младших школьников. Разделение на блоки носит скорее условный характер, поскольку все аспекты языка взаимосвязаны. При изучении каждого из них на определенном этапе обучения необходимо уделять особое внимание [5].

Итак, эффективное изучение младшими школьниками морфологии достигается благодаря сознательному подходу, доступности материала, наглядности, последовательности обучения и связи теории с практикой. Принцип целостного формирования знаний, лежащий в основе технологии УДЕ, соответствует современной тенденции к интеграции и синтезу

информации, что делает эту технологию актуальной и для изучения младшим школьниками грамматических категорий глагола на уроках русского языка.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1986. – 639 с.

2. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO METODICHESKOE PIS MO OB OSOBENNOSTYaH PREPODAVANIYa U ChEBNYH PREDMETOV NA UROVNE NACHAL NOGO OBSchEGO OBRazOVANIYa V 2025 2026 UChEBNOM GODU.pdf](https://sh-novodmitrievskaya-r82.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/266/3030/INFORMATsIONNO%20METODICHESKOE_PIS_MO_OB_OSOBENNOSTYaH_PREPODAVANIYa_U_ChEBNYH_PREDMETOV_NA_UROVNE_NACHAL_NOGO_OBSchEGO_OBRazOVANIYa_V_2025_2026_UChEBNOM_GODU.pdf) (дата обращения: 14.02.2026).

3. Микерова, Г. Ж. Особенности изучения глагола по технологии укрупненных дидактических единиц / Г. Ж. Микерова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 16, № 40. – С. 448–453.

4. Рахматова, П. Изучение глаголов с применением передовых технологий / П. Рахматова // Вестник магистратуры. – 2023. – № 3-2(138). – С. 12–14.

5. Эрдниев, П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: В 2 ч. / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – Ч. 1. – 325 с.

6. Якименко, Л. Н. Реализация аксиологического подхода в обучении младших школьников русскому языку / Л. Н. Якименко, С. В. Циганкова // Студенческий альманах. – 2024. – № 3(30). – С. 33–36.

**USE OF EMBODIED DIDACTIC UNITS IN THE STUDY OF
GRAMMATICAL CATEGORIES OF VERBS IN RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

This article examines methodological aspects of teaching Russian language morphology in general and the verb as a notional part of speech in particular in Russian language lessons. It describes didactic tools for children to study the grammatical categories of this part of speech, with a particular emphasis on the use of embodied didactic units (UDE). It concludes that the principle of holistic knowledge formation underlying EMBO is consistent with the modern trend toward information integration and synthesis, making this technology relevant for teaching Russian in elementary grades.

Key words: verb, Russian language, primary school students, technology of enlarged units.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

НАПРАВЛЕНИЕ «СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ»

Алдошина Марина Ивановна, профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», доктор педагогических наук, профессор, г. Орёл.

Бесаева Аза Герсановна, профессор кафедры педагогики и психологии ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», кандидат педагогических наук, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал.

Бородина Анжелика Николаевна, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск.

Вакуленко Валентина Николаевна, профессор кафедры хореографии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Скадовск.

Вербовский Александр Владимирович, заведующий кафедрой истории Отечества ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Вышиваная Елена Николаевна, заместитель директора МОУ СОШ имени Героя РФ летчика-испытателя Н.Д. Куимова, Московская область, г. Подольск.

Гречкин Александр Валерьевич, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Домрачева Светлана Алексеевна, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «МарГУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Йошкар-Ола.

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск.

Кирмач Галина Анатольевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Киселева Галина Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Клычкова Валерия Валериевна, ассистент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева», г. Орёл.

Лелюх Алена Борисовна, соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В. А. Сластёнина ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва.

Лукашова Александра Денисовна, аспирант кафедры педагогического и специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва.

Малькова Марина Александровна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Павлова Татьяна Андреевна, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Петренко Мария Вячеславовна, старший преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Писаный Денис Михайлович, доцент кафедры истории Отечества ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Рудь Мария Валентиновна, директор института педагогики и психологии, профессор кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Рубцова Евгения Джемаловна, преподаватель кафедры общей и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Московская область, г. Орехово-Зуево.

Санченко Евгения Николаевна, доцент кафедры теории и практики перевода, заведующий научным отделом ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск.

Сафронова Лидия Андреевна, преподаватель кафедры «Дизайн» Азербайджанского Государственного Экономического Университета (UNEC), Азербайджанская Республика, г. Баку.

Сиукаева Елена Гурамовна, доцент кафедры педагогики и психологии ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», кандидат педагогических наук, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал.

Скнарина Елена Юрьевна, доцент кафедры физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск.

Тимохина Татьяна Васильевна, профессор кафедры педагогического и специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Москва.

Ткачева Елена Александровна, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Турянская Ольга Федоровна, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск.

Харченко Лариса Ивановна, заведующий кафедрой теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Хорошевская Ирина Владимировна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Яковлева Екатерина Викторовна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат биологических наук, доцент, г. Луганск.

НАПРАВЛЕНИЕ «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Богатова Елена Александровна, студент 4 курса Института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Горбулич Галина Валентиновна, доцент кафедры культурологии и культурологического образования Института музыкального и художественного образования имени Джульетты Якубович ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Грищенко Надежда Анатольевна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Деменков Илья Александрович, заведующий отделом новейших технических средств обучения Департамента информационных технологий ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Короткова Светлана Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Кравчишина Елена Александровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Лашенова Ирина Анатольевна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Овчаренко Елена Николаевна доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

Сапрыкина Елена Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский

государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Семенака Светлана Ивановна, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Армавир.

Сипачева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального педагогического образования института педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Суровцева Дарья Сергеевна, ассистент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Тупичкина Елена Александровна, профессор кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Армавир.

Хугаева Салимат Ефимовна, доцент кафедры педагогики и психологии Юго-Осетинского государственного университета им. А. Тибилова, кандидат педагогических наук, г. Цхинвал.

Чеботарева Ирина Владимировна, заведующий кафедрой дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск.

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Шматченко Анна Алексеевна, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск.

НАПРАВЛЕНИЕ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ»

Агапова Гаделия Хаснуловна, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Оренбург.

Аксенова Марина Владимировна, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Оренбург.

Акуленко Марина Алексеевна, учитель начальных классов, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Осиновская основная школа №2», г. Осиново.

Божко Вера Геннадиевна, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Гончарова Марина Геннадиевна, учитель начальных классов ГБОУ ЛНР «Антрацитовская средняя школа № 9», г. Антрацит.

Дьяченко Борис Андреевич, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Клименко Карина Александровна, учитель начальных классов ГБОУ ЛНР «Луганская средняя школа №49 имени Ю.А. Гагарина», г. Луганск.

Лабезная Лариса Петровна, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Луганск.

Полтавская Наталия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Попова Елена Вячеславовна, аспирант ФГБОУ ВО «ЛГПУ», директор МБОУ гимназия «Эврика» им. В.А. Сухомлинского, г-к. Анапа.

Притула Ольга Юрьевна, старший преподаватель кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Сафронов Игорь Вячеславович, ассистент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Сафронова Алина Николаевна, ассистент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск.

Сущенко Ольга Григорьевна, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск.

Тупичкина Елена Александровна, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.

Черепяхина Лилия Николаевна, учитель начальных классов ГБОУ ЛНР «Станично-Луганский учебно-воспитательный комплекс п. Ольховое», п. Ольховое.

Швецова Резеда Фаритовна, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования Института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Оренбург.

Якименко Людмила Николаевна, заведующий кафедрой начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск.

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ:
ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ТОМ 1
СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В
УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ**

*Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 105-летию Луганского государственного
педагогического университета
(Луганск, 7–8 апреля 2026 года)*

Ответственные редакторы:
доктор педагогических наук, доцент М. В. Рудь,
доктор психологических наук, доцент Л. А. Черных
Редакционная коллегия:
В. Г. Божко, Е. В. Сапрыкина, И. И. Семенова

В авторской редакции

Подписано в печать 16.03.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 53,48.
Тираж 100 экз. Изд. № 0252. Заказ № 29.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru

Издатель:
Индивидуальный предприниматель Орехов Дмитрий Александрович
291002, г. Луганск, пер. 1-Балтийский, 31
Контактный телефон: +7(959)138-82-68
E-mail: nickvnu@knowledgepress.ru