

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

**ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ
И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник материалов
Республиканская научно-практической конференции
20 марта 2026 года*

Тирасполь
2026

УДК [37.01+37.03]:061.3(082)

ББК Ч 400.2я431+Ч402.4я431

О 26

Ответственные редакторы:

Т. П. Ильевич, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и СОТ;
О. В. Набока, доктор. пед. наук, проф. каф. педагогики и СОТ;
А. В. Мельничук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и СОТ.

О 26

Обучение, развитие и воспитание личности в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Сборник материалов республиканской научно-практической конференции, 20 марта 2026 года ; ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» ; Факультет педагогики и психологии. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2026. – 260 с.

Минимальные системные требования: CPU (Intel/AMD)
1,5ГГц/ОЗУ 2Гб/HDD 450Мб/1024*768/Windows 7 и старше/Internet
Explorer 11/Adobe Acrobat Reader 6 и старше

В сборнике материалов республиканской научно-практической конференции опубликованы статьи, отражающие проблемы развития личности в условиях профессионального и дополнительного образования; условия и пути оптимизации образовательного процесса в общеобразовательной школе; содержание и технологии дошкольного, специального (коррекционного) образования; актуальные вопросы психологии образования и практической психологии; информационно-образовательные ресурсы и их использование в условиях цифровизации образования; актуальные проблемы социально-педагогической деятельности и психолого-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Адресуется научным работникам, преподавателям, учителям, обучающимся педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки.

УДК [37.01+37.03]:061.3(082)

ББК Ч 400.2я431+Ч402.4я431

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЧАСТЬ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л. И. Васильева. Особенности формирования языковой личности педагога в системе современного вузовского образования.....	8
О. П. Денищенко. Специфика применения информационно-образовательных ресурсов в управлении современной организацией среднего профессионального образования	13
Е. В. Жолтяк, Т. Л. Доля. Социально-безопасная среда в контексте педагогики и психологии девиантного поведения	17
Е. В. Жолтяк, Е. В. Егорова. Интеграция цифровых технологий в традиционный учебный процесс	22
О. В. Иващенко. Педагогические условия подготовки будущего учителя начальных классов к использованию информационно-коммуникационных технологий в формировании коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников	26
О. В. Набока, М. Г. Тымчек. Коммуникативная толерантность как профессионально-личностное качество современного педагога	30
Л. Е. Петракова. Современные методы и инструменты диагностики и оценки эффективности образовательных результатов взрослых в системе дополнительного профессионального образования	35
М. К. Силаева. Слово как инструмент гармоничного развития личности и профессионального становления будущего строителя	40
Т. В. Стаматова. Тренинговая подготовка как средство формирования социально-коммуникативной компетентности будущих провизоров	43
А. В. Топор. Использование ЭУК в условиях реализации ДПОП ПП.....	48

В. С. Ягубов. Теоретико-методологические аспекты формирования личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.....	52
--	----

ЧАСТЬ 2. УСЛОВИЯ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т. Ю. Белая. Дети нового тысячелетия, или, как говорят французы «тефлоновые» дети: КАКИЕ они? КАК их учить	57
В. С. Господарь-Каменщик. Проектная деятельность, как средство повышения эффективности самоопределения в выборе профессии	63
В. В. Егорова (Казакова). Особенности социально-педагогического сопровождения благополучия семьи обучающегося	67
Т. П. Ильевич, Н. Ю. Метелева. Развитие эвристического мышления школьников на уроках химии	70
Е. В. Ильина. Развитие личности суворовцев как фактор их профессионального самоопределения и социализации	75
Е. П. Каравелкова. Элементы инновационных образовательных технологий для развития учебной мотивации младших школьников	78
В. В. Кичкина. Формирование пространственного мышления обучающихся 5 класса через практическое моделирование геометрических тел.....	84
Н. Ю. Метелева, Т. П. Ильевич. Кейс-технология как стратегия проектирования урока биологии в школе	87
Л. Л. Николау, Н. И. Васильева. Технологий интерактиве ка мижлок де формаре а компетенцелор метадисциплинаре ла елевий класелор примаре	91
Л. Е. Петракова. Проблемы оценки образовательных результатов при изучении истории в современной школе и её влияние на формирование личностного потенциала школьника	96
З. П. Покер. Эмоциональный интеллект в школе: формирование как профессиональная задача педагога	101
Н. Н. Ушнурцева, Е. Л. Афанасий. Стратежий дидактиче де ымбогэцире а вокабуларулуй ла елевь ын кадрул лекциилор де лимбэ молдовеняскэ.....	105

Д. В. Бурдила, А. Г. Чолак. Экологическое воспитание младших школьников посредством краеведческих экскурсий	109
Н. Н. Ушнурцева, С. Е. Васильпован. Едукация поликултуралэ а елевилор прин интермедиул активитэцилор екстрашколаре	113
Н. Н. Ушнурцева, А. А. Ткачук. Гуманистические ценности в условиях полиэтнического образовательного пространства современной начальной школы	118
Е. В. Шуляк. Проблема профессионального выгорания современного педагога	122

ЧАСТЬ 3. СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО, СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В. В. Базаренко. Эффективные технологии в логопедической работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью	128
И. Н. Бачинская. Современные проблемы социально-педагогической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации	132
В. Н. Волгова, С. Н. Чумаченко. Управление процессом социально-нравственного развития дошкольников	137
Е. В. Жовмир. Использование игровых инновационных технологий (мнемотехника) в развитии речевой активности воспитанников	142
О. А. Иовва. Закономерности формирования моторной сферы у детей с нарушением зрения в условиях С(К)ОУ	145
Н. М. Карчевская, С. А. Сливка. Применение современных образовательных технологий в практической деятельности учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня	149
О. С. Кравцова. Цифровые и игровые технологии в системе коррекционной работы учителя-логопеда	152
А. В. Куценко. Интеграция музейной педагогики в дошкольное образование: развитие любви к родной культуре и традициям	157
А. А. Лебедева. Использование технологии буккроссинга в МДОУ	160
А. Л. Лопатюк. Системный подход к организации развивающего процесса в организации дошкольного	

образования: синергия методик и ресурс педагогического коллектива	163
Н. В. Малашевская, Н. М. Карчевская. Содержание и технологии специального (коррекционного) образования на современном этапе на занятиях учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня	167
Т. В. Новикова. Интеграция цифровых и мультисенсорных технологий как средство формирования гражданской идентичности у старших дошкольников	171
С. С. Панца. Нейропсихология спокойствия в ДОУ	174
Л. М. Петренко. Использование ИКТ в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми старшего дошкольного возраста	177
Л. М. Петренко, Н. А. Гратинич. Интерактивные формы взаимодействия с родителями воспитанников организации дошкольного образования	182
Н. П. Подлубная. Технологии и дежурка мизансцен де дезволтаре а позицией субъектулуй активитэций спортив-асанативе ла прешколарь	184
Н. Е. Приходченко. Современные технологии в познавательном развитии дошкольников	189
О. В. Суханова, Н. Н. Затыка. Технология ознакомления детей дошкольного возраста с родным краем	193
Н. Н. Ушнурцева, И. В. Антоненко. Формирование изобразительных навыков рисования у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения)	198
Л. В. Хаджилий. Использование ИКТ в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками	202
Е. В. Чебан. Современные подходы к коррекции речевого и нейромоторного развития у дошкольников с использованием балансирующей доски Бильгоу	206
С. И. Шемякина. Использование технологии проблемного обучения в работе с дошкольниками	210
Н. В. Янковская. Особенности лексико-грамматического развития у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и пути их коррекции	215

ЧАСТЬ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. А. Аветисян. Актуальные вопросы психологии образования и практической психологии	219
А. В. Адажий, Д. В. Ясинский. Превенция суицидального риска у подростков.....	222
Ю. С. Антонова, А. В. Мельничук. Социально-педагогические условия адаптации студентов-сирот в образовательной среде вуза.....	225
К. О. Карауш. Адаптация подростков в условиях кадетского корпуса: психологические аспекты и опыт работы	228
А. А. Линько. Категория социального интеллекта в психолого-педагогических исследованиях.....	232
И. О. Нанарова, Г. В. Никитовская. Профилактика конфликтов как условие формирования социально-психологического климата в коллективе	236
А. Л. Цынцарь. Анализ современных и зарубежных исследований проблемы буллинга в подростковом возрасте	241
Е. Н. Чернова. Феноменология профессиональной субъектности в отечественной и зарубежной психологии.....	247
М. В. Чумаченко. Работа школьного психолога с родительским сопротивлением в условиях современного образовательного пространства	252
С. Ю. Щепул. Профилактика делинквентного поведения подростков средствами проектной деятельности	255

ЧАСТЬ 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л. И. Васильева,
канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т. Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной речевой компетенции будущих педагогов в условиях модернизации образования и цифровой трансформации общества. Обосновывается необходимость интеграции лингвистической и психолого-педагогической подготовки, усиления коммуникативной направленности языковых дисциплин и построения целостной системы формирования языковой личности учителя.

Ключевые слова: методическая система, коммуникативная компетенция, коммуникативная направленность, профессиональная речевая подготовка, мотивационно-прагматический уровень, коммуникативно-деятельностный подход, принцип вариативности в содержании, принцип аспектного подхода, принцип активной коммуникации.

Целью статьи является обоснование необходимости построения целостной системы формирования профессиональной речевой компетенции будущего педагога. Задачи исследования: определить место коммуникативной подготовки в структуре педагогического образования, проанализировать теоретические основания речевой подготовки, выявить принципы организации профессионально ориентированных языковых дисциплин.

Современная система образования развивается в условиях стремительных социокультурных, технологических и ценностных измене-

ний. Цифровизация, расширение информационного пространства и внедрение технологий искусственного интеллекта радикально трансформируют привычные модели передачи знания. В этих обстоятельствах образование перестаёт быть исключительно институтом трансляции информации и всё в большей степени выступает механизмом формирования личности, способной к осмысленному существованию в сложном и неоднородном мире.

Подготовка к жизни сегодня предполагает развитие способности к диалогу, принятию различий, умению ориентироваться в многообразии позиций и точек зрения. Следовательно, ключевая задача образования заключается не столько в накоплении фактического материала, сколько в формировании способов мышления, коммуникативной зрелости и нравственной ответственности.

Возникают принципиальные вопросы: кто в цифровой реальности является носителем знания? как меняются роли учителя и обучающегося? какие знания приобретают статус значимых? кто определяет их ценность? Ответы на эти вопросы требуют переосмысления профессиональной подготовки педагога.

Многоуровневая модель подготовки педагогических кадров ориентирована на междисциплинарность и системность. Разрозненное изучение автономных курсов оказывается недостаточным: будущий педагог должен воспринимать профессиональные знания как взаимосвязанную структуру.

Интеграция дисциплин позволяет выстроить обучение вокруг общих профессиональных целей, а не вокруг изолированных тематических блоков. При таком подходе языковые, психолого-педагогические и методические компоненты подготовки образуют единую образовательную среду, направленную на формирование профессиональной идентичности.

Одним из базовых элементов профессиональной подготовки становится коммуникативный компонент. Именно через речь осуществляется педагогическое воздействие, организуется учебный процесс, формируются ценностные установки.

Снижение общей речевой культуры в обществе — проявляющееся в размывании литературных норм, стилистической упрощённости высказываний, распространении жаргонной и просторечной лексики — усиливает ответственность учителя как носителя языкового эталона. Дополнительную сложность создаёт перегруженность учебных текстов терминологией и усложнёнными синтаксическими конструкциями, что затрудняет восприятие информации.

Проблема профессиональной речевой компетентности педагога охватывает как устную сферу (урок, лекция, дискуссия, взаимодействие с родителями и коллегами), так и письменную (создание научных и учебных текстов, ведение документации, деловое общение). Недостаточная разработанность практико-ориентированных рекомендаций в данной области обуславливает необходимость системной работы в рамках высшей школы.

Исследования речевой культуры и профессиональной коммуникации развиваются на стыке лингвистики, методики преподавания языка, педагогической психологии и теории речевой деятельности. В подготовке педагогов-филологов, в том числе учителей начальных классов, особое значение имеют разработки в области лингвометодики, стилистики, синтаксиса, культуры речи.

Психологический аспект профессионального общения раскрывает механизмы педагогического взаимодействия, специфику речевого воздействия, особенности восприятия и интерпретации высказывания. Таким образом, формирование профессиональной речи требует интеграции лингвистических и психолого-педагогических подходов в рамках единой концепции.

В образовательных системах стран Западной Европы, Северной Америки и Восточной Азии профессиональная подготовка учителей включает специализированные курсы по публичной речи, педагогическому дискурсу, технике постановки вопросов, деловой коммуникации. Теоретической базой выступают достижения дискурс-анализа, лингвистической прагматики, социолингвистики и когнитивной психологии.

Однако нередко теоретические положения преподносятся обособленно от практики, что ограничивает их прикладную эффективность. В связи с этим актуализируется задача разработки собственной модели речевой подготовки, в которой теория непосредственно соотносится с профессиональными ситуациями педагогической деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции не может быть задачей исключительно филологических дисциплин. Поскольку любое содержание передаётся через язык, каждый учитель, независимо от предметной области, выступает образцом речевого поведения. Педагог обязан демонстрировать высокий уровень языковой культуры, владеть нормами устной и письменной речи, соблюдать стилистическую уместность и этические принципы общения. Он не только исправляет фактические ошибки, но и формирует у обучающихся чув-

ствительность к речевым, коммуникативным и стилистическим неточностям.

Современные исследования в области культуры речи и языковой нормы (работы В. Г. Костомаров и др.) указывают на необходимость сохранения нормативности как важнейшего признака профессиональной речи [2]. В условиях стилистической размытости и активного влияния разговорных форм на публичное общение роль учителя как носителя литературной нормы приобретает особую значимость.

Особую сложность представляет взаимодействие с молодёжной субкультурой. Эффективное педагогическое воздействие предполагает понимание ценностных ориентиров учащихся, включая их языковые предпочтения. Вместе с тем задача учителя заключается не в подражании сниженным формам речи, а в предложении альтернативы — демонстрации выразительных и нормативных речевых моделей.

Подготовка учителя начальных классов предполагает формирование языковой личности как комплексного образования. В её структуре можно выделить:

- уровень владения языковой системой (лексика, грамматика, фонетика);
- когнитивный уровень, отражающий языковую картину мира;
- прагматический уровень, определяющий цели, мотивы и стратегии речевого поведения.

Современная модель обучения ориентирована на субъект-субъектное взаимодействие, что усиливает значимость прагматического аспекта. Будущий педагог должен не только знать нормы языка, но и уметь использовать их в конкретных профессиональных ситуациях.

Коммуникативная парадигма языкового образования предполагает освоение языка через деятельность общения. Коммуникативный подход, утвердившийся в отечественной и зарубежной методике преподавания языков, ориентирует образовательный процесс на освоение языка в функции общения. Его теоретические основы разработаны в трудах Е. И. Пассов, который рассматривал коммуникацию как ведущий принцип организации учебного процесса [3].

Центральным результатом становится сформированная коммуникативная компетенция — способность эффективно взаимодействовать в профессиональной среде. В условиях высшей школы эта компетенция нередко воспринимается как вспомогательная по отношению к лингвистической подготовке. Однако именно в процессе реального речевого взаимодействия формируются педагогический такт,

культура диалога и способность к методическому конструированию собственной профессиональной системы.

Дисциплины, направленные на развитие профессиональной речи («Культура речи», «Речевая культура педагога», «Педагогическая риторика», «Культура делового общения» и др.), должны строиться на основе следующих принципов:

- вариативность содержания с учётом уровня подготовки студентов;
- профессиональная направленность формируемых умений;
- активное включение обучающихся в коммуникативные практики (деловые игры, дискуссии, анализ речевых ситуаций).

Такая организация позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и одновременно формировать устойчивые навыки профессионального общения.

В условиях поликультурного пространства Приднестровья проблема речевой подготовки приобретает дополнительное измерение. Необходимо сочетать развитие национального самосознания и уважение к родному языку с признанием значимости русского языка как средства межкультурного взаимодействия. Высокая культура двуязычия становится важным фактором профессиональной компетентности будущего педагога [1].

Таким образом, формирование языковой личности педагога является стратегически значимым направлением модернизации педагогического образования. Речевая компетентность выступает не второстепенным, а системообразующим элементом профессиональной подготовки. Целостность языкового блока дисциплин, их взаимосвязь с реальными коммуникативными задачами и ориентация на практическое применение обеспечивают высокий уровень готовности будущего учителя к профессиональной деятельности.

Литература

1. Васильева Л.И. Некоторые особенности языкового образования студентов педагогической направленности в Приднестровском университете// Вестник Приднестровского университета. 2024. 1(76). С. 77– 84.
 2. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 247 с.
 3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
-

О. П. Дениченко,
директор, преп. ГОУ СПО
«Приднестровский колледж
технологий и управления»
Приднестровье, г. Тирасполь

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена специфика применения информационно-образовательных ресурсов в управлении современной организацией среднего профессионального образования. Автор обосновывает роль информационно-образовательных ресурсов как ключевого инструмента реализации управленческого цикла: от целеполагания до контроля результатов. Особое внимание уделено практическому опыту Приднестровского колледжа технологий и управления, где использование цифровых образовательных и коммуникационных платформ, систем «1С» и специализированного ПО позволяет объективизировать принятие решений, автоматизировать расчет нагрузки и повысить прозрачность оценки компетенций в рамках демонстрационных экзаменов.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы, управление организацией среднего профессионального образования, качество подготовки специалистов, образовательные и коммуникационные цифровые платформы, мониторинг качества, цифровизация.

Динамичное изменение общества в современной среде оказывает непосредственное влияние на всю систему образования в общем и на способы управления ее организациями на всех ступенях, в частности. Трансформация способов управления организациями среднего профессионального образования обусловлена высокой конкуренцией в образовательной сфере, усилением требований практико-ориентированности в соответствии с запросами государства и рынка труда, необходимостью постоянного профессионального роста связанной со спецификой развития цифровой образовательной среды и информационно-образовательных ресурсов.

Информационно-образовательные ресурсы представляют собой совокупность электронных учебных материалов, цифровых плат-

форм, баз данных и программных средств, обеспечивающих реализацию образовательного процесса и сопровождение управленческой деятельности на всех ее этапах: целеполагание, сбор, обработка и оценка информации об объекте управления и обстановке, динамическое планирование воздействий на объект управления, контроль исполнения [2; 4; 5; 6]. Специфика использования информационно-образовательных ресурсов в управлении учреждениями среднего профессионального образования обусловлена особенностями их организационной структуры, целями, содержанием и практико-ориентированностью процесса обучения в данных учебных заведениях, что позволило классифицировать инструменты информационно-образовательных ресурсов:

- система электронного документооборота и ERR-системы (например, «1С: Колледж», «Аверс: Управление СПО») позволят руководителю оперативно реагировать на изменения в экономике и запросы работодателей: быстро перераспределять учебную нагрузку, формировать группы, управлять кадрами и материально-технической базой;

- **цифровые платформы для связи с работодателями и мониторинга рынка труда**, например, интеграция с порталами по поиску работы, создание баз данных социальных партнеров внутри информационной системы колледжа служат для актуализации вакансий и требований к навыкам, корректируя образовательный процесс под реальные запросы рынка;

- **облачные библиотеки и базы данных профессиональных знаний являются основой содержательной организации учебного процесса, помогают обеспечить** доступ к современным учебникам, технической документации, ГОСТам и профессиональным стандартам в электронном виде;

- **конструкторы образовательных программ**: цифровые инструменты, позволяющие быстро обновлять содержание профессиональных модулей, внося в них изменения под требования конкретного предприятия;

- симуляторы и тренажеры (VR/AR): виртуальные лаборатории и тренажеры для организации эффективной учебной практики [3].

В управлении Приднестровским колледжем технологий и управления мы используем информационно-образовательные ресурсы следующим образом:

- *информационно-аналитическое обеспечение*: современные информационные системы (платформы CLASSROOM.GOOGLE) обеспечи-

вают сбор данных о контингенте обучающихся, результатах освоения программ, кадровом составе и материально-техническом обеспечении. Это позволяет администрации колледжа осуществлять мониторинг показателей эффективности и формировать отчётность в соответствии с установленными требованиями. Переход к управлению на основе данных способствует объективизации управленческих решений и снижению субъективного фактора. Сайт колледжа является важным инструментом информатизации образовательной среды, он создает открытость и доступность информации о колледже. На сайте осуществляется регулярное обновление контента (создана четкая система обновлений для раздела новостей и анонсов мероприятий), происходит интеграция с социальными сетями (расширяется взаимодействие со студентами через социальные сети, проводятся опросы, конкурсы и другие активные формы вовлечения), постоянно добавляются интерактивные элементы (разрабатывается система онлайн-записи на мероприятия, интегрируются чаты для общения между студентами и преподавателями, а также с родителями). Разрабатывается закрытый раздел для родителей, где они могут следить за успехами и участием студентов в воспитательных мероприятиях. На сайте есть доступ к **облачной библиотеке и базам данных профессиональных знаний которые, помогают обеспечить** доступ к современным учебникам, технической, методической документации в электронном виде;

– *планирование образовательной деятельности*: информационно-образовательные ресурсы используются при формировании учебных планов, распределении педагогической нагрузки, разработке образовательных программ. Особую роль цифровые ресурсы играют при организации демонстрационного экзамена, ориентированного на оценку практических компетенций обучающихся. Так, программный продукт «GosInsp», облегчает и ускоряет процесс подсчета учебной нагрузки, а использование таблиц «Microsoft Excel» облегчает и ускоряет процесс подсчета педагогической нагрузки. При проведении демонстрационного экзамена, ориентированного на оценку профессиональных компетенций обучающихся в колледже используются такие программные продукты как «1С: Бухгалтерия 8.3», «1С: Зарплата и управление персоналом», «1С: Управление торговлей 8.3», «1С: WMS складская логистика», «Мини-отель V.1.7», «Microsoft Excel», «Corel Draw», «PhotoShop», САПР «Optitex 15» и другие. Автоматизация процедур оценки повышает прозрачность и достоверность результатов;

– *контроль качества подготовки*: в системе среднего профессионального образования контроль качества образования осуществляется с учётом требований государственных образовательных стандартов профессионального образования и запросов работодателей используются ресурсы образовательной платформы CLASSROOM.GOOGLE, которая позволяет проводить текущий и итоговый контроль по учебным дисциплинам и профессиональным модулям, анализировать динамику образовательных результатов, осуществлять внутренний аудит качества. В данном случае информационно-образовательные ресурсы становятся инструментом стратегического управления качеством подготовки специалистов;

– *организация социального партнёрства*: развитие социального партнёрства является приоритетным направлением деятельности колледжа. Для этого используются следующие цифровые коммуникационные платформы Google Meet, Microsoft Teams, программа для организации [видеоконференций Zoom Video Communications](#), Сервис для проведения видеоконференций Яндекс Телемост, Cisco Webex, Jitsi Meet;

– *управление финансовыми и кадровыми ресурсами, хозяйственной работой*. В данном направлении мы рассматриваем использование информационных ресурсов при ведении электронных кадровых баз, планировании повышения квалификации и аттестации педагогических работников. Аналитические инструменты позволяют выявлять хозяйственные дефициты и формировать программы развития персонала. В колледже для управления финансовыми и кадровыми ресурсами, хозяйственной работой используются следующие сервисы: «1С: Бухгалтерия 8.3», «1С: Зарплата и управление персоналом», «1С: WMS складская логистика», автоматизированный информационный сервис «Кабинет распределённого электронного документооборота» (АИС «КРЭДО»), государственный информационный сервис (ГИС) «Электронная отчетность», автоматизированный информационный сервис (АИС) «Персонифицированный учет», интернет-банк Сбербанка, отправка зашифрованных файлов Сбербанк, клиент-банк EVOLUTION Агропромбанка и другие.

Таким образом, информационно-образовательные ресурсы являются одним из ключевых инструментов управления современной организацией среднего профессионального образования. Их применение обеспечивает реализацию функций стратегического планирования, мониторинга и контроля качества подготовки специалистов. Специфика использования информационно-образовательных ресур-

сов в среднем профессиональном образовании определяется практико-ориентированностью образовательного процесса, нормативной регламентацией и тесной связью с требованиями рынка труда. В условиях цифровизации образования информационно-образовательные ресурсы становятся важнейшим фактором повышения конкурентоспособности колледжа и эффективности его управленческой системы.

Литература

1. Зайцева Л.А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе // Профессиональное образование. 2014. №6. С. 15-19.
2. Краевский В.В. Управление качеством образования в СПО. СПб. : Питер, 2010. 256 с.
3. Севастьянова С.А. Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2006. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyy-obrazovatelnyy-resurs-struktura-soderzhanie-primenenie-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 04.03.2026).
4. Сенькин В.В. Информационная система управления колледжем // Вестник ЮУрГУ. 2012. №26. С. 48-52.
5. Пачиков Л.П. Управление образовательными учреждениями. М. : МФПУ, 2017. 290 с.
6. Харунжев А.А., Харунжева Е.В. Интегративный подход как фактор формирования информационно-образовательной среды. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2006. 112 с.

*Е. В. Жолтяк,
канд. пед. наук, доц.
Т. А. Доля,
ст. преп.*

*ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь*

СОЦИАЛЬНО-БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается нормативно-правовое обеспечение социально безопасной среды как условие профилактики девиан-

нтного поведения несовершеннолетних в Приднестровской Молдавской Республике. На основе анализа действующего законодательства ПМР, международных правовых стандартов и научных концепций отечественных психологов и педагогов раскрывается содержание понятия «социально безопасная среда», выявляются детерминанты девиантного поведения и механизмы их правовой и психолого-педагогической коррекции.

Ключевые слова: девиантное поведение, социально безопасная среда, нормативно-правовое обеспечение, профилактика, несовершеннолетние, педагогика, психология, межведомственное взаимодействие.

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних приобретает особую остроту в условиях трансформирующегося общества. Специфика правового статуса Приднестровье как непризнанного государства, функционирующего в условиях ограниченной международной интеграции, обуславливает необходимость формирования самостоятельной, внутренне согласованной системы правового регулирования в сфере образования, социальной защиты и профилактики правонарушений.

По данным Министерства внутренних дел Приднестровья, удельный вес преступлений, совершаемых несовершеннолетними, на протяжении последнего десятилетия сохраняет устойчивые показатели, что свидетельствует о недостаточной эффективности действующих профилактических механизмов. Вместе с тем исследования в области педагогики и психологии убедительно показывают, что среда, в которой формируется личность ребенка, является важнейшим детерминантом его поведения [4].

В психологическом дискурсе безопасная среда рассматривается через категории психологической защищенности, доверия и принятия. А.А. Бодалев подчеркивает, что ощущение безопасности является базовой потребностью развивающейся личности, без удовлетворения которой невозможно полноценное личностное становление [2].

В педагогической науке понятие «социально-безопасная среда» трактуется как совокупность условий, при которых исключается воздействие факторов, деструктивно влияющих на физическое, психическое и нравственное развитие личности [1]. Среда при этом понимается не как пассивный фон, а как активный фактор социализации, способный как формировать просоциальные установки, так и провоцировать отклоняющееся поведение.

Девиантное поведение в современной науке определяется как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, дезадаптации, нарушения процесса самоактуализации или уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [3].

Ю.А. Клейберг разграничивает три основных формы девиаций: негативные (преступность, алкоголизм, наркомания), позитивные (творческое новаторство) и социально-нейтральные [4].

В.Д. Менделевич акцентирует внимание на роли внутренних (биологических и психологических) и внешних (социальных и средовых) детерминант в генезисе девиантного поведения [5]. К внешним факторам относятся: дисфункциональная семья, педагогическая запущенность, десоциализирующее влияние референтной группы, а также отсутствие структурированной безопасной среды в образовательном учреждении.

С.А. Беличева выделяет три уровня детерминации: макросоциальный (социально-экономические условия общества), мезосоциальный (институты первичной социализации) и микросоциальный (непосредственное окружение ребенка) [1]. Данная трехуровневая модель представляется продуктивной для анализа правовых механизмов, поскольку законодательство потенциально может воздействовать на каждый из этих уровней.

Конституция Приднестровья закрепляет право каждого на образование, охрану здоровья, защиту от насилия и дискриминации. Статья 35 Конституции гарантирует государственную защиту семьи, материнства и детства, что формирует конституционный фундамент для построения системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. Принципиально важно, что конституционные нормы носят декларативный характер и требуют конкретизации на уровне отраслевого законодательства.

Закон «Об образовании» устанавливает обязанность образовательных организаций обеспечивать безопасные условия обучения и воспитания. В соответствии с его нормами образовательное учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся в период нахождения их на территории организации. Вместе с тем закон не содержит четкого определения «психологически безопасной образовательной среды» и не устанавливает критериев ее оценки, что является существенным пробелом по сравнению, например, с российским законодательством, где данное понятие получило более развернутое нормативное закрепление.

Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определяет систему субъектов профилактики, их полномочия и формы взаимодействия. Закон предусматривает создание комиссий по делам несовершеннолетних, деятельность подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел, а также участие образовательных организаций в индивидуальной профилактической работе.

Однако анализ закона выявляет преимущественно репрессивно-контрольную, а не превентивно-коррекционную направленность его норм. Психолого-педагогическая составляющая профилактики представлена недостаточно: закон фиксирует факт участия психологов в профилактической работе, не определяя содержания, методологии и критериев эффективности их деятельности.

Кодекс об административных правонарушениях содержит нормы, устанавливающие ответственность за вовлечение несовершеннолетних в антиобщественную деятельность, ненадлежащее исполнение родительских обязанностей, а также за деяния, создающие угрозу безопасности детей. Данные нормы выполняют охранительную функцию, однако их превентивный потенциал ограничен в силу реактивного характера административно-правового регулирования.

Конвенция ООН о правах ребенка, ратифицированная рядом государств и принятая в нашей республике в качестве ориентира правотворчества, провозглашает право ребенка на защиту от всех форм насилия, жестокого обращения и эксплуатации (ст. 19), а также право на образование, направленное на развитие личности и воспитание уважения к правам человека (ст. 29).

В российском законодательстве указанные принципы получили конкретизацию в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), предусматривающих требования к психологической безопасности образовательной среды, а также в Федеральном законе № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики», включающем развернутый механизм межведомственного взаимодействия с четким разграничением функций субъектов.

Сравнительный анализ показывает, что законодательство Приднестровья, в целом воспроизводя структуру российской правовой модели, уступает ей в части операционализации психолого-педагогических механизмов и не содержит стандартов оценки качества профилактической работы.

Эффективность нормативно-правового обеспечения социально-безопасной среды определяется не только качеством законодатель-

ных норм, но и наличием действенных механизмов их реализации в практике образовательных учреждений.

Психологическое сопровождение предполагает систематическую диагностику социально-психологического климата в образовательном учреждении, раннее выявление детей группы риска и организацию индивидуальной коррекционной работы. Данная функция возложена на педагогов-психологов, однако нормативная база не устанавливает обязательной нагрузки и не обеспечивает методического единства работы специалистов.

Деятельность социального педагога направлена на устранение социальных детерминант девиантного поведения: работу с неблагополучными семьями, содействие в получении социальной помощи, профилактику школьного отчуждения. Клейберг подчеркивает, что именно на уровне первичной социализации возможно наиболее эффективное превентивное воздействие [4].

Межведомственное взаимодействие между образовательными организациями, органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних и органами внутренних дел является необходимым условием комплексного сопровождения детей с девиантным поведением. Данный механизм закреплен законодательно, однако практика его реализации остается недостаточно систематизированной вследствие отсутствия единых протоколов межведомственного взаимодействия.

Просветительская и профилактическая работа с родителями и педагогическим сообществом формирует устойчивые представления о нормах безопасной среды и способах реагирования на признаки девиантного поведения. Змановская указывает, что информированность взрослого окружения ребенка является одним из ключевых защитных факторов [3].

Проведенный анализ позволяет констатировать, что нормативно-правовая база Приднестровья в сфере обеспечения социально-безопасной среды для несовершеннолетних в целом содержит необходимые структурные элементы: конституционные гарантии, законодательство об образовании и профилактике, административно-правовые инструменты охраны. Вместе с тем она характеризуется рядом существенных пробелов: отсутствием нормативного определения психологически безопасной образовательной среды, недостаточной операционализацией психолого-педагогических механизмов профилактики, отсутствием стандартов деятельности педагога-психолога, слабой методической обеспеченностью межведомственного взаимодействия.

Направлениями совершенствования законодательства республики представляются: разработка и принятие концепции психологической безопасности образовательной среды; введение профессиональных стандартов для педагогов-психологов и социальных педагогов; закрепление в законодательстве обязательности психологического мониторинга в образовательных организациях; формирование межведомственных протоколов сопровождения детей группы риска.

Реализация данных мер позволит привести правовое регулирование в соответствие с современными научными представлениями о детерминантах и механизмах профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Литература

- 1.Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. — 224 с.
- 2.Бодалев А.А. Личность и общение. — М.: Международная педагогическая академия, 2002. — 328 с.
- 3.Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. — М.: Академия, 2003. — 288 с.
- 4.Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. — М.: Сфера, 2010. — 160 с.
- 5.Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. — СПб.: Речь, 2005. — 445 с.
- 6.Реан А.А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2016. — 288 с.

Е. В. Жолтяк,
канд. пед. наук, доц.

Е. В. Егорова,
студентка
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТРАДИЦИОННЫЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье анализируется процесс интеграции цифровых технологий в современную образовательную среду. Рассматриваются теоретические подходы ведущих отечественных и зарубежных исследователей к определению дистанционного обучения как новой

формы организации учебной деятельности. Автор выявляет ключевые педагогические, психоэмоциональные и технологические риски, возникающие при переходе к цифровым форматам, включая проблему «цифрового выгорания» и трансформацию когнитивных навыков обучающихся. Наряду с этим обосновываются преимущества дистанционных технологий.

Ключевые слова: *цифровая трансформация, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, высшее образование, электронная образовательная среда, дидактические риски, ИКТ-компетентность, самостоятельная работа студентов, Moodle.*

Двадцать первый век характеризуется масштабной цифровой трансформацией общества. Интернет, как одно из ключевых достижений современной цивилизации, расширил возможности познания, коммуникации и межкультурного взаимодействия. Вместе с тем усилились риски распространения недостоверной информации, манипулятивного воздействия и негативного влияния на психофизическое состояние пользователей.

В этих условиях особую значимость приобретает развитие критического мышления и интеллектуальной культуры личности. Цифровые технологии являются инструментом, а их образовательный потенциал определяется методикой применения. Дистанционное обучение обеспечивает доступ к образованию вне зависимости от территориальных и социальных ограничений, способствуя профессиональному и личностному развитию обучающихся [3].

Проблематика дистанционного обучения получила отражение в трудах отечественных исследователей: Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, А.А. Андреева, В.В. Солдаткина, а также зарубежных ученых Дж. Сименса, Б. Холмберга, Д. Кигана, О. Петерса, М. Мура.

По определению Е.С. Полат, дистанционное обучение представляет собой образовательный процесс, осуществляемый при географической разобщенности преподавателя и обучающихся с использованием электронных и печатных средств обучения. Дистанционные образовательные технологии базируются на средствах информатизации и телекоммуникаций, обеспечивая опосредованное взаимодействие участников образовательного процесса.

Согласно А.А. Андрееву, дистанционное обучение – это новая форма организации учебной деятельности, основанная на автономном освоении материала студентами при возможности телекомму-

никационного взаимодействия с преподавателем [1]. В.В. Солдаткин определяет его как комплекс информационных технологий, обеспечивающих передачу образовательного контента, интерактивное взаимодействие и организацию самостоятельной работы обучающихся [4]. Также А.А. Андреев рассматривает дистанционное обучение как следующий этап развития заочной формы образования, основанный на активном внедрении информационных технологий [2].

Расширение дистанционного формата выявило ряд проблемных аспектов.

Во-первых, педагогические риски. Чрезмерная визуализация учебного материала усиливает когнитивную нагрузку и может снижать глубину усвоения знаний. У обучающихся формируются фрагментарные представления, ослабевают аналитические навыки и способность к абстрагированию. Это особенно значимо для дисциплин, требующих логической строгости и системного мышления. Следовательно, преподавателю важно соблюдать принцип дидактической целесообразности.

Во-вторых, психоэмоциональные факторы. Длительная онлайн-деятельность способствует развитию цифрового выгорания, снижению концентрации внимания и мотивации. Ограниченность невербального взаимодействия затрудняет формирование эмоционального контакта, усиливает чувство социальной изоляции, особенно у студентов первого курса.

В-третьих, технологический барьер. Переход к цифровым форматам продемонстрировал различия в уровне ИКТ-компетентности преподавателей. Представители старшего поколения нередко испытывают трудности при работе с образовательными платформами, тогда как молодые специалисты, обладая цифровой гибкостью, не всегда имеют достаточный педагогический опыт. Это обуславливает необходимость системного повышения квалификации и развития цифровой педагогики [3].

Наряду с рисками дистанционное обучение обладает значительными преимуществами. Оно обеспечивает доступность образования для жителей удаленных территорий, лиц с ограниченными возможностями здоровья и работающих студентов. Асинхронный формат позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, возвращаться к материалам и самостоятельно планировать учебную деятельность.

Работа в цифровой среде способствует формированию информационной грамотности, навыков самоорганизации, критического ана-

лиза и ответственности за результаты обучения. Электронные ресурсы расширяют дидактический инструментарий: используются видеолекции, интерактивные задания, автоматизированное тестирование и системы хранения учебных данных.

Дистанционная форма также обеспечивает непрерывность образовательного процесса в условиях чрезвычайных обстоятельств: неблагоприятных погодных условий, карантинных ограничений и иных факторов [1].

В Приднестровье дистанционные технологии активно применяются в системе общего и высшего образования. Координацию осуществляет Министерство просвещения, разрабатывающее методические рекомендации по организации онлайн-обучения. В практике используются платформы Zoom и Google Meet для синхронного взаимодействия, а также электронная образовательная среда Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко – МУДЛ (Moodle), обеспечивающая размещение учебных материалов и контроль знаний.

Дистанционное обучение выступает устойчивым компонентом современной образовательной системы. При методически обоснованной организации оно способствует развитию самостоятельности обучающихся, формированию цифровых компетенций и повышению адаптивности образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
 2. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: теория и практика: учеб. пособие / А.А. Андреев. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
 3. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат ; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
 4. Солдаткин, В.И. Открытое образование: проблемы и перспективы / В.И. Солдаткин. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 336 с.
-

О. В. Иващенко,
канд. пед. наук, ст. преп.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье раскрывается значимость ИКТ как эффективного средства развития коммуникативных универсальных учебных действий, обеспечивающего интерактивность, наглядность и вовлеченность обучающихся в образовательный процесс. Рассматриваются педагогические условия подготовки будущего учителя начальных классов к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, представлены направления и методы подготовки студентов к использованию ИКТ в учебно-воспитательной деятельности.

Ключевые слова: учитель, начальных классов, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативная культура, информационно-коммуникационные технологии.

Интеграция информационных технологий (ИТ) в школьную программу – один из столпов современной информатизации. В начальной школе этот процесс смещает акценты в сторону формирования цифровой грамотности: ребенок должен быть готов к работе с технологиями и уметь использовать их для саморазвития. Достижение таких результатов невозможно без обновления педагогического арсенала и системного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в повседневной работе учителя.

Преимущества использования ИКТ могут иметь технический и дидактический характер. К техническим можно отнести высокую скорость обработки информации, гибкость в управлении материалом, оперативность представления данных, а также возможность одновре-

менного просмотра и прослушивания различных фрагментов благодаря мультимедийным функциям.

Дидактические преимущества направлены на повышение эффективности обучения: интерактивные формы работы создают эффект присутствия, способствуют формированию у учащихся ощущения реальности происходящего, усиливают познавательный интерес и стимулируют стремление к более глубокому изучению материала [2].

Современный ребенок младшего школьного возраста погружен в широкое информационное поле, в котором не всегда способен ориентироваться самостоятельно. В настоящее время, в условиях стремительного увеличения объёмов и скорости информационных потоков, необходимость моделирования информационно-коммуникативного пространства как целенаправленной педагогической среды, способствующей личностному и коммуникативному развитию младших школьников, становится очевидной. В таких условиях педагог выступает не только источником информации, но и организатором образовательного взаимодействия, формируя среду, в которой учащиеся приобретают умения ориентироваться в информационном потоке, развивают критическое мышление и навыки конструктивного общения. В связи с чем, одной из основных задач учителя начальных классов становится организация рациональной деятельности в этом информационном поле, формирование необходимых универсальных учебных действий, позволяющих «детям слушать и понимать других; оформлять собственные мысли в устной и письменной форме, на основе имеющейся информации; находить нужную информацию, анализировать ее; выстраивать эффективное коммуникативное взаимодействие и т.д.» [1, с.24].

Для решения данной педагогической задачи учитель начальных классов должен обладать достаточным уровнем коммуникативной культуры, соответствующим современным реалиям. Опираясь на представленное нами ранее определение отметим, что (Ивашенко, Писаренко, 2024) «коммуникативная культура будущего учителя начальных классов представляет собой интегративное личностное образование, включающее систему профессионально-значимых качеств, знаний, установок и компетенций, реализуемых вербально и невербально, обеспечивающее успешное взаимодействие педагога с младшими школьниками, их родителями, коллегами и общественностью с учетом современных информационно-коммуникационных реалий» [5, с.160].

Одной из ключевых составляющих коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в условиях современного информационного общества является «информационная компетентность, включающей способность ориентироваться в потоках информации, оперативно выявлять и перерабатывать необходимые данные в соответствии с конкретными педагогическими задачами, а также формировать и представлять информационный продукт, адаптированный для целевой аудитории» [3, с.74]. Освоение этих навыков позволит будущему учителю начальных классов эффективно организовывать коммуникативное взаимодействие, обеспечивать целенаправленное и осмысленное коммуникативное пространство и будет способствовать формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Информационный компонент в структуре коммуникативной культуры требует формирования у будущего учителя начальной школы соответствующего уровня компетентности, связанной с современными представлениями о «педагогическом дизайне, который выступает основой цифрового представления учебного контента и обеспечивает его наиболее эффективное восприятие и освоение обучающимися цифровых технологий» [4, с.33]. Развитие данной компетентности позволяет педагогу организовывать образовательное пространство с учётом современных информационных и коммуникативных требований, адаптировать материалы к индивидуальным особенностям учеников и создавать условия для активного, осмысленного и продуктивного взаимодействия.

Дети младшего школьного возраста склонны к хаотичному перемещению по информационным ресурсам Интернета, что повышает вероятность нерационального и бессмысленного использования времени. В связи с этим одной из ключевых составляющих коммуникативной культуры современного учителя начальных классов становится компетенция управления информационными потоками, направленная на целенаправленное и осмысленное ознакомление обучающихся с образовательными материалами. Освоение этой компетенции позволяет педагогу организовывать информационное пространство обучения, контролировать качество и релевантность информации, стимулировать активное и безопасное взаимодействие учащихся с цифровыми ресурсами. Таким образом, компетенция менеджера информационных потоков становится важнейшим инструментом формирования профессиональной и информационной-коммуникативной культуры учителя начальных классов, обеспечивая

эффективность образовательного процесса и целенаправленное развитие личности ребёнка.

Значимым условием управления общением в начальном звене образования выступает создание продуктивной коммуникативной ситуации в рамках образовательного процесса. «Моделирование уроков в целом и ситуаций педагогического общения, в частности, позволяет организовать эффективный учебный процесс, обеспечить возможность и условия для развития универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС; сокращает время подготовки педагога к занятиям; дает педагогу возможность поэтапного оценивания занятия, правильности отбора учебного содержания, рациональность применяемых им методов, а также форм работы в общем» [5, с.165].

Таким образом, все вышесказанное подтверждает необходимость применения ИКТ в школьном образовании очевидна. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, что, в свою очередь, требует изменений в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов, которые должны быть соответственны современным вызовам, и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество.

Литература

1. Астафьева О. Н. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления современного информационного общества // Социологические исследования. 2000, № 6. С. 21-29.
 2. Кронникова М. С. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) как эффективное средство формирования универсальных учебных действий младших школьников // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. №23. С.53-58.
 3. Кюршунова В.В. Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов: дис... канд. пед. наук / Кюршунова Вероника Владимировна; Петрозаводск, 2006. 210с.
 4. Монахова Л. Ю., Рябоконь Е. А. Структура информационной компетентности педагога // Человек и образование. 2019, №3 (60). С. 31-38.
 5. Писаренко В.И., Иващенко О.В. Структура коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в условиях информационного общества // Научно-практический журнал Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024, №11. С. 156-165.
-

О. В. Набока,
д-р. пед. наук, проф.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь
М. Г. Тымчек,
кан. пед. наук,
ПГМК им. Л.А. Тарасевича
Приднестровье, г. Тирасполь

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассмотрено понятие коммуникативной толерантности, относительно педагогической деятельности. Определена необходимость формирования данного качества у педагогов, как основу для готовности к продуктивному профессиональному общению с широким спектром субъектов образовательного процесса. Обоснована структура коммуникативной толерантности педагога, состоящая из когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов. Выявлено содержание каждого компонента и определена предметно-специфическая значимость коммуникативной толерантности, которая является ключевым инструментом профилактики буллинга.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, педагог, буллинг, педагогическая деятельность, когнитивный компонент, эмоционально-оценочный компонент, поведенческий компонент.

В условиях гетерогенности современного школьного коллектива и актуализации задач воспитания культуры взаимоуважения, ключевым интегративным качеством педагога становится коммуникативная толерантность. Это качество выходит за рамки простой бытовой терпимости и представляет собой сложный, многокомпонентный профессионально-личностный конструкт, определяющий эффективность педагогического общения и успешность управления социально-психологическим климатом в классе. В контексте профилактики деструктивных явлений, таких как буллинг, коммуникативная толерантность трансформируется из желательного свойства в базовую профессиональную компетенцию, обеспечивающую создание и поддержание психологически безопасной образовательной среды.

В российской психолого-педагогической науке понятие коммуникативной толерантности определено как характеристика отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [2;3]. Применительно к педагогической деятельности, это качество можно конкретизировать как устойчивую способность и готовность учителя к продуктивному профессиональному общению с широким спектром субъектов образовательного процесса (учениками, их родителями, коллегами) независимо от их индивидуальных, социальных, культурных или физических особенностей, ценностных ориентаций и моделей поведения, вызывающих личностное неприятие.

Структурно коммуникативная толерантность педагога представляет собой синтез трех взаимосвязанных компонентов.

Когнитивный компонент включает систему профессиональных знаний и пониманий: системное знание об индивидуальных и групповых различиях; понимание специфики общения и самооценки на разных этапах школьного возраста; знание основ дифференциальной психологии; осведомленность о социально-культурных контекстах [1]; специализированные знания о механизмах социального взаимодействия и деструктивных явлений. Этот блок знаний критически важен для профилактики буллинга: четкое знание критериев буллинга (намеренность, повторяемость, дисбаланс сил), его форм (вербальный, физический, социальный, кибербуллинг), психологии участников (агрессор, жертва, наблюдатели [5].

Наиболее сложным и значимым элементом когнитивного компонента является рефлексивное самопознание и критический анализ собственных установок. Это предполагает способность учителя к метапознанию – размышлению о собственном мышлении: выявление и анализ собственных стереотипов и предубеждений (имплицитных установок); понимание границ собственной толерантности («зоны нетерпимости»); понимание правовых и этических рамок, запрещающих дискриминацию, унижение достоинства и жестокое обращение. Это знание служит внутренним регулятором и опорой в сложных ситуациях [4].

Высший уровень развития когнитивного компонента — это переход от толерантности как «терпения к недостаткам» к принятию разнообразия как естественной и обогащающей нормы образовательной среды. Это означает не просто знание о различиях, а их интеллектуальную и ценностную интеграцию в профессиональную картину мира: понимание, что гетерогенный класс — не проблема для управления, а ресурс

для развития социального интеллекта всех учащихся и самого педагога [2].

Без развитого когнитивного компонента коммуникативная толерантность рискует остаться поверхностным намерением, легко разрушаемым в условиях реального педагогического стресса и столкновения с поведением, выходящим за рамки личного опыта и комфорта педагога.

Эмоционально-оценочный компонент представляет собой чувственно-ценностное ядро коммуникативной толерантности, определяющее глубину и качество эмоционального отклика педагога на многообразие учеников и сложные ситуации взаимодействия [4]. Он включает в себя несколько способностей, его образующих. Во-первых, это сформированная эмпатия как базовая способность. Исследователи различают несколько видов эмпатии [1].

Когнитивная эмпатия (понимание): способность мысленно встать на точку зрения ученика, понять логику его поступков, мотивы, страхи и надежды, даже если они кардинально отличаются от собственных [3].

Эмоциональная эмпатия (сопереживание) - способность откликаться на эмоциональное состояние другого, чувствовать его боль, растерянность, радость или гнев [2]. Критически важным является навык эмоциональной саморегуляции, позволяющий разделять чувства ученика, но не «заражаться» ими полностью, сохраняя профессиональную позицию и способность к помощи. Без этого учитель рискует выгореть или стать необъективным. Предикативная эмпатия (предвосхищение)- способность прогнозировать эмоциональные реакции ученика на свои слова и действия [1].

Работа учителя сопряжена с высоким уровнем непредсказуемости и ситуаций, блокирующих достижение целей (фрустрации). Данный элемент включает способность сохранять эмоциональную стабильность в условиях хаоса, шума, непослушания, открытого конфликта между учениками; умение отсрочить реакцию и переносить дискомфорт, вызванный «неидеальным» поведением, без немедленного срыва на крик или агрессию; принятие факта, что процесс изменения поведения, преодоления буллинга — длительный и нелинейный, что требует эмоциональной выдержки и избегания разочарования при отсутствии мгновенных результатов.

Таким образом, этот компонент выполняет роль внутреннего «стабилизатора» и «мотора» коммуникативной толерантности. Он позволяет педагогу устанавливать и поддерживать глубокий, доверительный контакт даже с теми учениками, которые вызывают личное неприятие; оставаться ресурсным и психологически устойчивым в

условиях профессионального стресса, не допуская эмоционального выгорания и цинизма; транслировать невербальные сигналы принятия и безопасности, которые сами по себе являются мощным профилактическим средством против буллинга; преобразовывать потенциально конфликтные ситуации в моменты эмпатического понимания и обучения социальным навыкам.

Поведенческий компонент проявляется в реальных коммуникативных практиках и действиях учителя. Поведенческий компонент является практическим, деятельностным воплощением коммуникативной толерантности, ее видимым и измеримым результатом. Он представляет собой интеграцию когнитивных установок и эмоциональной готовности в конкретные коммуникативные навыки, стратегии и повседневные действия учителя [5]. Именно на этом уровне происходит непосредственное влияние педагога на социальный климат класса и профилактику буллинга. Данный компонент включает следующие навыки:

- Навыки ненасильственной (эмпатической) коммуникации. Это ядро поведенческого компонента, технология, переводящая внутреннюю толерантность в конкретные речевые акты: способность описывать ситуацию и свои чувства без оценок и нападок на личность ученика; активное (рефлексивное) слушание: техника, демонстрирующая полное внимание и понимание; отказ от генерализаций и ярлыков.

- Навыки фасилитации группового взаимодействия и управления конфликтами: практические умения по формированию сотрудничества и конструктивному вмешательству в напряженные ситуации; медиация в конфликтах; организация кооперативных, а не только соревновательных форм деятельности; проведение рефлексивных кругов и классных часов.

- Проактивные стратегии создания безопасной среды: действия, направленные на предупреждение, а не только на реакцию; ясное установление и последовательное соблюдение правил; индивидуализация педагогического подхода и обратной связи; мониторинг «зон риска».

- Эффективное и этичное вмешательство в ситуации буллинга: алгоритмизированные действия при выявлении травли, исключая пассивность или усугубляющие ситуацию ошибки; немедленное пресечение инцидента на месте спокойным, но твердым тоном, без публичной эмоциональной реакции; раздельная беседа с участниками (жертвой, агрессором, свидетелями) для установления фактов, а не для немедленного наказания; работа с группой наблюдателей; вовлечение школьного психолога, социального педагога, администрации и родителей по отработанному протоколу.

– Моделирование уважительного поведения в собственном педагогическом облике включает невербальную коммуникацию и общий стиль учителя, который транслирует нормы поведения, принятые в обществе. Данный компонент предполагает соблюдение личных границ учеников, уважительное отношение к их вещам, физическому пространству, запрет на публичные обсуждения интимных или болезненных тем. Кроме этого, педагог по ФК должен уметь признавать свои ошибки, обладать способностью извиниться перед учеником или классом в случае несправедливости или чрезмерной резкости, демонстрируя, что уважение и достоинство — универсальные ценности.

Поведенческий компонент — это та практическая арена, где проверяется и реализуется вся система коммуникативной толерантности педагога. Его развитие требует не только теоретического обучения, но и интенсивного тренинга, разбора кейсов и супервизии, чтобы навыки стали автоматическими и эффективными даже в условиях стресса.

Для педагога коммуникативная толерантность приобретает особую, предметно-специфическую значимость, становясь ключевым инструментом профилактики буллинга. Именно толерантный педагог способен ценностно переориентировать урок с культа физического превосходства на ценность личного прогресса, усилия и разнообразия. Он демонстрирует, что тело каждого ученика, его возможности и темп развития заслуживают уважения, тем самым нивелируя главные основания для стигматизации и травли.

Учитель с высоким уровнем коммуникативной толерантности своим поведением задает эталон уважительного отношения ко всем без исключения. Он не допускает унижительных высказываний в адрес «слабых» и жестко пресекает их со стороны учеников, формируя тем самым новые, гуманистические нормы группового взаимодействия.

Эмпатия и наблюдательность, присущие толерантному педагогу, позволяют ему распознавать ранние признаки буллинга (изоляция, шепот, подавленность жертвы). А владение навыками ненасильственной коммуникации дает инструменты для вмешательства, направленного не на наказание, а на восстановление отношений и осознание последствий травли.

Таким образом, коммуникативная толерантность выступает не как абстрактная добродетель, а как практическая основа профессионального мастерства учителя физкультуры в XXI веке. Ее развитие в процессе подготовки становится стратегической задачей, прямо влияющей на его способность выполнять не только обучающую, но и воспитательную функцию — функцию гаранта безопасности и психологического благополучия каждого ребенка в пространстве урока.

Литература

1. Балакина Л. Л. Толерантность как принцип коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся // Известия ТПУ. 2007. №7. С.50-56
2. Кубракова М.К. Коммуникативная толерантность как компонент профессиональной компетентности педагога // Пермский педагогический журнал. 2020. №11.
3. Лапшова А. В., Тюмина Н.С. Тимофеева Ю.С. Коммуникативная толерантность педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С.41-44
4. Львова И. В., Михайлова В. П. Коммуникативная толерантность как компонент профессиональной культуры будущих специалистов педагогов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2008. №5. С.36-41
5. Якса Н. В., Хацаук Н. С. Коммуникативная толерантность как составляющая профессиональной культуры будущих педагогов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2021. №3. С.87-94

*А. Е. Петракова,
ст. преп. высшей квалификационной категории
кафедры педагогического менеджмента
и профессионального образования
ГОУ ДПО «Институт развития образования
и повышения квалификации»
Приднестровье. г. Тирасполь*

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ
ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЗРОСЛЫХ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к диагностике и оценке результатов обучения взрослых в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Автор анализирует особенности взрослого обучающегося как субъекта образовательного процесса, выявляет ограничения традиционных методов контроля и предлагает комплекс инструментов, ориентиро-

ванных на компетентностный, практико-ориентированный и формирующий подходы. Особое внимание уделяется цифровым технологиям, проблемам валидации неформального образования и перспективам развития оценочных процедур в контексте непрерывного образования.

Ключевые слова: *диагностика образовательных результатов, дополнительное профессиональное образование, андрагогика, компетентностный подход, формирующее оценивание, цифровые инструменты оценки, валидация компетенций.*

Система дополнительного профессионального образования в последние годы претерпела существенную трансформацию. Она перестала восприниматься как формальное повышение квалификации и превратилась в важнейший механизм непрерывного образования, обеспечивающий конкурентоспособность специалистов в условиях быстро меняющегося рынка труда. В логике потребностей рынка труда слушатель выступает не пассивным объектом педагогического воздействия, а требовательным заказчиком, ориентированным на измеримые практические результаты – новые компетенции, карьерный рост, повышение эффективности профессиональной деятельности. Однако, как показывает практика, традиционные методы контроля, построенные на проверке знаний через экзамены и тесты, в контексте обучения взрослых часто оказываются нерелевантными. Они не отвечают на ключевые вопросы: способен ли слушатель применить полученные знания в реальной производственной ситуации? Как измерить пользу обучения для самого человека и его работодателя? Целью данной статьи является обзор современных методов и инструментов диагностики, способных решить эти задачи.

Особенности объекта оценки – взрослого обучающегося – требуют опоры на принципы андрагогики. Как отмечает С.И. Змеёв, взрослый человек учится для решения конкретных профессиональных задач, опирается на имеющийся опыт, ориентирован на внутренние мотивы (карьерный рост, самореализацию) и стремится к самоуправлению в образовательном процессе [1, с. 45]. Следовательно, диагностика из процедуры внешнего контроля должна превратиться в процесс сопровождения и верификации развития компетенций. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская подчёркивают, что познавательная деятельность взрослого тесно связана с рефлексией собственного опыта, и оценочные процедуры должны эту рефлекссию активизировать, а не подавлять [2, с. 78].

В современной практике дополнительного профессионального образования можно выделить несколько ключевых подходов к диагностике. Компетентностный подход смещает акцент с «знает» на «умеет»: критерием успеха становится способность решать профессиональные задачи в смоделированных или реальных условиях. Подход, основанный на результатах, фокусируется на конечных, измеримых результатах, согласованных со всеми сторонами – слушателем, образовательной организацией и работодателем. Формирующее оценивание рассматривает оценочную деятельность как непрерывный диалог, обеспечивающий обратную связь для корректировки образовательной траектории в процессе обучения. Наконец, всё большее значение приобретает задача подтверждения неформального обучения – выявление и сертификация компетенций, полученных человеком вне формальных образовательных программ. Как справедливо отмечает В.И. Блинов, без решения этой проблемы система дополнительного профессионального образования не сможет стать по настоящему гибкой и персонализированной [3, с. 112].

В практике работы Института развития образования и повышения квалификации (г. Тирасполь) используются конкретные методы и инструменты, применяемые на разных этапах реализации образовательной программы. На этапе проектирования и набора группы проводится входная диагностика. К эффективным инструментам здесь относятся пред-тесты и опросы для выявления стартового уровня и образовательных запросов, анализ кейсовых ситуаций, позволяющих оценить имеющийся опыт слушателей и способность к решению проблем, а также интервью по компетенциям – глубинное выявление имеющихся навыков через анализ прошлого профессионального поведения. По мнению Э.Ф. Зеера, именно входная диагностика позволяет выстроить индивидуальную траекторию обучения и избежать ситуации, когда часть материала для слушателя уже неактуальна [4, с. 67].

В процессе обучения центральную роль играет формирующая оценка. Слушатель может вести рефлексивный журнал или блог, фиксируя инсайты, трудности и способы их преодоления. Широко применяется взаимооценка и экспертиза в малых группах, развивающая критическое мышление и умение давать конструктивную обратную связь.

Хорошо зарекомендовало себя электронное портфолио, представляющее собой систематическую коллекцию работ, проектов, отзывов, наглядно демонстрирующую прогресс в процессе обучения/повышения квалификации. Кроме того, применяются методы

микро-оценивания – краткие онлайн-квизы, интерактивные опросы через онлайн-сервисы – обеспечивают мгновенную обратную связь и позволяют оперативно корректировать ход занятия. Как подчёркивает А.Г. Каспржак, формирующее оценивание меняет саму позицию обучающегося: из объекта контроля он превращается в субъекта самооценки и рефлексии [5, с. 94].

Большое значение имеет итоговая (суммативная) оценка в обучении взрослых, которая должна быть максимально приближена к реальной профессиональной деятельности. Для этих целей хорошо себя зарекомендовали себя: метод проектов, который предполагает разработку и защиту реального проекта для рабочего места – бизнес-плана, программы улучшений, цифрового продукта; обучение действием – оценивает конкретные шаги, предпринятые слушателем на рабочем месте после модуля обучения; ситуационные задания и деловые игры – моделируют профессиональную среду и позволяют продемонстрировать комплексные навыки – ведение переговоров, управление кризисом, принятие решений в условиях неопределённости. Для оценки «мягких навыков» (soft skills) считаем эффективным метод 360 градусов, предполагающий сбор структурированной обратной связи от коллег, подчинённых и руководителей до и после обучения. Наконец, презентация портфолио перед комиссией с обоснованием того, как накопленные профессиональные достижения подтверждают развитие конкретных компетенций, становится всё более популярной формой итоговой аттестации в системе дополнительного профессионального обучения [6; 7].

Кардинально расширяют возможности компетентностной диагностики использование цифровых технологий. Современные системы управления обучением предоставляют аналитику прогресса, фиксируют активность на форумах, время выполнения заданий. Автоматизированное тестирование с адаптивными алгоритмами подстраивает сложность под уровень слушателя. Системы прокторинга обеспечивают честность при удалённой итоговой оценке. Особого внимания заслуживают цифровые бэджи – они позволяют гибко, детализированно сертифицировать отдельные навыки, делая результаты обучения прозрачными для работодателя. Анализ больших данных даёт возможность выявлять паттерны успешности, определять сложные для усвоения темы, прогнозировать отток слушателей. Как отмечают А.А. Андреев и В.И. Солдаткин, цифровая диагностика не должна заменять человеческое общение, но способна стать мощным дополнением к нему [8, с. 156].

Вместе с тем практика диагностики в дополнительном профессиональном обучении взрослых сталкивается с рядом проблем и вызовов: сохраняется высокий риск субъективизма при оценке сложных интегративных компетенций; качественная оценка через проекты и портфолио требует значительных временных затрат экспертов, что делает её ресурсоёмкой; часть педагогов и методистов/администраторов психологически не готова отходить от традиционных моделей контроля; некоторые взрослые обучающиеся, ориентированные лишь на получение удостоверения, сопротивляются более глубоким оценочным процедурам. И, пожалуй, самая сложная проблема – валидация непосредственного переноса знаний на рабочее место, так называемый трансфер обучения. Как подчёркивает А.М. Новиков, без решения этой проблемы невозможно доказать реальную эффективность дополнительного профессионального образования для бизнеса и экономики в целом [9, с. 203].

Проведённый анализ позволяет сформулировать несколько выводов. Во-первых, современная диагностика результатов обучения взрослых представляет собой многомерную, технологически насыщенную систему, ядром которой выступает оценка деятельности в контексте, максимально приближенном к реальному. Во-вторых, методологической основой такой диагностики являются интегративные идеи андрагогики (С.И. Змеёв, Ю.Н. Кулюткин), психологии профессионального развития (Э.Ф. Зеер), оценки квалификаций и профессиональных стандартов (В.И. Блинов), а также формирующего оценивания (А.Г. Каспржак). В-третьих, эффективная оценочная система в дополнительном профессиональном образовании призвана не просто поставить балл, а подтвердить ценность образовательного опыта для личности, производственной сферы и общества.

Будущее – за гибридными моделями, сочетающими цифровую аналитику, профессиональную экспертизу и глубокую субъектную рефлексию самого обучающегося. От эффективности этой системы напрямую зависят доверие к институту дополнительного профессионального образования, его конкурентоспособность и вклад в развитие человеческого капитала.

Литература

1. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Блинов В.И., Сергеев И.С., Коряковцева М.В. Оценка квалификаций: современные подходы и инструменты. – М.: Дело, 2018. – 336 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
5. Каспржак А.Г. Формирующее оценивание: практическое руководство. – М.: Национальное образование, 2016. – 152 с.
6. Новиков А.М. Методология дополнительного профессионального образования. – М.: Эгвес, 2008. – 280 с.
7. Горбунова Л.Н., Даутова О.В. Современные средства оценивания результатов обучения. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 96 с.
8. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 2010. – 196 с.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2017. – 368 с.

*М. К. Силаева,
преп. русского языка и литературы,
методист ГОУ СПО «Промышленно-строительный техникум»
Приднестровье, г. Тирасполь*

СЛОВО КАК ИНСТРУМЕНТ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СТРОИТЕЛЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль слова и коммуникативной грамотности в процессе обучения будущих специалистов строительной отрасли. На примере конкретных упражнений по русскому языку и литературе автор демонстрирует, как гуманитарные дисциплины способствуют личностному росту студентов. Подчеркивается, что качественное владение словом является не только инструментом взаимодействия, средством общения, но и фундаментом профессиональной этики, безопасности производства.

Ключевые слова: слово, инструмент, профессиональная речь, личностное развитие, русский язык, культура речи, работа с текстом, литература, студент, критическое мышление, созидательное мировоззрение.

Слово — это главный инструмент в руках мастера. На занятиях русского языка и литературы в техникуме педагог учит владеть этим инструментом так, чтобы профессиональное общение было грамотным, а взаимодействие с коллегами — уважительным и открытым. Владение профессиональной речью, основанной на языковых нормах, обеспечивает точность общения, что повышает эффективность труда и мотивацию обучающихся.

Тема языковой культуры в контексте строительной отрасли — это исключительная возможность показать студентам, что их успех зависит не только от знания СНиПов и марок бетона, но и от умения грамотно договариваться, ставить задачи и нести ответственность за свои слова. Для будущего строителя этика начинается не с кодексов, а с отношения к слову. На занятиях русского языка обучение выстраивается так, чтобы студенты видели в языке не набор правил, а возможность эффективно решать профессиональные задачи с помощью слова, постоянно акцентируется внимание на то, что русский язык — это инструмент профессии.

Одним из аспектов использования слова как профессионального инструмента для развития личности студента-строителя является культура общения, которая включает в себя использование профессиональной лексики и культуры речи. Например, при изучении тем «Лексика», «Фонетика, орфоэпия», «Морфемика и словообразование» и др. на занятиях применяются задания, связанные с производством и изучаемой профессией, проводятся терминологические диктанты, студенты выполняют задания на соотнесение термина и предмета, термина и его значения. Работа с терминами осуществляется не как с сухими понятиями, а в контексте. Пример упражнения «Переведи с профессионального на клиентский»: студент должен объяснить сложное технологическое решение (например, «устройство деформационного шва») простыми словами для заказчика. Это развивает гибкость речи.

Культура речи на строительной площадке — важная составляющая. Хотя стройка ассоциируется с суровостью и «крепким словцом», профессионализм начинается именно с того, как люди общаются друг с другом, поэтому на занятиях обсуждается с ребятами этика общения. Умение доносить свои мысли без ненормативной лексики выделяет настоящего профессионала на фоне конкурентов.

Немаловажным аспектом использования слова как профессионального инструмента для развития личности студента является деловая коммуникация и документация. Строитель должен владеть

навыками деловой переписки, с этой целью отрабатывается составление служебных записок, отчётов о выполненных работах. Кроме того, студенты учатся писать резюме для трудоустройства в строительную компанию. Умение вести деловую переписку — это проявление уважения к коллегам и заказчикам.

Работа с текстом. Помимо текстов из произведений художественной литературы, студенты работают с профессионально-ориентированными текстами и с текстом инструкции, учатся анализировать ГОСТы и технические условия как тексты, выделяя главные смыслы и алгоритмы действий.

Таким образом, использование активных методов обучения, включая работу с текстами о строительстве, формирует положительную мотивацию и интерес к профессии.

Личностное развитие через литературу. Литература открывает широкие возможности для развития эмпатии, навыков ведения переговоров и умения разрешать конфликты — как раз то, что необходимо будущему прорабу.

Чтение классики развивает эмоциональный интеллект, что немало важно для управления коллективом и понимания потребностей людей, для которых строятся объекты.

Литература формирует критическое мышление. Работа с текстом учит анализировать, сопоставлять факты и делать выводы — качества, необходимые инженеру при проектировании.

На занятиях литературы часто практикуются дебаты. Умение аргументированно отстоять свою точку зрения, используя литературные примеры, позже превращается в умение защитить проект перед комиссией.

В процессе анализа конфликтов героев (например, Лопухина в пьесе «Вишневый сад» как пример «нового строителя»), разбираются тактики поведения в стрессовых ситуациях, что крайне важно на стройплощадке.

На занятиях литературы формируется у студентов и созидательное мировоззрение, с этой целью делается акцент на произведения, где воспевается труд и созидание. Например, стихотворения В. Маяковского «Ода рабочему», В. Брюсова «Труд». Подробнее останавливаемся на архитектурных описаниях у классиков, образ «дома» как основы жизни в произведениях Л. Н. Толстого, А.П. Чехова («Дом с мезонином»). Анализ образов «созидателей» в литературе помогает студенту осознать масштаб своей профессии. Строитель — это тот, кто меняет облик мира [2].

Таким образом, слово является таким же фундаментальным инструментом строителя, как мастерок или уровень. Через изучение литературы и совершенствование культуры общения происходит становление личности, способной к конструктивному диалогу. Умение выражать свои мысли чётко, этично и уважительно становится тем прочным фундаментом, на котором возводится карьера квалифицированного специалиста и гармонично развитого человека.

Литература

1. Быстрова Е. А., Протченко И. Ф. Профессиональная направленность обучения русскому языку. М.: Высшая школа, 1991г.
2. Коренева А.В. Профессионально ориентированная речевая подготовка студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25941> (дата обращения: 24.02.2026).
3. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум. -М.: 2006.
4. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М. 2002.

*Т. В. Стаматова,
магистрант факультета педагогики и психологии
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь*

ТРЕНИНГОВАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРОВИЗОРОВ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности студентов – будущих провизоров. В работе обосновывается эффективность использования социально-психологического тренинга как интерактивного метода обучения, способствующего развитию навыков эффективного взаимодействия, эмпатии и профессиональной этики у будущих специалистов.*

Ключевые слова: *социально-коммуникативная компетентность, провизор, тренинговые технологии, интерактивное обучение, фармацевтическое консультирование.*

В современной фармации провизор является не просто «продавцом лекарств», а прежде всего высококвалифицированным консультантом, чья работа напрямую зависит от умения устанавливать контакт, проявлять эмпатию и разрешать конфликтные ситуации. Социально-коммуникативная компетентность является фундаментом профессиональной пригодности специалиста, деятельность которого протекает в системе «человек-человек».

Предполагается, что вузовское образовательное пространство создает условия для обеспечения специалиста необходимыми базисными знаниями и умениями, которые всегда будут востребованы. Однако проблема заключается в том, что традиционные лекционно-семинарские формы обучения зачастую дают теоретическое знание о коммуникации, но не формируют устойчивый поведенческий навык. Вместе с тем, многолетний опыт подготовки студентов свидетельствует о значительных проблемах и сложностях общения с коллегами и пациентами, которые испытывают будущие провизоры, как в период учебной практики в фармацевтических организациях, так и в начале своей профессиональной деятельности. Изучению проблем социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов посвящены научные труды таких ученых как: И.М. Раздорская, И.А. Зимняя, О.В. Барканова, Ю.Н. Емельянов и др.

Исследователи рассматривают социально-коммуникативную компетентность как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, достигая поставленных целей в различных социальных ситуациях, сохраняя при этом баланс между собственными интересами и интересами партнеров по общению что подчеркивает актуальность рассматриваемой темы.

Именно поэтому использование тренинговых технологий становится не просто дополнением, а необходимым инструментом профессиональной подготовки будущих специалистов-провизоров. Следует также отметить, что процесс формирования и развития профессиональных коммуникативных компетенций будущих специалистов фармацевтической отрасли недостаточно разработан. Коммуникативная культура является базовой составляющей профессионализма провизора и представляет собой его способность успешно выполнять функции коммуникатора профессионала. Однако, это возможно только в том случае, если провизор будет теоретически и практически готов к коммуникативной деятельности [1].

Методология исследования темы сочетает несколько научных направлений: компетентностный подход (И.А. Зимняя), деятельност-

ный подход (А.Н. Леонтьев), личностно-ориентированный подход (В.А. Сластенин), теорию социального научения (А. Бандура), концепцию групповой динамики.

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании, первичной диагностике и разработке программы социально-психологического тренинга, направленного на повышение уровня социально-коммуникативной компетентности у будущих провизоров.

Объектом исследования выступил процесс формирования и развития профессиональных коммуникативных компетенций будущих специалистов в вузе.

Предмет исследования – учебный тренинг как технология развития социально-коммуникативной компетентности у будущих провизоров.

Задачами исследования были следующие:

1. Анализ современного состояния проблемы социально-коммуникативной компетентности в психолого-педагогической и методической литературе.

2. Выявление структуры и критериев сформированности социально-коммуникативной компетентности применительно к деятельности будущего провизора.

3. Разработка программы учебного тренинга, направленного на развитие коммуникативных навыков и стрессоустойчивости специалистов.

Решение вышеназванных задач в тренинге происходит путем ролевых игр, групповых дискуссий. При проведении групповой дискуссии участники обучаются управлению групповым процессом обсуждения проблемы, позволяющим прояснить позиции, мнения и установки участников тренинга, а также возможность их изменения в процессе непосредственного общения [2].

Такая обучающая технология включает в себя различные упражнения, направленные на формирование благоприятного психологического климата в группе, тренировку разных коммуникативных свойств. Эффективность тренинга проявляется в том, что он позволяет обеспечить индивидуальную направленность подготовки участников к конкретной деятельности.

Тренинг выступает как интенсивная обучающая технология, где центральное место занимает не трансляция знаний, а проживание опыта в безопасной, искусственно созданной среде [4].

Выделяют три ключевых механизма, которые легли в основу исследовательской работы по определению эффективности тренинговых технологий в обучении будущих специалистов:

1. Активное экспериментирование: в отличие от реальной жизни, в тренинге «цена ошибки» минимальна. Студент может пробовать разные стратегии поведения (от агрессивной до партнерской) и сразу видеть результат.

2. Групповая динамика: Группа становится зеркалом. Через обратную связь от сверстников будущий специалист осознает свои «слепые зоны» в общении.

3. Рефлексия: Каждый этап тренинга завершается дебрифингом – анализом чувств и действий, что переводит опыт в осознанный навык.

В ходе исследования предполагается апробация методики тренинга, состоящей из трех модулей:

Модуль I. «Лидерство и профессиональная ответственность провизора»: Развитие лидерских качеств, умение вести за собой, брать ответственность на себя. Развитие перцептивных навыков (умение слушать, считывать невербальные сигналы).

Модуль II. «Инструменты влияния»: Отработка техник аргументации, работы с возражениями и убеждающей коммуникации.

Модуль III. «Стрессоустойчивость и конфликты»: Управление эмоциями в сложных профессиональных ситуациях.

Рассмотрим в качестве примера модуль: «Лидерство и профессиональная ответственность провизора» Исходим из того, что для будущих провизоров лидерство имеет специфический оттенок. Это не просто «вести за собой», а брать на себя ответственность в критических ситуациях (фармацевтическая опека), управлять аптечным коллективом и демонстрировать экспертное лидерство перед пациентом. Модуль содержит следующие блоки:

1. Блок «Диагностика лидерского потенциала».

2. Блок «Экспертное лидерство в аптеке» проводим исходя из того, что специфика профессиональной деятельности провизора – это лидерство через авторитет знаний.

3. Блок «Командообразование и делегирование».

Лидер в аптеке – это заведующий или старший смены.

4. Блок «Принятие решений в условиях дефицита времени».

Проведенные тренинги позволили с методической точки зрения развить и повысить у обучающихся уровень социально-коммуникативной компетентности в следующих направлениях:

1. Проактивность (провизор-лидер не ждет указаний, а действует в интересах безопасности пациента).

2. Эмоциональный интеллект (способность лидера сохранять спокойствие и транслировать его команде в стрессовых ситуациях (маркировка «Лидер-стабилизатор»)).

3. Аргументация (переход от манипулятивных техник общения к убеждению на основе доказательной медицины).

Проведение обучающих ролевых игр позволяет обучающимся воспринимать себя восприятие себя как «руководителя процесса лекарственного обеспечения», ответственного за результат лечения [3].

Для выявления степени значимости социально-коммуникативной компетентности и необходимости ее развития у будущих провизоров с целью повышения эффективности их фармацевтической деятельности было проведено выборочное анкетирование студентов 2, 4 и 5 курсов Медицинского института им. Н.В. Склифосовского ПГУ им Т.Г. Шевченко кафедры фармации и фармацевтической химии в количестве 21 человек. Обучающимися проводилось заполнение анкет, направленных на оценку их коммуникативных навыков в фармацевтической деятельности, а также оценку коммуникативных и организаторских склонностей.

В результате обработки анкет было определено, что у 15% студентов отмечаются, недостаток как профессиональных знаний, так и коммуникативных навыков, а 85% будущих аптечных работников обладают средним коммуникативным уровнем. По мнению некоторых респондентов, это происходит потому, что «обучаясь и получая образование по фармацевтической специальности, будущий специалист приобретает практические навыки, а свой коммуникативный уровень должен развивать сам, но не всем этого хочется», большинству провизоров не интересно общение с пациентом. Средний уровень коммуникативной компетентности всех респондентов по материалам обработанных анкет составил 23 балла (средний уровень). Отвечая на вопросы анкеты, 92% студентов утверждают, что необходимо специально формировать коммуникативную культуру общения у студентов вуза в процессе общения, а 2% - считают, что каждый обучающийся справится с этим самостоятельно, без постороннего вмешательства.

Анализ психолого-педагогической литературы и обобщение опыта работы с будущими специалистами фармацевтической сферы показывает, что приобретение практического опыта профессионального общения студентами происходит более успешно и качественно при использовании в процессе подготовки интерактивных методов обучения, прежде всего с использованием тренинговых технологий,

среди которых важное место принадлежит социально-психологическому тренингу (СПТ). Его интеграция в учебный процесс предполагает осуществлять профессиональную подготовку специалистов, готовых к эффективной социально-профессиональной коммуникации.

Литература

1. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга: учеб пособие: СПб.: Речь, 2007. 256 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа комплексного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. М., 2004. 42 с.
3. Кашапов М.М., Желткевич О.В. Коммуникативная компетентность фармацевтических специалистов: Известия Иркутского государственного университета. Психология. 2018. Т.23. С. 50-54.
4. Суховершина Ю.В. и др. Тренинг коммуникативной компетенции: учеб. пособие: М: Академический. проект; Трикста, 2006. 112 с.

А. В. Топор,
ст. преп. ПГУ им. Т. Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭУК В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДПОП ПП

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия «информационная образовательная среда» и раскрываются возможности электронного учебного курса в условиях цифровизации образования. На примере реализации в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко ДПОП ПП охарактеризована структура и содержание ЭУК «Педагогика», его роль в организации контроля, информационной поддержки и взаимодействия со слушателями при очно-заочной форме обучения.

Ключевые слова: Электронный учебный курс (ЭУК), дополнительные профессиональные образовательные программы профессиональной подготовки (ДПОП ПП), информационно-образовательная среда.

Современная образовательная среда предполагает использование информации, как на традиционных – бумажных, так и на электронных носителях. Андреев А.А. считает «единое информационное пространство, объединяющее информацию, как на традиционных,

так и электронных носителей; компьютерно-телекоммуникационные учебно-методические комплексы и технологии взаимодействия; педагогическую систему нового уровня, которая включает в себя материально-техническое, финансово-экономическое, нормативно-правовое обеспечение» информационно-образовательной средой [3]. Однако, необходимо отметить, что понятие «информационная образовательная среда» (далее – ИОС) на сегодняшний день не имеет единого четкого определения.

Например, Ильченко О.А. представляет ИОС как «системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, которая неразрывно связана с человеком как субъектом образования» [3]. Захарова И.Г. подразумевает, что ИОС – «это открытая система, которая объединяет интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы» [2].

Курова Н.Н. пишет, что ИОС «является эффективным средством управления процессом информатизации образовательного процесса» [4].

Чобан-Пилецкая А. в своей статье «Информационная образовательная среда как средство управления эффективностью образовательного процесса» отмечает, что «Именно информационная образовательная среда должна обеспечить учебное заведение качественно новыми подходами, методами и средствами преподавания» [5]. Одним из таких инструментов является электронный учебный курс (далее – ЭУК).

Беленкова И.В. считает, что ЭУК сегодня — это «программно-методический комплекс, позволяющий студенту самостоятельно освоить учебный курс или раздел (разделы) курса. Основным назначением каждого разработанного электронного курса будет формирование и закрепление новых знаний, умений и навыков в определенной предметной области в указанном объеме, как в индивидуальном режиме, так и при методической помощи преподавателя» [1].

В Государственном образовательном учреждении «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» действует «Электронный образовательный портал ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко» URL: <https://moodle.spsu.ru/> (далее – ЭОП), на котором размещены ЭУК.

Рассмотрим возможности ЭУК при реализации дополнительных образовательных программ профессиональной подготовки на примере программы «Теория и методика преподавания в начальных классах».

Для слушателей названной ДПОП ПП был создан ЭУК «Педагогика» (URL: <https://moodle.spsu.ru/course/view.php?id=5331>) В рамках которого происходит знакомство с дисциплинами: «Введение в педагогическую деятельность» (далее – ВПД), «Теория и методика обучения» (далее – ТМО), «Теория и методика воспитания» (далее – ТМВ). С этой целью для слушателей были сформированы 3 раздела внутри ЭУК с соответствующими названиями. Так же были сделаны общие для всех разделы, в которых представлены:

- вопросы для форм контроля по дисциплинам (к зачету по ВПД, к экзаменам по ТМО и ТМВ), критерии оценки ответов на зачете и на экзамене, тестовые задания по каждой их дисциплин, тематика курсовых работ по ТМО и по ТМВ, а также требования к их выполнению)
- раздел «Контрольно-измерительный материал»;
- литературные источники доступные для чтения непосредственно на странице ЭУК, ссылки на электронные источники, размещенные в интернете (как на те, которые можно скачать в свободном доступе, так и на те, которые можно читать on-line) – раздел «Литература». Так же в данном разделе осуществлена привязка литературных источников из ЭБС ЛАНЬ.

В рамках разделов – дисциплин, педагог имеет возможность предоставлять слушателям ДПОП ПП с помощью элементов / ресурсов ЭУК (Рис.1) широкий спектр информационных форм, размещая внутри курса: теоретический материал, задания для практических/лабораторных работ, видеоматериалы. Кроме того, ЭУК позволяет проводить непосредственно на странице курса анкетирование и опросы слушателей, а также осуществлять обратную связь со слушателями по вопросам в рамках изучаемых дисциплин.

Отдельно стоит отметить, что обучение по ДПОП ПП «Теория и методика преподавания в начальных классах» осуществляется в очно-заочной форме, поэтому при реализации дисциплин педагогического цикла, обозначенных выше, важно осуществлять информационную поддержку и консультирование слушателей как on-line, так и of-line с чем прекрасно справляется ЭУК, благодаря его техническим возможностям.

Опыт реализации ЭУК «Педагогика» свидетельствует что электронная информационная образовательная среда не является заменой традиционному образованию, но в тоже время подтверждает, что использование ЭОП способствует успешной организации обучения по ДПОП ПП «Теория и методика преподавания в начальных классах», особенно в условиях очно-заочной формы обучения. Применение ЭУК позволяет

обеспечить доступность образовательных ресурсов, повысить уровень самостоятельной работы слушателей и создать условия для их эффективного взаимодействия с педагогами в цифровой среде.

Добавить элемент или ресурс

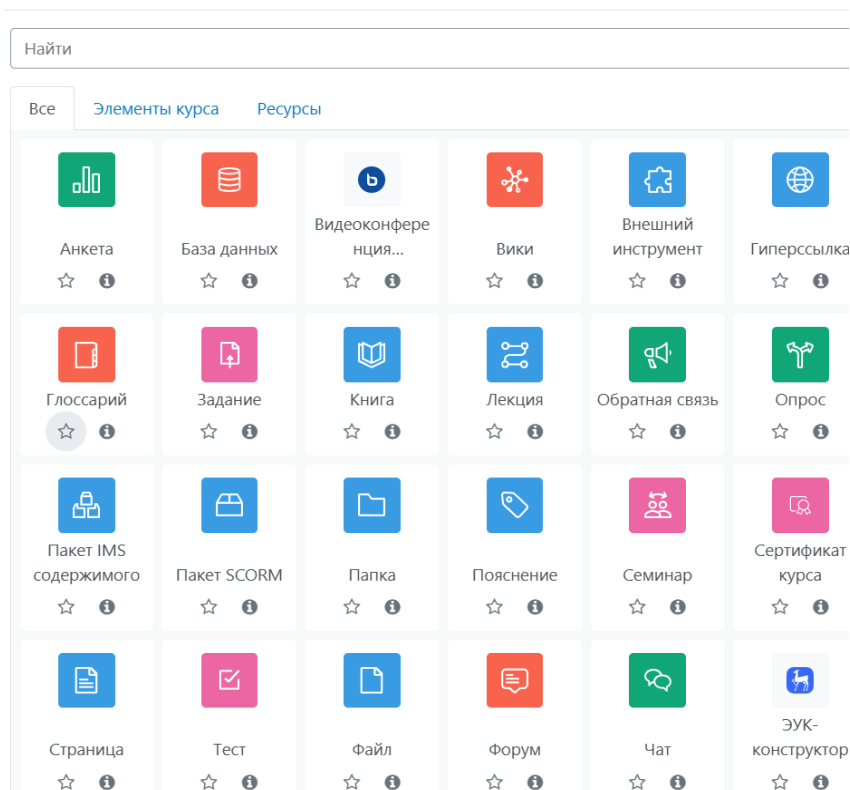


Рис. 1. Элементы / ресурсы ЭУК

Литература

1. Беленкова И. В. Электронный учебный курс как элемент информационной образовательной среды вуза // Наука и перспективы. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnyy-kurs-kak-element-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 04.03.2026).

2. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения. Автореферат дис. доктора пед. Наук. Тюмень, 2003.

3. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процесс (на примере подготовки специалистов с высшим образованием). Автореферат дис. канд. пед. наук. Москва, 2002.

4. Курова Н.Н. Информационная среда как средство управления информатизацией образовательного процесса в школе. Автореферат дис. канд. пед. наук. Самара, 2009.

5. Чобан-Пилецкая Антонина Информационная образовательная среда как средство управления эффективностью образовательного процесса // Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3(25), 2021 р. - 64-69 [электронный ресурс] URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/682-Article%20Text-2597-1-10-20211027%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/682-Article%20Text-2597-1-10-20211027%20(1).pdf) (дата обращения: 04.03.2026).

В. С. Ягубов,
аспирант СГПИ
Россия, г. Ставрополь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируются теоретико-методологические подходы к формированию личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. На основе систематизации классических и современных концепций обосновывается авторская позиция: эвристическим потенциалом обладают личностно-деятельностный и системогенетический подходы в сочетании с компетентностной парадигмой. Представлены результаты пилотного исследования уровня сформированности компонентов личностной готовности студентов к профессиональной деятельности педагога-психолога.

Ключевые слова: педагог-психолог, личностная готовность, профессиональная деятельность, личностно-деятельностный подход, системогенез, студенты.

Проблема готовности к действию и деятельности изучается давно: еще в рамках библиографического метода У. Томас и Ф. Зна-

нецкий (1918-1920) подняли в своей исследовательской работе проблему профессионального самоопределения и самоактуализации личности во взаимосвязи с социальной средой и формированием социальных установок; основатель теории научения Э. Торндайк (1932) обосновал «Закон готовности», заключающийся в том, что качество ответных реакций приводят к готовности действовать, при этом ответные реакции могут различаться по степени готовности; представители гуманистической психологии К. Роджерс (1951) и Р. Мэй (1965) показали зависимость эффективности психотерапевтической помощи от личностных характеристик психолога; в рамках теории установки отечественный ученый Д.Н. Узнадзе (1961) рассматривает готовность как целостную настроенность субъекта.

Деятельность педагога-психолога относится к категории профессий «человек – человек» (Е.А. Климов) и поэтому специалист должен обладать определенными базовыми качествами личности, которые активно формируются у студентов на этапе обучения в вузе. Такие качества личности, как коммуникабельность, эмпатия, рефлексия, эмоциональная устойчивость, самокритичность, нравственная ответственность выделены большим количеством ученых, исследующих профессиональную пригодность личности к определенной деятельности, в том числе к деятельности психолога. Например, Е.А. Климов отмечает особые требования к коммуникативным характеристикам специалиста [4]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют совокупность свойств личности, предопределяющих её профессиональную пригодность, фиксируют разрыв между академической подготовкой и способностью реализовать потенциал в реальных ситуациях [1]. Л.М. Митина предлагает модель личностно-профессионального развития как путь преодоления этого разрыва [6; 7]; В.Д. Шадриков в рамках системогенетического подхода определяет готовность как результат сформированности психологической системы деятельности [9].

Заслуживают особого внимания работы Н.Д. Левитова [5], Е.П. Ильина [3], в которых готовность рассматривается как состояние оптимальной активации; работы Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, в которых предлагается модель готовности к деятельности, включающей мотивационный, ориентационный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты [1]; работы Э.Ф. Зеер, в которых автор рассматривает готовность как динамическую характеристику профессионализации [2].

Теоретический анализ позволяет выделить три взаимодополняющих методологических подхода. Функциональный подход трактует

готовность как состояние мобилизации ресурсов. Личностный подход рассматривает готовность как интегративное качество. Личностно-деятельностный подход понимает готовность как проявление субъекта в деятельности. Позиция Л.М. Митиной интегрирует данные подходы в системную концепцию [6; 7].

Классические подходы рассматривают готовность преимущественно как статичное образование, современные – как динамический процесс. Переход от ситуативной готовности к устойчивой личностной готовности остается недостаточно изученным. Ученые предлагают рассматривать этот переход как результат интериоризации профессиональных установок, включающий три стадии: адаптационную, предполагающую формирование первоначальных установок; идентификационную, связанную с принятием профессиональных ценностей, и персонализационную, означающую интеграцию качеств в структуру личности [8].

В Ставропольском государственном педагогическом институте проведено пилотное исследование личностной готовности к деятельности, выборку которого составили 17 студентов третьего курса направления подготовки «Педагог-психолог». Использован авторский опросник, включающий 13 утверждений, оцениваемых по пяти-балльной шкале Ликерта. Инструмент диагностики разработан на основе выделенных компонентов готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и эмоционально-волевой. Предварительная проверка надежности оценивалась с помощью коэффициента альфа Кронбаха и составила 0,82, содержательную валидность опросника его пригодность для использования на пилотном этапе подтверждена тремя экспертами. Статистическая обработка данных включала расчёт средних значений и коэффициент корреляции Пирсона, значимость была принята на уровне $p \leq 0,05$.

Полученные данные свидетельствуют о неравномерности сформированности компонентов личностной готовности студентов к профессиональной деятельности педагога-психолога. Наиболее выраженным оказался мотивационно-ценностный компонент, получивший среднюю оценку 4,3 балла (6-балльная шкала). Когнитивный компонент составил 4,0 балла. Операциональный и эмоционально-волевой компоненты, связанные с практическими навыками и саморегуляцией, оказались несколько ниже – 3,2 и 3,4 балла соответственно. Корреляционный анализ выявил прямую и статистически значимую связь между когнитивным и операциональным компонентами ($r = 0,65$ при $p < 0,05$), что может подтверждать тезис о системной организации деятельности.

Полученные данные обосновывают возможность включения в программу подготовки специалистов модулей по развитию эмоционально-волевой саморегуляции деятельности и отработке ее практических навыков. Ограничением исследования является малый объём выборки ($n = 17$), в связи с чем результаты носят предварительный характер и требуют верификации на репрезентативной выборке.

На основании проведенного теоретического анализа и пилотного исследования можно сделать вывод:

- методологической основой изучения личностной готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности выступает личностно-деятельностный подход, дополненный системогенетическим и компетентностным подходами;

- личностная готовность педагога-психолога представляет собой интегративное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой компоненты. Системообразующую роль выполняет мотивационно-ценностный компонент;

- эмпирические данные подтвердили необходимость практической отработки операционального и эмоционально-волевого блоков личностной готовности педагога-психолога к профессиональной деятельности;

- перспективы исследования связаны с расширением выборки респондентов, апробацией специально разработанной программы формирования личностной готовности будущих педагогов-психологов на этапе обучения в вузе.

Литература

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 5-е изд. Москва : Академический проект, 2020. 330 с. URL: <https://www.iprbookshop.ru/110036.html> (дата обращения: 11.03.2026).
3. Ильин Е.П. Психология состояний человека. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 559 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Academia, 2004. 301 с.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: Просвещение, 1964. 343 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019. 400 с.

7. Митина Л.М., Митин Г.В., Щелина С.О. Психологические особенности личностно-профессионального развития учащихся при переходе от среднего образования к высшему: кризисы и условия преодоления // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021. № 3. С. 42-54.
 8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
 9. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности : репринт. воспроизведение текста изд. 1982 г. Москва : Логос, 2007. – 192 с.
-

ЧАСТЬ 2.

УСЛОВИЯ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Т. Ю. Белая,
педагог-психолог высшей квалиф. категории
МОУ «Тираспольская средняя школа № 3 им. А. П. Чехова»
Приднестровье, г. Тирасполь*

ДЕТИ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ, ИЛИ, КАК ГОВОРЯТ ФРАНЦУЗЫ «ТЕФЛОНОВЫЕ» ДЕТИ: КАКИЕ ОНИ? КАК ИХ УЧИТЬ

Аннотация. В статье рассматривается возможность интеграции мета-предмета «Естествознание» и элементов эвристики в образовательный процесс средней школы, как ключа к реализации интеллектуального потенциала детей поколения Альфа и Бета. Интеграция естественных наук и эвристики, в данном случае, выступает компонентом, формирующим исследовательский интерес школьников к окружающему миру и к себе самому, максимальное развитие учебной мотивации и стремление к продуктивной проектно-исследовательской деятельности. В статье представлены результаты психолого-педагогического эксперимента, проведенного в 2024-2025 гг. на базе МОУ «ТСШ № 3 им. А.П. Чехова».

Ключевые слова: поколение Альфа, поколение Бета, глобальное мышление, учебная мотивация, интеграция наук, интегрированный урок, эвристическая технология обучения.

Современных детей называют по-разному: «дети нового тысячелетия», «дети Света», дети индиго. Кроме того,

- рожденных с 1997 года по 2010 год называют поколением Z (зуммеры), они росли в эпоху интернета и социальных сетей;
- с 2011 года по 2024 год - поколением Альфа, или «детьми смартфонов», для которых виртуальный мир уже практически не отличается от реального;
- и, наконец, детей, рожденных с 2025 года по, предположительно, 2039 год уже нарекли поколением Бета – ко всем интегрирую-

щим в их жизнь технологиям, добавился всемогущий искусственный интеллект.

В основном, их отличает друг от друга только глубина вовлеченности в мировую сеть и степень ее освоения.

При этом, детей третьего тысячелетия объединяет **ГЛОБАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ!**

Французы называют их «тефлоновыми детьми» - все потому, что к ним, как и к тефлоновой посуде, ничего не прилипает..., ничего общепринятого. Они не видят ни границ, ни берегов. Они воспринимают мир целостно – без ограничивающих убеждений и стереотипов!

Думается, что особенно глобально будут мыслить и влиять на окружающий нас мир именно дети поколения Бета. И только благодаря инновационным образовательным технологиям и космопедагогике, эти умники и умницы смогут находить нестандартные решения глобальным задачам и брать ответственность за планету и общество людей. Их глобальное мышление – не просто навык, а практически врожденное умение адаптироваться к стремительным изменениям и трансформировать реальность исключительно творческим способом.

Однако, пандемия 2020 года лишила детей живого общения с учителями и сверстниками. Границы четкого режима стерлись, количество свободного времени увеличилось. Учебная мотивация утасла и привязанность к самому учебному процессу заметно ослабла. Неограниченное по времени «сидение» в интернете, игры, TikTok, низкопробные челленджи и др. мешают сконцентрироваться на учебе и поощряют «клиповый», поверхностный подход к обдумыванию информации.

К примеру, по данным психологической службы МОУ «ТСШ № 3 им. А. П. Чехова» в следствие почти 3-х лет работы в условиях пандемии и дистанционных форм обучения мотивация к учению в 5-х классах снизилась примерно на 30 %:





Рис. 1, 2. Данные за период с 2020 по 2023 год отсутствуют по объективной причине - в связи с пандемией и дистанционным форматом обучения

Как мы наблюдаем, уровень учебной мотивации первоклассников, так же, резко снизился – на 38 % за 9 лет.

В России самой серьезной проблемой средней школы на сегодняшний день считают именно низкую учебную мотивацию.

Учителям невероятно сложно справиться с этой проблемой. Новые стандарты, пандемия, переход на дистант – все это стремительно ворвалось в их жизнь и внесло множество, часто – негативных изменений, которые еще не скоро вернут профессиональную деятельность педагогов в комфортный для них режим.

В помощь учителям, работающим сегодня в условиях «вызовов и возможностей поколения Альфа», автором был разработан и с успехом апробирован цикл экспериментальных уроков в начальной школе, нацеленных на повышение уровня учебной мотивации и EQ обучающихся, развитие их исследовательских навыков через раскрытие ценности, целостности, многообразия и «одухотворенности» окружающего мира, а, главное – своего уникального места в нем.

Приоритетная цель эксперимента – отработать СТРАТЕГИЮ создания уроков, соответствующих тем самым «вызовам и возможностям», которые определяют успех педагогического воздействия на поколения Альфа и Бета.

Суть эксперимента заключается в объединении академических знаний по предметам естественного цикла, их интеграции и подачи ученикам с учетом принципов эвристической технологии обучения.

Методологической основой уроков стали тематические ориентиры рекомендованных Министерством просвещения программ: «Юный исследователь» (сост.: Усатая Н. Б и Кулибаба Л. М.), «Окружающий мир

для 1-х – 4-х классов общеобразовательных организаций ПМР», а также метапредметов «Естествознание» и «Человековедение» (разраб. А. В. Хуторской). Однако содержание и структура экспериментальных уроков уникальны и являются исключительно авторскими разработками.

Все уроки разрабатывались в соответствии с требованиями Министерства просвещения ПМР к составлению психолого-педагогических программ (под редакцией Клименко И. В. и Бондаренко Ю. С.).

В содержании уроков интегрируются академические знания по предметам: Окружающий мир, ИЗО, Математика и Литературное чтение.

Для того, чтобы обнаружить четкую разницу между традиционным и интегрированным эвристическим уроком, а также, их психолого-педагогическое воздействие на IQ и EQ современных школьников, рассмотрим знакомую всем сказку «Теремок» с этих двух позиций.

Каким образом мы бы изучали «Теремок» с детьми на традиционном уроке Литературного чтения? Мы бы, конечно, разобрали сюжет сказки, рассмотрели бы ее героев с точки зрения гуманности и полезности для общества их поступков. Обсудив всех, особенно медведя, мы бы постарались подвести детей к максимально четко сформулированной морали сказки – все для того, чтобы удостовериться, что малыши усвоили тот самый жизненный урок, ради которого, собственно, далекий предок и придумал эту сказку. Получается, что мы дали детям один инструмент – понимание важности дружбы и умения жить в согласии, несмотря на различия.

А, если бы это был не традиционный урок, а интегрированный?

✓ Мы бы, конечно, как и положено на уроках Литературы, изучали сюжет и анализировали текст сказки, знакомились с фольклорными особенностями и художественными средствами. НО! При этом:

✓ с точки зрения **Математики**: посчитали количество зверей, сравнили размеры теремка с реальными размерами жилищ диких животных, рассмотрели бы геометрические фигуры, присутствующие в конструкции Теремка, собрали бы в технике Танграм фигуру медведя или любого другого героя сказки;

с точки зрения **Биологии и Психологии**: мы бы познакомились с повадками зверей, поселившихся в Теремке, их особенностями, которые могли бы повлиять на то, как они распределяют между собой обязанности по хозяйству. А еще узнали бы – ЧТО такое «симбиоз» и КАК, несмотря на все различия, жители планеты способны уживаться друг с другом и создавать ВМЕСТЕ что-то хорошее и нужное! (здесь мы еще, наверняка, устроили бы короткометражный показ

веселой 87-й серии проекта «Новое Простоквашино» - о вынужденном симбиозе Шарика и Матроскина);

✓ с точки зрения ИЗО: мы бы нарисовали иллюстрации для сказки;

✓ с точки зрения Физики (на уровне знаний по Окружающему миру в нач. классах): создали бы проект устройства для сбора и хранения воды в Теремке;

✓ с точки зрения Музыки и Физкультуры: вместо обычной физкультминутки провели бы веселую зарядку с воспроизведением звуков животных – героев Теремка.

Детям Нового тысячелетия не нужен традиционный урок! Не нужны тысячи тысяч букв на потрепанных страницах учебника. Им нужны КАРТИНКИ, ВПЕЧАТЛЕНИЯ, ФЕЙЕРВЕРКИ и КАЧЕСТВЕННАЯ МОТИВАЦИЯ - созданный учителем момент, когда кто-то выкрикнет: «Эврика!»

Вопреки традиционному, интегрированный урок решает задачу превращения знакомых всем историй в многослойное исследование, где знания из разных областей науки дополняют друг друга, а их интеграция помогает не только лучше запомнить материал, но и видеть мир единым целым.

На примере того же «Теремка» посмотрим - КАК включить сократовскую эвристику в урок, помогая малышам стать настоящими ОТКРЫВАТЕЛЯМИ!

✓ Для начала предложить ученикам самостоятельно исследовать сказку, задавая наводящие вопросы и побуждая к размышлению: почему в Теремке поселились именно эти животные? Какие у них общие черты? Как меняется Теремок с приходом каждого нового зверя? Если бы в сказке появился еще один зверь, то кто бы это был? И почему?

✓ Еще одно интересное эвристическое задание – спроектировать волшебную установку для сбора и хранения воды в Теремке с учетом климатических условий в лесу;

✓ А в качестве домашнего задания – придумать свою собственную пословицу о важности умения жить вместе и помогать друг другу, несмотря на все различия в усах, ушах, окрасе шерсти и характере.

Эвристика стремится к одному – активному поиску знаний САМИМ учеником! Не через объяснения учителем, а САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ПОИСКОМ и открытиями через вопросы, предположения и эксперименты.

Подобную практику психолого-педагогического подхода к обучению можно считать результатом глубоких научных исследований, за которыми стоят имена основателей современных образовательных технологий и методов: Андрей Хуторской, Шалва Амонашвили, Людмила Войт, Людмила Петерсон, Татьяна Зинкевич-Евстигнеева и др.

Реализовав всего 6 из запланированных 17-ти тем (на каждую тему по 2 академических часа), психологи МОУ «ТСШ № 3 им. А. П. Чехова» совместно с заместителем директора по УВР I ст. обучения, провели промежуточное диагностическое исследование, которое подтвердило целесообразность и высокую эффективность уроков автора:

- учебная мотивация в экспериментальном классе выросла на 47 %;
- уровень развития гибкости, оригинальности и разработанности мышления на – на 31 %;
- качество знаний - на 35 %.

При таком подходе к обучению сказочная теория К. Э. Циолковского о «лучистом человечестве» очень скоро станет былью, и нам удастся определить поколениям Альфа и Бета простое, но всеобъемлющее предназначение – освоить и преобразить свой дом – Вселенную!

Литература

1. Белая Т. Ю., Попова А. П. МОЗГ, МИР и Я: Интегрированные уроки для юных открывателей. Как превратить знания в исследовательский азарт и творческий порыв, М.: Ridero, 2026. 312 с.
2. Карташова Е. А. Воспитание человека третьего тысячелетия // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова Том 21. Костромской государственный университет, 2021. 142 с.
3. Кэрролл Л., Тоубер Д. Дети Индиго. 2. М.: София, 2007. 284 с.
4. Теория поколений ... X, Y, Z, А – кто есть кто? Статья Отдела психологического сопровождения и профориентационной работы ГОУ «ПГУ им. Т. Г. Шевченко», Тirasполь, 2020 .
5. Шапошникова Л. В. Дети Нового Сознания: сб. матер. научно-обществ. конф. М.: Международный центр Рерихов, 2007. 400 с.
6. Шапошникова Л. В. Отгненное творчество космической эволюции. М.: Международный центр Рерихов, 2000. 407 с.

*В.С. Господарь-Каменщик,
учитель английского языка I кв. категории
Муниципальное образовательное учреждение
ТСШ № 3 им. А. П. Чехова
Приднестровье, Тирасполь*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье рассматривается важность профессионального самоопределения школьников, выделяется актуальность проектной деятельности, предложены возможности этой деятельности для профессионального самоопределения учащихся. В статье выделяются и характеризуются функции проектной деятельности как средства профессионального самоопределения. Особое внимание уделяется рассмотрению использования проектной деятельности в процессе предпрофильной подготовки школьников, которая организуется при завершении обучения в основной школе; определяются требования, связанные с организацией проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение школьников, проектная деятельность, исследовательская деятельность, предпрофильная подготовка.

Современное образование передает не только знания, но и формирует навыки, которые помогают выпускникам успешно интегрироваться в социальную и профессиональную жизнь. Самоопределение очень актуально для выпускников среднего и старшего звена, а также для родителей. Где продолжить обучение? Какую профессию выбрать? Помочь найти ответы на главные вопросы жизни молодого человека должна школа. На это нацелена профориентационная работа, цель которой - помочь ребенку выбрать сферу деятельности, профессию, отвечающую его способностям и возможностям, содействовать развитию профессиональных склонностей и интересов [1].

Рассмотрим, насколько эффективной для самоопределения в выборе профессии может стать проектная деятельность.

Под **проектной деятельностью** понимается творческая работа по решению актуальной проблемы, цели которой определяются и достигаются самими детьми в процессе самостоятельного освоения

новой для них информации, при этом создается реальный или идеальный продукт, отличающийся объективной или субъективной новизной [2].

Профессиональное самоопределение – это процесс осознания своих профессиональных интересов, склонностей и возможностей. Оно начинается в подростковом возрасте и продолжается на протяжении всей жизни. Важно, чтобы учащиеся не только понимали свои предпочтения, но и умели их соотносить с реалиями рынка труда.

Учащиеся, решающие в проектах задачи повышенной сложности в выбранных областях деятельности с применением знаний дополнительных предметных курсов, проявляют способности к получению в дальнейшем высокого уровня профессионального образования, для подготовки к которому может быть рекомендовано профильное обучение в 10-11 классах старшей школы.

Проектная деятельность сейчас, в рамках государственной программы, становится важным средством профессионального самоопределения выпускников школ. В нашей школе рекомендовано профильное обучение по английскому языку в 10-11 классах старшей школы. Ученики решают в проектах задачи повышенной сложности с применением знаний предметного курса. Это позволяет им получить в результате высокий уровень профессионального образования. При условии соблюдения ряда требований в процессе профильной подготовки. Обозначу некоторые из них и порекомендую некоторые профориентационные способы и методы, помогающие осознанно подойти к выбору профессии и выбору темы проекта.

- Интересы и склонности. Направленность проектной деятельности на определение интересов и склонностей в профессии, которая может подойти для выявления склонностей ученика могут подойти профориентационные тесты

Профориентационные тесты представляют собой структурированные анкеты или онлайн-опросы, помогающие определить интересы, склонности и личные качества учащихся. Результаты тестов могут дать рекомендации по профессиям, которые могут быть интересны и подходить по личностным характеристикам.

- Качества и навыки. Понимание, какие качества ценятся в разных профессиях, способствует более успешному выбору.

Здесь подойдет опыт исследовательской деятельности. Это может быть анализ профессий, актуальность их на рынке труда, требования и перспективы развития. Участие в проектной деятельности

позволяет углубить знания в выбранной сфере и понять, насколько они соответствуют личным интересам.

- Информация о профессиях. Организация встреч и интервью с представителями различных профессий может стать отличным способом получить представление из первых уст о специфике работы, необходимых навыках и карьерном росте. Такие встречи могут стать толчком к выбору темы проекта.

Роль индивидуальных проектов в процессе самоопределения не оценима, они предоставляют учащимся возможность глубже исследовать интересующие их профессиональные темы. Ученики могут выбрать проект, который связан с их потенциальной карьерой, и, таким образом, развить необходимые навыки и знания.

Выполняя проект, учащиеся учатся собирать и анализировать информацию, что является критически важным для любой профессии.

Существуют различные опросники и анкеты, которые помогают в процессе самоопределения. Вот несколько типов анкет, которые могут быть полезны для самоопределения и выбора профессии:

1. Профориентационные тесты. Эти тесты помогают определить интересы и склонности человека по различным профессиональным направлениям. Некоторые популярные тесты включают:

- Тест Холланда: оценка личностных типов по шести категориям (например, реалистичный, исследовательский, артистичный и т. д.).

- MBTI (Майерс-Бриггс): определение типов личности с целью понимания того, как личность взаимодействует с окружающим миром и каковы её профессиональные предпочтения.

2. Опросники на определение интересов - Inventories of Interests (Опросники интересов) - опросники, которые помогают определить узкие области интересов, например, work-related values и leisure interests.

3. Самоанализ. Анкеты для самоанализа, которую можно использовать для понимания своих возможностей и предпочтений.

Анкета для самоанализа:

1. Что мне нравится делать в свободное время? - (записать свои хобби, предпочитаемые занятия)

2. Какие предметы в школе были для меня наиболее интересными и увлекательными? Почему? - (определить свои академические интересы)

3. Как я опишу свои сильные стороны? - (например, коммуникабельность, технические навыки, креативность)

4. С какими задачами я испытываю наибольшие трудности? - (отметьте области, где вы чувствуете недостаток навыков)

5. Как я реагирую на стрессовые ситуации? - (тем самым оцените свои эмоциональные качества)

6. Кем бы я хотел/хотела работать через 5-10 лет? Есть ли конкретные профессии, которые меня интересуют? - (задумайтесь о будущих карьерных целях)

7. Какие качества и навыки, по моему мнению, наиболее ценятся в выбранной профессии? - (это поможет сосредоточиться на необходимых знаниях и навыках)

8. Приведите примеры ситуаций, когда вы чувствовали себя успешным/успешной.

- (это может быть как в учебе, так и в других аспектах жизни)

4. Инструменты для Career Assessment (Оценка карьеры). Существуют онлайн-платформы и ресурсы, которые предлагают профориентационные тесты. Например:

- O; NET Interest Profiler; -Career One Stop.

Диагностика способностей и интересов учащихся помогает педагогу предложить учащимся необходимый спектр тем проектов, которые подходят именно ему. Создать для ученика условие выбора необходимого уровня индивидуального образовательного развития.

Выбор индивидуальных проектов предоставляет школьникам уникальную возможность повысить эффективность профессионального самоопределения. Он помогает развивать навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, а также формирует уверенность в своих силах и интересах. Педагоги, поддерживая и направляя своих учеников в этом процессе, вносят значительный вклад в их будущее.

Литература

1. Байбородова Л.В. Профориентация и самоопределение детей-сирот [Текст] / Л.В. Байбородова, Л. Н. Серебренников, А. П. Чернявская. - Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 247 с.

2. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников // Ярославский педагогический вестник. Том 2 (Психолого-педагогические науки). 2014. № 2.

В. В. Егорова (Казакова)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема педагогического сопровождения семьи как важного условия обеспечения социального здоровья личности. Раскрывается сущность педагогического сопровождения, его цели, задачи и основные направления в условиях взаимодействия образовательной организации и семьи. Особое внимание уделяется формированию благоприятного семейного климата, развитию родительской компетентности и профилактике социального неблагополучия. Обосновывается значимость комплексного подхода к сопровождению семьи для гармоничного развития ребенка.

Ключевые слова: семья, педагогическое сопровождение, социальное здоровье, личность, воспитание, родительская компетентность, социальное благополучие.

Научные исследования в области педагогики и социальной педагогики подчеркивают важность партнерства между образовательными организациями и семьей. Так, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова, И.А. Зимняя, Т.А. Маркова, Е.И. Степанов, А.С. Белкин отмечают, что взаимодействие семьи и школы должно строиться на основе взаимного уважения, доверия и ответственности за развитие ребенка. С точки зрения Т.И. Шамовой и Г.М. Коджаспирова, социальный педагог выступает как посредник между семьей и образовательной системой, организующий комплексную поддержку

В современных социально-экономических условиях действительно существенно возрастает роль семьи как первичного института социализации личности. Данная позиция находит отражение в трудах многих ученых. Так, Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие ребенка происходит в системе социальных отношений, где ведущая роль принадлежит ближайшему окружению, прежде всего семье. Именно в семье ребенок впервые усваивает нормы поведения, ценности, формы общения, которые в дальнейшем определяют его социальное функционирование [2, с.254].

В.А. Сухомлинский также отмечал, что «семья – это первоисточник человеческой духовности», где закладываются основы нравственности и эмоциональной культуры личности [10, с.83].

На практике это проявляется в том, что дети, воспитывающиеся в благоприятной семейной среде, как правило, демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации, умеют конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявляют эмоциональную устойчивость. Например, в начальной школе часто наблюдается, что дети, родители которых активно участвуют в их жизни (совместное выполнение заданий, обсуждение школьных событий), легче включаются в учебный процесс и проявляют более высокий уровень ответственности [4, с.120].

Однако в условиях ускоренного темпа жизни, цифровизации общества и роста стрессовых факторов семья нередко сталкивается с трудностями. Исследования А.Г. Харчева [11, с.53]. и И.С. Кона показывают, что современная семья испытывает дефицит времени для общения, что приводит к снижению эмоциональной близости между родителями и детьми. В педагогической практике это проявляется в увеличении числа детей с трудностями поведения, повышенной тревожностью, сниженной мотивацией к обучению. Например, педагог может наблюдать ситуацию, когда ребенок демонстрирует агрессивные реакции или замкнутость, что часто связано с недостатком внимания со стороны родителей [5, с.116].

В этих условиях особую значимость приобретает педагогическое сопровождение благополучия семьи. Оно рассматривается как целенаправленная система профессиональной деятельности, направленная на поддержку семьи в вопросах воспитания и развития ребенка. По мнению Е.А. Ямбурга, современный педагог должен выступать не только как транслятор знаний, но и как консультант и партнер семьи [12, с.96].

Практика показывает, что эффективное педагогическое сопровождение включает несколько направлений. Диагностическая работа позволяет выявить особенности семейного воспитания и возможные трудности. Например, с помощью анкетирования или наблюдения педагог может определить уровень взаимодействия в семье. Консультативная работа реализуется через индивидуальные беседы с родителями, где обсуждаются проблемы ребенка и пути их решения. Профилактическая деятельность включает проведение родительских собраний, тренингов, направленных на развитие педагогической компетентности. Коррекционная работа применяется в случаях, когда уже имеются выраженные трудности во взаимоотношениях [3, с.45].

Одним из ключевых аспектов сопровождения является формирование социального здоровья личности. В научной литературе, например,

у В.Н. Мясищева социальное здоровье рассматривается как способность личности к гармоничному взаимодействию с обществом. В школьной практике это проявляется в умении ребенка работать в коллективе, соблюдать нормы поведения, управлять своими эмоциями. Например, участие детей в групповых проектах или совместных играх способствует развитию коммуникативных навыков и ответственности [8, с.142].

Эффективность педагогического сопровождения во многом зависит от взаимодействия школы и семьи. На практике используются разнообразные формы работы: родительские собрания нового формата (с элементами дискуссии), тренинги по эффективному общению, семейные клубы. Например, проведение семейного клуба «Родители и дети вместе» позволяет не только обсудить актуальные вопросы воспитания, но и создать условия для совместной деятельности родителей и детей, что укрепляет эмоциональные связи [6, с.74].

Особое значение имеет развитие педагогической культуры родителей. Как отмечал А.С. Макаренко, успех воспитания во многом зависит от согласованности требований семьи и школы. В практике это реализуется через просветительские мероприятия, где родителям объясняются возрастные особенности детей, даются рекомендации по организации режима дня, общения и совместной деятельности [7, с.149].

Важную роль играет профилактика семейного неблагополучия. Своевременное выявление проблем позволяет предотвратить их развитие. Например, если педагог замечает систематическую утомляемость ребенка или снижение успеваемости, проводится работа с семьей для выяснения причин (перегрузка, отсутствие режима, конфликтные ситуации). В таких случаях подключаются психологи и социальные педагоги.

При этом принципиально важно, что педагогическое сопровождение носит не контролирующий, а поддерживающий характер. Современный подход ориентирован на сотрудничество с семьей, а не на оценку и критику. Это способствует формированию доверительных отношений между педагогом и родителями [9, с.173].

Таким образом, педагогическое сопровождение благополучия семьи является важнейшим условием формирования социального здоровья личности. Оно позволяет не только решать возникающие проблемы, но и создавать условия для гармоничного развития ребенка. Практика показывает, что при системной и целенаправленной работе повышается уровень родительской компетентности, улучшается психологический климат в семье и формируются устойчивые социально значимые качества личности ребенка.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Иванова Н.В. Педагогическое сопровождение семьи в современных условиях // Педагогическое образование и наука. 2021. № 4. С. 45–49.
4. Ковалева Г.С. Социальное здоровье школьников: теория и практика // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 120–135.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 2019. 256 с.
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2015. 232 с.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. М.: Педагогика, 2007. 320 с.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 2015. 356 с.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 2007. 382 с.
11. Харчев А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки. М.: Наука, 2013. 320 с.
12. Ямбург Е.А. Педагогика: современный взгляд. М.: Просвещение, 2020. 256 с.

*Т. П. Ильевич,
канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Н. Ю. Метелева,
учитель биологии и химии
ТСШ № 3 им. А. П. Чехова
Приднестровье, г. Тирасполь*

**РАЗВИТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ХИМИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения эвристических заданий на уроках химии в современной общеобразовательной школе. Представлены принципы, характеристики и

методические подходы к применению эвристических заданий, а также приведены примеры их использования на уроках химии.

Ключевые слова: *проблемное обучение, эвристическое задание, урок химии, творческое мышление, познавательный интерес.*

Актуальность идей проблемно-эвристического обучения разрабатывалась различными исследователями, которые рассматривали методологию эвристического подхода как основополагающую в развитии творческих качеств обучающихся (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Б.Е. Райков, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской и др.).

Проблемно-эвристическое обучение предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях проблемной задачи, самостоятельного анализа проблемной ситуации, формулировки проблем и их решения. При этом обучающая деятельность направлена на развитие следующих качеств: способности индивида к движению от абстрактного к конкретному и обратно (П.П. Блонский); сочетание и системности и динамичности знаний, умения применять их в различных условиях (Ю.А. Самарин); способность оперировать знаниями и умениями в новых ситуациях, проектировать стратегию оптимального решения (И.Я. Лернер) [2].

В проектировании содержания и проведении уроков химии применяют различные формы проблемно-эвристического характера: проблемное изложение учебного материала в монологическом либо диалогическом режиме; частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах; самостоятельная исследовательская деятельность.

Принципами проблемно-эвристической организации обучения урока химии являются: познавательная активность; творческое взаимодействие; свобода самовыражения; комфортность среды взаимодействия педагога и обучающихся; системность, научность и гибкость мышления.

Существуют разные виды проблемно-эвристических вопросов: открытые вопросы, которые требуют развернутого ответа; закрытые вопросы, предполагающие выбор ответа из предложенных; прямые касаются именно того, что интересует лицо, формулирующее вопрос; косвенные вопросы предполагают, что предмет интереса завуалирован и не соответствует формулировке; риторические не предполагают ответа оппонента, отвечает на него сам выступающий; провокационные вынуждают человека совершить незапланированное спон-

танное действие; проблемные вопросы, меняющие ход дискуссии, высвечивают в ней новый, ракурс или аспект [3].

Методики и дидактические формы, используемые в проведении эвристической деятельности, самые разнообразные: семинар-игра («Что, где, когда?», «Брейн-ринг»), игра-шоу, игра-аукцион, конференция, диспут, игра-путешествие, «Клуб знатоков», «мозговой штурм», конкурс, викторина, дискуссия.

Рассмотрим некоторые проблемно-эвристические методы и формы, побуждающие познавательный интерес обучающихся, а также направляющие на творческий поиск решения проблем, применяемы в организации уроков химии.

Познавательный ринг на уроке химии может быть применен как форма активизации познавательного процесса. Особенностью ринга является его соревновательный характер. Обучающиеся должны давать ответы поочередно и как можно быстрее, что вызывает интерес и напряжение в течение игры. Участие принимают две команды учащихся. Содержание данной методики включает решение химических задач лингвистического типа (задания индивидуально-групповые).

Задание 1. Химические анаграммы:

1) какой элемент, если отбросить первую букву в его названии, превращается в напиток, а если изменить одну букву - в церковь? (хром - ром - храм).

2) назовите элемент, который при замене первой буквы в названии становится столярным инструментом? (золото - долото).

3) какие элементы можно превратить в другие, заменив одну букву? (хром - бром, радий - родий).

4) укажите душистое вещество, название которого без первой буквы превращается в основу многих красящих веществ (ванилин - анилин).

5) какой элемент при добавлении впереди одной буквы превращается в метель (уран - буран).

6) какой элемент после отбрасывания в его названии одной средней буквы и при чтении в обратном порядке превращается в кондитерское изделие? (теллур - рулет).

7) название какого растворителя после отбрасывания первой буквы превращается в стихотворное произведение? (вода - ода).

8. укажите элемент, который при добавлении в его название впереди одной буквы обозначает полупроводниковый прибор (йод - диод).

Задание 2. Найдите закономерность при составлении слов в первой строке и заполните вторую:

- а) апатит - пары - рыба авогадро - ... - дальтон
- б) взрыв - рыба - образ аргон - ... - трон
- в) бензол - озон - выгон воздух - ... - катод
- г) висмут - сутана - ангина камера - ... - мотор

Задание 3. Сколько названий химических элементов вы сумеете составить из букв, входящих в словосочетания:

- а) периодическая система элементов;
- б) периодический закон Менделеева;
- в) теория строения атома Бора;
- г) теория электролитической диссоциации [2].

В качестве эвристических заданий на решение проблем, связанных с объяснением увиденного, можно организовать демонстрацию занимательных опытов, так называемых «химических фокусов».

Опыт 1. Уголь из сахара. Оборудование: сахарная пудра, концентрированная серная кислота, два химических стакана по 100-150 мл, мензурка, стеклянная палочка, весы, разновесы. Отвесьте на весах 30 г сахарной пудры и перенесите ее в химический стакан. Отмерьте мензуркой 12 мл концентрированной серной кислоты. Осторожно смешайте в стакане стеклянной палочкой сахар и кислоту в кашеобразную массу (стеклянную палочку тотчас выньте и поместите в стакан с водой). Через некоторое время смесь чернеет и разогревается, и вскоре из стакана начинает выползать пористая угольная масса.

Опыт 2. Огненная метель. Оборудование: бутыль емкостью 3-10 л, 25%-ный водный раствор аммиака, оксид хрома (III), ложечка для сжигания вещества, горелка. В бутыль налейте небольшое количество водного раствора аммиака, чтобы только смочить ее стенки, а избыток жидкости слейте в склянку для слива растворов. Бутыль закройте крышкой (пробкой). Все это сделайте заранее. В ложечку для сжигания веществ поместите оксид хрома и накалите над пламенем горелки, а затем внесите в бутыль с газообразным аммиаком и сбросьте его. Образуется целый сноп искр, которые кружатся внутри бутылки, как метель, в темноте зрительный эффект повышается.

Опыт 3. Вулкан на столе. Оборудование: коническая колба, фарфоровый тигель или чашка, дихромат аммония, спирт. В горло конической колбы вставьте тигелек или фарфоровую чашку. Колбу можно покрыть пластилином, придав ей форму горы, или изготовить макет сопки. Под колбу или макет подложить большой лист бумаги для сбора оксида хрома (III). В тигелек насыпьте дихромат аммония, в центре холмика смочите его спиртом. Зажигается «вулкан» горячей лучиной. Реакция экзотермическая, протекает бурно, вместе с азотом

вылетают раскаленные частички оксида хрома. Если погасить свет, то создается впечатление извергающегося вулкана, из кратера которого выливаются раскаленные массы [1].

Задания эвристического типа на уроках химии могут быть также применены во внеклассной работе, в проведении интегрированных занятий по физике и биологии. Большинство проблемно-эвристических задач носит практико-преобразовательный характер и требует от обучающихся решения несложных примеров, а также творческий характер, если решение имеет несколько вариантов.

Обобщая вышеуказанное, можно отметить, что эвристические задания в большинстве своем связаны с временными ограничениями, информационной недостаточностью, новыми вариантами решения, а «химические фокусы» демонстрируются с целью создания длительного интереса к познавательной и исследовательской учебной работе обучающихся. Таким образом, интерес к внешним эффектам приводит к активизации эмоционально-личностного поля обучающегося и способно перерасти в познавательный интерес и исследовательское творчество. Внутреннее состояние обучающихся, выполняющих эвристические задания, ориентировано на осознанное поведение, эмоциональность, самооценку, а также на интерес к познавательной деятельности.

Литература

1. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. Инновационные технологии: проектирование учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: Учебно-методическое пособие. Тирасполь, 2001. 96 с.
 2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
 3. Суровцева Р.П., Жиделева С.А. Методика проведения и подготовки зачетов по курсу химии средней общеобразовательной школы. М.: ГИУУ, 1990. 100 с.
-

*Е. В. Ильина,
первый заместитель начальника училища,
начальник учебного отдела
высшей квалификационной категории
ГООУ «Тираспольское Суворовское военное училище»
Приднестровье, г. Тирасполь*

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СУВОРОВЦЕВ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается процесс развития личности воспитанников Тираспольского Суворовского военного училища как ключевой фактор их профессионального самоопределения и последующей социализации в сфере военной службы. Обосновывается, что целенаправленное формирование личностных, метапредметных и ценностных характеристик обучающихся обеспечивает устойчивую профессиональную мотивацию, готовность к выбору военной профессии и успешную адаптацию к условиям военного образования.

Ключевые слова: развитие личности, суворовцы, профессиональное самоопределение, профессиональная социализация, довузовское военное образование, профессиональная идентичность.

Система суворовских военных училищ выступает важным элементом подготовки кадров для Вооружённых сил и представляет собой особую образовательную среду, ориентированную на формирование личности будущего офицера [3]. В условиях довузовского военного образования развитие личности воспитанников приобретает системообразующее значение, поскольку именно оно определяет характер их профессионального выбора и успешность дальнейшей социализации в военной среде [1; 6].

Развитие личности суворовца рассматривается как целенаправленный педагогический процесс, включающий формирование ценностных ориентаций, гражданской ответственности, дисциплинированности, способности к саморегуляции и устойчивой учебно-профессиональной мотивации [7]. Данные характеристики выступают внутренними предпосылками профессионального самоопределения, понимаемого как осознанный выбор военной службы в качестве жизненного и профессионального пути [5].

Современная модель выпускника суворовского училища предполагает единство трёх взаимосвязанных компонентов развития личности [3]:

1. Предметный компонент, обеспечивающий интеллектуальную готовность к освоению программ высшего военного образования.

2. Метапредметный компонент, включающий сформированность универсальных учебных действий, самодисциплины, ответственности и устойчивости к нагрузкам [2].

3. Личностный компонент, отражающий ценностное отношение к военной службе, патриотическую направленность и готовность к выполнению служебного долга.

Именно личностный компонент выступает определяющим фактором профессионального самоопределения, поскольку формирует внутреннюю мотивационную основу выбора военной профессии [5].

Профессиональное самоопределение суворовцев не носит спонтанного характера, а развивается в условиях специально организованной образовательной среды [1; 9]. Профориентационная работа выступает не только информационным механизмом, но и педагогическим инструментом личностного развития. Она направлена на формирование реалистичных представлений о военной профессии, осмысление собственных возможностей и соотнесение индивидуальных качеств с требованиями военной службы [5].

Процесс профессиональной социализации начинается уже в период обучения в суворовском училище [1]. Функционирование воспитанников в условиях воинского коллектива, строгой дисциплины и регламентированного распорядка дня способствует усвоению норм, ценностей и моделей поведения, характерных для профессиональной военной среды [3]. Участие в строевой, физической и военно-прикладной подготовке ускоряет формирование профессиональной идентичности и способствует интеграции личностных и профессиональных качеств [4].

Развитие личности суворовцев осуществляется через интеграцию учебной, строевой, физической и воспитательной деятельности [3].

Формирование профессионального самоопределения включает:

- осознание социальной значимости военной службы;
- принятие ценностей воинского долга [7];
- формирование профессиональной идентичности [9];
- развитие готовности к преодолению трудностей военной службы [4].

Образовательная среда училища выполняет функцию профессионально-социализирующего пространства, в котором обучающиеся

постепенно осваивают нормы, традиции и поведенческие модели военного коллектива [1].

Участие в строевой и военно-прикладной подготовке способствует развитию волевых качеств, ответственности и устойчивости к стрессовым ситуациям [4]. Эти характеристики являются не только личностными результатами образования, но и внутренними основаниями профессионального выбора [5].

В Тираспольском Суворовском военном училище реализуется поэтапная модель развития личности, включающая три этапа:

I этап – адаптационно-ценностный (5–7 классы)

- формирование дисциплинированности;
- принятие норм воинского коллектива;
- первичное знакомство с военной профессией.

II этап – осознанного профессионального выбора (8–9 классы)

- развитие устойчивой мотивации к военной службе;
- углублённая профориентационная работа;
- анализ индивидуальных достижений.

III этап – профессиональной направленности (10–11 классы)

- формирование профессиональной идентичности;
- индивидуальное сопровождение выбора военного вуза;
- моделирование условий военного обучения.

По результатам педагогических наблюдений и экспертных оценок, проводимых на базе «Тираспольского Суворовского военного училища» установлено, что сформированность личностных качеств, связанных с ответственностью, саморегуляцией и мотивацией к службе, напрямую коррелирует с успешностью адаптации выпускников к условиям военного обучения. Уровень адаптационной готовности выпускников суворовского училища в среднем превышает показатели гражданских абитуриентов на 20–25%, что свидетельствует о результативности целенаправленного личностного развития в условиях довузовского военного образования.

Развитие личности суворовцев обеспечивает преемственность между довузовским и вузовским этапами военной подготовки. Профессиональная социализация носит непрерывный характер и продолжается в военных вузах, опираясь на сформированные ранее ценности установки, мотивацию и поведенческие модели [1].

Таким образом, развитие личности воспитанников суворовского военного училища выступает ключевым фактором их профессионального самоопределения и успешной социализации в системе военного образования. Целенаправленная интеграция образователь-

ной, воспитательной и профориентационной деятельности позволяет сформировать внутреннюю готовность обучающихся к осознанному выбору военной службы и дальнейшему профессиональному становлению. Тем самым суворовское образование может рассматриваться как значимый этап формирования личности будущего офицера и кадрового потенциала Вооружённых сил.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2019. – 363 с.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе / А. Г. Асмолов и др. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
3. Военная педагогика : учебник для вузов / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Юрайт, 2020. – 479 с.
4. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017. – 368 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
6. Концепция развития довузовского военного образования в Российской Федерации. – М. : МО РФ, 2019. – 32 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 352 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
9. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : МПСУ, 2016. – 256 с.

*Е. П. Каравелкова,
педагог начальных классов
МОУ ТСШ № 3 им. А.П.Чехова
Приднестровье, г. Тирасполь*

**ЭЛЕМЕНТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются элементы квест-технологии и проектной деятельности как условия развития учебной мотивации младших школьников. Представлены теоретические основания

технологий и результаты их практической реализации в первом классе. Показано, что системное внедрение данных технологий способствует активизации познавательной деятельности и формированию устойчивого интереса к обучению.

Ключевые слова: учебная мотивация, квест-технология, проектная деятельность, инновационные образовательные технологии, начальная школа.

Формирование учебной мотивации младших школьников является одним из ключевых направлений современного начального образования. Первый год обучения в школе характеризуется адаптацией ребёнка к новым требованиям и формам учебной деятельности, в этот период закладывается отношение к учению и формируется готовность к дальнейшему образовательному развитию.

Практика показывает, что устойчивый познавательный интерес формируется при условии активной включённости обучающихся в деятельность. В этой связи особое значение приобретает использование образовательных технологий, основанных на деятельностном подходе.

В рамках статьи рассматриваются элементы квест-технологии и проектной деятельности как средства поддержки учебной мотивации обучающихся первого класса. *Объект* исследования — процесс формирования учебной мотивации младших школьников. *Предмет* исследования — элементы квест-технологии и проектной деятельности в образовательном процессе первого класса. Исследование проводилось в МОУ ТСШ №3 им. А.П. Чехова педагогом начальных классов (мною) в 1 классе (26 обучающихся) в период с сентября 2025 года по февраль 2026 года.

Практическая реализация элементов квест-технологии и проектной деятельности в 1 классе.

Термин «квест» происходит от английского *quest* — «поиск», «стремление к достижению цели». В педагогическом контексте квест-технология трансформировалась из игровой формы в структурированную модель организации учебной деятельности. Первоначально концепция образовательного квеста получила развитие в формате веб-квестов (B. Dodge, 1995), однако впоследствии была адаптирована к традиционному уроку и получила методическое развитие как форма проблемно-игрового обучения [1].

Современные исследования трактуют квест-технологии как интегративную образовательную модель, сочетающую элементы деятель-

ностного, проблемного и игрового подходов [2]. В начальной школе квест-технология опирается на игру как один из ведущих механизмов включения ребёнка в деятельность. Игровая деятельность, согласно положениям культурно-исторической теории Л. С. Выготского и концепции ведущей деятельности Д. Б. Эльконина, сохраняет значимый развивающий потенциал в младшем школьном возрасте [3]. В образовательном квесте игра выполняет дидактическую функцию, обеспечивая эмоциональную вовлечённость и внутреннюю мотивацию к выполнению учебной задачи.

Как отмечается в педагогических исследованиях, игра позволяет организовать дифференцированный подход, учитывать индивидуальные особенности обучающихся и снижать утомляемость [4]. Игровые упражнения могут быть направлены как на формирование конкретных навыков (вычислительных, орфографических), так и на развитие познавательных процессов — внимания, памяти, наблюдательности, творческого мышления.

В собственной практике игровые элементы используются как при изучении новой темы, так и на этапах закрепления и контроля. Это могут быть фрагменты урока в форме путешествия, соревнования, поиска решения, а также дидактические игры словесного и математического характера. Однако при внедрении квест-технологии игра становится не отдельным приёмом, а структурообразующим элементом урока.

Квест-урок строится на основе мотивационно-смысловой установки, проблемного задания, этапности продвижения, вариативности способов решения, получения промежуточного результата и обязательной рефлексии. В отличие от традиционной дидактической игры, квест выстраивает целостную модель урока, где каждый этап логически связан с предыдущим и направлен на достижение образовательной цели

Пример реализации квест-технологии на уроке математики (1 класс)

Тема урока: «Состав числа 10. Закрепление».

Цель: закрепление навыков разложения числа 10 на слагаемые, развитие вычислительной самостоятельности и поддержание познавательной активности обучающихся.

После краткого фронтального повторения теоретического материала обучающимся предлагается проблемная ситуация, оформленная в игровой сюжетной рамке. Учащиеся получают задание помочь героине сказки — Красной Шапочке — добраться до бабушки. Для

этого необходимо расшифровать числовой код, открывающий «волшебную тропинку». Код состоит из нескольких комбинаций, каждая из которых соответствует определённому этапу учебной деятельности. Класс распределяется на малые группы по 4–5 человек. Каждая группа получает маршрутный лист с заданиями.

На первом этапе обучающиеся дополняют числовые равенства, восстанавливая состав числа 10. На втором этапе выполняют задания на поиск ошибок в решениях, что способствует формированию навыков самоконтроля. На третьем этапе решают практико-ориентированную задачу, связанную с условием сюжета. По завершении каждого этапа группа получает часть кода. Промежуточный результат фиксируется в маршрутном листе, что позволяет обучающимся осознавать собственное продвижение.

В процессе работы сочетаются различные формы организации деятельности: фронтальная постановка задачи, групповое обсуждение, парная взаимопроверка и индивидуальное выполнение карточек повышенной сложности.

Завершается урок коллективным обсуждением и рефлексией. Обучающиеся анализируют, какие задания оказались наиболее сложными, какие способы помогли справиться с трудностями и удалось ли «открыть путь» героине.

Таким образом, использование сказочного героя в структуре квест-урока выступает как мотивационный механизм, обеспечивающий эмоциональную вовлечённость при сохранении строгой учебной направленности.

Проектная технология: современное понимание и применение в начальной школе.

Проектная технология как педагогическая модель имеет исторические основания в работах Дж. Дьюи и У. Х. Килпатрика. Ключевой идеей метода проектов выступала личностная заинтересованность обучающегося и практическая направленность деятельности [5].

В современной педагогике проектная технология переосмыслена в контексте деятельностного и компетентностного подходов. Исследователи отмечают, что проект не сводится к выполнению творческого задания, а представляет собой структурированный процесс, включающий постановку проблемы, планирование, реализацию и презентацию результата [6].

В условиях начальной школы проектная технология адаптируется к возрастным особенностям обучающихся. Проекты носят краткосрочный характер, имеют чёткую структуру и сопровождаются

педагогической поддержкой. Современная практика показывает, что в работе с младшими школьниками наиболее эффективными являются мини-проекты, интегрированные в учебную тему и связанные с жизненным опытом ребёнка.

В своей работе с 1 классом проектную деятельность активно применяю:

- на уроках окружающего мира в форме наблюдений, мини-исследований и создания наглядных моделей;
- на уроках литературного чтения при анализе поступков героев и создании коллективных карт персонажей;
- на уроках математики через практико-ориентированные задания и моделирование жизненных ситуаций.

Практика внедрения проектной технологии в начальной школе показывает, что она способствует формированию у обучающихся способности задавать вопросы, выдвигать предположения, искать подтверждение в тексте или наблюдении. Дети начинают воспринимать учебный материал не как набор фактов, а как средство решения познавательной задачи.

Особый интерес представляет тот факт, что при систематическом использовании проектов у младших школьников формируется опыт планирования собственной деятельности. Даже в первом классе обучающиеся способны под руководством учителя определить последовательность действий, распределить роли в группе и представить результат коллективной работы. Ребёнок видит результат своей деятельности, получает возможность представить его одноклассникам, что формирует чувство успеха и повышает самооценку.

Таким образом, в современной школе проектная технология рассматривается как эффективное средство развития учебной мотивации младших школьников, поскольку соединяет познавательную задачу с практической деятельностью и личностной значимостью результата.

Мини-проект на уроке окружающий мир 1 класс

«Почему растениям нужен свет и вода?»

Проект был реализован в рамках темы «Растения» в первом классе. Его целью являлось формирование представлений об условиях роста растений через наблюдение и элементарное исследование.

Работа начиналась с проблемного вопроса: «Почему одни растения растут лучше, а другие засыхают?» Обучающиеся выдвигали предположения, после чего совместно определяли план действий: провести наблюдение за растениями в классе, сравнить условия их размещения и сделать выводы.

Класс был разделён на группы. Учащиеся анализировали состояние растений, обращая внимание на освещённость, состояние почвы и внешний вид листьев. Результаты фиксировались в индивидуальных карточках наблюдения, после чего обсуждались коллективно.

Итогом проекта стало создание схемы «Условия роста растений», отражающей значение света, воды и тепла. В ходе презентации обучающиеся аргументировали сделанные выводы. Реализация проекта способствовала развитию наблюдательности, умения устанавливать причинно-следственные связи и повышению познавательного интереса.

Подводя итог, можно сказать, что практика внедрения элементов квест-технологии и проектной деятельности в первом классе показала их педагогическую целесообразность в условиях адаптационного периода. Использование квест-формата способствует повышению учебной активности и эмоциональной включённости обучающихся. Проектная деятельность создаёт условия для формирования самостоятельности, ответственности за результат и осознанного отношения к учебному материалу.

Таким образом, данные технологии могут рассматриваться как эффективные средства оптимизации образовательного процесса в начальной школе и поддержки учебной мотивации младших школьников.

Литература

1. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. San Diego State University, 1995.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2010. 272 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М. : Эксмо, 2005. 512 с.
4. Гузеев В.В. Образовательные технологии: от приёма до философии : учеб. пособие. М. : Сентябрь, 2006. 192 с.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод проектов в начальной школе : учеб.-метод. пособие. М. : Аркти, 2014. 112 с

В. В. Кичкина
учитель математики
ТСШ № 3 им. А.П. Чехова
Приднестровье, г. Тирасполь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 КЛАССА ЧЕРЕЗ ПРАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ТЕЛ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования пространственного мышления обучающихся 5 класса на уроках математики посредством практической деятельности. Представлен опыт проведения открытого урока по теме изучения пространственных фигур и построения геометрических тел с использованием конструктивного материала – зубочисток и нута. Практико-ориентированный подход способствует более глубокому усвоению понятий «вершина», «ребро», «грань», развитию познавательной активности, мелкой моторики и навыков командного взаимодействия.

Ключевые слова: пространственное мышление, геометрические тела, практическая деятельность, моделирование, математика, 5 класс, функциональная грамотность.

Современное математическое образование направлено не только на формирование вычислительных навыков, но и на развитие логического, пространственного и критического мышления обучающихся. Особую роль в данном процессе играет изучение геометрического материала, поскольку именно геометрия способствует развитию способности анализировать форму предметов, их взаимное расположение и пространственные отношения [4].

В 5 классе обучающиеся впервые системно знакомятся с понятием пространственных фигур и геометрических тел. Однако изучение данной темы нередко вызывает затруднения, так как у детей недостаточно развито умение мысленно представлять объемные объекты. В связи с этим особую актуальность приобретает использование практических методов обучения и элементов моделирования.

В рамках открытого урока по теме «Пространственные фигуры и построение геометрических тел» была организована практическая деятельность обучающихся, направленная на создание моделей пространственных тел из подручных материалов.

Цель урока заключалась в формировании представлений о пространственных геометрических фигурах через практическое моделирование.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- познакомить обучающихся с элементами пространственных тел;
- сформировать понятия «вершина», «ребро», «грань»;
- развить пространственное воображение;
- повысить познавательный интерес к изучению математики;
- создать условия для развития коммуникативных навыков и совместной деятельности.

Практическая часть урока строилась на использовании зубочисток и нута в качестве конструктора для моделирования пространственных фигур. Зубочистки выполняли роль ребер, а нут – роль вершин геометрических тел.

На первом этапе обучающиеся создавали простейшие пространственные конструкции: куб и пирамиду. В процессе работы дети самостоятельно определяли количество вершин, ребер и граней каждой фигуры, сравнивали полученные модели и анализировали их особенности.

Особый интерес вызвал заключительный этап практической деятельности, в ходе которого обучающиеся объединили построенные фигуры в единую конструкцию – модель домика. Основание домика представляло собой куб, а крыша – пирамиду. Такая форма работы позволила детям увидеть практическое применение геометрических тел и установить связь между математикой и окружающим миром.

Использование на уроке элементов конструирования способствовало активному включению обучающихся в образовательный процесс. Практическая деятельность позволила сделать изучение темы наглядным и доступным, а также повысить уровень усвоения учебного материала [1-3].

Результаты и педагогическая эффективность представлены ниже.

Проведенный урок показал высокую эффективность применения практико-ориентированных методов обучения при изучении геометрического материала в 5 классе.

В ходе урока обучающиеся:

- научились различать пространственные геометрические тела;
 - закрепили понятия «вершина», «ребро», «грань»;
-

- развивали навыки моделирования;
- совершенствовали пространственное мышление;
- проявляли высокую познавательную активность и заинтересованность.

Кроме того, практическая работа способствовала развитию мелкой моторики, аккуратности, умения работать в группе и принимать совместные решения.

Следует отметить, что использование доступных материалов делает данный метод универсальным и легко применимым в условиях современной школы.

Таким образом, практическое моделирование пространственных тел является эффективным средством формирования пространственного мышления обучающихся. Использование конструктивных заданий на уроках математики способствует повышению мотивации к обучению, активизации познавательной деятельности и более прочному усвоению геометрических понятий.

Опыт проведения открытого урока показал, что включение элементов конструирования в образовательный процесс делает изучение математики более интересным, наглядным и практико-ориентированным. Подобные формы работы позволяют создать условия для развития творческих способностей обучающихся и формирования устойчивого интереса к предмету.

Литература

1. Атанасян Л.С. Геометрия. Начальные сведения. Москва: Просвещение, 2020.

2. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения на уроках математики. Москва: Ювента, 2019.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва, 2021. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.04.26).

4. Бантова М. А. Методика преподавания математики в средней школе. Москва: Просвещение, 2018.

*Н. Ю. Метелева,
учитель биологии и химии,
ТСШ №3 им. А.П. Чехова
Т. П. Ильевич
канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь*

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения кейс-технологии в организации и проведении урока биологии в современной общеобразовательной школе. Представлены определение и характеристики технологии ситуационных заданий, а также приведены примеры использования развивающих кейс-заданий в процессе проектирования урока биологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, проектирование урока, урок биологии, кейс-технология, кейс-задание.

Проблема проектирования уроков в системе организации учебного процесса в школе являлась актуальной в аспекте различных методологических направлений: применение новых форм, методов и технологий обучения (И.В. Абакумова, Н.М. Бабушкина, П.Н. Ермаков, Л.Е. Красноперова В.Т. Фоменко, М.А. Чижова); моделирование творческого процесса обучения (Г.Н. Степанова, К.Р. Хачатурова); оптимизация интеллектуального развития обучающихся средствами содержания образования (Л.Б. Малыгина, Н.А. Меньшикова, Ю.Е. Гусева, М.В. Осипова, А.Г. Зайцев) и пр.

В системе применения новых методов и технологий обучения особое место занимает кейс-технология. Рассмотрим трактовку данного понятия.

«Метод казусов» (так перевели название кейс-метода на русский язык российские педагоги в 1920-х годах), признан наиболее эффективным в бизнес-образовании, однако он также может быть эффективным и в преподавании медицины, юриспруденции и других наук. Данный метод зарекомендовал себя как технология обучения, которую можно применять для развития творческого мышления обучающихся.

Кейс-технология – обобщенное определение системы современных методов и приемов обучения, связанных с решением задач, ориентированных на анализ изучаемых процессов, явлений, действий. В кейс-технологии также используются кейс-ситуации. Задания подобного типа ориентированы на активизацию познавательной деятельности обучающихся, развитие их базовых компетенций [4].

Технология ситуационного анализа реализуется при помощи нескольких методов, которые различаются в зависимости от степени самостоятельности использования самой технологии: метод ситуационного анализа, когда для лучшего освоения компетенций используются конкретные ситуации, ситуационные задачи и ситуационные упражнения; метод ситуационного обучения, когда основой обучения является решение четко структурированных кейсов (специально отобранных ситуаций) [5].

Кейсовая организация заданий для обучающихся предполагает использование разнообразных видов аналитической деятельности для осмысления ситуации:

- проблемный анализ – выделение проблем, формирование проблемного поля, их классификация;
- праксеологический анализ – рассмотрение деятельностных процессов с точки зрения их оптимизации;
- прогностический анализ – формирование предсказаний относительно будущего развития ситуации;
- причинно-следственный анализ – установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и рассмотрение последствий её развертывания;
- аксиологический анализ – построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц с позиций той или иной ценностной системы [3].

В процессе работы с кейсами выделяют несколько основных этапов:

- самостоятельный анализ ситуации (в таком случае в полной мере реализуется развивающий характер обучения, проявляется компетентность обучающихся, выявляется степень их активности); необходима подготовка к формулированию выводов и заключений перед обсуждением;
 - предварительное обсуждение ситуации в классе с целью выяснения степени владения материалом и правильности понимания проблем, поставленных в ситуации;
 - межгрупповая дискуссия заключается в представлении сообщений по поводу разрешения ситуации каждой подгруппы с после-
-

дующим обсуждением и определением наиболее оптимальных вариантов;

– подведение итогов (рефлексия и оценка) состоит в нескольких уровнях обобщения и анализа (индивидуальные суждения и умозаключения, обобщение, оценка проведенной работы в целом, работа подгрупп и работы каждого обучающегося) [2].

И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков и В.Т. Фоменко отмечают, что современные технологии обучения, в том числе кейс-технология, являются дидактическим механизмом проектирования учебной деятельности обучающихся в условиях урока [1].

Стратегия проектирования урока определяется его структурой. Наиболее оптимальной структурой обладает комбинированный урок, включающий различные дидактические компоненты, которые логически связаны с познавательными алгоритмами обучающихся. Так, наиболее приемлемым на практике считается следующий дидактический конструкт урока. Приведем пример урока биологии по теме «Особенности внутреннего строения гидры».

Дидактическими компонентами урока выступают следующие конструкты:

1) Ознакомление учащихся с целями и задачами урока (учебное целеполагание). Кейсовые вопросы:

– на примере гидры отметьте основные признаки кишечнополостных;

– докажите взаимосвязь строения животного с его образом жизни;

– найдите признаки более высокой видовой организации.

2) Постановка индивидуально-групповых кейс-заданий, ориентированных на восприятие нового материала. Кейсовые задания:

– назовите среду обитания, в которой живут организмы типа кишечнополостных;

– изобразите схему лучевой симметрии тела гидры; поясните, какое значение имеет такая симметрия в жизни гидры;

– назовите главное отличие кишечнополостных от организмов, принадлежащих типам, образующим группу «Простейшие организмы»;

– объясните, почему малоподвижных и сидячих кишечнополостных относят к животным;

– приведите примеры влияния фактора внешней среды на гидру; отметьте, какие клетки при этом воспринимают действие раздражителей.

3) Освоение общих понятий о взаимосвязи строения и функций клеток, об организме как едином целом. Организация самостоятельной работы. Кейс-задания:

- пользуясь предоставленным теоретическим материалом, охарактеризуйте типы клеток, отмечая их функции, слой и строение;
- сделайте выводы о значении многоклеточности (в жизни любого живого организма, животного организма);
- укажите группу организмов, различающихся по способу питания от гидры;
- назовите вид пищеварения, который характерен для кишечнорастворимых;
- отметьте, какое практическое значение имеют кишечнорастворимые для человека.

4) Контроль усвоенных знаний (тестирование). Общая дискуссия по обсуждению правильности суждений и представлений, сформированных у обучающихся.

Обобщая вышеуказанное, необходимо отметить общедидактические требования к кейс-заданиям: постановка четкой цели и организация процедуры целеполагания; наличие конкретного уровня трудности для актуализации познавательной активности обучающихся; содержательное описание конкретной жизненной проблемы, значимой в современных условиях; описываемая ситуация должна быть типичной и часто встречаемой; кейс-задания должны ориентировать обучающихся на развитие аналитического, критического мышления, должны содержать логическую структуру; задания могут носить дискуссионный характер и иметь несколько решений.

Литература

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т. Новодидактика. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. М.: КРЕДО, 2013. 162 с.

2. Абилдина А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // Педагогическая наука и практика. 2019. №3 (25). С. 50-52.

3. Михайлова О.Ю. Учебные кейсы как средство формирования элементов самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1–1. С. 1037-1038.

4. Хотулева О.В. Эффективность применения кейс-технологии при обучении биологии / Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические

результаты исследований: сборник. Чебоксары: Среда, 2025. С. 221-230.

5. Хачатурова К.Р. Основная школа: организация учебного процесса, направленного на развитие творческого потенциала обучающихся: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. 96 с.

А. А. Николау,
канд. пед. наук, доц.,
Н. И. Васильева,
ст. преп. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ТЕХНОЛОЖИЙ ИНТЕРАКТИВЕ КА МИЖЛОК ДЕ ФОРМАРЕ А КОМПЕТЕНЦЕЛОР МЕТАДИСЦИПЛИНАРЕ ЛА ЕЛЕВИЙ КЛАСЕЛОР ПРИМАРЕ

Аднотаре: есте пусэ ын дискуцие проблема формэрий ла елевий класелор примаре а компетенцелор метадисциплинаре прин утилизаря методелор интерактиве де инструиуре. Сынт евиденцияте компетенцеле метадисциплинаре превэзуте де стандардул едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй примар, конченпул ши вариетатя де методе интерактиве де инструиуре, принципиале утилизэрий лор ын кадрул прочесулуй де ынвэцэмынт школар.

Кувинте кее: елевий класелор примаре, компетенце метадисциплинаре, методе интерактиве де инструиуре.

Проблема, каре стэ астэзь ын фаца штиинцей, есте де а апрофунда студиул теорией компетенцей ши де а гэси кэиле ши мижлоачеле челе май ефичиенте де формаре а компетенцелор ла фиекаре персоналитате.

Ын формаря уней персоналитэць компетенте ун рол есенциал ыл аре шкоала. Ноул стандарт едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй женерал примар (ын континуаре Стандардул) импликэ скимбэрь семникативе ын обьективеле, структура ши кончинутул, прочесулуй инструирий, пунынд акцентул пе сарчина де а форма ла елевь ун систем де компетенте.

Ын кореспундере ку черинцеле Стандардулуй, ын кадрул инструирий примаре ла елевь урмязэ сэ фие формате ши дезволтате

урмэтоареле перформанце: резултате едукационале але персоналитэций, резултате едукационале метадисциплинаре (акциунь универсале де ынвэцаре когнитиве, акциунь универсале де ынвэцаре регулатоаре, акциунь универсале де ынвэцаре комуникативе) ши резултате спечифиче дисциплинелор школаре [2].

Акциуниле универсале де ынвэцаре конституе темелия причеперий де а ынвэца ши сынт актив реализате де кэтре елевь атыт ын кадрул прочесулуй де ынвэцэмынт, кыт ши ын прочесул де резолваре а диферитор проблеме реале дин вяца де зи ку зи.

Програмеле де студиу ла дисциплинеле школаре пентру класеле 1-4 преведе формаря ла елевь а урмэтоарелор компетенцеле метадисциплинаре ла финеле студийерий ын чиклул примар:

- капачитатя де а акчепта ши а менцине скопуриле ши сарчиниле активитэций де ынвэцаре, а гэси мижлоаче ши методе де реализаре а лор;

- ынсуширя модурилор де ындеплинуре а ынсэрчинэрилор ку карактер креатив ши де черчетаре;

- причеперя де а планифика, а верифика ши а апречия акциуниле де ынвэцаре ын конформитате ку сарчина инструктивэ ши кондицииле ындеплинирий ей, а детермина челе май ефичиенте модурь де обцинере а резултатулуй;

- капачитатя де а утилиза мижлоачеле симболиче де презентаре а информацией пентру креаря моделелор объектелор ши прочеселор студияте, скемелор де резолваре а сарчинилов инструктив-когнитиве ши практиче;

- утилизаря мижлоачелор вербале ши техноложиилов информационале де комуникаре пентру резолваря сарчинилов комуникативе ши когнитиве;

- фолосия диферитор методе де кэутаре (ын сурсе де референцэ ши ын спацул де информаре едукационал ал интернетулуй), колектаре, прелукраре, анализэ, организаре ши трансмитере а информацией ын конформитате ку сарчиниле комуникативе ши когнитиве, ши техноложииле объектулуй де студиу, инклузив причеперя де а интродуче текстул ку ажуторул тастатурей калкуляторулуй, а фикса (а нота) резултателе мэсурэрий мэримилор ши а анализа имажиниле, сунетеле, а прегэти рапортул сэу ши ал презента ку аудио-, видео- ши ынсоцире графикэ;

- ынсуширя прочеселор ложиче де компараре, анализэ, синтезэ, женерализаре, класификаре дупэ карактрисичиле де жен ши спечие, детерминаря аналожиилов ши релациилор де каузэ ши

ефект, конструируя рационаментелор, адресаря ла ноциуниле куноскуте;

- доринца де а аскулта интерлокуторул ши а ынтречине ун диалог; диспонибилитатя де а рекуноаште екзистенца диверселор пункте де ведере ши дрептул фиекэруя де а авя пэреря са; а-шь експуне ши а аргумента опиния са;

- детерминаря скопулуй ши а кэилор де реализаре а ачестуя; капачитатя де а се ынцележе ку колежий ын кадрул репартизэрий функциилор ши ролурилор ынтр-о активитате комунэ, а ындепли контролул речипрок ын активитатя комунэ, а апречия ын мод адекват компортаря са ши кондуита челор дин жур;

- ынсуширя информацией инициале деспре есенца ши карактеристичиле обьектелор ши прочеселор, конформ концинутулуй дисциплиний де студиу;

- ынсуширя ноциунилор де базэ спечифиче дисциплиней де студиу ши але челор метадисциплинаре, каре рефлектэ легэтуриле ши релацииле есенциале динтре обьекте ши прочесе;

- причеперя де а лукра ын медиул материал ши информационал ал ынвэцэмынтулуй примар женерал (инклусив ку моделеле инструктиве) конформ концинутулуй дисциплинелор де студиу [1].

Концинутул материей де студиу ла дисциплиниле школаре урмязэ сэ контрибуе ын мод деосебит ла формаря компетенцелор метадисциплинаре ла елевий де ыврстэ школарэ микэ, че сынт превзуте ын стандардул едукационал де стат ал ынвэцэмынтулуй примар: дезволтаря гындирий ложиче, алгоритмиче ши а имагинацией спациале а елевилор мичь, формаря лимбажулуй терминологик. Ынсуширя симболичий, скемелор, алгоритмилор, элементелор де ложикэ етч. есте нечесарэ елевилор пентру дескриеря евениментелор ши феноменелор дин медиул ынконжурэтор, сынт абилитэць че стау ла база активитэций де проект, каре лэржеск ши перфекционязэ компетенцеле комуникативе, инклусив причеперя де а аскулта ши а апречия пунктул де ведере ал интерлокуторулуй, а аргумента пе деплин пэреря са, конструиנד ланцурь ложиче де рационаменте, а се интегра респектуос ынтр-ун диалог, формязэ култура гындирий ши комуникэрий.

Ын кадрул студиерий материей ла дисциплинеле школаре ын чиклул примар се формязэ ун шир де компетенце спечифиче кум сынт: идентификаря ши утилизаря концептелор ши а лимбажулуй терминологик ын ситуаций де ынвэцаре ши котидиене, дынд довадэ де коректитудине ши коеренцэ; апликаря операциилор де гындирие

ложикэ ын контексте вариате, манифестынд атенцие ши интерес пентру калкул корект, рационал, флуент; резолваря проблемелор пе база утилизерий акизициилор ынсушите, дынд довадэ де гындири критикэ ын адоптаря унуй план пертинент де резолваре; реализаря демерсурилор експлоратив-инвестигативе пентру солуционаря/формуляря унор ситуаций де проблемэ, манифестынд куриозитате ши креативитате ын интеграря акизициилор ынсушите дин диферите домений.

Ла формаря компетенцелор метадисциплинаре ла елевь контрибуе ын мод деосебит абордаря интерактивэ а инструирий. Инструирия интерактивэ есте инструирия базатэ пе о легэтурэ инверсэ бине организатэ динтре акторий прочесулуй инструктив, пе скимбул де информатии динтре ей.

Дупэ кум менционязэ Кузнецова Н.В., Маслова С.В., Чиранова О.И. методеле интерактиве де инструири стимуляэ капачитатэ елевилор де а интеракциона. Школарий пот лукра ын перекь сау групурь, фэкынд скимб де идей ши резолвынд ымпреунэ проблеме. Астфел, се дезволтэ ла елевь капачитэць комуникативе, де колабораре ши демонстраре а ажуторулуй речипрок. Ачастэ абордаре ын инструири фачилитязэ формаря унуй медиу едукационал фаворабил копиилор, унде фиекаре елев се симте валорос ши имплицат ын прочесул де ынвэцэмынт [3, паж.51]. .

Инструирия интерактивэ се реализязэ пе линииле: «елев – елев», «елев – ун груп де елевь», «елев – ынтрыа класэ», «групул де елевь – ынтрыа класэ», «елев – калкулятор».

Методеле интерактиве де инструири контрибуе ла реализаря урмэтоарелор обьективе: импликаря активэ а фиекэруй елев ын прочесул ынсуширий материей де студиу, стимуляря мотивацией когнитиве, формаря деприндерилов де комуникаре ефичиентэ, де аутоинструири ши аутоевалуаре, де асумаре а респонсабилитэций пентру активитатэ комунэ ши проприя етч.

Ынвэцэторул школий примаре урмязэ сэ респекте ун шир де принципий ын реализаря инструирий интерактиве:

- лекция презинтэ о активитате комунэ а тутурор актанцилов;
- тоць партичипанций сынт егаль;
- фиекаре аре дрептул ла проприя опиние ла орьче ынтреbare;
- есте интерзисэ критика персоналитэций;
- информация ла лекции урмязэ сэ фие супусэ рефлексией [4].

Ын практика педагожилор школий примаре сынт утилизате вариате методе де инструири интерактиве кум сынт: жокул де рол,

Braistorming-ul (асалтул де идей), рецяуа персонажелор, «Арбореле луй Sapiro», копакул идеилор, квинтетул, диамантул, чьоркине, метода кадранелор, екпложия стеларэ, диаграма Venn-Euler, метода пэлэриилор гындитоаре, метода кубулуй, турул галерией, метода пирамидей сау а булгэрулуй де зэпадэ, метода Р.А.И., каруселул, станция де аутобузе, картела де визитэ, ярмарокул, романица етч.

Ын резултатул черчетэрий проблемей ау фост евиденцияте партикуларитэциле утилизерий методелор интерактиве де инструируе ын прочесула дезволтэрий компетенцелор метадисциплинаре ла елевий класелор примаре. Ын конклузие менционэм урмэтоареле: апликаря методелор де инструируе интерактивэ спореште есенциал нивелул де ефичиенцэ а прочесулуй де ынвэцэмынт, дезволтэ компетенцеле комуникативе, креативе, де колабораре ши рефлексие ла елевь. Методеле интерактиве де инструируе практик пот фи утилизате ла орьче етапэ а лекцией, ролул принципал ревенинду-й педагогулуй, каре ажустязэ материя де студиу, медиул едукационал ши модул де комуникаре интерперсоналэ.

Литература

1. Государственная основная образовательная программа начального общего образования (Приложение к Приказу Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 10 июля 2024 года № 709).
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики (Приложение № 1 к Приказу Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 11 января 2024 года № 11).
3. Кузнецова Н.В., Маслова С.В., Чиранова О.И. Использование интерактивных методов обучения в развитии логических универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2025. Т. 16, № 1 (61). С. 50-55.
4. Хайновский С.Е. Интерактивные методы обучения и их актуальность на сегодняшний день // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 4А. С. 296-304

А. Е. Петракова,
учитель истории и обществознания
высшей квалификационной категории
МОУ «Тираспольская гуманитарно-
математическая гимназия»
Приднестровье. г. Тирасполь

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые противоречия между сложившейся практикой оценивания результатов по истории и необходимостью раскрытия личностного потенциала обучающихся. Автор анализирует влияние формализованных оценочных процедур на мотивацию, рефлексию и ценностные ориентации школьников. Предлагаются конкретные пути трансформации оценочной деятельности учителя, направленные на поддержку личностного роста учеников.

Ключевые слова: оценка образовательных результатов, школьное историческое образование, личностный потенциал, метапредметные компетенции, формирующее оценивание, рефлексия.

Современная образовательная политика фиксирует переход от парадигмы «накопления знаний» к парадигме «развития личности, способной к самоопределению и осмысленному действию». В документах ФГОС третьего поколения прямо указывается на приоритет личностных и метапредметных результатов [5]. Однако, как показывает анализ практики, система оценивания школьных знаний, особенно по истории, продолжает ориентироваться на проверку фактологического багажа – дат, имён, названий событий. По мнению Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой, это создаёт разрыв между декларируемыми целями и реальными оценочными процедурами [2, с. 114]. История как учебный предмет обладает мощным ресурсом для становления личности: диалог с прошлым позволяет школьнику формировать идентичность, осваивать механизмы морального выбора, развивать эмпатию. Но если в центре оценки остаются только репродуктивные задания, личностный потенциал либо не развивается, либо искажается – возникает страх ошибки, потеря интереса, формальное

отношение к учёбе. Основной вопрос данной статьи заключается в том, каким образом можно изменить оценочную практику на уроках истории, чтобы она не тормозила, а, напротив, активизировала личностный потенциал школьника.

Традиционные формы контроля – тесты закрытого типа, вопросы на воспроизведение текста параграфа – оценивают преимущественно объём механической памяти. Ученик может знать точную дату Бородинского сражения, но при этом не понимать альтернативы, стоявшие перед Кутузовым. Как отмечает А.В. Хуторской, такая система оценивания фиксирует «знание-копию», а не «знание-понимание» [4, с. 45]. В результате история превращается в набор изолированных фактов, утрачивая своё развивающее значение. Государственные образовательные стандарты требуют фиксации личностных результатов, например, «формирование гражданской идентичности» или «осмысление исторического прошлого». Однако на практике эти результаты либо оцениваются формально (через анкеты с социально желательными ответами), либо вообще выпадают из оценочного поля. Д.А. Леонтьев подчёркивает, что личностный потенциал включает самодетерминацию, рефлексию и смыслотворчество – феномены, которые невозможно измерить традиционной пятибалльной шкалой [1, с. 87]. Учитель оказывается в ловушке – требования есть, а инструментов нет.

Практика показывает, что низкая оценка за пересказ или неудачный ответ нередко формирует у школьника снижение устойчивого интереса к предмету. К 9-му классу значительная часть учащихся воспринимает историю как «скучную и ненужную». Согласно наблюдениям М.А. Пинской, боязнь получить «двойку» блокирует учебную инициативу: дети перестают задавать вопросы, избегают гипотез, выбирают только те задания, где гарантированно не ошибутся [3, с. 62]. Это прямо противоречит задаче развития жизнестойкости и самостоятельности. Современная методика преподавания истории требует умения видеть событие с разных позиций, понимать логику поступков людей прошлого, работать с альтернативными источниками. Однако, как оценить, насколько глубоко ученик смог «вжиться» в историческую эпоху? Стандартный ответ «Пётр I был великим реформатором» не отражает личностного включения. По замечанию Е.Е. Вяземского, отсутствие заданий на историческую эмпатию ведёт к формированию «плоского» исторического сознания, неспособного к диалогу культур [2, с. 158].

Вслед за Д.А. Леонтьевым мы рассматриваем личностный потенциал как интегральную характеристику, включающую способность к

саморегуляции, смыслотворчеству, рефлексии и автономному действию [1, с. 32]. Эмпирические наблюдения позволяют выделить несколько эффектов традиционной оценки. Прежде всего, наблюдается снижение познавательной самостоятельности. Когда учитель спрашивает только то, что написано в учебнике, у ученика не формируется привычка искать дополнительные источники, сомневаться, выдвигать собственные версии. В классах с преобладанием форм проверки знаний методом тестирования фиксируется резкое падение количества вопросов «почему?» и «а если бы?». Кроме того, происходит блокировка смыслопорождения. История теряет свой экзистенциальный смысл, если её изучение сводится к запоминанию дат ради оценки. Школьник не видит связи между прошлым и своим личным выбором, что ведёт к отчуждению от предмета. М.А. Пинская называет это «синдромом выученной беспомощности»: ученик привыкает, что от него требуется только воспроизведение, и перестаёт искать личностный смысл в учении [3, с. 70]. Наконец, фиксируется дефицит рефлексии. Традиционная оценка всегда направлена «от учителя» – это внешний судья, а не повод для самоанализа. Ученик не учится замечать собственные изменения, фиксировать, что именно и почему у него получилось лучше, чем в прошлый раз. А без рефлексии, как подчёркивает Д.А. Леонтьев, невозможно развитие личностного потенциала [1, с. 105].

Для того чтобы оценка по истории работала на развитие личности, а не против неё, необходимы системные изменения. Прежде всего, внедрение критериального и формирующего оценивания: «Как вы думаете, могло ли восстание под предводительством Спартака окончиться победой рабов? Приведите аргументы в защиту своей точки зрения»; «Как природные ресурсы Египта влияли на основные занятия его жителей? Проведите сравнение с основными занятиями жителей Финикии»; «Какие личные качества Цезаря, способствовали его политической карьере?». Вместо обезличенной отметки «пять за ответ» в практике преподавания нами вводится шкала, прозрачная для ученика. Например, при проверке знаний (письменной или устной) считаем, что целесообразнее всего оценивать событийную точность (что произошло?), анализировать причинно-следственные связи (почему произошло?), формировать умение увидеть разные позиции (кто иначе смотрел на это событие?), а также аргументировать личную позицию (моё обоснованное мнение). Мы разделяем мнение М.А. Пинской, что такая модель снижает тревожность и переносит фокус с «количества ошибок» на «качество понимания» [3,

с. 88]. Далее, считаем необходимым включение метапредметных и личностных результатов в оценочный инструментарий. Примерами заданий, оценивающих не только знание фактов, могут служить «исторический коллаж» (ученик должен не просто найти картинки, а объяснить логику их связей), «письмо из прошлого» (эссе от лица исторического персонажа с описанием мотивов и чувств), а также самостоятельная формулировка проблемного вопроса для дискуссии. Как отмечает А.В. Хуторской, такие задания делают оценку личностно-значимой для самого школьника [4, с. 112].

Также, важным направлением является отказ от «карательной» функции отметки при исторической интерпретации. Фактическая ошибка (например, неточная дата) должна корректироваться, но не должна перечёркивать содержательный анализ. Особенно важно это для заданий на моральную оценку исторических событий. Если ученик высказывает иную, не совпадающую с учительской, но аргументированную позицию – это повод для диалога, а не для снижения балла. История, подчёркивает Е.Е. Вяземский, всегда многоголосна, и задача школы – научить понимать это многоголосие, а не навязать единственную трактовку [2, с. 201].

Кроме того, эффективным средством выступает портфолио как способ фиксации динамики личностного роста. Вместо разовых оценок предлагается накопительная система. В портфолио по истории могут входить лучшие письменные работы (эссе, анализ источника), саморефлексивные листы («Что нового я узнал о себе, изучая эту тему?»), отзывы одноклассников на устные выступления, а также добровольные мини-исследования по выбору ученика. Такая модель, по наблюдениям М.А. Пинской, повышает внутреннюю учебную мотивацию и позволяет увидеть прогресс, который не фиксируется обычной отметкой [3, с. 125].

Проведённый анализ позволяет сформулировать несколько ключевых выводов. Проблема оценки по школьному предмету истории имеет системный характер, поскольку традиционная пятибалльная шкала ориентирована на проверку фактологических знаний и не чувствительна к таким личностным приращениям, как эмпатия, рефлексия, способность к моральной рефлексии [1; 2]. Влияние на личностный потенциал может быть, как позитивным, так и негативным: при доминировании репродуктивных форм контроля история становится фактором демотивации и утраты личностного смысла учения, тогда как в случае внедрения критериального, формирующего оцени-

вания и создание портфолио фиксируется рост познавательной инициативы и ценностного отношения к предмету [3; 4]. Считаем необходимым полноценно применять комплексную оценочную модель, включающую три компонента: знаниевый (фактологическая точность – но не как самоцель), деятельностный (умение анализировать, аргументировать, видеть альтернативы) и ценностно-рефлексивный (способность к самооценке, эмпатии, осмыслению связи прошлого и настоящего). В качестве практической рекомендации для учителя истории можно предложить начать с малого: в одном классе заменить два традиционных теста в четверти на мини-проект (например, «История одной вещи» или «Неизвестные факты об известном событии») с обязательной самооценкой ученика и публичным обсуждением, после чего сравнить динамику вовлечённости и качество вопросов, которые дети задают на уроках.

Перспективы дальнейших исследований данной проблематики нам представляются в связи с связаны с разработкой и апробацией конкретного инструментария для оценки личностных результатов на уроках истории: карт наблюдения, кейсов исторических дилемм, дневников рефлексии, а также с проведением лонгитюдного исследования, показывающего долгосрочный эффект от внедрения описываемых оценочных моделей.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: практико-ориентированный подход. – М.: Владос, 2020. – 415 с.
3. Пинская М.А. Формирующее оценивание в школе: от теории к практике. – М.: Национальное образование, 2019. – 248 с.
4. Хуторской А.В. Личностно-ориентированная система оценивания образовательных результатов // Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 40–49.
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 18.03.2022 № 1/22). – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 02.03.2026).

З. П. Покер,
учитель технологии, основ безопасности
жизнедеятельности и профориентации
МОУ «Тираспольская гуманитарно-
математическая гимназия»
Приднестровье. г. Тирасполь

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ШКОЛЕ: ФОРМИРОВАНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость целенаправленного формирования эмоционального интеллекта (ЭИ) обучающихся как обязательного компонента профессиональной деятельности педагога в условиях современной школы. На основе модели Д. Гоулмана проанализированы ключевые компоненты ЭИ (самосознание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки, внутренняя мотивация), их возрастная динамика и роль учителя в создании психологически безопасной образовательной среды. Выявлены типичные педагогические ошибки, подавляющие эмоциональное развитие. Представлены практические упражнения для системной работы по развитию ЭИ в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, Д. Гоулман, самосознание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки, внутренняя мотивация, психологическая безопасность, ГОС, педагогические ошибки, эмоциональная грамотность.

В современных условиях школьного образования, характеризующихся повышенной тревожностью, ростом конфликтности среди обучающихся и информационной перегрузкой, формирование эмоционального интеллекта (ЭИ) приобретает особую актуальность. Эмпирически подтверждено, что уровень развития ЭИ выступает значимым фактором успешности обучения, социальной адаптации и психологического благополучия детей и подростков [1; 2]. Развитие ЭИ не может рассматриваться как факультативная задача, реализуемая по инициативе отдельных педагогов. Оно выступает прямой профессиональной обязанностью учителя, поскольку напрямую связано с достижением личностных образовательных результатов и формированием универсальных учебных действий в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта (далее – ГОС) [3; 4].

Цель статьи – теоретически обосновать и представить практические подходы к системному формированию компонентов эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной организации как неотъемлемой части педагогической деятельности.

Эмоциональный интеллект определяется как способность человека распознавать собственные эмоции и эмоции окружающих, понимать их причины, управлять ими и использовать эмоциональную информацию для достижения целей и построения эффективных межличностных отношений. Согласно модели Д. Гоулмана [1], ЭИ включает четыре ключевых компонента: самосознание (осознание и вербализация собственных эмоций, понимание их влияния на поведение); саморегуляцию (управление эмоциональными реакциями, способность к отсрочке непосредственного удовлетворения импульсов); эмпатию (понимание чувств, потребностей и опасений других людей, способность к эмоциональному резонансу); социальные навыки (конструктивное взаимодействие, разрешение конфликтов, умение работать в команде и выстраивать доверительные отношения). Важным дополняющим компонентом выступает внутренняя мотивация, которая является внутренним двигателем осознанного поведения и устойчивости при преодолении трудностей [1, с. 112–115]. Указанные компоненты взаимосвязаны и формируются постепенно в процессе онтогенеза. Самосознание закладывает основу эмоциональной грамотности, саморегуляция обеспечивает контроль над импульсами (что особенно значимо в подростковом возрасте), эмпатия способствует толерантности и профилактике конфликтов, а социальные навыки позволяют эффективно взаимодействовать в группе.

В младшем школьном возрасте акцент в педагогической работе следует делать на распознавании и назывании эмоций, в подростковом – на управлении эмоциональными состояниями, развитии эмпатии и сложных социальных компетенций. Учитель выступает ключевым «эмоциональным термометром» класса, моделируя своим поведением, тоном голоса и реакцией на ошибки образец эмоционального реагирования. Создание психологически безопасной среды, в которой допустима ошибка и возможно свободное выражение чувств, является необходимым условием развития ЭИ [3, с. 8–10]. Эмпирические наблюдения и данные специальных исследований [2; 4] позволяют выделить следующие деструктивные практики: прямой запрет на выражение эмоций («Не реви, ты уже большой», «Мальчики не плачут»); гендерные стереотипы в оценке эмоциональных проявлений; сарказм, ирония, публичное высмеивание ошибок; игнорирование конфликтов между учащимися; публичное сравнение одного ученика с другим.

Указанные действия подавляют естественное эмоциональное развитие, снижают самооценку, разрушают доверие между участниками образовательного процесса и ведут к формированию алекситимии (неспособности вербализовать собственные эмоции). Низкий уровень ЭИ коррелирует с повышенной конфликтностью, тревожностью и снижением академических результатов, в то время как эмоционально стабильные дети демонстрируют лучшую концентрацию внимания и более высокие показатели обучаемости [1; 2].

Формирование эмоционального интеллекта следует рассматривать как системную педагогическую задачу, интегрируемую в урочную и внеурочную деятельность. Рекомендуется использовать возрастосообразные методы: для младших школьников – игровые и арт-техники, для подростков – рефлексивные обсуждения и ролевые игры. Ниже представлены апробированные упражнения (часть из них описана в методических рекомендациях [3]). Упражнение «Смайлики» («Мордашки») предназначено для развития самосознания в младшем школьном возрасте: в начале и конце урока учащиеся рисуют на двух сторонах круга своё настроение, а коллективное обсуждение изменений помогает называть эмоции и отслеживать их динамику. «Дневник эмоций» подходит для среднего и старшего звена: ежедневно учащиеся фиксируют возникшие эмоции, их причины и интенсивность, что способствует развитию самосознания и саморегуляции, формируя навык рефлексии. Для развития эмпатии используется упражнение «Угадай эмоцию»: учащиеся изображают или угадывают эмоции по мимике, голосу или карточкам; для усложнения могут применяться литературные герои или реальные ситуации из жизни класса. Дыхательная техника саморегуляции «4-4-4» (вдох на 4 счёта, задержка дыхания на 4, выдох на 4) применяется при возникновении сильных эмоций (гнев, тревога) для восстановления внутреннего равновесия. «Коробочка эмоций» («Коробочка счастья») направлена на укрепление внутренней мотивации: учащиеся совместно с педагогом визуализируют или рисуют «коробку», куда «складывают» положительные сенсорные ассоциации (звуки, запахи, образы). Ролевая игра «Разреши конфликт» служит развитию социальных навыков и эмпатии: учащиеся в парах или группах проигрывают конфликтные ситуации и ищут конструктивные решения с обязательным проговариванием чувств каждой стороны. Дополнительные рекомендации включают регулярное проведение эмоциональной рефлексии в конце урока, моделирование педагогом эмпатичного поведения, отказ от публичных сравнений, вовлечение родителей в совместную работу (например, через «Дневник эмоций» дома).

Упражнения могут интегрироваться в предметные уроки (литературное чтение, окружающий мир, классные часы).

Формирование эмоционального интеллекта в условиях школьного образования не является факультативной задачей или дополнительной нагрузкой на педагога. Оно представляет собой одну из ключевых профессиональных обязанностей современного учителя. В эпоху ускоренных социальных изменений, информационной перегрузки и роста психологического напряжения у обучающихся системное развитие компонентов ЭИ становится необходимым условием достижения личностных образовательных результатов, предусмотренных ГОС [3; 4].

Эмоциональный интеллект выступает важнейшим фактором успешной социализации, снижения конфликтности и тревожности, повышения учебной мотивации и академической успеваемости школьников. Низкий уровень ЭИ, напротив, коррелирует с трудностями в коммуникации, снижением концентрации внимания и нарушением психологической безопасности образовательной среды [1; 2]. Интеграция целенаправленной работы по развитию ЭИ в урочную и внеурочную деятельность, с учётом возрастных особенностей обучающихся и активным использованием практических упражнений, позволяет создать благоприятный эмоциональный климат класса, повысить эффективность обучения и сформировать у школьников навыки осознанного управления эмоциями и конструктивного взаимодействия.

Таким образом, инвестируя в развитие эмоционального интеллекта учащихся, педагоги не только способствуют гармоничному личностному росту детей и подростков, но и обеспечивают собственный профессиональный и эмоциональный комфорт. В XXI веке школа не может ограничиться передачей знаний: её важнейшая миссия – вооружить подрастающее поколение инструментом понимания себя и эффективного взаимодействия с миром. Эмоциональный интеллект становится универсальным ресурсом, позволяющим выпускникам успешно адаптироваться в современном обществе и реализовывать свой потенциал.

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем Ю. / Д. Гоулман; пер. с англ. Е. Ефимова. – 12-е изд., перераб. и доп. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. 544 с.
2. Иванова, С. В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы в педагогическом аспекте) / С. В. Иванова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 3. С. 45–62.

3. Методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (основная школа) / И. В. Ускова [и др.]; под общ. и науч. ред. С. В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 23 с.

4. Ускова, И. В. Формирование эмоционального интеллекта обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС / И. В. Ускова // Педагогика. – 2023. – № 5. С. 12–21.

Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц.

ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Е. А. Афанасий,

учитель молдавского языка и литературы

МОУ «Кицканская СОШ»

Приднестровье, г. Тирасполь

СТРАТЕЖИЙ ДИДАКТИЧЕ ДЕ ЫМБОГЭЦИРЕ А ВОКАБУЛАРУЛУЙ ЛА ЕЛЕВЬ ЫН КАДРУЛ ЛЕКЦИИЛОР ДЕ ЛИМБЭ МОЛДОВЕНЯСКЭ

Аннотация. Ын артиколул презент се анализэзэ стратежий дидактиче де ымбогэцире а вокабуларулуй ла елевь ын кадрул лекциилор де лимбэ молдовеняскэ

Ключевые слова: компетенца де комуникаре, стратегий дидактиче, ымбогэциря вокабуларулуй.

О реалитате куноскутэ ши рекуноскутэ де спечиалиштэ ши ушор обсервабилэ ши де уний динтре ворбиторь есте кэ лимбиле еволуязэ дин кауза кэ лумя еволуязэ. Лимбиле вий требуе перманент сэ се пунэ де акорд ку дезволтаря вьеций де тоате зилеле, ку ултимеле иноваций але техничий ши шттиинцей. Ачест акорд се реализэзэ ын примул рынд прин интермедиул вокабуларулуй, сектор унде рапортул лимбэ/сочияте се манифестэ чел май директ ши май евидент прин доуэ моталитэцэ принципале: пе де о парте, прин ымпрумударя сау креаря ын интериорул ши ку мижлоачеле лимбий респективе де терминь ной ши, пе де алтэ парте, прин ымбогэциря кувинтелор езистенте ку ной семнификаций. Динамика ши виталитатя вокабуларулуй ну реес деч нумай дин маря

кантитате а унитэцилор лексикал реченте, фоарте ушор сесизабиле де ынтрия луме, чи ши дин адэугэриле семантиче ла кувинте презенте ын лимбэ май де мулт.

Ымбогэциря перманентэ а багажулуй лексикал актив ал елевилор ши формаря деприндерилор де фолосире коректэ а кувинтелор асимилате, де селектаре а челуй май потривит кувынт ын кореспундере ку ситуация вербалэ сынт сарчиниле студиерий лимбий матерне ын скопул формэрий унуй лимбаж коерент, експресив ши корект.

Системул де ынвэцэмынт контемпоран есте фундаментап формаря унор компетенце, инклузив ши компетенца де комуникаре. Компетенца де комуникаре преведе принципул лингвистик де ынсушире ши предаре, чея че репрезинтэ ун фактор импортант ын ачест прочес.

Консидерэм актуал фапул кэ формаря ши дезволтаря компетенцелор комуникативе конституе скопул орькэрей активитэць де студиере а лимбий. Объективеле дате сынт реализабиле прин ымбогэциря вокабуларулуй актив, прин пунеря акцентулуй пе фолосиря лимбий, пе апликаря ын контекстеле котидиене, че пресупуне флауенца ын експримаре, прецизия, коректитудиня ши алтеле.

Вокабуларул репрезинтэ ынтр-ун сенс ларг тоталитатя кувинтелор динтр-о лимбэ, ачеста май мулт фиинд нумит лексик. Кувинтеле ау ролул, пе де о парте сэ денумяскэ ноциуниле сау сэ експримере легэтуриле динтре ноциунь, яр пе де алтэ парте, сэ контрибуире ла формаря ши екстериоризаря гындурилор. Вокабуларул есте компус динтр-о парте принципалэ, каре конституире фондул лексикал де базэ ши дин маса де кувинте каре формязэ «рестул» вокабуларулуй (термень, фразеоложисме). Путеря де експресије а лимбий констэ ын ынсэшь богэция вокабуларулуй де каре диспуне.

Лимба молдовеняскэ аре ла диспозиције ун вокабулар пе кыт де богат, пе атыт де вариат, капабил сэ манифесте челе май фине идей ши деосебите стэрь морале. Дезволтаря вокабуларулуй конституе о парте компонентэ импортантэ а мунчий инструктив-едукативе ын шкоалэ, реализынду-се принтр-ун комплекс де методе ши прочедеје дин челе май ефективе.

Нумерошь оамень де штиинцэ ау релеват диферите аспекте але черчетэрий методичий лимбий молдовенешть С.Г. Бережан, Е.А. Барина, О.М. Димпул, С.Е. Мазуряк ши алций.

Проблемеле де лексиколожире ши лексикографии ла нивелул теоретико-методоложик ау фост абординте ши реализате де кэтре

А. А. Болбочяну, М. И. Кожокару, П. А. Попеску-Невяну, А. А. Бодалев. В. С. Бахнару ши алций.

Ын домениул динамичий вокабуларулуй лимбий молдовенешть ау фост реализате черчетэрь де кэтре: Д. А. Габужа, Т. П. Поян, В. В. Чупрына ши алций.

Стратежииле дидактиче репрезинтэ кэиле ши мижлоачеле, ку ажуторул кэрора ынвэцэторул комуникэ елевилор куноштинце, ле формязэ деприндэрь де ымбогэцире а вокабуларулуй ла елевь. Есте нечесар сэ се експличе елевилор че требуе сэ факэ, ын че сукчесиуне сэ екзекуте акциуниле ши че е май импортант, сэ ли се демонстрезе, сэ ле експличе кум сэ акционезе, адикэ сэ нумяскэ прочедееле де лукру [1].

Стратежииле дидактиче де активизаре а вокабуларулуй сынт методе ши техничь фолосите ын едукацие пентру а ымбогэць ши а актив а вокабуларул елевилор. Ачесте стратегий визязэ ну доар ынвэцаря де ной кувинте, чи ши утилизаря лор коректэ ши креативэ ын комуникаре.

Ын опиния луй К. М. Морояну дин *методеле вербале* фак парте методеле експунерий орале а куноштинцелор (*повестиря, експликация*), конверсация ши мунка ку мануалул. Комун пентру тоате ачесте методе есте кувынтул, ворбиря ка извор ал куноштинцелор. Методеле вербале сынт челе май рэспындите ши се апликэ ла диферите етапе але прочесулуй инструирий ла тоате объектеле [2, паж. 5-16].

Повестиря есте о методэ а експунерий орале а куноштинцелор ной де кэтре ынвэцэтор. Еа аре формэ наративэ сау дескриптивэ, яр унеорь се апликэ ын ымбинаре ку експликация ши конверсация.

Експликация есте метода експунерий куноштинцелор де кэтре ынвэцэтор, прин интермедиул кэрея ачеста интерпретязэ орал унеле ноциунь, феномене, проблеме, теореме, регуль, принципий штиинцифиче, кыт ши материале интуитиве, кувинте, термень.

Нуклеул централ ал комуникэрий сау форма де базэ а ворбирий есте *диалогул*, организат ши десфэшура, пе база унор регуль стратегий: регула адаптэрий ла партенер, адаптаря ла ун текст комун, урмэриря темей пропусе, аскултаря партенерулуй, регуль де адресаре кэтре ун мембру ал групулуй сау кэтре ынтрегул груп, стратегииле политецей ын диалог.

Ынкэ о методэ де ымбогэцире а вокабуларулуй есте – *екзерчициул грамматикал* – методэ де акциуне практикэ каре констэ ын репетаря

конштиентэ а уней активитэць, урмэринд формаря деприндерилог, консолидаря куноштинцелог ши дезволтаря капачитэций интелектуале. Скопул женерал ал ексерчициилог есте формаря деприндерилог де мункэ индепендентэ ла елевь, ынцележеря концептелог, регулилор, консолидязэ куноштинцеле, деприндерилог формате, ажутэ ла евитаря конфузиилог ши а интерференцелог креате ын минтя елевулуй [2, паж.32].

Ын ымбогэциря вокабуларулуй ун рол импортант ый ревине жокурилилог лексикале. Утилизаря жокурилилог есте ун мод ефичиент де репетаре а феноменелог лингвистиче.

Браинстормингул есте уна динтре челе май рэспындитэ методэ утилизатэ пентру стимуларя креативитэций. Ын ачест скоп, требуе апречиат ын мод екитабил ефортул фиекэруй елев. Прин фолосирия ачестей методе се проваокэ ши се соличитэ партичипаря активэ а елевилор ла лекциие, се дезволтэ капачитатя де а анализа анумите ситуаций, де а алеже солуцииле оптиме, де а ексерса креативитатя [3, паж. 62].

Ын конклузие менционэм, кэ апликаря стратегиилор де ымбогэцире а вокабуларулуй ла елевь есте о компонентэ есенциалэ ши актуалэ а прочесулуй инструктив ши а ролулуй лор ын формаря персоналитэций луй.

Литература

1. Баранов С.П., Болотина Л.Р., Сластенин В.А. Педагогия/С.П. Баранов: мануал пентру шк. пед. – К., 1990. – 371 п.
2. Морояну К. М. Лексикул моштенит-курсэ де ымбогэцире интернэ ши микстэ а вокабуларулуй ромынеск/К.М. Морояну. Букурешть: Музеул Национал ал Литературий Ромыне, 2013. – 310 п.
3. Мэимэску А.А. Методе модерне аликате ын студиул лимбий ши литературы ромыне/А.А. Мэимэску. Яшь : Таида, 2015. – 75 п.

Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Д. В. Бурдила,
руководитель методического
объединения учителей начальной школы,
учитель начальных классов
МОУ «Тираспольская средняя школа
№ 17 им. В. Ф. Раевского»
А. Г. Чолак,
учитель начальных классов
МОУ «Тираспольская средняя школа
№ 17 им. В. Ф. Раевского»
Приднестровье, г. Тирасполь

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка рассмотрения экологического воспитания младших школьников посредством краеведческих экскурсий

Ключевые слова: экологическое воспитание; краеведческие экскурсии; образовательный процесс; начальная школа.

Проблема экологического воспитания не теряет своей актуальности в любой период, так как именно от уровня отношений человека к природе, от его знаний, готовности к экологической деятельности и от его практических действий, согласующихся с требованиями бережного отношения к природе, зависит само существование жизни на Земле.

Фундамент экологического сознания закладывается именно в младшем школьном возрасте. Высокая степень эмпатии и любознательность детей этого периода позволяют педагогам успешно формировать у них систему этических норм по отношению к природе. Процесс становления личности в 7–10 лет неразрывно связан с развитием чувственной сферы и познавательного интереса. Психолого-педагогическое сообщество подчеркивает, что природная пластичность психики ребенка в этом возрасте — это ключевой ресурс для достижения главной цели: воспитания экологически культурного поколения.

Одним из средств экологической воспитанности личности, является ознакомление младших школьников с экологическими проблемами и природной средой той местности, в которой они проживают. Местный материал доступен учащимся для освоения, что позволяет на конкретных примерах объяснить ему достижения всего человечества, раскрыть преемственность в культурных традициях и определить место своего края в отечественной и мировой истории. Исходя из этих положений, значение проведения экскурсий в начальной школе очень велико.

Краеведческая экскурсия выступает эффективным инструментом наглядного обучения, обеспечивая реалистичность восприятия конкретных явлений и событий. Ее отличительной чертой является опора на специфику определенного населенного пункта и использование аутентичных свидетельств его жителей. Интеллектуальное осмысление памятников старины и актуальных достижений современности помогает школьникам осознать историческую преемственность поколений. В конечном итоге, знакомство с природным и событийным богатством края способствует патриотическому воспитанию и формированию бережного отношения к культурному наследию своей местности.

В разработку основ экологического воспитания определенный вклад внесли Н.Ф. Виноградова, А.П. Захлебный, И.Д. Зверев, И.П. Понамарева, И.Т. Сураегина и др. Ими определена структура, цели и задачи экологического воспитания, педагогические принципы, разработана система экологических знаний и умений учащихся, выявлены и обоснованы условия реализации экологического воспитания. Особенности экологического воспитания детей младшего возраста рассматриваются М.А. Алексеевой, Н.Н. Андреевой, М.В. Емельяновой, В.Ю. Львовой, Л.П. Симоновой, И.В. Цветковой и др.

Многие ученые-методисты (Герд А. Я, Полянский И.И., Половцов В.В., Райков Б.Е., Зверев И.Д., Сураегина И.Т. и другие), интеграция научных знаний о компонентах природы, обоснование взаимосвязи между природными объектами и деятельностью человека с наибольшей результативностью достигаются на экскурсиях.

Согласно взглядам Фокеевой, начальная школа закладывает фундамент личностного развития, определяя вектор нравственного и духовного роста учащегося. На данной образовательной ступени крайне важно пробудить в ребенке ответственность за пространство, в котором он живет [5]. Краеведение в этом плане обладает наибольшим потенциалом, объединяя в себе задачи по воспитанию патриотизма

и развитию гражданского сознания. Глубокое понимание исторических корней и актуальных проблем своей местности становится для школьника стимулом к созидательной деятельности, поскольку родной край рассматривается как динамичная и значимая часть макромира.

Л.А. Белянина указывает, что краеведческой экскурсии это «подготовленная на материале конкретного населенного пункта, собранного в основном его жителями. Ее основная цель – познание исторического прошлого города (края и т.п.) посредством восприятия и активного осмысления памятников, предметов прошлого и реалии сегодняшнего дня. Краеведческая экскурсия знакомит с географическим положением, природой, фактами и событиями данного края с целью привития любви к нему и уважения к славным делам его людей, поэтому локальность материала является важнейшим признаком краеведческой экскурсии» [1, с. 45].

К. Н. Хлебникова, Н. А. Овсянникова предлагают следующую классификацию краеведческих экскурсий.

В зависимости от тематики экскурсии по краеведению дифференцируются на три вида: природоведческие, исторические, культурологические [4].

В зависимости от объекта краеведческие экскурсии делятся на: 1) предметные (изучающие теоретический вопрос заданной темы); 2) комплексные (посвященные рассмотрению комплекса объектов, соединяющих разные темы) [4].

По содержанию экскурсии делятся на: 1) обзорные (экскурсия основывается на показе самых разнообразных объектов (памятников истории и культуры, сооружений и зданий и т. д.), события излагаются крупным планом, что позволяет дать обобщенное представление о городе, области, крае, республике, государстве в целом); 2) тематические (посвящена раскрытию конкретной темы, в основу которой положено одно или более событий, объединенных одной темой, а иногда более продолжительный период времени) [70].

Содержание местных краеведческих экскурсий может охватывать различные аспекты жизни конкретного места: социальные, культурные, политические, экономические; представителей разных поколений семей, представителей ближайшего района, жителей региона.

Существует деление экскурсий по территориальному признаку: они могут быть как внутригородскими или пригородными, так и проходить на базе музеев или предприятий (промышленные). Встречаются и смешанные (комплексные) типы. Эффективность такого

подхода подтверждается на примере урока о родном городе и стране. Библиотекарь подготовил для учащихся экспозицию, сочетающую визуальный ряд (фотовыставку) и документальные источники. Использование вырезок из местных периодических изданий о Тирасполе помогло создать у детей целостную картину развития их малой родины.

Изучение культурного наследия Приднестровья наиболее эффективно проходит в стенах школьного музея. Экспозиция, посвященная традиционному молдавскому быту, позволяет учащимся буквально прикоснуться к истории. Рассматривая аутентичные предметы утвари и старинные вещи, дети визуализируют образ жизни прошлых поколений, что вызывает у них живой эмоциональный отклик и превращает обычный урок в увлекательное погружение в иную эпоху.

Тема Великой Отечественной войны требует особого подхода, который реализуется через посещение зала Боевой славы. Здесь военные годы предстают не как перечень сухих дат, а через судьбы конкретных односельчан. Наглядные свидетельства того времени помогают школьникам осознать трагизм и одновременно величие подвига соотечественников. Это трансформирует абстрактное понятие «война» в глубокое понимание реальных человеческих страданий и мужества, раскрывая истинную антигуманную природу конфликтов. Такой формат работы воспитывает в подрастающем поколении искреннее уважение к ветеранам и труженикам тыла, восстановившим страну.

Краеведческие выезды природоведческого характера незаменимы, когда учебный объект необходимо изучить в его естественной среде. Наблюдение за сезонными трансформациями, знакомство с флорой родного леса — кустарниками, травами и деревьями, а также изучение повадок зимующих или раннецветущих растений требует непосредственного выхода на местность. Только в условиях «живого класса» учащиеся могут полноценно зафиксировать и осмыслить природные явления в их динамике.

Из вышеизложенного можно утверждать, что использование в учебно-воспитательном процессе краеведческих экскурсий способствует экологическому воспитанию младших школьников.

Литература

1. Белянина, Л. А. Экскурсия - одна из форм развития творческих способностей личности / А. Л. Белянина, Н. Ю. Манькова // Биология в школе. – 2008. – № 2. - С. 44 - 49.
-

2. Болгова, А. А. Экскурсия как средство экологического воспитания младших школьников / А. А. Болгова, О. В. Кушникова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 11. – С. 54 - 56.
3. Моргун Д. В., Тищенко А. Е. Методические рекомендации по организации экспедиционной деятельности обучающихся и организации эколого-краеведческих походов / Д. В. Моргун, А. Е. Тищенко. – М. : Народное образование, 2023. – 46 с.
4. Педагогические условия организации эффективного эколого-краеведческого воспитания младших школьников на уроках дисциплины «Окружающий мир» / К. Н. Хлебникова, Н. А. Овсянникова, О. М. Панкова [и др.]. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 28 (318). – С. 109-110. – URL: <https://moluch.ru/archive/318/72554/> (дата обращения: 02.03.2026)
5. Фокеева, И. М. Историческое краеведение в начальной школе. [Электронный ресурс] / И. М. Фокеева // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 2. – С. 1-6.

Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц.
ПГУ им. Т. Г. Шевченко
С. Е. Васильован,
учитель истории и обществознания
ГОО «Республиканский молдавский
теоретический лицей-комплекс»
Приднестровье, г. Тирасполь

ЕДУКАЦИЯ ПОЛИКУЛТУРАЛЕ А ЕЛЕВИЛОР ПРИН ИНТЕРМЕДИУЛ АКТИВИТЭЦИЛОР ЕКСТРАШКОЛАРЕ

Аннотация. Ын артиколул дат се карактеризязэ есенца ши партикуларитэцииле едукацией поликултурале а елевилор прин интермедиул активитэцилор екстрашколаре ын кореспундере ку кондицииле реформэрий системулуй де ынвэцэмынт контемпоран.

Ключевые слова: едукация поликултуралэ, активитэць екстрашколаре, стандартул едукационал

Проблема едукацией поликултурале а елевилор класелор примаре ын презент есте екстрем де актуалэ. Ачаста преведе фамилиаризаря елевилор ку спечификул национал, традицииле, обиче-

юриле, арта, сэрбэториле популяре, май алес а челор националитэць, ку ай кэрор репрезентанць елевий ынвацэ сау локуеск алэтурь. Режиуня Нистрянэ е мултинационалэ, чея че креазэ кондичий спечифиче пентру едукация ши инструирия женерацией ын крештере. Мозаика културилор национале е репрезентатэ де: молдовень, рушь, украинень, булгарь, гэгэужь ши алте националитэць.

Ачастэ ситуациие ши фаворизязэ нечеситатя куноаштерий елевилор ку културиле попоарелор че локуеск пе ачест меляг. Есте нечесар ка де ла прима тряптэ а ынвэцэмынтулуй примар сэ култивэм ла елевь аша капачитэць ка толеранца, стима, ынцележеря алтор културь; сэ ле формэм причеперь ши деприндерь нечесаре пентру а колабора ку репрезентанций диферитор културь, расе, релижий, националитэць [2, паж.118].

Ынвэцэмынтул ши сочиетатя презинтэ прин сине о системэ интегрэ ши орькаре проблемэ глобалэ, ку каре се чокнеште сочиетатя, цивилизация, иневитабил акционязэ супра стэрий инструирий, де ачя ла дискутаря ынтребэрилор дезволтэрий ынвэцэмынтулуй контемпоран, апаре нечеситатя де а цине конт де тоталитатя проблемелор политиче, сочиокултурале, економиче ш.а.

Едукация поликултуралэ конституе о ноуэ реалитате сочиалэ, екстрем де комплексэ, рефлектатэ ши ла нивелул школий примаре. Ун четэцян ал републичий Нистрене требуе сэ фие, ынтый де тоате, патриот, сэ куноаскэ ши сэ респекте история, лимбиле цэрий ын каре трэеште, пэстрынд проприиле традиций ши лимба матернэ. Нумай астфел поць ынцележе ши респекта алте културь, алте лимбь, алте конфесиунь.

Принтре саванций преокупаць де проблема едукацией поликултурале пот фи номинализаць: А.Ю. Белогурова, И.С. Бессарабовой, Ю. Н. Болтена, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринского, Г.Д. Дмитриева, Ф.Н. Зиатдиновой, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, Э.Р. Хакимова, В.Ю. Хотинец ши алций.

Аспектеле теоретиче ши практиче але едукацией поликултурале ын шкоала контемпоранэ ау фост абордате де черчетэторий де валoare ка В.А. Ершовой, И.Т. Икоевой, Ю.А. Карягиной, Л.А. Новиковой, Н.В. Поликашевой, Ю.С. Свиридченко.

О анумитэ контрибуциие ын черчетаря едукацией ши инструирий поликултурале ын кадрул диферитор объекте ау фост ынрежистрате ын лукрэриле черчетэторилор: А.М. Гогленкова, Ю.Ю. Коротких, Т.В. Любовой, Ю.Ф. Мещерской.

Ын лукрэриле черчетэторилор Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, З.А. Малькова, М.Н. Резник, Л.Л. Супрунова се дескрие ситуация сочиокултуралэ, пентру каре есте карактеристик мулцима де националитэць, групурь етниче ши релижиоасе, формаций субкултурале каре креазэ кондиций комфортабиле пентру реализаря компонентулуй републикан.

Сарчина школий контемпоране констэ ын а демонстра, кяр ши ын ачесте кондиций дифичиле де транзиции ла економия де пяцэ ши де инстабилитате политикэ, кэ авем ку че не мындри. Куноаштем реализэриле оаменилор де шттиинцэ, де артэ дин Русия, Украина ши фортэ пущин деспре челе, але компатриоцилор ноштри. Мареле скриитор М. Еминеску ышь реда ун гынд фрумос реферитор ла тема датэ «Ам вря ка омения сэ фие ка призма, уна сингурэ, стрэлучитэ, пэтрунсэ де лумина, каре ынсэ аре атытя кулорь. О призмэ ку мий де кулорь, ун куркубеу ку мий де нуанце. Нациуниле ну сынт декыт нуанцеде призматиче але Омениярий ши деосебия динтре еле е атыт де натуралэ, атыт де експликабилэ, кум путем експлика дин ымпрежурэрь ануме диференца динтре индивид ши индивидуалитате. Фачець ка тоате ачесте кулорь сэ фие егал де стрэлучите, егал де фаворизате де лумина че ле формязэ ши фэрэ каре еле сэ фие пьердуте ын нимикул екзистенцей». Ачастэ ситуации ышь фаворизязэ нечеситатя куноаштерий елевилор ку културиле попарелор че локуеск пе ачест меляг.

Есте нечесар ка ынчепынд ку прима тряптэ а ынвэцэмынтулуй примар сэ култивэм ла елевь аша капачитэць ка: толеранца, стима, ынцележеря алтор културь; сэ ле формэм причеперь ши деприндерь нечесаре пентру а колабора ку репрезентанций диферитор културь, расе, релижий, националитэць. Едукация поликултуралэ аре скопул трезирий интересулуй елевилор фацэ де култура попорулуй сэу ши чел каре ыл ынконжоарэ, култивэрий драгостей фацэ де Патрия са, ымбогэцирий лумий спиритуале а елевилор. Ын ачест концепт о маре ынсемнэтате ле ревин активитэцилор екстрашколаре.

Ын документул Ординул Министерулуй Едукацией: Ординул МЫ ал РМН дин 16.05.2017 № 594 «Ку привире ла имплементаря програмелор» – програме ориентативе апробате але активитэций екстрашколаре пентру нивелуриле де ынвэцэмынт примар, женерал де базэ ши медиу женерал (комплет) се пречизязэ дирекцииле де акциуне реферитоаре ла рекуноаштеря статусулуй еквивалент ал активитэцилор едукативе школаре ши екстрашколаре, дин перспектива контрибуцией лор егале ла дезволтаря персоналитэций копиулуй ши а интегрэрий луй ын сочиетате.

Активитатя екстрашколарэ ка феномен едукационал презентэ оserie де партикуларитэць ши се супуне унор ексиженце педагожиче спечифиче пе каре педагожий требуе сэ ле куноаскэ ши сэ цинем конт де еле. Еа пермите фолосиря ефичиентэ ши плэкутэ а тимпулуй либер ал елевилор, дезволтаря вьеций асочиативе, дезволтаря капачитэцилор де а лукра ын груп ши де а коопера ын резолваря унор комплексе, дезволтаря воинцей ши формаря трэсэтурилор позитиве де карактер.

Ын класеле контемпоранэ елевий студиязэ култура плакулуй натал (история стрэзий, школий, локалитэций, традицииле фамилий, ашезаря жеографикэ, флора, фауна), сочиетатя поликултуралэ. Ачестей етапе, ын прочесул де инструири, ый кореспунде студияреша ши куноащтеря лимбий матерне, фамилизаря елевилор ку леженделе, баладеле, фолклорул попурулуй молдовенеск.

Тематика ши концинтул активитэцилор екстрашколаре ын шкоала поате фи фоарте вариатэ. Дрепт теме де дискущие ши полемикэ пот серви вариате фапте, евенименте, аспекте але вьеций оаменилор ши натурий, норме де вяцэ ши кондуитэ а омулуй ын сочиетате ши ын натурэ ш.а. Ун бун материал пентру конворбире ку елевий не пропуне ынсэшь вяца ши активитатя де фиече зи а копиилор ла шкоалэ ши ын афара школий.

Тематика активитэцилор екстрашколаре ку скопул едукацией поликултурале инклюд урмэтоареле теме: «Патрия ноастрэ – Нистрения!», «О касэ, о царэ, ун грай – атыт мъ-е де ажунс пентру трай», «Че ынсямнэ сэ фий амабил», «Дрептуриле копиулудуй», «Активитате екстрашколарэ «Примэварэ, примэварэ, ай сосит ла ной ын царэ!» (1-8 мартие)», «Приетения - флоаря чя май рарэ ын время ачаста», «Проба де аутокуноащтере прин интермедиул колежилор», «Активитате екстрашколарэ пе тема «Толеранца»», «Активитате екстрашколарэ пе тема «О комуникаре ефичиентэ», «Активитате екстрашколарэ пе тема «Семэнэторь де луминэ ай плакулуй нистрян», «Активитате екстрашколарэ Шезэтоаре фолклорикэ «Ла извоареле фрумосулуй».

Проблема едукацией поликултурале а елевилор ын презент есте екстрем де актуалэ. Ачаста преведе фамилиаризаря елевилор ку спечификул национал, традицииле, обичеюриле, арта, сэрбэториле популяре, май алес а челор националитэць, ку ай кэрор репрезентанць елевий ынвацэ сау локуеск алэтурь. Режиуня Нистрянэ е мултинационалэ, чя че креазэ кондиций спечифиче пентру едукация ши инструирия женерацией ын крештере. Реализаря едукацией

поликултурале ын школа примарэ се фаче прин ымбогэциря ку идей дин култура националэ а обьектелор де студиу, ынтродучеря ын плануриле де базэ а материалулуй легат де партикуларитэциле этниче, национале але копиулуй ын кадрул активитэцилор поликултурале.

Литература

1. Землянская, Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.Н. Землянская. - М.: Издательство Юрайт, 2015. – 507 с.

2. Малицкая Е. В., Осокина О. В. Межкультурный диалог как многокомпонентное педагогическое условие формирования и развития личности ребёнка / Е.В. Малицкая, О.В. Осокина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. <https://e-koncept.ru/2016/76525.htm>

3. Программа курса внеурочной деятельности «Живём в мире и согласии» по духовно-нравственному воспитанию для начальной школы (Государственный образовательный стандарт начального общего образования ПМР). Сост. С.К. Турчак. –Образовательный центр «Развитие». Тирасполь. 2016. – 36с.

4. Теоретико-методические основы организации духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе: Монография / сост. А.А. Ткачук, Н.Н. Ушнурцева, М.Г. Тымчек; науч. ред. О.В. Китикарь. – Тирасполь, 2018. – 314с.

5. Ткачук А.А., Томилина Л.Л., Ушнурцева Н.Н. Поликультурное воспитание младших школьников в условиях начальной школы (на примере Приднестровья)/ А.А. Ткачук, Л.Л. Томилина, Н.Н.Ушнурцева // Мир науки. Педагогика и психология, – 2019. – №4. – Том 7. <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN419.pdf> (дата обращения 21.03.2022)

6. Флора. фауна, куриозитэциле Нистренией: Материал илюстратив пентру прешколарь ши пентру елевий дин школиле примаре / Едичие де студиу ши методика / Аут.-алк.. Р И Беленкая, В.В. Иванова –Тираспол; ПГИРО. 2010. – 84 паж.

Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко
А. А. Ткачук,
канд. пед. наук, доц., ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: проблемы поликультурного образования приобретают особую актуальность в полиэтническом и многоязычном Приднестровском регионе. Поликультурное образование способствует приобщению обучающихся к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях их духовного обогащения, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.

В данной статье предпринята попытка рассмотрения интеграции гуманистических ценностей в полиэтническом образовательном пространстве современной начальной школы.

Ключевые слова: образовательное пространство; поликультурное образование; образовательный процесс; полиэтническая школа.

Глобальная образовательная модель, опирающаяся на идеалы открытого социума, выступает фундаментом для формирования поликультурного мировоззрения и навыков толерантного взаимодействия. В рамках этой парадигмы ключевым приоритетом становится развитие культуры мира. Образование должно транслировать идею о том, что сохранение этнического своеобразия – это не вызов национальной стабильности, а способ приумножения общего интеллектуального и духовного потенциала человечества. В условиях неопределенности будущего именно просвещение становится тем рычагом, который позволяет обществу двигаться к достижению социальной справедливости и свободы. Как метафорично отмечал Л. Николаеску-Онофрей, человечество можно сравнить с единой призмой: нации в ней – лишь различные цвета спектра. Для гармоничного существования системы важно, чтобы каждый из этих «оттенков» сохранял свою чистоту и прозрачность, ведь именно их уникальное сочетание создает целостный образ мира [8, с. 11].

В основе теоретического фундамента поликультурного образования лежит предложенная М.М. Бахтиным коммуникативная парадигма. Ученый доказал, что именно диалог между субъектами – носителями разных культур – выступает катализатором развития как индивидуального духовного мира, так и коллективного общественного сознания [1]. В современных исследованиях феномен поликультурности традиционно интерпретируется через бахтинскую методологию межличностного взаимодействия.

Данную позицию разделяет и Г.В. Палаткина, отмечая, что достижение подлинной межэтнической и религиозной терпимости является залогом конструктивного межкультурного обмена. Однако исследователь подчеркивает: такой диалог невозможен без радикальной переориентации системы народного просвещения в сторону мультикультурализма [7, с. 47].

Перспективным представляется подход Г.Д. Дмитриева, предлагающего наделить поликультурность статусом базового дидактического принципа. Данная концепция предполагает системное воспитание учащихся в условиях культурного плюрализма и поддержание многокультурного паритета в образовательных программах [3, с. 10]. Внедрение этого принципа на практике требует качественной модернизации учебного процесса: студенты должны глубоко осваивать национальные ценности, которые в полиэтническом пространстве выступают фундаментом для формирования этических ориентиров и межкультурного диалога.

В этой связи актуальна дискуссия, инициированная И.В. Огарковой, относительно развития культуры межэтнического взаимодействия в рамках поликультурной образовательной модели [6, с. 79]. Ключевым условием здесь выступает соблюдение принципа субъектного равенства сторон в процессе коммуникации. Именно через повседневное межличностное общение транслируется актуальный уровень духовности полиэтнического общества, проявляются его гуманистические идеалы и патриотические установки. Подобный формат взаимодействия наглядно демонстрирует учащимся значимость и неразрывность связей между различными национальными культурами.

Фундаментальным условием развития полиэтнической культуры выступает сохранение паритетного диалога между субъектами в процессе повседневной коммуникации. Именно на уровне личностного взаимодействия наиболее отчетливо проявляются актуальные нравственные ориентиры, гуманистические установки и патриотические ценности многонационального социума. Такой опыт межкультур-

ного обмена позволяет учащимся на практике осознать глубокую взаимозависимость и ценность различных национальных традиций.

Эффективное повышение уровня полиэтнической культуры достигается, прежде всего, через системную образовательную работу в рамках дисциплин социально-гуманитарного профиля. Важно понимать, что сам по себе факт сосуществования различных народов на одной территории не гарантирует автоматического формирования культурного единства.

Становление полиэтничности – это сложный процесс, в основе которого лежат два ключевых фактора: осознание общности исторических судеб и социально-политических условий жизни; целенаправленное педагогическое воздействие, которое систематизирует стигийный опыт межнационального общения в микросреде.

В конечном итоге результативность поликультурного воспитания молодежи определяется именно гармоничным сочетанием этих объективных предпосылок и грамотно выстроенной образовательной стратегии.

Интеграция принципа межэтнической конвергенции в образовательную среду позволяет учащимся разных национальностей находить точки соприкосновения в своих мировоззренческих, этических и эстетических позициях. Выявление универсальных элементов в народных традициях и обычаях служит фундаментом для глубокого взаимопонимания, выходящего за рамки этнической принадлежности.

Современная школа, функционирующая в условиях полиэтнического общества, сталкивается с многогранным комплексом задач. Их решение не ограничивается лишь трансляцией теоретических сведений о природе межэтнических связей или рисках эскалации национальных конфликтов. Образовательный процесс должен быть ориентирован на глубокое освоение принципов культурного релятивизма и навыков толерантного общения. В реализации этой стратегии ключевое значение приобретает позиция педагога: необходима его непрерывная профессиональная ориентация на осознание высокой социальной ответственности за формирование поликультурного сознания молодежи.

Ключевым субъектом и определяющим фактором социализации учащихся в современных реалиях выступает педагог-наставник. Однако процесс формирования профессионального профиля учителя, отвечающего вызовам времени, сталкивается с определенными трудностями. Существенная часть педагогического корпуса, прежде

всего представители старшей школы, формировалась в рамках иных философско-методологических стандартов.

В этой связи критически важной задачей становится не просто сохранение, а глубокое переосмысление накопленного ими опыта. Необходимо гармонично интегрировать традиционную экспертизу в актуальное образовательное пространство, обогатив её современными методологическими подходами и инновационным инструментарием.

Для достижения этой цели преподаватель остро нуждается в разработке теоретических основ полиэтнического образования и информации, прежде всего таких вопросов:

- сущность культуры духовной жизнедеятельности, закономерности, социальные условия и факторы развития культуры и внедрения принципа плюрализма, разнообразие и особенности этнокультурных комплексов: соотношения между ними, динамика культуры;
- коммуникация и культурные барьеры: теория коммуникации: культура и разнообразие форм восприятия; основной язык общения и невербальная коммуникация; языки и разнообразие способов мышления, связанных с этнической культурой;
- культура и полиэтничность: особенности поликультурного образовательного пространства [5, с. 81].

Именно этот путь ведет к истине, добру, миру, любви, справедливости, состраданию, терпимости и милосердию, пройти по которому призваны, прежде всего учителя. В результате этого складывается новая парадигма содержания образования – этногуманистические и полиэтнические традиции воспитания учащихся на основе освоения величайшей сокровищницы культурно-исторического опыта всего человечества, а не только своего народа.

Освоение, понимание и принятие иной национальной культуры – важное требование нашего времени. Хорошо образованный специалист – это не только «человек профессиональный», а прежде всего «человек культурный», способный мыслить категориями культурного релятивизма. Он понимает и принимает иные культурные позиции и ценности, умеет в диалоге с людьми разных национальностей выслушать и высказать свою точку зрения. Участвуя в обсуждении национально-этнических проблем, проявляет такт в оценке исторических событий, обрядов.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
-

2. Гукаленко О.В., Лабунский В.В. Особенности моделирования поликультурного образовательного пространства / О.В. Гукаленко, В.В. Лабунский // Материалы Международной научно-практической конференции «Воспитание в культурно-образовательном пространстве реалии и перспективы». – Тирасполь: РИО ПГУ, 2003. – 196 с.

3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип/Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.

4. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Реализация поликультурного компонента в планировании содержания урочной и внеурочной деятельности обучающихся/ Е.А. Зайцева, А.В. Нуждин// Поволжский педагогический вестник. – 2019. – №1 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-polikulturnogo-komponenta-v-planirovanii-soderzhaniya-urochnoy-i-vneurochnoy-deyatelnosti-obuchayushchih-sya> (дата обращения: 08.03.2026).

5. Макарова А.К. Психология труда учителя/А.К. Макарова. – М., 1993. – 99 с.

6. Огаркова И.В. Национальные ценности как средство формирования нравственных ориентаций школьников в полиэтнической среде на основе диалога культур: Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона/И.В. Огаркова // Тезисы докладов VIII годичного собрания Южного отделения РАО и XX региональных психолого-педагогических чтений Юга России. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2001. – Ч. II. – С. 78–79.

7. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях / Г.В. Палаткина // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41–47.

8. Masa rotundă: “Școala și noile abordări ale dialogului intercultural” // Didactica Pro... Educație interculturală. – 20–21 octombrie 2003. – №5. – С. 10–16.

Е. В. Шуляк,
учитель начальных классов МОУ «ТСШ №5»
Приднестровье, г. Тирасполь

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Настоящая публикация посвящена одной из актуальных проблем современного общества – эмоциональному выгоранию

среди преподавателей. В работе раскрываются ключевые аспекты профессионального выгорания в контексте деятельности современных учителей, проводится анализ факторов, способствующих развитию хронического стресса. Рассматриваются меры профилактики, направленные на восстановление эмоционального равновесия и предупреждение профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стрессоустойчивость, педагог, анализ, профессиональная пригодность, психологическая поддержка, профилактика.

Известно, что занятие педагогической деятельностью предполагает значительные умственные, эмоциональные и психические нагрузки, поскольку это связано с постоянным взаимодействием в условиях напряженных ситуаций.

Современные реалии формируют жесткие требования: повысились ожидания от личности учителя, его роли в учебном процессе, со стороны родителей. Трансформации в образовательной среде также усиливают давление – ценятся творческий потенциал, инновационный подход, участие в проектной деятельности, применение новых методик обучения.

Подобные условия стремительно ведут к профессиональному истощению, проявляющемуся как эмоциональное выгорание. Наиболее подвержены этому явлению специалисты старше 35–40 лет. Таким образом, именно тогда, когда накоплен нужный опыт, а собственные дети уже достигают зрелого возраста, позволяющего рассчитывать на карьерный рост, наступает спад интереса к работе. Появляется утрата вдохновения, исчезает жизнерадостность, возрастает физическое и эмоциональное выгорание. Люди, пережившие эмоциональное выгорание, начинают менять свое отношение к окружающим, становятся более раздражительными, тревожными, резкими, проявляя агрессию и категоричность в суждениях [1].

Небольшие раздражители способны вызывать повышенную раздражительность и агрессию, что усугубляет состояние тревожности. Человек ощущает внутреннее недовольство, воспринимает окружающих как враждебных ему людей, постепенно отстраняется от общения, избегая социальных контактов. Со временем доминируют равнодушие, апатия, снижение энергетических сил и хроническое подавленное настроение – все это формирует устойчивый негативный взгляд на жизнь и карьерные перспективы. Такое состояние тормозит развитие творческого потенциала, препятствует профессиональному

росту и снижает мотивацию к саморазвитию. Личность педагога теряет гибкость – появляются шаблонность мышления, чрезмерная категоричность в общении, жесткие убеждения и склонность к диктаторскому поведению. При этом, он полностью теряет открытость к инновациям и изменению. К этим психологическим проявлениям добавляются и физиологические нарушения: нарушенный сон, постоянная усталость, совпадающая с эмоциональным и физическим истощением, частые головные боли, проблемы ЖКТ, необъяснимые колебания массы тела – все это характерно для эмоционального выгорания. Симптомы профессионального выгорания проявляются как в изменении поведения, так и в ухудшении общего состояния здоровья [3].

Основными причинами синдрома эмоционального выгорания у педагогов является чрезмерная ответственность. Учитель не может отделиться от своей работы – даже после окончания учебного дня ему необходимо планировать занятия, проверять задания, организовывать мероприятия и праздники, постоянно находясь в состоянии подготовки к следующему дню.

Педагогическая профессия относится к числу тех видов занятости, которые наибольшим образом влияют на формирование личности. Работа в условиях взаимодействия «человек – человек» требует постоянной эмоциональной включенности, ведь школьные конфликты являются неотъемлемой частью процесса обучения. Учителя вынуждены всегда оставаться в режиме быстрой адаптации и эффективного решения напряженных ситуаций.

Комплекс финансовых трудностей, совмещенный с социальным снижением статуса профессии, создает высокую степень психологического напряжения в профессии учителя.

Эмоциональное выгорание проявляется на четырех этапах:

Первый – физиологический. Начальные признаки включают головную боль, дискомфорт в спине, шее, плечевом поясе, груди, животе, нарушения сна и общее плохое самочувствие, даже без явных причин. При игнорировании этих сигналов развивается второй этап.

Второй – эмоциональный. Характеризуется хроническим напряжением, тревожностью, раздражительностью, чувством внутреннего опустошения, склонностью к агрессивному поведению.

Третий – поведенческий. Сопровождается импульсивными реакциями, регулярными опозданиями, желанием покинуть рабочее место раньше времени.

Четвертый – смысловой. Означает потерю глубинного смысла своей работы, отрицательное восприятие собственной компетентности.

Как избежать развития выгорания? [5].

1. Формируйте позитивное отношение к жизни. Следуйте принципу: если ситуация поддается изменению – меняй ее; если нет – пересмотри свое отношение к происходящему.

2. Живите разумно. Запомните: нельзя увеличивать нагрузку, зато можно научиться эффективнее распоряжаться временем и энергией.

3. Обращайте внимание на свои ощущения. Это позволит вовремя распознать первые признаки переутомления.

4. Слушайте свою интуицию. Она способна предупредить вас о необходимости отказаться от мероприятий, потенциально провоцирующих стресс.

5. Заботьтесь о своем благополучии: стремитесь к внутреннему балансу, живите по принципам здорового образа жизни, удовлетворяйте потребность в личном общении.

6. Обеспечьте себе полноценный сон – при нарушениях режима из-за стресса возникает порочный круг: тревожность мешает заснуть, а недостаток сна усугубляет эмоциональное напряжение.

7. Принимайте себя, даже если полностью любить себя пока сложно – старайтесь быть добрыми к себе.

8. Найдите занятие, соответствующее вашему характеру и способностям – так вы обретете уверенность в себе и начнете верить в собственные возможности.

9. Откажитесь от жизни по чужому сценарию. Живите своей жизнью, не ради других, а рядом с ними, на равных.

10. Выделяйте время для себя – у вас есть право не только на труд, но и на личные дела.

11. Регулярно внедряйте изменения в повседневность: меняйте расстановку мебели, пробуйте новый имидж, используйте другой маршрут до работы – это поможет снизить уровень стресса.

12. Учитесь отключаться от мыслей, связанных с работой, анализируйте день с холодной головой.

13. Развивайте чувство юмора – смех помогает снять напряжение, дарит ощущение легкости и свободы.

14. Осознайте, что невозможно все успеть. Снизьте темп, будьте внимательны к своему состоянию.

15. Умейте принимать неудачи без вреда для психики. Неудачи – часть любого пути, особенно в профессиях, где важно помогать другим. Это не признак слабости, а закономерность в работе тех, кто служит людям. Помните: жизнь – циклична, подъемы сменяются спадами.

Ключевые факторы снижения риска выгорания – наличие прочной опоры в виде семьи, близких друзей, коллег и профессионального сообщества.

Существует большое количество способов преодоления выгорания, однако ключевым фактором остается оказание поддержки педагогам именно в ходе их профессиональной деятельности – внутри образовательной среды, в команде. Им важно ощущать себя уверенно, ценить собственные достижения, испытывать удовлетворенность творческой деятельностью, осознанно воспринимая окружающий мир и находя свое место в нем [2].

Быстрые техники снижения эмоционального напряжения:

1. Обхватите руки за спиной «замком». Поскольку стрессовые переживания локализуются в области шеи и верхней части спины, плотно скрестите ладони, напрягите мышцы спины и рук, выполните легкое потягивание, затем раскрепостите плечевой пояс – таким образом снимете зажатие.

2. Сожмите ладони впереди себя, словно собираясь обнять воздух. Напрягите плечи и руки, сделайте глубокий вдох, а затем – резкий выдох, расслабьтесь. Взмахните руками – так повысится уровень гормона удовольствия.

3. Улыбнитесь – задержите улыбку на 10–15 секунд, она активизирует работу большего количества мышц, вызывая естественное чувство комфорта и легкости во всем теле. Почувствуйте внутреннее тепло, исходящее от улыбки, и прочно закрепите это состояние.

4. Наиболее эффективный инструмент – сознание. Ключевую роль играет установка: жизнь – чудесная и богата возможностями. У нас есть разум, чтобы фантазировать, развиваться, мыслить. Есть зрение, чтобы видеть красоту – окружающий мир, людей, искусство. Есть уши, чтобы слышать гармонию – музыку, песни птиц, шелест деревьев. Мы можем созидать, передвигаться, наслаждаться. Главное – научиться замечать все это, чувствовать и радоваться.

5. Снижение мышечного напряжения, способствующее снятию негативных эмоций (ходьба пешком, физическая нагрузка). Например, по 10 минут утром и вечером (под музыку, словно танцуя), стоя, ритмично поднимая пятки над полом, совершать повороты корпуса в разные стороны, одновременно проводя круговые движения руками и мигая глазами. Такая практика помогает справиться с психическим перенапряжением, улучшить настроение и повысить концентрацию внимания.

6. Музыка – важный элемент регулирования психоэмоционального состояния. Для формирования нужного настроения подходят такие композиции:

- при усталости: «Утро» Грига, «Полонез» Огинского;
- при подавленном настроении: «Ода к радости» Бетховена, «Аве Мария» Шуберта;
- при раздражительности и гневе: «Сентиментальный вальс» Чайковского;
- при снижении внимания: «Времена года» Чайковского, «Мечты» Шумана;
- тонизирующие действия: «Чардаш» Кальмана, «Кумпарсита» Родригеса.

Каждые 6 часов трудовой деятельности необходимо выделять по 1 часу на себя, отдых, заботу о здоровье [4].

Посещение тренингов развития личности, участие в мотивационных семинарах положительно влияют на психологическое состояние педагогов.

И помните: не существует неразрешимых задач. Проблема всегда имеет решение. Если наблюдается профессиональное выгорание – существуют пути его профилактики и коррекции. У каждого есть выбор: сложить руки и допустить «истощения», либо активно действовать, чтобы избежать этого состояния. Главное – понимать, что наша жизнь – это именно наша, и за нее нужно принимать ответственность.

Литература

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2016. 105 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления. СПб.: Питер, 2013. 215 с.
3. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2012. 327 с.
4. Зборовская, И.В. Саморегуляция психической устойчивости учителя / Прикладная психология. 2017, № 6. С. 31.
5. Петров, А. И. Зависимость от работы. «Выгорание»: меры совладания. Профилактика и коррекция // Педагогический родник. 2014. №2. С. 18-21.

ЧАСТЬ 3.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ДОШКОЛЬНОГО, СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*В. В. Базаренко,
учитель-логопед МОУ С(К)ОШ-И VIII вида
Приднестровье, г. Тирасполь*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье освещается проблема речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Так как речевые нарушения у таких школьников встречаются чаще, чем у обычных детей. Автор поставил перед собой цель: найти результативные технологии обучения. Для того чтобы минимизировать речевые дефекты у учащихся. Было проведено исследование четырех технологий. Исследование доказало, что технологии, используемые в комплексе, дают высокий коэффициент полезного действия.

Ключевые слова: технология индивидуализации, здоровьесберегающая технология, технология игровой деятельности, коммуникативная технология обучения.

В настоящее время все больше детей с интеллектуальной недостаточностью приходят в школу не просто с системным нарушением речи легкой или средней степенью, а с тяжелой степенью нарушений. И перед специалистами встает вопрос: как научить такого ребенка.

Так, по данным Г. А. Каше в начальных классах коррекционной школы 65 % детей с дефектами произношения, в то время как в массовой школе 4 %. Могу добавить, что на современном этапе процент таких детей составляет уже 80 % [1. с. 12].

Для исследования было выбрано четыре наиболее важные технологии обучения. Технология индивидуализации, здоровьесберегающая технология, технология игрового обучения, коммуникативная технология обучения.

Что же такое технология -это разносторонний метод творения, употребления и овладения всем алгоритмом преподавания и усвоения знаний с учетом человеческих и практических возможностей [2. с. 33].

Первая и главная технология, применяемая в данном проекте – это технология индивидуализации. Само слово уже говорит об ее особенностях. В данной технологии использовались как индивидуальная форма обучения, так и индивидуальный подход к каждому ученику.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается широкий диапазон нарушений звукопроизношения. Так в 1 классе ученица С. говорит отдельные слова, может повторить за логопедом. В том же 1 классе ученик В. с диагнозом аутизм- может произнести только гласные и несколько слогов с согласными раннего онтогенеза (ма, па, на). Во 2 классе ученица В. говорит уже слова со звуком «р», но при этом формирование фразовой речи на зачаточном уровне. В этом же 2 классе два ученика В. и М. могут уже сравнительно хорошо читать. Но ученик В. имеет проблемы с запоминанием только что произнесенного текста. Поэтому эти два ученика занимаются вместе. Между ними есть элемент соревнования.

Во втором классе ученик М. страдает тяжелой формой дизартрии. Все слова он произносит со сжатыми зубами. Когда логопед напоминает ему о том, что при произнесении слов нужно открывать рот и так говорить, он делает. Слова с согласными «М, Н, К» у него получаются. Над остальными нужно еще поработать.

В 3 классе ученица Г. способна произнести двусложные и трехсложные слова достаточно четко. При этом она одновременно с логопедом воспроизводит слова. Самой ей тяжело это дается. В этом же 3 классе есть ученик С. Ему трудно выговаривать звуки «К, Г, Д». Причем особенно сложно даются эти звуки в стечениях согласных. Также в этом 3 классе есть еще два ученика М. и С. Эти два ученика постепенно уже овладевают звукослоговым анализом и синтезом. Самостоятельно читают, но в согласовании существительного и числительного допускают иногда ошибки. Приведены не все сведения об учащих, но из этих примеров уже видно, чтобы достичь результата в обучении каждого из этих детей нужен и индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения.

Еще одна технология жизненно необходима в логопедической работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Такие дети, помимо основного диагноза имеют еще и сопутствующие заболевания: это может быть Синдром Дауна, аутические расстройства, СДВГ, дизартрия. Они могут быть соматически ослабленными, часто

болеть простудными заболеваниями, что сказывается на речи. Здоровьесберегающая технология позволяет так построить занятие логопеда, чтобы конкретный ученик не переутомлялся. Время индивидуального занятия ограничено 20 минутами. И чтобы оставить больше времени для речевой практики, приходится совмещать задания. Так учащиеся не только выполняют артикуляционную гимнастику перед зеркалом, но дополняют движения языка движениями рук (т.е. биоэнергопластика). Так совмещается артикуляционная гимнастика и пальчиковая гимнастика. Учащиеся охотно выполняют упражнения на выработку речевого дыхания, особенно если они проводятся в игровой форме. В кабинете стоит емкость, наполненная водой. Ученик берет одноразовую трубочку, опускает ее в воду и дует.

Упражнение называется «Буря на море». Также дыхательные упражнения используются для обучения грамоте. Ученику показывается напечатанное слово на картинке. Рядом на парте разложены разрезанные напечатанные буквы. Ученик берет трубочку, находит нужную букву, подносит к ней трубочку, втягивает воздух, и буква переносится на картинку, где написано слово-образец. Также в логопедическом кабинете есть сухой бассейн, заполненный косточками от черешни. Учащихся иногда трудно отвлечь от него. Видно, как игра с косточками нормализует мышечный тонус и снимает общее психическое напряжение, стимулирует тактильные ощущения пальцев рук. Что для детей с интеллектуальной недостаточностью немало важно. Помимо этого, сухой бассейн используется для автоматизации звуков и других коррекционных задач.

Четвертая технология – это технология игровой деятельности. Еще Л.С. Выготский доказал, что игра – это ведущая деятельность ребенка. Игра по его теории – средство осмысления, понимания и освоения окружающего мира. [3.с.29]

Многие ведущие специалисты, исследовавшие детей с интеллектуальной недостаточностью, показали в своих работах, что такие дети отстают в развитии: позднее начало лепета, фразовой речи. Отстают в развитии и высшие психические функции: особенно когнитивно-познавательные способности. И хотя по физиологическому возрасту учащиеся ходят в школу, их развитие еще на дошкольном уровне. Поэтому эта технология позволяет превратить процесс обучения в игру, особенно на логопедических занятиях, где много однообразной работы повторения слов.

Игра «Эхо» используется не только для автоматизации звуков, но и для расширения словарного запаса. Что для учащихся с интеллек-

туальной недостаточностью крайне необходимо. Ведь у них очень скудный лексический словарь слов. Также в ходе исследования использовался магнитный конструктор. С его помощью автоматизируются не только слова-предметы, но и слова-признаки. У таких детей словарь признаков еще меньше, чем словарь предметов. Поэтому, когда идет игра, ученик слышит инструкцию: «возьми короткую ровную деталь», «возьми длинную ровную деталь», «возьми закругленную деталь». Таким образом расширяется его словарь признаков. Также в игре очень легко автоматизировать поставленные звуки, если добавить соревновательный элемент. Так в классе ученик С. и ученица А. проходят автоматизацию звука «Р». Используя компьютерную презентацию, они автоматизировали этот звук. После этого они не хотели уходить в класс.

В этом примере, видно, как одновременно были использованы и игровая технология обучения, и четвертая технология - коммуникативная технология обучения. Одноклассники во время занятия по автоматизации учились общаться между собой в рамках учебного процесса.

Для чего же применяется коммуникативная технология. Ее цель – научиться пользоваться тем багажом лексических и грамматических знаний, которыми учащиеся обладают на данный момент, для решения коммуникативных целей, стоящих перед ними во всех сферах жизни [4. с. 125].

Как уже было сказано выше, что многие дети, которые приходят в школу, почти совсем не говорят. Вот здесь и нужна коммуникативная технология. Для неговорящего учащегося нужен образец более развитого, в плане речи, ребенка. В третьем классе на логопедические занятия ходят ученица Т. и ученица В. У второй ученицы синдром Дауна. Нарушена просодическая сторона речи, свистящие и соноры искажаются. У первой ученицы Т. речь в целом понятная, но поскольку у нее билингвизм, встречаются ошибки в построении фразы, окончаниях глаголов. В ходе исследования было выявлено, что ученица В., видя, как хорошо говорит ее подруга, сама пытается говорить четко и ясно.

Хочу поделиться еще одним примером важности применения данной технологии. В первом классе два ученика, которые стали ходить на логопедические занятия вместе. Ученик М. воспроизводит гласные звуки и слоги с согласными раннего онтогенеза. Ученик Л. говорит только слово «Мама». Находясь на занятии, ученик Л. играет с пазлами, но прислушивается к тому, что делает ученик М. Постепенно ученик Л. стал повторять несложную артикуляционную гимнастику и пытаться

повторять звуки и слоги, которые говорит ученик М. Пусть и такими маленькими шагами можно мотивировать алаликов на развитие речи.

Эффективность технологий в логопедической работе для учащихся с интеллектуальной недостаточностью проявляется далеко не сразу. Нужно иметь не просто терпение, а долготерпение, чтобы сначала очень долго работать на подготовительном этапе: закреплять уже поставленные звуки, вести подготовку к постановке отсутствующих, затем также долго работать над постановкой звуков [5.с.77]. А потом также долго эти звуки автоматизировать. Так в шестом классе ученик Б. и ученик Д. посещают логопедические занятия 4года. И только месяца 2 назад у ученика Б. стал получаться звук «Р», но с помощью упражнения «Моторчик». Понадобилось несколько лет упорной работы чтобы в речи учащегося наметились сдвиги. Результат может прийти позже, чем мы рассчитываем.

Литература

1. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1985. 171 с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975. 344 с.
3. Колокольникова З.У. Игровые технологии: учебное пособие. Красноярск, Сиб. федер. ун-т, 2020. 164 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 414 с.

*И. Н. Бачинская,
педагог-психолог МДОУ №33 «Тополек»
Приднестровье, г. Тирасполь*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассматриваются современные проблемы социально-педагогической деятельности в условиях дошкольной образовательной организации. Анализируются трудности, обусловленные трансформацией института семьи, цифровизацией детства, ростом эмоционально-поведенческих нарушений у дошкольников,

развитием инклюзивного образования и профессиональным выгоранием педагогов.

Ключевые слова: *социально-педагогическая деятельность, дошкольное образование, инклюзия, цифровизация, семья, профессиональное выгорание.*

В рамках культурно-исторического подхода, представленного в работах Л.С. Выготского, развитие ребенка рассматривается, как процесс, происходящий в системе социальных взаимодействий и опосредованный культурной средой. По мнению ученого, формирование высших психических функций осуществляется в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, в ходе которой ребенок усваивает социальный опыт и культурные способы деятельности. В современных условиях система дошкольного образования функционирует в ситуации значительных социокультурных изменений. Трансформация семейных моделей воспитания, активное внедрение цифровых технологий в повседневную жизнь детей, а также развитие инклюзивного образования существенно изменяют содержание и условия профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений. Указанные изменения расширяют спектр задач, стоящих перед педагогами и специалистами дошкольных учреждений, включая необходимость эффективного взаимодействия с семьей, сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, а также учета влияния цифровой среды на развитие ребенка. В связи с этим возрастает значение социально-педагогической деятельности в системе дошкольного образования.

В рамках данной статьи рассматриваются основные социокультурные факторы, влияющие на социально-педагогическую деятельность в дошкольном учреждении, а именно: особенности семейного воспитания, процессы цифровизации детства и развитие инклюзивного образования. Особое внимание также уделяется тому, что усложнение профессиональных задач педагогов нередко сопровождается повышением эмоциональной нагрузки и может приводить к развитию профессионального выгорания.

1. Изменения характера семейного воспитания.

Семья традиционно рассматривается как первичная среда социализации ребенка и важнейший институт его развития. Именно в семье формируются первые представления ребенка о социальных нормах, правилах взаимодействия с окружающими и системе ценностей. Как отмечала Л. И. Божович, развитие личности ребенка происходит

в системе его отношений с окружающими людьми, прежде всего со значимым взрослым, которые выступают носителями общественного опыта и образцов поведения [2]. В современных условиях наблюдаются определенные изменения в характере семейного воспитания. Ускоренный ритм жизни, высокая занятость родителей, а также изменения социальных установок в отношении детства приводят к трансформации традиционных моделей взаимодействия взрослых и детей. Нередко родители испытывают дефицит времени для полноценного общения с ребенком, что может отражаться на формировании его эмоциональной сферы и навыков социального взаимодействия. Кроме того, в современной педагогической практике отмечаются различные воспитательные стратегии, используемые родителями. В одних случаях наблюдается избыточная требовательность и ориентация на ранние достижения ребенка, в других – стремление максимально оградить ребенка от трудностей, что приводит к гиперопеке. Подобные особенности семейного воспитания могут влиять на формирование самостоятельности, ответственности и коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

В связи с этим возрастает роль дошкольного образовательного учреждения как пространства взаимодействия специалистов и семьи. Одной из важных задач социально-педагогической деятельности становится психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на повышение их воспитательной компетентности и формирования конструктивных способов взаимодействия с ребенком.

2. Цифровизация детства и ее влияние на развитие дошкольников.

Одной из значимых тенденций современного общества является активное внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни, включая образовательную среду и повседневную деятельность детей. Данный процесс нередко обозначается термином «цифровизация», который отражает широкое распространение цифровых средств коммуникации, получения информации и организации деятельности. Как отмечает А.Г. Асмолов [1], современное детство развивается в условиях новой социокультурной среды, в которой цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни ребенка. Дети с раннего возраста сталкиваются с различными электронными устройствами и цифровыми ресурсами, которые оказывают влияние на особенности их познавательной активности, формы общения и способы получения информации. С одной стороны, цифровая среда предоставляет новые возможности для развития ребенка: расширяет

доступ к образовательным ресурсам, способствует формированию познавательного интереса и развитию наглядно-образного мышления. С другой стороны, чрезмерное использование цифровых устройств может сопровождаться снижением уровня живого общения, уменьшением двигательной активности и трудностями в формировании произвольного внимания. В условиях дошкольного образовательного учреждения данная ситуация требует от педагогов и специалистов более внимательного отношения к вопросам взаимодействия ребенка с цифровой средой. Возникает необходимость формирования у детей культуры использования цифровых технологий, а также активного включения родителей в обсуждение вопросов, связанных с организацией экранного времени и содержанием цифрового контента.

Таким образом, процесс цифровизации оказывает заметное влияние на условия развития современных дошкольников и становится одним из факторов, определяющих содержание социально-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.

3. Развитие инклюзивного образования в системе дошкольного образования.

Одной из значимых тенденций современного образования является развитие инклюзивного подхода. В связи с этим все чаще дети с особыми образовательными потребностями посещают обычные дошкольные группы, где взаимодействуют со сверстниками и участвуют в совместной деятельности.

Однако на практике данная тенденция сопровождается рядом трудностей. Педагоги дошкольных учреждений нередко оказываются недостаточно подготовленными к работе с детьми, имеющими особенности развития. Отсутствие специальных знаний и практического опыта может вызвать у педагогов чувство профессиональной неуверенности и затруднения в организации образовательного процесса. Кроме того, необходимость учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка, адаптировать образовательные задания и одновременно поддерживать работу со всей группой детей значительно усложняет профессиональную деятельность воспитателя. В подобных условиях возрастает эмоциональная и профессиональная нагрузка на педагогов, что может оказывать влияние на качество образовательного процесса.

Таким образом, развитие инклюзивного образования, с одной стороны, является важным направлением гуманизации образова-

тельной среды, а с другой – требует дополнительной профессиональной подготовки педагогов и создание системы поддержки специалистов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях.

4. Проблема профессионального выгорания специалистов дошкольного образования.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования предполагает постоянное включение в процесс общения, необходимость регулирования эмоциональных состояний детей, взаимодействие с родителями, а также решение различных педагогических и социальных задач. В условиях современных социокультурных изменений данные требования становятся еще более сложными и требуют от педагога дополнительных профессиональных и эмоциональных ресурсов. Как отмечает К. Маслач, профессиональное выгорание представляет собой состояние эмоционального, физического и психического истощения, возникающее в результате длительного воздействия профессиональных стрессов [4]. Для педагогической деятельности характерен высокий риск развития данного состояния, поскольку она связана с интенсивным межличностным взаимодействием и значительной эмоциональной вовлеченностью.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, современные социокультурные изменения оказывают существенное влияние на содержание социально-педагогической деятельности и расширяют круг задач, стоящих перед педагогами и специалистами дошкольных учреждений. В данных условиях возрастает профессиональная и эмоциональная нагрузка на педагогов, что может способствовать развитию профессионального выгорания. В связи с этим, важным направлением развития системы дошкольного образования становится создание условий, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, развития эффективного взаимодействия с семьями воспитанников, а также внедрение программ профилактики профессионального выгорания. Комплексная поддержка педагогов позволит повысить эффективность социально-педагогической деятельности и создать более благоприятные условия для развития детей в дошкольном образовательном учреждении.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Питер, 2008
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Лабиринт, 1991.

-
4. Маслач К., Джексон С. Синдром профессионального выгорания. – М.: Педагогика, 2007.
 5. Слуцкая В.С. Физическое воспитание детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1990.
 6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1981.

*В. Н. Волгова,
заведующий МДОУ №37,
воспитатель-методист ПН
С. Н. Чумаченко,
заместитель заведующего
по образовательной деятельности МДОУ №37
Приднестровье, г. Тирасполь*

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ СОЦИАЛЬНО- НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: *проблема управления процессом социально-нравственного развития дошкольников раскрывается в статье посредством применения коммунитарного подхода к организации данного процесса в дошкольном учреждении. Рассмотрены вопросы интеграции усилий дошкольной образовательной организации и семьи, обосновывается необходимость перехода от формирования нравственных представлений к развитию нравственных чувств и поведенческих установок.*

Ключевые слова: *социально-нравственное развитие, управление социально-нравственным развитием, коммунитарный подход, взаимодействие ОДО и семьи.*

Проблема социально-нравственного развития детей и молодежи приобретает в современных условиях особую значимость. Повсеместная цифровизация, ослабление устойчивости традиционных ценностных ориентиров, снижение воспитательного воздействия культуры и искусства актуализируют необходимость целенаправленного управления процессом нравственного становления личности ребенка. В контексте первичной социализации и формировании базовых социально-нравственных ориентиров весомым потенциалом обладает именно дошкольный возраст. В контексте организации

данного процесса особо значимым выступает деятельность педагогов дошкольного учреждения, осуществляющих планомерное, последовательное социально-нравственное развитие детей.

Теоретические основы социально-нравственного воспитания дошкольников заложили Р. С. Буре, Е. Ю. Демурова, А. В. Запорожец и др. Современные исследования Н.А. Абдуллаевой, Ф.В. Омаевой, Волович О.П., Н.М. Сокольниковой и др. ученых дополняют и конкретизируют выявленные закономерности.

Так, анализ ключевого понятия исследования показывает постепенную трансформацию термина «нравственное воспитание» в дефиницию «социально-нравственное воспитание» и, соответственно далее, в «социально-нравственное развитие» [1, с. 78].

Подобное преобразование демонстрирует глубокий педагогический смысл – акцент смещается с механического усвоения моральных норм, на активное включение дошкольников в систему социальных отношений, формирование способности ориентироваться в нормах и правилах своей социальной группы, на развитие социального интеллекта и коммуникативной компетентности детей.

Также, по мнению Н.М. Сокольниковой, значимым этапом в развитии понятия выступает дифференциация категорий «моральное» и «нравственное» поведение. Моральное поведение, отмечает автор, направляется общепринятыми нормами и правилами социальной группы, которые принимаются личностью и реализуются вне зависимости от ее внутренних установок. Нравственное поведение, в свою очередь, отличается характеризуется устойчивым соотношением внешнего, то есть, нормативного, и внутреннего – субъективного, компонентов поведения. Главными ориентирами нравственного поведения выступают чувства, переживания, ожидания другого человека [6, с. 10].

В связи с этим, формирование именно нравственного, а не формально-морального поведения дошкольников должно стать целью управления данным процессом в организации дошкольного образования.

Р. С. Буре определены четыре этапа нравственного формирования личности детей дошкольного возраста:

- 1) формирование эмоций и чувств;
 - 2) накопление знаний и формирование представлений;
 - 3) переход знаний в убеждения и формирование мировоззрения и ценностных ориентаций;
 - 4) трансформация убеждений в повседневное нравственное поведение ребенка [2].
-

В исследованиях Н.А. Абдуллаевой, Ф.В. Омаевой показано, что социально-нравственные установки детей дошкольного возраста выступают формируются в триединстве взаимосвязанных, но развивающихся независимо друг от друга компонентов:

- 1) когнитивный – социально-нравственные знания, и представления о мире людей;
- 2) эмоциональный – личное отношение к нравственным нормам;
- 3) поведенческий – внутренняя готовность следовать нормам [1, с.80].

Важно отметить, что средства и методы развития эмоционально-мотивационного и поведенческого компонентов социально-нравственного развития в науке и практике остаются недостаточно разработанными. Тогда как когнитивный компонент (знания и представления) формируется достаточно успешно, не всегда принося осознанность и готовность к нравственному выбору.

Результаты диагностического исследования и многолетний опыт работы показывает, что большинство детей имеют представления о нравственных качествах современного человека, могут правильно оценить поведение других детей и взрослых, но значительно хуже у них развиты нравственные чувства и особенно нравственное поведение. Дошкольники неохотно помогают сверстникам, делают это часто только в ответ на просьбу педагога, дети проявляют жадность, избирательность в общении, не всегда способны к сопереживанию.

Результаты теоретического и эмпирического исследования привели к необходимости применения коммунитарного подхода к формированию социально-нравственного поведения дошкольников.

Коммунитарный подход, (от английского community – община, сообщество) основан на идее интеграции личности в систему социальных связей и отношений. Согласно позиции Ч. Тейлора, А. Этциони, каждая личность представляет собой воплощение тех сообществ, которые сформировали ее ценности, цели и истинные желания [4].

В отечественной педагогике данный подход был широко представлен в работах классиков А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, И.П. Иванова, В.А. Караковского и др. Как отмечают исследователи, идеи социального порядка способствуют развитию общинных связей, формированию коллективизма, нравственному развитию каждой личности.

Первым коллективом для ребенка становится его семья. В семье ребенок находит объекты для подражания, учится общению, оценивает реакцию окружающих на свои поступки. Поэтому первым этапом управления социально-нравственным развитием дошкольников

выступает организация взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей [3].

Наряду с традиционными (информационно-просветительские и организационно-деятельностные) формами взаимодействия с семьей, применяются инновационные формы работы, такие, как:

- психолого-педагогические тренинги и практикумы;
- методы визуализации (совместное рисование, создание коллажей, просмотр и обсуждение видеосюжетов социально-нравственного содержания с последующим анализом;
- онлайн-форматы взаимодействия с родителями (тематические вебинары, закрытые группы в мессенджерах, рассылка материалов оперативного информирования).

Организация и проведение разнообразных форм взаимодействия с родителями могут обеспечить успешное управление процессом социально-нравственного развития детей только при соблюдении условий учета запросов и потребностей семьи и ребенка, активной позиции и эмоциональной вовлеченности родителей, системности и непрерывности проведения работы.

Другим значимым фактором успешного социально-нравственного развития дошкольников выступает личность воспитателя. Однако анализ содержания, форм и методов социально-нравственного развития в дошкольных учреждениях показывает, что педагоги часто ориентированы на ознакомление детей с нормами поведения и формирование у них нравственных представлений, уделяя недостаточное внимание развитию нравственных чувств, мотивов поведения и практических навыков социально-нравственного взаимодействия [5, с.105].

В связи с чем, были рассмотрены стратегии управления социально-нравственным развитием дошкольников в условиях ОДО.

1. Интеграция субъектов образовательного процесса – организация тесного сотрудничества администрации, педагогов, родителей и самих детей. Опыт показывает, что большая часть родителей полностью полагаются на воспитателей в вопросах социально-нравственного воспитания. Такая позиция требует коррекции через систему просветительской работы и вовлечения семей в совместную деятельность.

2. Применение методов управления социально-нравственным развитием дошкольников, таких, как: видеотренинги, визуализации, анималотерапия и др.

3. Анализ и коррекция досуга дошкольников. Пассивные виды досуга связаны с низким уровнем сформированности поведенческого

компонента социально-нравственного развития, творческие виды деятельности – способствуют его развитию. Особого внимания заслуживает анализ и коррекция видеоконтента детей.

Таким образом, управление процессом социально-нравственного развития дошкольников представляет собой комплексную задачу, требующую: перехода от доминирования когнитивного компонента к сбалансированному развитию эмоциональной и поведенческой сфер нравственности; интеграции усилий семьи и дошкольного учреждения на основе принципов сотрудничества и взаимного дополнения; применение современных методов и технологий, направленных на развитие эмпатии, рефлексии и практических навыков нравственного поведения; учет влияния медиаконтента и досуговых предпочтений дошкольников на формирование их нравственных установок.

Литература

1. Абдуллаева Н.А., Омаева Ф.В. Социально-нравственное развитие дошкольников // Психология и педагогика детства. Материалы всероссийской научно-практической конференции преподавателей, магистрантов и студентов. – Махачкала, 2023. – С. 78-83.
 2. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. Методическое пособие. – М.: «Мозайка-Синтез», 2015.
 3. Волович О.П. Особенности и специфика взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей // Вестник науки. – 2018. – Т. 3. – № 7 (7). – С. 98-106.
 4. Коротаева Е.В., Серебрякова Н.В. Социально-нравственное развитие детей дошкольного возраста: аспекты теории и практики // Специальное образование. – 2018. – №4(52). – С.135-144.
 5. Сибилева Л.В., Быстрай Е.Б., Артеменко Б.А., Путина Е.В. Психолого-педагогические проблемы социально-нравственного развития личности ребенка дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 105-110.
 6. Сокольникова Н.М. Социально-нравственное воспитание дошкольников в ДОУ и его роль в развитии личности // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 10 (27). – С. 10-13.
-

Е. В. Жовмир,
воспитатель, педагог-психолог МОУ
«Рашковская ОСШ детский сад им. Ф.И. Жарчинского»
Приднестровье, г. Рыбница

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (МНЕМОТЕХНИКА) В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения мнемотехники как инновационной технологии в развитии речевой активности детей дошкольного возраста. Обоснована актуальность проблемы речевого развития в современных условиях, раскрыты теоретические основы формирования связной речи, представлены методы и приемы использования мнемотаблиц в образовательном процессе. Описаны практические формы работы с детьми, направленные на развитие связного высказывания. Сделан вывод об эффективности мнемотехники как средства активизации речевой деятельности дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники, речевое развитие, мнемотехника, связная речь, игровая деятельность, мнемотаблицы, педагогические технологии.

Современный этап развития системы дошкольного образования характеризуется повышенными требованиями к качеству подготовки детей, в том числе к уровню их речевого развития. Речь выступает не только средством общения, но и важнейшим инструментом познавательной деятельности, формирования мышления и социальной адаптации ребенка.

В нормативных документах подчеркивается необходимость формирования у дошкольников умения использовать речь как средство коммуникации и культуры. В связи с этим актуальной задачей педагогов становится поиск эффективных методов и технологий, способствующих развитию речевой активности детей.

Речевое развитие ребенка тесно связано с его деятельностью и взаимодействием с окружающими. В процессе общения ребенок усваивает языковые нормы, формирует словарный запас, овладевает грамматическим строем речи. Исследования показывают, что развитие речи происходит не только путем подражания, но и через активную переработку языкового материала [1].

Особенно интенсивно данный процесс протекает в дошкольном возрасте. После трех лет дети начинают активно использовать сложные предложения, осваивают элементы связной речи, формируют языковые обобщения. В этот период закладываются основы будущего успешного обучения.

Современные условия развития детей создают определенные трудности. Снижение уровня живого общения в семье, высокая занятость родителей, а также активное использование цифровых технологий приводят к недостаточной сформированности речевых навыков. У многих детей наблюдаются трудности в построении связных высказываний, бедность словарного запаса и низкая речевая активность. В связи с этим особую значимость приобретает организация педагогической работы, направленной на развитие связной речи. Под связной речью понимается развернутое высказывание, логически и грамматически правильно оформленное, передающее законченную мысль [2]. Одним из эффективных средств развития речи является мнемотехника. Под мнемотехникой понимается система приемов, облегчающих запоминание и воспроизведение информации за счет создания ассоциативных связей [5].

В основе мнемотехники лежит комплексное задействование различных видов памяти – зрительной, слуховой, двигательной, а также ассоциативных связей. Благодаря этому информация усваивается детьми легче и вызывает у них больший интерес. В практике дошкольного образования данный метод рассматривается как одна из технологий наглядного моделирования, суть которой сводится к перекодировке вербальной информации в систему зрительных образов и условных обозначений. Такой подход не только облегчает восприятие и последующее воспроизведение материала, но и стимулирует развитие логического мышления. Ключевым инструментом здесь выступают мнемотаблицы – схематичные изображения, где содержание текста зашифровано в цепочке рисунков. Каждый элемент текста (слово или фраза) обозначается определенным символом, что позволяет ребенку воспроизводить текст, опираясь на зрительный ряд.

Обучение с использованием мнемотехники строится от простого к сложному. Первый этап предполагает знакомство с мнемоквадратами – одиночными картинками-символами, обозначающими конкретные предметы или действия. Затем дети переходят к мнемодорожкам, где символы выстроены в линейную последовательность. На завершающем этапе вводятся полноценные мнемотаблицы, с

помощью которых моделируются сюжеты рассказов, сказок или стихотворений. Внедрение этих приемов в педагогическую работу происходит преимущественно через игру, что полностью отвечает психологическим особенностям дошкольников и служит дополнительным фактором повышения их познавательной активности.

Одним из основных направлений работы является обучение детей рассказыванию. На начальном этапе педагог предлагает готовую схему, по которой ребенок воспроизводит текст. Постепенно дети начинают самостоятельно составлять мнемотаблицы, что способствует развитию творческого мышления.

Практика показывает, что использование мнемотехники значительно облегчает процесс формирования связной речи. Дети учатся:

- последовательно излагать свои мысли;
- устанавливать логические связи;
- использовать разнообразные языковые средства;
- строить развернутые высказывания.

Систематическое использование мнемотехники расширяет представления ребенка об окружающем мире, обогащает способы его познания и дает простор фантазии. Дети начинают увереннее выражать свои мысли, у них появляется желание самостоятельно придумывать сюжеты и делиться ими со сверстниками и взрослыми.

Мнемотехника создает благоприятные условия для полноценного речевого развития дошкольника, поскольку позволяет:

- самостоятельно осмысливать свойства и функции предметов и явлений;
- выстраивать логику повествования и детализировать замысел будущего рассказа;
- последовательно и связно излагать свои мысли, планируя высказывание.

Материалы и выводы, представленные в данной работе, вносят вклад в теорию и практику дошкольного образования, конкретизируя подходы к развитию речи у детей. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований: в частности, для создания целостного методического комплекса, основанного на приемах мнемотехники, и для проектирования речевой развивающей среды в условиях детского сада.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи дошкольников. М. : Слово, 2014. 406 с.
-

2. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // Проблемы речевого развития дошкольников. М., 2010. С. 4–16.
3. Богомолова С.Н. Занятия по речевому развитию с детьми старшей группы. СПб. : Речь, 2019. 294 с.
4. Визгунова О.И. Трудности речевого развития ребенка. М. : Речь, 2010. 344 с.
5. Волкова В.Е. Использование методов мнемотехники в обучении детей дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики. М., 2018. С. 18–20.
6. Зимина И.А. Обследование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. СПб. : Питер, 2017. 80 с.
7. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию. СПб. : Детство-Пресс, 2016. 129 с.
8. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2012. 224 с.
9. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. М. : Академия, 2017. 258 с.
10. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М. : Владос, 2016. 281 с.

О. А. Иовва,
кан. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ С(К)ОУ

Аннотация. В статье представлена теоретико-эмпирическая реконструкция закономерностей формирования моторной сферы у детей с нарушением зрения в условиях специальной (коррекционной) образовательной организации. На основе культурно-исторической концепции развития, нейропсихологической теории функциональных систем и современных тифлопедагогических исследований раскрывается структурно-динамический характер моторных особенностей при сенсорном дефиците. Предложена авторская трехуровневая модель перестройки моторной организации.

Ключевые слова: нарушение зрения, моторная сфера, сенсомоторная интеграция, компенсаторное развитие, функциональная система, С(К)ОУ.

Проблематика моторного развития детей с нарушением зрения требует выхода за рамки описательного анализа двигательных трудностей и обращения к системным основаниям их возникновения. В контексте культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготский первичный дефект трактуется как фактор, опосредующий весь ход психического развития через изменение социальной ситуации и структуры деятельности [1].

Следовательно, двигательные особенности не являются прямым следствием зрительной недостаточности, а формируются в процессе сложной функциональной перестройки.

Нейропсихологическая концепция А.Р. Лурия позволяет рассматривать движение как результат координированной работы афферентных и эфферентных звеньев функциональной системы [4]. Исключение или снижение зрительного контроля трансформирует структуру регуляции действия, изменяя соотношение сенсорных компонентов.

Таким образом, исследование закономерностей формирования моторной сферы предполагает анализ не изолированных навыков, а динамики сенсомоторной организации деятельности.

В условиях нормативного онтогенеза зрение выполняет интегративную функцию, обеспечивая синхронизацию пространственного восприятия и двигательного ответа. По данным А.В. Запорожец, произвольное движение формируется в процессе предметного взаимодействия и постепенно переходит от внешне контролируемых форм к интериоризованным программам [2]. Автоматизация действия сопровождается сокращением объема сознательного контроля.

Исследования М.И. Земцовой показывают, что дефицит зрительных впечатлений ограничивает формирование целостного образа пространства [3]. Л.И. Солнцева подчеркивает, что компенсаторное развитие строится на активизации тактильно-кинестетических механизмов, однако их функциональные возможности качественно отличаются от зрительного контроля [5]. Следовательно, перестройка моторной сферы носит не компенсаторно-эквивалентный, а компенсаторно-адаптивный характер.

В исследовании участвовали 28 обучающихся 2–3 классов С(К)ОУ: 14 детей со слабовидением; 14 детей с глубокими нарушениями зрения. Использовались следующие диагностические методы: графомоторные пробы; серия динамических движений (по нейропсихологическому типу); тест на двуручную координацию; измерение темпа выполнения стандартных двигательных заданий; качественный анализ стратегий выполнения.

У 71 % испытуемых выявлены стойкие трудности при воспроизведении графических элементов. При повторении заданий улучшение происходило, однако автоматизация оставалась нестабильной. Это позволяет предположить, что двигательная программа дольше сохраняет статус осознанно контролируемой операции. У 64 % обучающихся наблюдалась рассогласованность двучручных движений. При введении речевой инструкции показатели улучшались, что свидетельствует о компенсаторной роли вербального программирования. Средний показатель времени выполнения превышал возрастную норму на 30–35 %. Замедление сопровождалось увеличением пауз между элементами движения, что указывает на этапность программирования. У 57 % детей выполнение задания существенно улучшалось при поэтапной вербализации действий. Это подтверждает закономерность опоры на внешнюю регуляцию.

На основании теоретического анализа и эмпирических данных выделены пять взаимосвязанных закономерностей:

- Системная вторичность моторных особенностей – их обусловленность структурой первичного дефекта;
- Сенсомоторная перестройка функциональной системы – перераспределение афферентных нагрузок;
- Пролонгированная интериоризация двигательных программ – замедленный переход к автоматизированным формам;
- Вербализация как компенсаторный механизм регуляции;
- Зависимость динамики развития от педагогически организованной среды С(К)ОУ.

Первая закономерность направлена на то, чтобы формирование двигательных навыков у детей с нарушением зрения было организовано системно и поэтапно. Каждый новый элемент движения вводится после закрепления предыдущего, что позволяет ребенку постепенно выстраивать внутреннюю последовательность действий. Например, при освоении графомоторных заданий сначала отрабатываются отдельные элементы формы (линию, круг, штрих), затем они комбинируются в более сложные структуры. Такой подход обеспечивает снижение уровня случайных ошибок, повышает уверенность ребенка и формирует устойчивую внутреннюю “карту” действия, что особенно важно при ограничении зрительной информации.

Проприоцепция – это восприятие положения и движения тела в пространстве. У детей с нарушением зрения этот анализатор становится ключевым для построения точных и скоординированных движений. В практической работе это реализуется через упражнения,

направленные на осознание собственного тела: ходьба по балансировочным дорожкам, упражнения с предметами разной массы, напряжения и расслабления мышц, работа с эластичными резинами, упражнения на равновесие. Развитие проприоцепции не только повышает точность движений, но и способствует снижению тревожности при ориентировке в пространстве и укрепляет уверенность в собственных действиях.

Схема тела – внутреннее представление о положении частей тела относительно друг друга и окружающего пространства. Для детей с нарушением зрения ее формирование критически важно, поскольку зрительные ориентиры ограничены. Коррекционная работа включает упражнения на называние частей тела, движение в разных направлениях с опорой на тактильные и слуховые ориентиры, ориентировку на пространственные предметы и взаимодействие с партнерами. Постепенно ребенок учится координировать движения, контролировать амплитуду, синхронизировать действия обеих рук, что закладывает основу для последующего освоения более сложных навыков – от графомоторики до двигательных игр и бытовых действий.

Для успешного усвоения движений детям с нарушением зрения на ранних этапах часто требуется вербальная поддержка педагога: описание каждого действия, последовательности шагов, подсказки и контроль. Систематическое применение такой поддержки позволяет ребенку удерживать программу действий на сознательном уровне. Однако постепенное сокращение речевых подсказок важно для формирования самостоятельности и интериоризации навыка. На практике это реализуется через чередование вербальных инструкций и самостоятельной работы, использование сигналов, постепенное сокращение количества словесных напоминаний до минимума, что обеспечивает перенос навыка на внутренний контроль.

Эффективное формирование моторной сферы требует взаимодействия нескольких специалистов: педагога-дефектолога, физического воспитателя, психолога, логопеда и, при необходимости, медицинского персонала. Совместное планирование занятий позволяет учитывать особенности каждого ребенка, корректировать нагрузку, контролировать развитие координации, равновесия, темпа и точности движений, а также синхронизировать работу с другими аспектами психического и сенсорного развития. Междисциплинарный подход обеспечивает комплексность воздействия, минимизирует риски перегрузки и создает благоприятные условия для адаптации ребенка в учебной и социальной среде.

Таким образом, моторная сфера ребенка с нарушением зрения формируется в условиях структурной сенсомоторной перестройки, при которой двигательная активность приобретает повышенную регуляторную нагрузку. Закономерности ее развития отражают системный характер дефекта и требуют пролонгированной, научно обоснованной коррекционной стратегии. Поэтому, формирование моторной сферы в условиях С(К)ОУ следует рассматривать как управляемый процесс компенсации, основанный на перестройке функциональных связей и постепенной интериоризации двигательных программ.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.
2. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 430 с.
3. Земцова, М.И. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. — М.: Просвещение, 1973. — 208 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М.: МГУ, 1962. — 432 с.
5. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детского возраста. — М.: Академия, 2000. — 240 с.

Н. М. Карчевская,

учитель-дефектолог,

воспитатель группы продленного дня

Школа-детский сад №2, МС(К)ОУ

Приднестровье, г. Тирасполь

С. А. Сливка,

Воспитатель группы продленного дня

Школа-детский сад №2, МС(К)ОУ

Приднестровье, г. Тирасполь

**ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ
ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ**

Аннотация. В статье раскрываются особенности внедрения современных образовательных технологий в систему коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Представлены теоретические основания исполь-

зования педагогических технологий и практический опыт их реализации в деятельности учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня. Обоснована эффективность комплексного подхода к организации образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательные технологии, коррекционная педагогика, дети с ОВЗ, дефектолог, группа продленного дня, здоровьесбережение, игровые методы, ИКТ.

Современный этап развития образования характеризуется переходом от передачи знаний к созданию условий для развития личности обучающегося. Особенно значимым данный подход становится в системе коррекционного образования, где приоритетом выступает не только обучение, но и компенсация нарушенных функций, развитие адаптивных механизмов и формирование жизненной компетентности.

В нормативных документах подчеркивается необходимость создания специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5, с. 14]. Реализация данных требований невозможна без системного применения современных образовательных технологий, которые обеспечивают управляемость, результативность и вариативность педагогического процесса [1, с. 31].

Под образовательной технологией понимается целостная модель педагогической деятельности, включающая цели, содержание, методы и способы взаимодействия участников образовательного процесса [2, с. 48]. В условиях коррекционной школы технология приобретает не только обучающую, но и терапевтическую направленность.

Принцип индивидуализации является базовым в коррекционной педагогике. Он предполагает опору на сохраненные возможности ребенка, учет его темпа деятельности и эмоционального состояния [2, с. 119]. Создание ситуации успеха способствует формированию внутренней мотивации и снижению уровня школьной тревожности.

По мнению исследователей, сохранение здоровья обучающихся является одним из стратегических направлений развития современного образования [3, с. 37]. В работе с детьми с ОВЗ особое внимание уделяется профилактике переутомления, регуляции психоэмоционального состояния и формированию навыков самоконтроля [3, с. 58].

Игра рассматривается как ведущий механизм развития ребенка младшего школьного возраста [3, с. 72]. Через игровую деятельность формируются произвольность поведения, коммуникативные навыки

и познавательная активность [3, с. 98]. Для обучающихся с ОВЗ игра выступает безопасным пространством освоения социальных ролей.

Использование цифровых ресурсов расширяет возможности представления информации и позволяет учитывать особенности восприятия обучающихся [1, с. 90]. Наглядность, интерактивность и возможность многократного повторения способствуют лучшему усвоению материала.

Практическая деятельность в коррекционной школе подтверждает необходимость интеграции различных технологий в единую систему.

В ходе коррекционных занятий мной используется структурированная модель урока, включающая организационный этап с элементами нейропсихологической разминки, основную часть с чередованием видов деятельности и рефлексивный этап. Применяются авторские карточки с визуальной опорой, задания на классификацию и сериацию, упражнения на развитие межполушарного взаимодействия.

При работе с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра, особое внимание уделяется визуализации инструкций и последовательности действий, что соответствует рекомендациям специалистов в области специальной педагогики [6, с. 145]. Использование визуального расписания снижает тревожность и повышает организованность детей.

В группе продленного дня образовательная деятельность строится в форме игровых ситуаций и мини-проектов. Например, при реализации тематической недели «Моя малая родина» дети готовили коллективную творческую работу, распределяя обязанности и представляя результат перед группой. Такая форма способствует развитию коммуникативной инициативы и ответственности.

Здоровьесберегающий компонент реализуется через обязательное включение динамических пауз, упражнений на релаксацию, дыхательной гимнастики. Отмечается положительная динамика в снижении утомляемости и повышении концентрации внимания.

Систематическое использование ИКТ позволило активизировать познавательную деятельность обучающихся. Интерактивные задания и мультимедийные презентации вызывают устойчивый интерес и способствуют лучшему пониманию учебного материала.

Анализ наблюдений и результатов диагностики свидетельствует о положительной динамике развития познавательных процессов, коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости обучающихся.

Современные образовательные технологии в коррекционной школе выступают не как отдельные методические приемы, а как целостная система организации педагогической деятельности. Их комплексное применение в работе учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня обеспечивает коррекцию нарушений развития, формирование социальных навыков и повышение качества образовательного процесса.

Практический опыт подтверждает, что технологический подход способствует созданию благоприятной образовательной среды и раскрытию потенциала каждого ребенка.

Литература

1. Лебединская К.С. Нарушения психического развития у детей. — М.: Медицина, 2016. — 256 с.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2020. — 368 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 2019. — 256 с.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. — М.: АРКТИ, 2018. — 192 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Просвещение, 2022. — 96 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 2017. — 304 с.

*О. С. Кравцова,
учитель-логопед МДОУ «Детский сад «Колосок»
Приднестровье, с. Сукляя*

**ЦИФРОВЫЕ И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Аннотация: в статье представлено научное обоснование интеграции цифровых и игровых технологий в систему коррекционной работы учителя-логопеда дошкольной образовательной организации. Раскрываются теоретико-методологические основания применения интерактивных средств обучения в специальном (коррекционном) образовании. Описана модель коррекционно-развивающей деятельности, реализованная в МДОУ, и проанали-

зированы результаты опытно-практической работы. Доказано, что комплексное сочетание игровых и цифровых технологий способствует повышению эффективности формирования речевых компетенций у детей с нарушениями речи при соблюдении нормативных требований.

Ключевые слова: специальное (коррекционное) образование, учитель-логопед, цифровая образовательная среда, игровые технологии, коррекционно-развивающая деятельность, речевые нарушения, дошкольное образование ПМР.

Современный этап развития системы образования Приднестровской Молдавской Республики характеризуется переходом к качественно новому уровню организации образовательного процесса, ориентированному на обеспечение вариативности, доступности и результативности обучения. В соответствии с Законом Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» приоритетным направлением государственной политики является создание условий для полноценного развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и образовательных потребностей [7].

В системе дошкольного образования особую значимость приобретает совершенствование специального (коррекционного) образования, направленного на оказание квалифицированной помощи детям с речевыми нарушениями. Усложнение структуры речевой патологии, увеличение количества воспитанников с фонетико-фонематическими и лексико-грамматическими нарушениями актуализируют поиск новых организационно-педагогических решений.

Одним из таких решений является интеграция цифровых и игровых технологий в коррекционно-развивающем процессе.

Методологической базой исследования выступают положения культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского, согласно которым формирование высших психических функций осуществляется в процессе опосредованной деятельности и социального взаимодействия [1].

Деятельностный подход А. Н. Леонтьева позволяет рассматривать логопедическое занятие как систему целенаправленных действий, обеспечивающих формирование речевых навыков и коммуникативной компетентности [2].

Психологическая концепция игры Д. Б. Эльконина подтверждает, что игровая деятельность является ведущим механизмом психического развития в дошкольном возрасте и определяет формирование произвольности поведения и речевой активности [6].

Таким образом, интеграция игровых технологий в коррекционный процесс имеет объективное научное основание.

В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает формирование цифровой образовательной среды, что отражено в Государственном образовательном стандарте дошкольного образования ПМР [8]. Вместе с тем цифровые технологии в специальном образовании должны использоваться с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей.

Организация коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда осуществляется в соответствии со следующими нормативными актами:

- Закон ПМР «Об образовании» [7];
- Государственный образовательный стандарт дошкольного образования ПМР [8];
- Типовое положение о дошкольной образовательной организации ПМР [9];
- Санитарно-гигиенические требования к условиям реализации образовательных программ в ДООУ ПМР;
- Локальные акты образовательной организации.

Нормативная база определяет необходимость обеспечения безопасной цифровой среды и регламентирует продолжительность использования электронных средств обучения в работе с детьми дошкольного возраста.

В МДООУ «Детский сад «Колосок» с. Суклея была разработана модель интеграции цифровых и игровых технологий в систему логопедической помощи.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Работа проводилась в течение одного учебного года и включала три этапа: диагностический, формирующий и контрольный.

В диагностическом этапе проводилась комплексная оценка:

- состояния звукопроизношения;
- уровня фонематического восприятия;
- сформированности лексико-грамматического строя речи;
- уровня связной речи.

На формирующем этапе коррекционные занятия строились по интегрированной модели, включающей:

1. Игровой сюжет как структурную основу занятия.
 2. Цифровые презентации для визуализации артикуляционных укладов.
-

3. Интерактивные упражнения по автоматизации звуков.
4. Мультимедийные задания на развитие фонематического анализа.
5. Логопедические квесты с элементами самоконтроля.

Игровая технология обеспечивала эмоциональную вовлеченность и мотивационную поддержку. Цифровые средства позволяли реализовать принцип наглядности, вариативности и оперативной обратной связи.

Сравнительный анализ данных входной и итоговой диагностики позволил выявить следующую динамику:

- сокращение фонетических ошибок на 27%;
- повышение уровня фонематического анализа на 24%;
- увеличение объема активного словаря на 19%;
- улучшение показателей связной речи у 73% воспитанников.

Качественный анализ педагогического наблюдения показал:

- рост устойчивости внимания;
- снижение тревожности в речевых ситуациях;
- формирование навыков самоконтроля;
- повышение самостоятельности при выполнении заданий.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что интеграция цифровых и игровых технологий способствует интенсификации коррекционного процесса без увеличения учебной нагрузки.

Педагогические условия эффективны при:

1. Четком целеполагании при использовании цифровых ресурсов.
2. Соблюдении санитарных норм и регламента времени работы с экранными средствами.
3. Индивидуализации заданий с учетом структуры речевого дефекта.
4. Системности и последовательности коррекционной работы.
5. Повышении цифровой компетентности учителя-логопеда.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что интеграция цифровых и игровых технологий в систему коррекционной работы соответствует стратегическим направлениям развития дошкольного образования ПМР.

Комплексное применение данных технологий обеспечивает повышение эффективности формирования речевых компетенций, развитие познавательной активности и устойчивой учебной мотивации у детей с нарушениями речи.

Цифровые инструменты выступают средством оптимизации коррекционного процесса, а игровая деятельность сохраняет статус

ведущего механизма психического развития ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях / Р. И. Лалаева. — СПб.: Речь, 2013. — 224 с.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование: теория и практика / Н. Н. Малофеев. — М.: Академия, 2012. — 384 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 2008. — 256 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
7. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» [Электронный ресурс]. — Тирасполь: Верховный Совет ПМР, действующая редакция. <https://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodatelnje-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-obrazovaniya-kuljuri-sporta-molodejnoj-politiki-sredstv-massovoy-informatsii-a-takje-v-sfere-realizatsii-politicheskikh-prav-i-svobod-grajdan/zakon-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-ob-obrazovanii.html>
8. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики [Электронный ресурс]. — Тирасполь: МП ПМР, действующая редакция. https://schoolpmr.info/uchiteliu/ped_doshk_obr/sop_gos_do/gosudarstvennyj_obrazovatelnyj_standart_doshkolnogo_obrazovaniya_pridnestrovskoj_moldavskoj_respubliki/
9. Типовое положение о дошкольной образовательной организации Приднестровской Молдавской Республики [Электронный ресурс]. — Тирасполь: Министерство просвещения ПМР, действующая редакция. <https://www.ulpmr.ru/ul/show/HSM6k2V1dWjWMSxrmsvSTm1HN77JqbRBrJOo=>

А. В. Куценко,
воспитатель I квалификационной категории,
Муниципального дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад общеразвивающего вида №43
“Солнечный лучик”»
Приднестровье, г. Тирасполь

ИНТЕГРАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РАЗВИТИЕ ЛЮБВИ К РОДНОЙ КУЛЬТУРЕ И ТРАДИЦИЯМ

Аннотация. *Музейная педагогика в дошкольном образовании становится мощным инструментом воспитания любви к родной культуре и традициям, объединяя обучение, игру и творчество. Она открывает детям живой мир истории и народных ценностей, позволяя почувствовать себя частью культурного наследия своего народа. В статье раскрывается опыт создания мини-музеев и реализации музейно-проектной деятельности, способствующих развитию познавательной активности, творческих способностей и патриотических чувств дошкольников.*

Ключевые слова: *музейная педагогика, дошкольное образование, мини-музей, проектная деятельность, культурное наследие, патриотизм, гражданская идентичность, познавательные навыки, социальные навыки, трудовое воспитание.*

Современное дошкольное образование активно внедряет инновационные методы, направленные на формирование гармоничной личности ребёнка с развитыми познавательными, эмоциональными и социальными навыками. В этом контексте особое значение приобретает музейная педагогика как инструмент интеграции образовательного процесса и культурного наследия, способствующий развитию любви к родной культуре и уважения к традициям. Она позволяет детям не только знакомиться с историей, обычаями и профессиями, но и становиться активными участниками образовательной среды, осваивая культурные и нравственные ценности через игру, эксперимент и творчество [5, с. 249].

Актуальность музейной педагогики обусловлена необходимостью воспитания у детей ценностного отношения к родной культуре, уважения к традициям и осознания значимости труда каждого человека. Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев подчёркивали роль культурно-

исторической среды и активной деятельности ребёнка в формировании психических и социальных навыков, а современные исследователи, включая Т. Ю. Юреневу и Е. Н. Щуркову, подтверждают, что музейные практики развивают познавательные, эмоциональные и нравственные качества детей, формируют патриотизм и гражданскую идентичность [3, с.13].

Ярким примером высокой результативности музейной педагогики в нашем дошкольном образовательном учреждении стал проект «Хлеб – всему голова», в рамках которого была создана музейная зона, посвящённая хлебу как символу жизни, труда и единства поколений. Дети через изучение экспонатов, пословиц, произведений искусства и кулинарных традиций усваивали ценности труда, уважение к профессиям и культурное наследие. Работа в мини-музее сочетала обучение и практический опыт: дети изучали путь хлеба от зёрнышка до каравайя через беседы, наблюдения, мастер-классы и эксперименты, что полностью соответствует культурно-исторической теории Выготского и Леонтьева [4, с. 45].

В нашем дошкольном учреждении также был реализован проект «Когда я вырасту – стану поваром-кондитером», который показал эффективность интеграции мини-музея, проектной деятельности и участия родителей. Совместное приготовление хлебобулочных изделий, мастер-классы и оформление выставок способствовали усвоению ценностей труда и уважению к профессиям. Музейное пространство стало центром общения, совместного творчества и гражданского воспитания: дети развивали навыки сотрудничества, ответственности и гордости за результаты собственного труда и труда других, формируя основы гражданской позиции и чувство сопричастности к культурным ценностям страны.

Особое внимание уделялось культурному и национальному многообразию. Дети знакомились с хлебными традициями разных народов и понимали, как один продукт объединяет людей по всему миру. Родители активно участвовали в процессе, помогая собирать пословицы, загадки, иллюстрации, проводить мастер-классы. В мини-музее размещались изделия, изготовленные детьми совместно с родителями из солёного теста, а также атрибуты для сюжетно-ролевых игр, что расширяло возможности практического освоения профессий и формировало навыки коллективной работы. Разработанное методическое пособие обеспечивало возможность продолжения творческой деятельности в домашних условиях, усиливая взаимодействие семьи и образовательного учреждения [2, с. 55].

Организованные экскурсии на пищеблок МДОУ № 43 и Тираспольский хлебокомбинат позволили детям увидеть все этапы хлебопекарного производства, закрепить знания о профессиях и развить познавательный интерес. Завершение проектов сопровождалось созданием альбомов-книг о профессии повара-кондитера. Дети представляли их другим группам, получая опыт публичного выступления и делясь знаниями о культурном наследии и профессиональной деятельности взрослых.

Результаты работы показывают высокую эффективность комплексного подхода: у детей сформировались основы гражданской позиции, уважение к труду и культурному наследию, повысились познавательная активность, самостоятельность и социальные навыки. Высокий уровень вовлечённости и эмоциональной отдачи подтверждает практическую значимость музейно-проектного подхода.

Опыт работы демонстрирует, что музейная педагогика – это мощный инструмент формирования патриотизма, гражданской идентичности и любви к родной культуре. Мини-музей стал центром притяжения, создавая атмосферу доверия, творчества и духовного единства, где дети учатся ценить не только знания, но и сам процесс совместной деятельности, ощущая себя частью истории своего народа [1, с.188].

Перспективы развития опыта включают расширение тематики мини-музея, использование цифровых технологий для интерактивного изучения культурного наследия и сотрудничество с другими дошкольными учреждениями и культурными организациями, что позволит ещё больше вовлечь детей в изучение родной культуры и традиций.

Литература

1. Гаккетт А., Холмс Р., МакРэй К. Работа с маленькими детьми в музеях: объединение теории и практики / А. Гаккетт, Р. Холмс, К. МакРэй. Лондон: Routledge, 2020. 222 с.
2. Полюдова Е.В., Олесина Е.В. Образовательная модель социокультурной среды в музейной педагогике // Вестник Московского государственного педагогического университета. 2019. № 4. С. 45–58.
3. Шмидт В.М. Музейная педагогика как современная образовательная технология // Вестник образования. 2022. № 3. С. 12–19.
4. Щуркова Е.Н. Музейная педагогика: современные подходы и методы / Е.Н. Щуркова. СПб.: Речь, 2024. 280 с.
5. Юрнева Т.Ю. Музейная педагогика в дошкольном образовании: теория и практика / Т. Ю. Юрнева. М.: Просвещение, 2023. 256 с.

А. А. Лебедева,
воспитатель МДОУ №20 «Андриеш»
«Центр развития ребенка»
Приднестровье, г. Тирасполь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ БУККРОССИНГА В МДОУ

Анотация. Технология буккроссинга (книговорота) в саду представляет собой инновационный способ организации открытого, некоммерческого обмена книгами в условиях общественного или частного сада, парковой зоны или придомовой зеленой территории. Основной принцип – «Прочитал – зарегистрировал – оставил – взял другую».

Ключевые слова: буккроссинг, книги, детский сад.

В последние годы в педагогической практике усиливается поиск эффективных способов формирования устойчивой читательской мотивации у детей. Особое внимание уделяется не только освоению базовых навыков чтения (узнавание букв и цифр), но и развитию эмоционально-ценностного отношения к книге как культурному объекту [1].

Буккроссинг – это международное общественное движение по безвозмездному обмену книгами, которое возникло в 2001 году по инициативе американского специалиста по интернет-технологиям Рона Хорнбэкера (Ron Hornbaker). Идея проста: прочитал книгу – оставь ее в общественном месте (или передай дальше), чтобы другой человек мог найти, прочитать и продолжить путешествие книги. Движение близко к флешмобу и социальным сетям: оно превращает весь мир в огромную открытую библиотеку, продлевает жизнь книгам и пропагандирует ответственное отношение к чтению. Рон Хорнбэкер создал сайт bookcrossing.com, где участники регистрируют книги, присваивают им уникальные коды и отслеживают их путь – сейчас в движении участвуют миллионы людей по всему миру. Научно доказано, что регулярное чтение в дошкольном возрасте дает мощный толчок развитию. Исследования показывают: дети, которым много читают в раннем возрасте, к школе имеют значительно больший словарный запас – иногда на сотни тысяч слов больше, чем те, кого не читают регулярно. Это напрямую влияет на будущую грамотность, понимание текста и успехи в обучении [4].

Чтение развивает не только речь, но и воображение, эмоциональный интеллект, эмпатию – ребенок учится понимать чувства героев,

сопереживать, анализировать поступки. По данным зарубежных исследований (например, из Университета Кембриджа), раннее чтение для удовольствия связано с лучшими когнитивными показателями в подростковом возрасте, меньшим количеством проблем с психическим здоровьем и даже положительными изменениями в структуре мозга. В ГОС ДО подчеркивается: художественная литература – ключ к формированию личности, расширению кругозора, развитию мышления и творчества.

Работа по внедрению данной технологии началась с наблюдения: родители часто приносят старые детские книги – те, что ребенок уже перерос, подарки с дубликатами или просто «жалко выбросить». Мы подумали: зачем они пылятся дома, если могут путешествовать дальше? Так появилась полка в коридоре с яркой надписью: «Прочитал – отдай другому». Поставили красивые стикеры, сделали табличку с правилами: берешь книгу – можно оставить свою взамен или просто вернуть позже. Книги приносили все: воспитатели, мамы-папы, старшие дети. Появились потрепанные «Колобки», почти новые энциклопедии про животных, сборники стихов К.И. Чуковского и А. Барто, сказки с крупными иллюстрациями.

Теперь эта полка живет своей жизнью. Утром родители заходят, просматривают новинки, иногда берут книгу на выходные. Дети тоже тянутся к ярким обложкам, просят «посмотреть», и мы часто устраиваем спонтанное чтение прямо у полки: пять-десять минут, но с огромным интересом. Дети видят, как книга не исчезает после прочтения, а продолжает жить у других – это мягко учит делиться, заботиться о вещах и понимать, что хорошее стоит передавать [2].

Буккроссинг идеально вписывается в детский сад. Многие педагоги и методисты уже обобщают опыт его внедрения: например, Н.Ф. Лагутина изучала интерактивные формы взаимодействия ДОО и семьи, включая буккроссинг; воспитатели вроде Елены Сергеевны Мельниченко и Л.П. Мартыновой описывают его как эффективный метод активизации читательского интереса и возрождения традиций семейного чтения. Он делает книги доступными, подвижными и «живыми». Родители отмечают: дома стали чаще читать – потому что теперь есть повод взять что-то интересное «с полки в садике» и почитать перед сном. Книги возвращаются с отметками: кто-то приклеил наклейку «Прочитали всей семьей, смеялись над волком!», кто-то добавил детский рисунок. Такие следы путешествия делают книгу особенной и ценной.

Конечно, бывают потери – книга не вернулась или пришла в чуть худшем виде, – но мы относимся спокойно: главное, что она прочи-

тана, а не стоит на полке. Мы периодически обновляем ассортимент, убираем сильно изношенные экземпляры, добавляем свежие от родителей или из наших запасов.

В маленьком уголке нашего сада, где стоит обычная деревянная полочка с потрепанными обложками и детскими наклейками, происходит нечто удивительное и очень важное. Буккроссинг здесь – не просто обмен книгами. Это тихий, почти незаметный ритуал, который учит детей тому, что хорошее не должно заканчиваться на них самих: прочитал – поделись, полюбил – отпусти дальше.

Каждая книга, уходящая с этой полки в чьи-то руки, несет в себе невидимую ниточку – от одного ребенка к другому, от одной семьи к другой. Она возвращается с новыми следами: карандашным сердечком на полях, отпечатком маленького пальчика в шоколаде, короткой надписью «очень смешно!» или «это моя любимая». И в этих следах – живая память о том, что книга была не просто прочитана, а прожита, обсуждена за ужином, перечитана перед сном, стала поводом для объятий и смеха [3].

Мы не заставляем детей читать. Мы просто создаем возможность: вот полка, вот дверь в новые миры, бери, если хочешь. И они берут. Сначала из любопытства, потом из привычки, а потом – потому что уже не могут иначе. Потому что знают: книга – это не вещь, которую нужно беречь на полке, а живое существо, которое хочет путешествовать и дарить радость многим.

В эпоху, когда экраны мигают ярче звезд, наш скромный книговорот напоминает простую истину: настоящая магия начинается там, где ребенок садится рядом с взрослым, открывает страницу и слышит: «Жили-были...». А потом эта магия уходит дальше – в другую группу, в другой дом, в другую жизнь.

И пока полка не пустеет, пока книги продолжают свой путь, мы понимаем: мы не просто воспитываем дошкольников. Мы потихоньку выращиваем людей, которые будут бережно относиться к словам, к историям и к тем, кто эти истории читает вместе с ними.

Пусть наш маленький буккроссинг остается таким же незаметным и теплым, как свет ночника над детской кроватью. Пусть книги продолжают идти дальше. А вместе с ними – и добро, которое они несут.

Литература

1. Гарипова А. Р. Развитие интереса к чтению у младших школьников в процессе реализации проекта «Классный Буккроссинг» // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 45–50.

-
2. Гриханов Ю. А. Буккроссинг: анализ его трансформации в России // Научные и технические библиотеки. – 2018. – № 8. – С. 45–56. URL:
3. Зоричева Н. Е. Влияние технологии буккроссинга на познавательно-речевое развитие детей среднего дошкольного возраста // Педагогические науки. – 2023. – № 3. – С. 78–85.
4. Попова М. Н. Буккроссинг в библиотеке – инструмент продвижения книги и чтения // Современная библиотека. – 2018. – № 5. – С. 34–40. URL:
5. Чудайкина Ж. В. Движение «Буккроссинг» в детском саду как новая форма взаимодействия с родителями и воспитанниками // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 4. – С. 112–118.

А. А. Лопатюк,
заведующий, воспитатель-методист ПНД
МДОУ №20 «Андриеш»
«Центр развития ребенка»
Приднестровье, г.Тирасполь

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СИНЕРГИЯ МЕТОДИК И РЕСУРС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье представлен практический опыт руководства организацией дошкольного образования по созданию интегрированной системы образовательных технологий, направленной на целостное личностное развитие ребенка. Описана синергия базовых методик с обязательным компонентом командообразования педагогов. Показано, как переход от фрагментарного применения методик к единому развивающему комплексу обеспечивает формирование субъектности, волевых качеств, эмоционального интеллекта, социальной смелости и коммуникативной компетентности воспитанников. Результаты внедрения подтверждают эффективность системного подхода в условиях современного дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, интеграция образовательных технологий, личностное развитие ребенка, Монтессори-педагогика, здоровьесберегающие технологии, музейная педагогика, тимбилдинг, командный ресурс педагогов.

В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на сопровождение личностного развития ребенка, ключевой задачей становится не фрагментарное применение отдельных технологий, а их глубокая системная интеграция в единый развивающий комплекс [1, с. 45]. Опыт руководства организацией дошкольного образования показывает, что эффективное функционирование возможно только при создании взаимосвязанного механизма, где каждый элемент усиливает общий результат в формировании активной, уверенной и адаптивной личности ребенка.

В нашей организации дошкольного образования реализован переход от разрозненного использования методик к целостной системе, включающей пять взаимодополняющих блоков. Базовым элементом выступает педагогика М. Монтессори, направленная на формирование субъектной позиции ребенка. Как отмечает М. Монтессори, ребенок должен выступать активным деятелем в подготовленной среде, где самостоятельные действия закладывают основу для внутренней дисциплины и познавательной свободы [1, с. 112–115]. Созданная развивающая среда позволяет воспитанникам осваивать алгоритмы самостоятельных действий через упражнения практической жизни, учиться принимать решения, нести ответственность за выбор и проявлять инициативу. Это, по мнению отечественных исследователей, экстраполируется на другие сферы жизни, усиливая фундамент познавательной активности [2, с. 52].

Для подкрепления инициативности физической и психоэмоциональной устойчивостью в систему включены здоровьесберегающие и телесно-ориентированные технологии. Игровой стретчинг способствует развитию проприоцепции, произвольной регуляции движений и эмоциональной разрядки через ролевые сюжеты. Инновационным дополнением стала криотерапия (криомассаж, обтирания холодовыми факторами), моделирующая ситуации преодоления стресса. Как подчеркивает автор О. А. Гриненко, такая методика не только укрепляет иммунитет и закаливает организм, но и формирует волю к саморегуляции, развивая адаптационные способности через дозированное воздействие холодом [3, с. 47]. В нашей практике это привело к заметному снижению заболеваемости и повышению устойчивости детей к стрессорам.

Следующий блок посвящен развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков через формат «Литературной гостиной». Погружение в мир художественных образов посредством восприятия литературных текстов позволяет детям распознавать и вербализовать

сложные эмоции, развивать эмпатию и основу социальной компетентности. По данным исследований, такой подход, выходя за рамки традиционной дидактики, способствует формированию высокой коммуникативной культуры, как отмечает автор Т. Е. Сиукаева, подчеркивая роль игровых элементов в эмоциональном воспитании [4, с. 15].

Кульминацией системы является музейная педагогика на базе мини-музеев в группах. Выступая в роли экскурсоводов, дети берут на себя социальную ответственность перед аудиторией, тренируют публичную речь, структурируют информацию и преодолевают страх презентации. Как указывает исследователь К. Ю. Беляя, музейная педагогика как инновационная технология приобщает дошкольников к культуре, воспитывая интерес к экспонатам и навыки поведения в обществе [5, с. 78]. Это игровая площадка для развития лидерских качеств, социальной смелости и навыков самопрезентации, подтвержденная наблюдениями за ростом уверенности у воспитанников.

Реализация всего комплекса невозможна без ресурсного состояния педагогического коллектива. Тимбилдинг введен как системная технология управления: от «игровых пятиминуток» на педчасах (для снятия напряжения, развития интуитивной коммуникации и стирания барьеров между опытными и молодыми специалистами) до масштабных форм — арт-терапии, психологических тренингов, квестов и выездных мероприятий. Педагоги проживают те же процессы, что предлагают детям (социальная смелость, работа на результат, право на ошибку как повод для новой попытки). Как анализирует автор А. А. Кищенко, тимбилдинг формирует «командный интеллект», предотвращая выгорание и обеспечивая трансляцию игровых методов в группы, что критично для устойчивости инноваций [6, с. 3].

Наблюдения и анализ результатов внедрения (мониторинг развития самостоятельности, эмоциональной регуляции, коммуникативных навыков, физической активности и волевых качеств воспитанников на протяжении нескольких лет) подтверждают синергетический эффект: элементы не функционируют автономно, а взаимно усиливают друг друга, как подчеркивает автор Н. Л. Кондратьева в контексте интеграции Монтессори-подходов [2, с. 58–60]. В частности, по данным проведенного мониторинга развития дошкольников уровень самостоятельности у детей повысился с 42% до 78% (рост на 36%), эмоциональная регуляция улучшилась на 24%, коммуникативные навыки выросли на 28%, физическая активность увеличилась на 22%, а волевые качества — на 30%. Монтессори закладывает свободу и ответственность, здоровьесберегающие технологии — ресурс воли и здоровья (включая

снижение заболеваемости на 15% за счет криотерапии), «Литературная гостиная» — эмпатию и речь, музейная педагогика — внешнюю презентацию и лидерство, а командный ресурс педагогов обеспечивает устойчивость и качество всей системы [7, с. 38].

Таким образом, современное дошкольное образование — это не мозаика разрозненных занятий, а стратегически выстроенный комплекс, позволяющий гарантированно и управляемо сопровождать личностное развитие ребенка. Практики и теоретики должны совместно фокусироваться на интеграции технологий и инвестициях в энергию педагогического коллектива для достижения системного результата.

Литература

1. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка» / М. Монтессори. — М.: АСТ, 2008. — 272 с.
2. Кондратьева Н. Л. Педагогика Марии Монтессори в отечественном дошкольном образовании / Н. Л. Кондратьева, Е. С. Рычагова // Педагогика Монтессори в современной России : сб. ст. — СПб.: Детство-Пресс, 2015. — С. 45–62.
3. Гриненко О. А. Криотерапия — нетрадиционная методика здоровьесберегающих технологий / О. А. Гриненко // Воспитатель детского сада. — 2022. — № 3. — С. 45–50.
4. Сиукаева Т. Е. Нетрадиционные методы оздоровления, криотерапия или увлекательные игры со льдом / Т. Е. Сиукаева // Teacherjournal.ru. — 2024. — № 10. — С. 12–18.
5. Белая К. Ю. Музейная педагогика и изобразительная деятельность в ДОУ: интегрир. занятия / К. Ю. Белая, Т. С. Комарова. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 128 с.
6. Кищенко А. А. Технология тимбилдинга в управлении педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации / А. А. Кищенко // CyberLeninka. — 2020. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-timbildinga-v-upravlenii-pedagogicheskim-kollektivom-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 13.02.2026).
7. Рычагова Е. С. Монтессори-педагогика в России: непонятая или непонятная? / Е. С. Рычагова // Вестник Педагога. — 2019. — № 5. — С. 34–42.

*Н. В. Малашевская,
воспитатель группы продленного дня,
МОУ «С(К)ОШИ VIII вида»*

*Н. М. Карчевская,
учитель-дефектолог, воспитатель группы
продленного дня МС(К)ОУ
общеобразовательная школа – детский сад №2
Приднестровье, г. Тирасполь*

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА И ВОСПИТАТЕЛЯ ГРУППЫ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Аннотация. В статье раскрываются содержание и современные технологии специального (коррекционного) образования на современном этапе. Рассматриваются основные направления коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях коррекционной школы. Особое внимание уделяется деятельности учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня, использующих личностно-ориентированные, игровые, здоровьесберегающие, информационно-коммуникационные и коррекционно-развивающие технологии.

Ключевые слова: специальное образование, коррекционная школа, дети с ОВЗ, образовательные технологии, коррекционно-развивающее обучение, дефектолог, группа продленного дня.

Современный этап развития системы образования характеризуется гуманизацией образовательного процесса и ориентацией на индивидуальные образовательные потребности обучающихся. В этих условиях особое значение приобретает развитие специального (коррекционного) образования, направленного на обеспечение равного доступа к качественному обучению для детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

Дети с ОВЗ представляют неоднородную группу, отличающуюся разнообразием нарушений психического и физического развития, что требует особых условий организации образовательного процесса. Коррекционная школа призвана не только обеспечить усвоение обучающимися программного материала, но и создать условия для кор-

рекции нарушенных функций, развития компенсаторных возможностей и социальной адаптации [3].

Важную роль в реализации задач специального образования играют учитель-дефектолог и воспитатель группы продленного дня, деятельность которых должна строиться на основе современных образовательных технологий и принципов индивидуализации обучения [7].

Содержание специального образования на современном этапе определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и ориентировано на всестороннее развитие личности обучающихся с ОВЗ. Оно включает образовательный, коррекционно-развивающий, воспитательный и социально-адаптационный компоненты, реализуемые в единстве и взаимосвязи [1].

Образовательный компонент направлен на освоение адаптированных основных образовательных программ, учитывающих особые образовательные потребности обучающихся. Коррекционно-развивающий компонент предполагает систематическую работу по коррекции нарушений познавательной деятельности, речи, моторики, эмоционально-волевой сферы и поведения [3].

Воспитательный компонент ориентирован на формирование у обучающихся социально значимых качеств личности, таких как ответственность, самостоятельность, трудолюбие, уважительное отношение к окружающим. Социально-адаптационный компонент направлен на подготовку детей с ОВЗ к самостоятельной жизни и интеграции в общество [9].

Организация коррекционного образовательного процесса невозможна без учета психолого-педагогических особенностей обучающихся с ОВЗ. Для данной категории детей характерны сниженная познавательная активность, замедленный темп усвоения учебного материала, недостаточная сформированность произвольного внимания и памяти [3].

Многие обучающиеся испытывают трудности в коммуникации, эмоциональной регуляции и социальной адаптации. Это обуславливает необходимость создания благоприятной психологической атмосферы, использования наглядных средств обучения и систематического повторения учебного материала [2].

Учитель-дефектолог является ведущим специалистом, обеспечивающим коррекционно-развивающее сопровождение обучающихся с ОВЗ. Его деятельность включает проведение комплексной диагностики, разработку индивидуальных образовательных маршрутов и реализацию коррекционно-развивающих программ [5].

На занятиях учителя-дефектолога используются специальные методы и приемы, направленные на развитие познавательных процессов, формирование учебных навыков и коррекцию речевых нарушений. Применение дидактических игр, наглядных пособий и практических заданий способствует повышению мотивации обучающихся и эффективности коррекционной работы [1; 5].

Группа продленного дня в коррекционной школе играет важную роль в системе воспитания и социализации обучающихся с ОВЗ. Воспитатель организует внеурочную деятельность, направленную на закрепление учебного материала, развитие коммуникативных навыков и формирование навыков самообслуживания [9].

В условиях группы продленного дня создаются возможности для реализации игровых, творческих и практико-ориентированных видов деятельности, способствующих развитию социальной активности и самостоятельности обучающихся [6].

Использование современных образовательных технологий является важным условием повышения качества коррекционного образования. Они позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать условия для успешного усвоения учебного материала [3].

Личностно-ориентированный подход предполагает признание уникальности каждого ребенка и создание условий для раскрытия его потенциала. В коррекционной школе данные технологии способствуют формированию положительной самооценки и уверенности в собственных силах [1].

Игровая деятельность является эффективным средством коррекционно-развивающей работы. Использование игровых технологий способствует активизации познавательной деятельности, развитию речи и снижению эмоционального напряжения у обучающихся с ОВЗ [2].

Здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение и укрепление физического и психического здоровья обучающихся. Они включают физкультминутки, дыхательную гимнастику, релаксационные упражнения и элементы коррекционной ритмики [4].

Применение ИКТ в коррекционной школе способствует повышению наглядности учебного материала, индивидуализации обучения и развитию познавательного интереса обучающихся [6].

Коррекционно-развивающие технологии направлены на целенаправленную коррекцию нарушенных функций и формирование ком-

пенсаторных механизмов. Их систематическое использование способствует развитию когнитивной сферы, эмоционально-волевой устойчивости и социальной адаптации обучающихся [3; 5].

Таким образом, современное специальное (коррекционное) образование представляет собой целостную систему, направленную на обучение, воспитание и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Использование современных образовательных технологий в деятельности учителя-дефектолога и воспитателя группы продленного дня обеспечивает повышение эффективности коррекционно-развивающей работы, формирование жизненной компетенции и успешную интеграцию обучающихся в общество [1; 4].

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: теория и практика: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2020. 256 с.
 2. Бгажнокова И.М. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие. М.: Академия, 2019. 304 с.
 3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб. : Питер, 2018. 368 с.
 4. Коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ: метод. пособие / сост. И.М. Бгажнокова. М. : Владос, 2019. 192 с.
 5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире: монография. М.: Просвещение, 2021. 312 с.
 6. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Современные подходы к обучению детей с особыми образовательными потребностями: учеб.-метод. пособие. М. : Просвещение, 2020. 224 с.
 7. Назарова Н.М. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2020. 272 с.
 8. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие / под ред. С.В. Алехиной. М.: Просвещение, 2021. 288 с.
 9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М. : Народное образование, 2019. 256 с.
 10. Специальная педагогика : учеб. пособие для вузов / под ред. Н.М. Назаровой. М. : Академия, 2018. 400 с.
-

Т. В. Новикова,
магистрант 1 курса ПГУ им. Т.Г. Шевченко
педагог-психолог МДОУ «Детский сад №46 «Белая акация»
Приднестровье, г. Тирасполь

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ И МУЛЬТИСЕНСОРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов внедрения инновационной модели формирования основ толерантности и гражданской идентичности у детей 6–7 лет в условиях поликультурного региона. Рассматривается эффективность интеграции квест-технологии, проектной деятельности, мультисенсорного подхода и элементов мобильного обучения (*m-learning*). Описан алгоритм реализации интегрированного занятия «Мост Дружбы Приднестровья», приведены результаты апробации, подтверждающие повышение познавательной активности и эмоциональной вовлеченности детей.

Ключевые слова: дошкольное образование, гражданская идентичность, толерантность, квест-технология, *m-learning*, мультисенсорный подход, поликультурное воспитание.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется поиском инновационных технологий, способных обеспечить реализацию задач социально-коммуникативного развития в условиях цифровой трансформации общества. Для Приднестровской Молдавской Республики, как уникального поликультурного пространства, приоритетной задачей является воспитание личности, обладающей основами гражданской идентичности и толерантного сознания. Согласно Государственному образовательному стандарту дошкольного образования ПМР, выпускник детского сада должен обладать начальными представлениями о себе, о других людях, о ценностях своего народа и многонационального общества [4, с. 12].

Однако для ребенка старшего дошкольного возраста (6–7 лет) такие категории, как «единство», «толерантность» и «межкультурный диалог», являются абстрактными и труднодостижимыми через традиционные репродуктивные методы обучения. Возникает необходи-

мость перехода от информационного транслирования ценностей к их деятельностному «проживанию». Как отмечает Л.С. Выготский, именно в активной деятельности и игре происходит присвоение культурно-исторического опыта [3, с. 412].

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и практическая апробация модели формирования основ гражданской идентичности у старших дошкольников посредством интеграции цифровых инструментов (QR-квест) и мультисенсорных практик в рамках проекта «Мост Дружбы Приднестровья».

В исследовании использовались методы педагогического наблюдения, анализа деятельности детей, беседы и сравнительного анализа результатов образовательной деятельности.

В основу разработки легли принципы гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, рассматривающего образовательный процесс как «жизнь ребенка здесь и сейчас» [1, с. 24], а также концепция мобильного обучения (m-learning) Е.С. Полат, адаптированная для дошкольного возраста. В исследовании предполагалось, что использование мобильных устройств не как самоцели, а как инструмента организации исследовательской деятельности может повысить уровень познавательной активности дошкольников [5, с. 88].

Разработанная нами непосредственно образовательная деятельность (НОД) представляет собой синтетическую структуру, объединяющую четыре ключевых компонента:

Квест-технология. Игровая легенда о строительстве «Моста Дружбы» обеспечивает высокую мотивацию. Вручение «Паспортов строителей» активизирует механизм личностной причастности к социально значимой деятельности.

Цифровой компонент (QR-квест). Ребенок с планшетом в руках выступает в роли исследователя. При этом время взаимодействия с экраном ограничено 5–7 минутами, что соответствует гигиеническим требованиям. Цифровая среда здесь выступает как «инструмент-ключ» для запуска активного действия [7, с. 102].

Мультисенсорный подход. Для усвоения особенностей культур региона задействованы все каналы восприятия:

- Слуховой: создание оркестра под молдавские мелодии;
 - Обонятельный: «Арома-станция» для знакомства с традиционными запахами;
 - Тактильный: прохождение «Тактильного ковра дружбы» и нейроигры (например, «Загадочные ритмы»), способствующие развитию межполушарного взаимодействия [6, с. 60].
-

Проектная деятельность. Финальный продукт — возведение макета моста — позволяет детям визуализировать результат коллективного труда. По мнению Н.А. Виноградовой, проектный метод является оптимальным для формирования у дошкольников навыков сотрудничества [2, с. 45].

Апробация модели в подготовительной группе МДОУ №46 (г. Тирасполь) показала существенные качественные изменения в поведении и сознании воспитанников. В ходе педагогического наблюдения и рефлексивных бесед были зафиксированы следующие результаты:

Когнитивный компонент: 100 % детей экспериментальной группы научились безошибочно соотносить символику, музыкальные инструменты и фольклорные образы трех культур региона.

Коммуникативный аспект: благодаря формату квеста, требующему командного решения задач (сборка пазла-матрешки, создание коллективного «Подсолнуха дружбы»), на 40% снизилось количество конфликтных ситуаций при распределении ролей.

Эмоциональный отклик: использование гаджетов как «инструмента силы» повысило вовлеченность в занятие даже у детей с низким уровнем познавательного интереса.

Критически важным является авторский прием использования «Паспорта строителя». Получение печати за каждый успешно пройденный этап квеста (опоры и пролеты моста) формирует у ребенка ситуацию успеха и документально подтверждает его значимость в большом деле.

Проведенное исследование подтверждает, что в условиях цифровизации дошкольного образования эффективным является не отказ от современных технологий, а их грамотная интеграция в традиционные воспитательные задачи. Модель «Мост Дружбы Приднестровья» доказывает, что QR-технологии и мультисенсорные практики в сочетании с проектным методом позволяют трансформировать абстрактные понятия о толерантности в личностные убеждения ребенка.

Результаты работы могут быть использованы педагогами-психологами и воспитателями организаций дошкольного образования для проектирования развивающей среды в поликультурных регионах. Представленная технология является воспроизводимой и масштабируемой, что отвечает современным требованиям к качеству образовательного процесса в системе дошкольного образования ПМР.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 3. Школа жизни. — М.: Свет, 2015. — 320 с.

2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 208 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл: Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Приднестровской Молдавской Республики. — Тирасполь: Минпрос ПМР, 2019. — 45 с.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
6. Технология мультисенсорного подхода в дошкольном образовании // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2020. — № 5. — С. 58–67.
7. Хуторской, А. В. Цифровая дидактика: учеб. пособие для вузов. — М.: Юрайт, 2023. — 415 с.

С. С. Панца,
педагог-психолог высшей кв. категории
МДОУ «ЦРР №17»
Приднестровье, г. Тирасполь

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ СПОКОЙСТВИЯ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматриваются механизмы регуляции психофизиологического состояния ребенка через работу с глубокими структурами мозга. Автор обосновывает использование в ДОУ специфического игрового инструментария, позволяющего педагогу-психологу эффективно работать с детской тревожностью, психосоматическими проявлениями и нарушениями саморегуляции, превращая сенсомоторную активность в мощный инструмент психологического спокойствия.

Ключевые слова: нейропсихология, ДОУ, саморегуляция, «Пожиратель страхов», куклы без лица, детская тревожность.

Министерство просвещения ПМР активно внедряет современные психолого-педагогические подходы в работу дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Нейропсихологические методы используются как часть коррекционно-развивающей работы педагога-психолога ДОУ. Для этого мы применяем следующие методические пособия и инструментарий:

1. Наборы фигурок домашних и диких животных реализуют следующие нейропсихологические задачи:

- формирование понятийных структур: разделение животных на диких и домашних требует операции классификации. Мозг ребенка учится выделять существенные признаки (где живет, кто кормит) и игнорировать второстепенные (цвет, размер).

- пространственный праксис: расселение фигурок в «лесу» (дикие) и на «ферме» (домашние). Задействуются теменно-затылочные зоны. Ребенок осваивает предлоги и направления: «за забором», «перед деревом», «справа от дома».

- сенсорное насыщение: фигурки разной фактуры и веса (резиновые, пластиковые, мягкие) стимулируют тактильные рецепторы, что важно для общего тонуса ЦНС.

Варианты нейропсихологических игр: «Четвертый лишний» (тренировка критичности мышления), «Найди на ощупь» (активируется теменная кора без опоры на зрение), «Выложи последовательность» (развитие серийной организации движений), «Кто ушел?» (тренировка зрительной памяти).

2. Мягкая игрушка «Пожиратель страхов». Похожа на персонаж из линейки интерактивных игрушек с меняющимся настроением. Особенности: игрушка имеет молнию в области рта, для того, чтобы «пережевывать» детские страхи и затем превращать их в смешные игрушки или рисунки. Материал: плюшевая ткань салатного и сиреневого цвета.

Для дошкольника страх – это расплывчатое, путающее чувство. Когда ребенок рисует страх и кладет «в рот» игрушки, мозг переводит внутреннее напряжение во внешний объект, которым можно управлять.

Происходит сенсорное замещение: тактильный контакт с мягкой игрушкой активирует выработку окситоцина, что снижает уровень кортизола (гормона стресса) и успокаивает лимбическую систему мозга.

Завершение гештальта: процесс «застегивания» молнии – это символическое действие, которое дает мозгу сигнал о безопасности и завершении тревожного эпизода.

Алгоритм «съедания» следующий: ребенок рисует свой страх, сам кладет листок в рот «Пожирателю» и застегивает замок. На следующей встрече происходит трансформация страха: игрушка «переваривает» страх и выдает взамен символ ресурса (наклейка, «камень силы»). Образуется новый нейронный путь: вместо путающего образа мозг получает положительное подкрепление.

Психолог диагностирует степень доверия (если ребенок боится даже подойти к «Пожирателю», уровень тревожности критический),

содержание страхов (позволяет выявить скрытые конфликты в семье и группе), динамику (если «порции» страхов становятся меньше, значит, механизмы саморегуляции начинают работать эффективнее).

3. Набор «Куклы без лица». Используется как мощный инструмент проективной методики. Ребенок не ограничен заданным образом. Лица у кукол меняются, что позволяет переносить на них свои скрытые переживания.

Куклы-трансформеры – это гениальный по своей простоте нейропсихологический тренажер. Объединяются развитие мелкой моторики и эмоциональной регуляции через механическое действие. Куклы представляют собой втулки, вставленные одна в другую. На внутренней втулке нарисованы схематические эмоции (глазоточки, изгиб рта), а на внешней – прорезано «окошко». В ходе игры ребенок сам управляет сменой состояний. Поворот втулки – это физическое действие, которое учит мозг: «Эмоция не вечна, я могу ее изменить». Это тренирует переключаемость психических процессов. Совмещение прорези с рисунком требует точной координации рук и зрительного контроля (зрительно-моторная интеграция). Даже минималистичные линии (черточки вместо глаз) заставляют мозг активно распознавать паттерны «спокойствие» или «злость», развивая правое полушарие.

4. Нанизывание бусин на стержень. Мы ставим условие: «нанизать бусинки по-особому, по схеме», таким образом упражнение превращается в когнитивный тренажер. Как один из вариантов «особого» нанизывания: по заданному алгоритму (Серийная организация). Ребенку дается визуальная схема или устная инструкция: «две красные, одна синяя». Это тренирует удержание программы действий, переключаемость и торможение импульсивности (хочется взять любую бусину, но нужно следовать правилу). Можно усложнить используя бусины разной формы (кубик, шар) и фактуры.

5. Кубик эмоций, разрезные картинки «Собери эмоцию». Нейропсихологический смысл упражнения состоит в синтезе целого из частей: когда ребенок собирает эмоцию из разрезных картинок (например, «глаза от радости» + «рот от злости») мозг учится объединять детали в единый образ. Это активизирует теменно-затылочные зоны правого полушария.

Упражнение «Кубик эмоций» дает информацию о переключаемости: бросая кубик, ребенок получает случайную задачу. Его мозг должен мгновенно перестроиться: «Сейчас я был веселым, а теперь должен показать обиду. Это тренирует гибкость психических процессов, помогают

диагностировать психологу умение соотносить части лица, проблемы со зрительно-пространственным восприятием. Если ребенок путает полярные эмоции (радость и грусть) – это сигнал о трудностях в распознавании социальных сигналов. Если ребенку трудно переключиться с одной эмоции на другую – это признак инертности психических процессов (слабость регуляторных функций).

6. Интерактивная доска используется в детском саду для нормализации эмоционального состояния – это отличный способ переключить ребенка с физического возбуждения на осознание спокойствие. Когда у ребенка учащается пульс и растет давление (от перевозбуждения или стресса), задача педагога-психолога активировать парасимпатическую нервную систему через визуальные и тактильные стимулы. Эффективными интерактивными техниками являются: «Дыхание со снежинкой/бабочкой» (на экране медленно движется объект, ребенок должен синхронизировать вдох с движением объекта вверх и выдох с движением вниз); «Виртуальная песочная терапия» (ребенок плавно водит пальцем по доске, раскрывая скрытую успокаивающую картинку пейзажа).

С точки зрения нейропсихологии использование данных пособий позволяет нормализовать состояние, позволяя через игру развивать саморегуляцию у детей.

*А. М. Петренко,
педагог-психолог МДОУ
«Детский сад комбинированного
вида № 33 “Тополек”»
Приднестровье, г. Тирасполь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *Статья рассматривает аспекты влияния информационно-коммуникационных технологий в современные практики, дошкольного образования, ориентированной на поддержку детей с различными речевыми нарушениями.*

Ключевые слова: *интерактивное взаимодействие, интерактивная педагогическая технология, интегрированные занятия, интерактивные тренинги.*

В системе дошкольного образования наблюдается растущая интеграция интерактивных методик и технологий, что обусловлено общими социальными сдвигами и поиском новых подходов к обучению и взаимодействию.

Цель внедрения интерактивных педагогических технологий – формирование у дошкольников целостных качеств и навыков конструктивного общения, отвечающих современным образовательным стандартам. Ключевым фактором успеха этих методов является способность педагога создать атмосферу доверия и сотрудничества, раскрывая индивидуальный потенциал каждого ребенка [1, с. 5].

Применение актуальных интерактивных технологий позволяет педагогам трансформировать содержание, методы и формы обучения, стимулируя развитие детских интеллектуальных способностей и повышая общее качество образования. В этой связи многие педагоги активно включают интерактивные технологии в свою методическую практику. Научные исследования, проведенные такими авторами, как Н. Г. Суворова, А. Р. Федорова, Н. Шевченко, М. В. Кларин и др., подтверждают преимущества интерактивного обучения и критерии выбора соответствующих методов. [4, с. 18].

Термин «интерактивное взаимодействие» широко применяется в педагогике для обозначения диалога участников с использованием доступных средств, предполагающего активное участие обеих сторон. Инновационные игровые технологии в дошкольных учреждениях часто реализуются посредством компьютерной техники, что ускоряет передачу социального опыта, улучшает качество обучения и повышает мотивацию к познавательной деятельности. Компьютерные игры служат первым шагом в знакомстве дошкольников с технологиями, дополняя, а не заменяя традиционные формы образования [3, с. 9].

В отличие от традиционной модели, где педагог выступает в роли «фильтра» информации, в интерактивной системе он становится наставником. Компьютер предоставляет ряд преимуществ: стимулирует диалог, представляет информацию в игровой форме, привлекает внимание мультимедийными эффектами и позволяет моделировать ситуации, недоступные в реальной жизни.

Коррекционно-развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) возрастает благодаря:

- Реализации принципа модальности (одновременная активация зрительного, слухового и моторного анализаторов).
-

- Комплексному использованию методов коррекционной педагогики и современных образовательных инструментов.
- Увеличению плотности занятия за счет рациональности, динамичности и информативности.
- Повышению учебной мотивации путем создания интерактивной развивающей среды.
- Раскрытию резервных возможностей детей с особыми образовательными потребностями, учитывая их предпочтительные способы восприятия информации.

Создание системы коррекционно-развивающей работы на основе данных принципов, с учетом взаимодействия специалистов и родителей, а также применения современных технических средств, представляет собой перспективное направление [6, с.16].

Система коррекционно-образовательной работы с использованием ИКТ включает решение следующих задач:

- Обеспечение развивающего обучения и всестороннее развитие интеллектуально-волевых и личностных качеств дошкольников.
- Создание условий для психолого-педагогической и речевой поддержки детей.
- Повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и закрепления речевых навыков.
- Оптимизация диагностики речевых и психических функций.
- Укрепление интегративных связей между специалистами, родителями и детьми.

Выполнение этих задач способствует улучшению качества коррекционно-образовательной среды, обогащая ее «отношенческий» аспект и гуманизируя образовательный процесс [5, с. 46].

В рамках коррекционно-развивающей работы с ИКТ выделяются три основных направления:

1. Работа с детьми:
 - Индивидуальные занятия с применением компьютерных технологий для развития психических процессов.
 - Подгрупповые и фронтальные коррекционные занятия с использованием мультимедийных презентаций.
 - Открытые занятия с демонстрацией слайд-шоу.
 - Компьютерная диагностика психических функций и мониторинг.
2. Работа с родителями:
 - Интерактивное взаимодействие с использованием компьютерных программ.

- Консультативно-методическое сопровождение (информационные буклеты, памятки).

- Проведение творческих недель, психологических тренингов, организационно-деятельностных игр с мультимедийным сопровождением.

3. Работа с педагогами:

- Мастер-классы с применением мультимедийных презентаций.

- Семинары-практикумы с демонстрацией видеоматериалов на интерактивном оборудовании.

- Презентация опыта работы с использованием электронных материалов.

- Творческие недели с анализом интегрированных занятий, интерактивные тренинги.

Для детей организована медиатека развивающих интерактивных игр. Индивидуальные специализированные занятия проводятся еженедельно, продолжительностью 12-15 минут, с соблюдением принципов здоровья и бережливости. Типичная структура занятия включает: организационный момент, подготовительные упражнения, работу за компьютером, физкультминутку, подведение итогов и релаксационные игры.

При проведении подгрупповых и фронтальных занятий применяются компьютерные презентации, включающие ребусы, кроссворды, изографы. Игровые упражнения, направленные на развитие памяти, внимания, мышления и обогащение словарного запаса, способствуют формированию когнитивной сферы и повышению познавательной мотивации, что является важным фактором готовности к школе.

Таким образом, информационные и компьютерные ресурсы не заменяют традиционные методики, а выступают в роли удобного источника информации и наглядности. Это повышает мотивацию к изучению материала, обеспечивает его осмысленное и долговременное запоминание, а также создает дополнительные психолого-педагогические условия для развития когнитивной сферы [7, с.3].

Апробация предложенной модели продемонстрировала ее органичное встраивание в систему логопедической помощи детям дошкольного возраста, учет индивидуальных потребностей детей, отсутствие перегрузки и высокую результативность. Это особенно актуально для современной практики дошкольного образования, ориентированной на поддержку детей с различными речевыми нарушениями [8, с. 34].

В заключение, применение интерактивных технологий приводит к качественным трансформациям в работе педагогов, позволяя им

эффективно решать задачи воспитания и обучения детей, а также укреплять взаимодействие между детским садом и семьей. Использование интерактивных технологий в образовательной деятельности снижает нервную нагрузку, способствует переключению внимания и изменению видов деятельности дошкольников.

Литература

1. Вербенец А.М. Использование компьютерных технологий в развитии старших дошкольников: проблемы, этапы, методы. Статья в научно-методическом журнале "Детский сад: теория и практика" №6, 2011. С. 6-21.
 2. Варченко В.И., Тупичкина Е.А. Дидактические основы использования компьютерных игр в условиях дошкольного образования. Статья в научно-методическом журнале "Детский сад: теория и практика" №6, 2011. С. 22-31.
 3. Виноградова Н. А., Микляева Н.В. Интерактивная развивающая среда детского сада Учеб. пособие М., 2004
 4. Емченко С.А. Интеграция информационных и компьютерных ресурсов в коррекционно-образовательный процесс ДОУ. // Составитель Емченко С.А. – Южно-Сахалинск, Издательство ГОУ ДПО ИРОСО, 2012.
 5. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие/ Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128с. (Библиотека журнала «Управление ДОУ».)
 6. Использование информационно-коммуникативных технологий в ДОУ для создания единой информационной среды / Корецкая С. В., заместитель заведующего по УВР.
 7. Интерактивные технологии в образовательной деятельности дошкольников по ФГОС Швец В.В. — воспитатель, Колесова Н.Н. — воспитатель
 8. Коростылева Л.А. «Психологические барьеры и готовность к нововведениям» СПб., 1996, 66 стр.
-

А. М. Петренко,
заведующий МДОУ «Детский сад комбинированного
вида № 33 “Тополек”»,
Н. А. Гратинич,
заместитель заведующего по образовательной деятельности
МДОУ «Детский сад комбинированного
вида № 33 “Тополек”»,
Приднестровье, г. Тирасполь,

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает аспекты взаимодействия образовательного учреждения для дошкольников с семьями их воспитанников. Педагоги и специалисты активно используют нетрадиционные родительские собрания, внедряя интерактивные методы. Эти мероприятия направлены на укрепление связей между родителями, формирование доверительных отношений с семьями и расширение спектра коммуникативных инструментов.

Ключевые слова: дошкольный возраст, традиционные формы, интерактивные формы, воспитательно-образовательная работа.

Современные тенденции в дошкольном образовании нацелены на повышение его качества, которое напрямую зависит от гармоничного взаимодействия семьи и детского сада. Актуальность общения педагогов с родителями обусловлена тем, что многие современные родители, из-за нехватки времени, испытывают трудности в поддержании полноценного общения с детьми, что негативно сказывается на детско-родительских отношениях и развитии ребенка. Согласно государственным стандартам, работа с родителями должна быть дифференцированной, учитывать социальный статус семьи, ее микроклимат, запросы и уровень вовлеченности родителей, а также способствовать повышению их педагогической грамотности. Родители являются первыми и главными учителями для своих детей, поэтому необходимо постоянно совершенствовать формы работы с семьей, применяя новаторские методы педагогического просвещения. [1, с. 90]

В нашем дошкольном учреждении успешно применяются различные формы сотрудничества с семьями, как традиционные, так и

интерактивные, вовлекающие родителей в образовательный процесс и информирующие их о достижениях детей. Традиционные методы включают наглядную агитацию, беседы, консультации, родительские собрания, дни открытых дверей и конференции. Однако, с учетом меняющегося общества и растущих запросов родителей, современная практика требует поиска новых, более эффективных подходов.

Интерактивные методы признаются наиболее действенными для построения взаимодействия с семьей. Они предоставляют родителям возможность непосредственного участия и получения практического опыта, интегрируя психолого-педагогические знания. [2 с.5]

К интерактивным формам относятся:

- **Информационно-аналитические:** социологические опросы, анкетирование, индивидуальные беседы, электронная переписка.

- **Познавательные:** семинары-практикумы, нетрадиционные собрания и консультации, мини-собрания, педагогические гостиные, проектная деятельность, интернет-журналы.

- **Досуговые:** совместные праздники, мастер-классы, дни добрых дел, турниры.

- **Наглядно-информационные:** буклеты, электронные газеты, дни открытых дверей, открытые просмотры занятий, выпуск стенгазет, использование видеоматериалов, фото- и видеообмен.

Особое внимание уделяется таким формам, как:

- **Семейные клубы:** способствуют сплочению родителей, создают условия для совместного творчества, оказывают практическую помощь и способствуют формированию ответственного родителя.

- **Тематические акции:** направлены на решение задач семейного воспитания (трудового, патриотического, экологического, физического).

- **Фотовыставки и выставки совместного творчества:** объединяют семьи, обогащают совместный досуг и помогают родителям осознать важность уделяемого детям времени.

- **Родительская почта:** предоставляет возможность оперативно задать вопрос или обратиться за консультацией, получив ответ в удобной форме.

- **«Дни добрых дел»:** мероприятия, направленные на совместный труд (ремонт, благоустройство), способствуют установлению доверительных и теплых отношений.

- **Выпуск газеты:** с участием родителей как авторов рубрик, предоставляет актуальную информацию для применения в практике воспитания.

– **Интернет-журнал (группа в соцсетях):** оперативно информирует о жизни детского сада, что особенно актуально в условиях дистанционного взаимодействия.

Таким образом, взаимодействие семьи и детского сада – это сложный, но плодотворный процесс. Применение разнообразных интерактивных форм работы способствует активному вовлечению родителей, формированию у них осознанного отношения к развитию своих детей и достижению высоких результатов в образовательно-воспитательной деятельности.

Литература

1. Антипина, Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДООУ [Текст] / Г. А. Антипова // Воспитатель ДООУ. - 2011. - №12. – С.88 – 94.
2. Борисова, Н. П. Детский сад и родители. Поиск активных форм взаимодействия[Текст] / Борисова Н. П., Занкевич С. Ю. // Дет. сад. управление. – 2007. - № 2. – С. 5-6
3. Веннецкая О., Туманова Н. Индивидуальный маршрут физического воспитания дошкольника как средство организации сотрудничества детского сада и семьи. // Дошкольное воспитание № 11 – 2015, стр. 76, Гапонова Т.А. «Группа выходного дня на базе детского сада» // «Справочник старшего воспитателя» № 3 – 2011г., с.61 – 69.
4. Давыдова О.И., Майер А.А. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2013
5. Кравцова Е., Дурнаво Д. «День открытых дверей в детском саду» // «Дошкольное образование» № 5,6 – 2011г.

*Н. П. Подлубная,
воспитатель МДОУ «Колосок»
Приднестровье, с. Сукляя*

ТЕХНОЛОЖИИЛЕ ДЕ ЖОК КА МИЖЛОК ДЕ ДЕЗВОЛТАРЕ А ПОЗИЦИЕЙ СУБЪЕКТУЛУЙ АКТИВИТЭЦИЙ СПОРТИВ-АСАНАТИВЕ ЛА ПРЕШКОЛАРЬ

Резумат: се дефинеште концептул де субьект ал активитэций спортив-асанативе ла прешколарь. Се идентификэ неволя де мишкаре ка о карактеристикэ импортантэ а позицией субьектулуй ла преш-

коларь. Се идентификэ инструментеле пентру ынсуширя акциунилор евалуативе ын тимпул екзерцициилор физиче ши манифестаря мотивелор де интерес ын активитатя спортив-асанативэ. Се експлорязэ прочесул де експримаре а мотивелор де интерес ши а стимей де сине ка о кондиция импортантэ пентру дезволтаря позицией субъектулуй ын активитатя спортив-асанативэ ла прешколарь утилизынд технологииле де жок.

Кувинте кее: *технологие, техноложий де жок, позиция субъектулуй, активитате спортив-асанативэ, прешколарь.*

Ын педагогия модернэ, прешколарий сынт адесея репрезентацэ ка субъекцэ, адикэ индивизь каре се стрэдуеск сэ се аутореализезе ши сэ се дезволте. Ка субъекцэ ай активитэций, копияй акумулязэ експериенцэ сочиокултуралэ пе паркурсул крештерий ши дезволтэрий лор, инклузив: куноаштеря лумий ынконжурэтоаре ши а сочиетэций; експериенца релациилор емоционале ши базате пе валорь ын кадрул сочиетэций; експериенца експрессией креативе; ши капачитатя де а интеракциона ку лумя [1, п. 87-123].

Ын ултимий ань, ын литература аутохтонэ ау апэрут нумероасе лукрэрэ штиинцифиче дедикате абордэрий провокэрилор дезволтэрий субъективитэций прешколарилор ын активитатя спортив-асанативэ. Ачесте лукрэрэ, скрисе де А.Г. Гогоберидзе, М.В. Крулехт, Л.Н. Волошина, М.М. Мусанова ши алций, демонстрязэ кэ «субъективитатя» прешколарилор есте експриматэ ын атитудиниле лор ын еволуции фацэ де луме ши ын акциуниле пе каре ле ынтрепринд пе база ачестор атитудинь [2, п. 13-16].

Ын периоада прешколарэ, активитатя физикэ есте ун фактор експешционал ын дезволтаря тутурор аспектелор персоналитэций унуй копил, аша кум есте индикат ын лукрэриле луй Л.Д. Глазырина, И.Г. Криволапчук, А.Г. Комков, М.А. Рунова. Ын презент, конформ черчетэрилор реализате де В.В. Бойко, Л.Н. Волошина, Т.В. Волосникова, Л.В. Новоточина, С.И. Филимонова, А.А. Чекашова ши алций, нивелул индикаторилор де дезволтаре физикэ ши активитате физикэ а копияилор прешколарь а скэзут. Ачест лукру есте каузат де проблемеле сочиале, системул актуал де концинут ши организаре а едукацией, старя медиулуй ын каре копиул есте ынвэцат, дезволтат ши крескут, кондицииле педагожиче, ши де концентраря инсуфичиентэ асупра активитэцилор спортив-асанативе ын организацииле де ынвэцэмынт прешколар ши ын фамилие, чей че ар контрибуи ла формаря субъективитэций копиулуй ын ачестэ активитате [3, п. 94-119].

Конформ Министерулуй Сэнэтэций дин РМН, нумэрул прешколарилор сэнэтошь а скээзут де чинч орь ын ултимий ань, яр рата же-нералэ а морбидитэций ын рындул копиилор (ку вырста купринсэ ынтре 0 ши 14 ань) а крескут ку 9%. Болиле респираторий сынт челе май фреквенте (55,7%), урмате де болиле гастрointестинале (7,0%). Конформ дателор штиинцифиче, активитатя спортив-асанативэ дин ыввэцэмынтул прешколар модерн ну сатисфаче пе деплин невоая биоложикэ де мишкаре а копилулуй. Педагогул инициазэ мишкэ-риле лудиче ын кадрул активитэцилор спортив-асанативе, ын тимп че прешколарий рэмын адеся партичипанць пасивь. Прин урмаре, есте нечесар сэ се имплементезе активитэциле спортив-асанативе ынтр-ун мод каре сэ споряскэ ролул копилулуй ын активитате ши сэ ынкуражезе тоць партичипанций ла прочесул едукационал сэ се стрэдуяскэ пентру о перфекционаре физикэ континуэ.

Ын опиния ноастрэ, техноложииле де жок жоакэ ун рол импор-тант ын контураря ролулуй копилулуй ын активитэциле спортив-асанативе. Ын практика институциилор прешколаре се интродук ин-тенсив техноложий орижинале де едукацие физикэ ши жокурь, ал кэрор концинут инклуде жокурь активе ши спортиве.

Астфел, релеванца ачестуй студиу декурже дин нечеситатя унуи кадру фундаментат штиинцифик пентру техноложий ефициенте пентру дезволтаря позицией де субъект ал активитэций спортив-аса-нативе ла прешколарий марь ын кадрул прочесулуй едукационал.

Ын конформитате ку рекомандэриле луй М.М. Мусанова, ам креат тоате кондицииле пентру а максимиза ымбогэциря медиулуй спортив-асанатив дин кадрул институцией де ыввэцэмынт прешко-лар, каре а констат дин май мулте чентре: ун «мелк» пентру ымбунэтэциря сэнэтэций; ун терен де спорт; ун чентру пентру дезволтаря мишкэрило де базэ; ун комплекс спортив де жок формат динтр-ун терен де жоакэ ши ун терен де тенис; ши о пистэ де миш-каре ситуатэ ын журул клэдирий институцией де ыввэцэмынт преш-колар [4, п. 85-92].

Пентру а аборда ачест объектив, не-ам базат пе програмул режи-онал парциал де дезволтаре физикэ «Ешь ын курте ла жоакэ» суб су-правегеря педагогулуй Л.Н. Волошина. Ын контекстул лукрэрий но-астре, ам апробат техноложииле де едукацие физикэ базате пе жо-курь пропусе де ачест аутор [5].

Ын организаря активитэцилор де едукацие физикэ, ле-ам офе-рит копиилор посибилитатя де а алеже материалае пентру едукацие физикэ, типурь де активитате мотрикэ ши партичипанць ла акти-

витэць комуне, чей чы а контрибуит ла дезволтаря позицией прешко-
ларулуй ка субъект.

Центрул асанативо-корекционал «Мелкул» ера формат динтр-о
серие де сектоаре сепарате, умплуте ку materiale натурале, фиекаре
фолосит пентру масаж ши кэлире. Копийй фреквенту «Мелкул» ын
луниле калде де варэ, унде примяу масаж ла пичоаре ши прочеду-
риле де кэлире. Теренул де спорт гэздуя активитэць зилниче, жокурь
активе, фолклориче ши ын аер либер, активитэць sportive ши зиле
дедикате сэнэтэций ку пэринций. Комплексул спортив де жок ин-
клудя ун терен де бовлинг ши ун терен де тенис.

Есте бине куноскут фаптул кэ технология жокулуй есте кон-
струитэ ка о абордаре холистикэ, купринзынд о парте спечификэ а
прочесулуй едукационал ши унитэ принтр-ун концинут, субъект ши
персонаж комун. Ам инклуз ын мод констант жокурь ши екзерчиций
ын технология ноастрэ де жок: жокурь ши екзерчиций каре дезволтэ
капачитатя прешколарилор де а идентифика карактеристичиле де
базэ але диферителор объекте, де а ле компара ши супрапуне; жокурь
каре женерализяэ объектеле пе база карактеристичилор лор; жо-
курь каре промовяэ аутоконтролул, рэспунсул рапид ла сунете,
инжениозитатя ши мулте алтеле.

О кондиция импортантэ пентру дезволтаря ролулуй субъектулуй
активитэций спортив-асанативе ла прешколарий марь, утилизынд
технология жокулуй, есте манифестаря мотивелор де интерес,
ефорт волитив, индепенденцэ ши стимэ де сине. Прин урмаре, ын
ачест скоп, ам фолосит активитэциле експлораторий але копиилор
ка мижлок де резолваре а ситуациилор ши сарчинилор мотрико-
проблематиче.

Утилизаря фишелор скеме фачилитязэ дезволтаря индепенденцей
ши експримаря креативитэций моторий а копиилор. Ачестя женерязэ
ун интерес суплиментар пентру акциуниле моторий, спореск мотива-
ция ши спореск концентраря копиилор ын тимпул екзерчицийлор фи-
зиче. Ачесте фише фачилитязэ о репрезентаре визуалэ май пречисэ а
уней анумите акциуни моторий, пермицынду-ле сэ о асимилезе май
бине ши сэ о утилизезе актив ын активитатя моторие индепендентэ. Тех-
ника рефлексией а асигурат аутоевалуаря стэрий копиулуй дупэ орьче
активитате. Дакэ ун копил а адус ун симбол трист, дупэ активитатя де
едукация физикэ, инвестигам ынтотдяуна мотивул пентру ачаста ши
планификам лукрул коректив ку ачест копил.

Конформ луи Л.Н. Волошина, ситуацииле педагожиче утилизате
сынт ефициенте ын стимуларя активитэций мотриче индепенденте

ши, ын консечинцэ, а позиций субъективе а прешколарилор. Ачестя инклюд ынкорпораря диверселор методе де организаре а копиилор ын тимпул активитэцилор ши плимбэрилор, утилизаря сарчинилор де жок ши а ситуациилор каре мотивязэ активитатя мотрике индентентэ, ын мод спечифик, активисмул. Дезволтаря стимей де сине ши а интегритэций копиулуй аре о импортанцэ деосебитэ ын моделаря експериенцей субъективе. Ын ачест скоп, студиул а утилизат активитэць ку о ерархия дефинитэ а сарчинилор; сукчеселе ши еше-куриле ау фост ушор идентификате де кэтре копий ыншишь.

Мижлокул пентру ынсуширя акциунилор евалуативе ын тимпул ефектуэрий ши дезволтэрий екзерчицилор физиче есте ун план мотор, каре се реализязэ спонтан, фэрэ о прегэтире спечиялэ, унде прочесул активитэций есте симулан резултул. Карактерул персонажулуй есте трансмис прин утилизаря експрессивитэций фигуративе. Прешколарий ау партиципат ла ситуации де алежере ын каре ау демонстрат аутономия (либертате де алежере ши респонсабилитате пентру ачаста).

Унул динтре инструментеле педагожиче пе каре ле-ам фолосит а фост импликаря пэринцилор ын активитатя де жок але копиилор. Ам утилизат методе традиционале ши нетрадиционале: зиле але сэнэтэций, зилеле «Ушилор дескисе», ынтылнирь «Ора фамилией», ынтылнирь пэринць-педагожь ку партичипаря тутурор спечиялишти-лор дин институция де ынвэцэмынт прешколар, прекум ши рэгазурь спортиве, сэрбэторь. Де асемения, ам фолосит форме пасиве де интеракциуне ку пэринций, прекум ши активе, кум ар фи партичипаря ла компетиций, фестивалурь спортиве публиче ши компетиций.

Прин урмаре, пентру а дезволта акциунь евалуативе ын тимпул екзерчициилор физиче ши пентру а демонстра интерес, ефорт воли-тив ши индентентэ ын дезволтаря едукацией физиче ши а активитэцилор спортив-асанативе, есте нечесар сэ се утилизеде урмэтоа-реле инструменте атыт ын прочесул де едукация физикэ, кыт ши ын активитатя мотрике индентентэ: ситуации де жок едукационале; екзерчиций пентру аутоевалуаря абилитэцилор мотриче; сарчинь де евалуаре базате пе жок пентру а идентифика диференцеле ши асемэнэриле ын ефектуаря екзерчициилор де кэтре алць копий етч.

Литература

1. Варенова Ю.А. Исследование субъектности и ее развития в дошкольном возрасте: специальность 19.00.07 «Педагогическая психологи»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Калуга. 2001. 174 с.

2. Волошина Л. Н. Проблемы становления субъектности дошкольника в физкультурно-оздоровительной деятельности // Детский сад от А до Я. 2011. №2. С. 13-16.

3. Волошина Л.Н. Управление физкультурно-оздоровительной деятельностью субъектов образовательного процесса в дошкольном учреждении: монография. Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. 234 с.

4. Мусанова М.М. Проблемы становления субъектности дошкольника в физкультурно-оздоровительной деятельности // Детский сад от А до Я. 2011. № 2. С.85-92.

5. Парциальная программа дошкольного образования «Выходи играть во двор» (образовательная область «Физическое развитие»): методическое пособие / Л.Н. Волошина и др. – Воронеж: Издательство Черноземье, 2017. 52 с.

*Н. Е. Приходченко,
зам. зав. по образовательной деятельности,
воспитатель-методист ПНД
МДОУ №20 «Андриеш» - «Центр развития ребенка»,
Приднестровье, г. Тирасполь*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Статья раскрывает роль современных технологий – музейной педагогики и образовательных терренкуров в познавательном развитии дошкольников в условиях реализации требований государственного стандарта дошкольного образования. Представлен опыт работы МДОУ №20 г. Тирасполя по их применению, продемонстрировано их комплексное влияние на речь, мышление, исследовательскую активность и экологическое сознание детей. Особое внимание уделяется интеграции этих технологий, вовлечению семьи и сочетанию традиционных и цифровых элементов для формирования у дошкольников активной позиции познания мира.*

Ключевые слова: *музейная педагогика, мини-музеи, образовательные терренкуры, познавательное развитие, дошкольное образование.*

В современном дошкольном образовании познавательное развитие ребенка признается одним из приоритетных направлений. Госу-

дарственный стандарт дошкольного образования подчеркивают необходимость формирования у детей активной исследовательской позиции, устойчивого интереса к познанию мира, умения наблюдать, анализировать, делать выводы и выражать свои мысли. Традиционные занятия, построенные преимущественно на объяснении и показе, все чаще уступают место технологиям, где ребенок выступает активным субъектом познания [2].

Среди наиболее эффективных и активно развивающихся в последние годы технологий выделяются музейная педагогика и образовательные терренкуры. Они успешно реализуются во многих организациях дошкольного образования России и Приднестровской Молдавской Республики, демонстрируя высокую результативность в условиях реализации требований стандарта дошкольного образования [1].

Музейная педагогика, зародившаяся в 1980-х годах и пришедшая из европейской (в частности, немецкой) традиции, в дошкольном возрасте приобрела особую форму – мини-музеев и музейных комплексов. Это небольшие, но тщательно продуманные экспозиции, которые становятся неотъемлемой частью групповых или специально отведенных под них помещений в организации дошкольного образования [5].

Основная идея заключается в том, что ребенок познает мир не через абстрактные рассказы, а через прямое взаимодействие с предметами. Как отмечал Конфуций: «Я слышу и забываю. Я вижу и помню. Я делаю – и понимаю». Именно принцип «делания» лежит в основе музейной педагогики.

В мини-музеях организации дошкольного образования дети могут:

- брать экспонаты в руки (при соблюдении правил сохранности);
- рассматривать детали, сравнивать, группировать;
- задавать вопросы и вести диалог;
- проводить самостоятельные «экскурсии» для сверстников;
- участвовать в тематических выставках и досугах.

В МДОУ №20 г. Тирасполь, созданы и активно используются в работе с детьми следующие тематические мини-музеи:

- этнографический «Мини – музей старинных вещей, предметов быта и культуры народов ПМР»;
- историко-патриотический «Мини - музей боевой славы»;
- естественнонаучные: «Воздух-невидимка», «Подводный мир», «Хочу все знать и измерять»;
- литературно-игровые: «В гостях у сказки», «Курочка Ряба», «Волшебные предметы» и др.

Работа в мини-музеях МДОУ №20 ведется в нескольких формах:

1. Тематические занятия и экскурсии.
2. Оформление временных выставок («Горница», «Самовар», «Предметы крестьянского быта»).
3. Интеграция экспонатов в повседневные занятия.
4. Народные праздники и фольклорные досуги с использованием атрибутов.
5. Проектная деятельность (сбор коллекций вместе с семьей).

Особенно ценным является вовлечение родителей в создание и оформление мини- музеев МДОУ. Они приносят семейные реликвии, помогают оформлять экспозиции, участвуют в экскурсиях. Это укрепляет связь поколений и формирует у ребенка чувство принадлежности к культуре.

По наблюдениям педагогов, регулярное взаимодействие дошкольников с мини-музеями значительно обогащает словарный запас, развивает связную речь, стимулирует творческое и логическое мышление, повышает эмоциональную отзывчивость. Дети начинают свободнее оперировать образами, лучше аргументируют свои суждения.

Еще одной современной технологией, получившей широкое распространение в последние годы, являются образовательные терренкуры - специально организованные маршруты по территории детского сада (иногда и за его пределами) со стационарными и мобильными «станциями» [3].

Терренкур сочетает физическую активность с познавательными задачами, позволяя решать одновременно вопросы оздоровления, закаливания и интеллектуального развития. Дети проходят маршрут в комфортном темпе, выполняя упражнения, наблюдения, эксперименты и творческие задания.

Типичная структура образовательного терренкура в МДОУ №20 включает:

- Экологическую тропу (альпийская горка, птичья столовая, цветники, уголок не тронутой природы, муравейник для наблюдений);
- Зоны экспериментирования («Мыльные пузыри», «Волшебный фломастер», свойства воды/воздуха/песка);
- Двигательные станции (полосы препятствий, игры на асфальте, ориентирование по схемам);
- Временные «сюрпризные» точки, связанные с актуальной темой недели (например, «Путешествие по сказке Колобок» для младших групп).

Подготовка терренкура проходит в два этапа:

1. Теоретический — анализ территории, выбор станций, обеспечение безопасности, составление календарно-тематического плана, карт-схем.

2. Практический — благоустройство станций, изготовление табличек, макетов, указателей.

На каждой станции дети выполняют задания разной направленности: наблюдение за живыми объектами, описание пейзажа, сбор природного материала, рисование с натуры, физические упражнения с элементами измерения или счета.

Преимущества технологии образовательных терренкуров заключается в следующем:

- обучение происходит на свежем воздухе в естественной среде;
- повышается двигательная активность и нервно-мышечный тонус;
- формируется экологическое мышление и бережное отношение к природе;
- развивается исследовательский подход (гипотеза → проверка → вывод);
- интегрируются все образовательные области.

В текущем 2025-2026 учебном году педагоги МДОУ №20 дополняют терренкуры элементами цифровизации. Ими используются QR-коды на станциях с аудио-рассказами, простыми AR-приложениями для смартфонов педагогов (показывающими, например, строение растения в 3D).

Наиболее эффективные результаты достигаются при сочетании технологий музейной педагогики и образовательных терренкуров в едином пространстве МДОУ № 20. Например, экспонаты этнографического «мини- музея старинных вещей, предметов быта и культуры народов ПМР» выносятся на терренкур в рамках тематической недели «Традиции народов ПМР», а наблюдения за природой фиксируются в «мини - музее природы» группы.

Важным фактором успеха реализации в МДОУ №20 данных технологий является активное участие семьи. Родители становятся соавторами: помогают собирать экспонаты, участвуют в образовательных терренкурах, организуют совместные экскурсии в городские музеи, парки, лес. Такая триада «дети - педагоги - родители» превращает образование в целостный процесс социализации и культурного становления личности ребенка.

Музейная педагогика и образовательные терренкуры – яркие примеры современных технологий дошкольного образования, которые отвечают вызовам времени. Они позволяют дошкольникам не

получать знания в готовом виде, а активно их добывать и применять на практике, используя свой личный опыт. В результате формируется любознательная, инициативная, исследовательская позиция ребенка - важнейшая компетенция для успешного обучения в школе и дальнейшей жизни [4].

Внедрение этих технологий требует от педагога творчества, готовности к эксперименту и тесного сотрудничества с семьей, но задача — в виде живого интереса детей к миру, богатой речи, развитого мышления и устойчивой мотивации к познанию - делает их по-настоящему ценными.

Литература

1. Давыдова О.И. Образовательные терренкуры на территории детского сада (познавательно – исследовательская деятельность детей на прогулке с учетом требований ФГОС). – АлтГПА, 2014. 75с.
2. Давыдова О.И. «Формируем предметно – развивающую среду. Образовательные терренкуры на территории детского сада» // Справочник старшего воспитателя 2015. № 11.
3. Морозова А. Н. Музейная педагогика: из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. - М.: ТЦ Сфера, 2006.
4. Нестеренко Н. Мини-музеи в ДОУ // Обруч. 2000. № 6. С.30–31.
5. Рыжова Н. А. Мини-музей в детском саду / Рыжова Н. А., Логинова Л. В., Данюкова А. И. - М.: Линка -Пресс, 2008. 256 с.

О. В. Суханова,
воспитатель-методист ПНД «Познавательное развитие»
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23 «Рябинушка»
Н. Н. Затыка,
воспитатель-методист ПНД «Познавательное развитие»
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23 «Рябинушка»
Приднестровье, г. Тирасполь

ТЕХНОЛОГИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РОДНЫМ КРАЕМ

Аннотация: в статье раскрывается этапность работы по обучению дошкольников основам краеведения, подчеркивается важность осознания детьми значимости своего родного края, его неповторимо-

сти и красоты, необходимость воспитания чувства привязанности к тем местам, где они родились и живут.

Ключевые слова: дошкольник, познавательные интересы, краеведение, родной край.

Удивительно своеобразна приднестровская земля. Земля, которая представляется нам домом. Какая притягательная сила заключена в том, что нас окружает с детства? Почему, даже уехав из родных мест на долгие годы, человек воспринимает их с теплотой, постоянно с гордостью рассказывая о красоте и богатстве родного края? В этом выражение глубокой любви ко всему, что с ранних лет вошло в сердце как самое доброе. Свою любовь к родным местам, знание того, чем знаменит родной край, какова его природа, каким трудом заняты люди, взрослые передают детям. Чтобы воспитать в ребенке чувство радости за свою родину, надо с детства научить любить те места, где родился и живешь. Родной город, жилой район дороги ребенку потому, что здесь живет он сам, его близкие, здесь находится его детский сад, школа. Воспитатели, родители должны хорошо знать и любить свой город, чтобы передать свою любовь детям [1].

Славная история нашего края - нашей республики, нашего города - благодатный материал для формирования у дошкольников чувства гордости за своих земляков. В нашем дошкольном учреждении воспитательно-образовательный процесс основывается на базисной программе «Истоки».

Название программы подчеркивает непреходящее значение дошкольного детства как уникального периода, в котором закладываются основы всего будущего развития человека [3].

В практике нашего МДОУ накоплен опыт по воспитанию у дошкольников любви к родному краю. Данная работа проводится по блокам: «Моя семья», «Мой дом», «Наш детский сад», «Это мой город», «Природа родного края».

Так как семья является основой основ, рекомендуем начать именно с блока «Моя семья».

Задачи данного блока: сравнить свой образ жизни с образом жизни других людей, выделять общее и частное в разных семьях; развивать символическую функцию мышления (составление «генеалогического древа»); приобщать детей к прошлому и настоящему своей семьи.

Для реализации данных задач проводятся беседы и занятия на следующие темы:

- Мои родственники (близкие: мать, отец, бабушки, дедушки, братья, сестры; дальние: дяди, тети); имена, отчества (фотоальбомы, рисунки, домашние вещи, реликвии);

- Профессии в моей семье;

- Важные события семьи (рождение нового члена семьи, чествование юбиляров, заслуженных людей). Целью блока «Мой дом» является формирование осознания ребенком важности среды обитания, дома. В этом блоке проводятся следующие беседы:

- Дом, в котором ты живешь (адрес, название окружающих улиц, номера домов);

- Мой дом. Плохое и хорошее отношение к дому. Приучать содержать в порядке свое жилье и проявлять особую заботу о его красоте и чистоте;

- Карта нашего микрорайона. Карта города (расположение улиц, их название, назначение нумерации домов, расположение социально значимых объектов в нашем микрорайоне - стадион «Шериф», конная милиция, Тираспольское троллейбусное управление, пожарная часть, магазины, парикмахерская, Техникум пищевой промышленности);

- Разнообразие домов;

- Формирование практических умений ориентировки в микрорайоне, в городе (адрес, дорога от детского сада к дому и т.д.);

- Безопасность - развитие у дошкольников самостоятельности, ответственности, понимания значения правильного поведения для охраны своей жизни и здоровья.

Блок «Наш детский сад» направлен на решение следующих задач: закрепить образ «Я», формировать представления о разнообразных социокультурных сообществах (друзья, группа сверстников). На этом этапе необходимо:

- Познакомить детей с названием ДООУ, его номером, адресом;

- Раскрыть значение детского сада в жизни детей;

- Закрепить расположение групповых комнат, кабинетов, подсобных помещений, пищеблока, залов, «зимнего сада», «Каса маре» и др.;

- Научить ориентироваться в лабиринте коридоров, галерей и лестничных клеток детского сада;

- Закрепить имена и отчества сотрудников детского сада. В блоке «Это мой город» решаются такие задачи: познакомить с природными, этническими, культурными особенностями города Тирасполя. Воспитывать умение видеть в привычном окружении эти особенно-

сти, красоту, неповторимость, пробудить эмоционально-ценностное отношение малой Родине. Для реализации данных задач необходимо:

- Раскрыть исторические сведения о городе (происхождение названия, дата основания, основатель города, архитектор первых городских построек);
 - Дать представления о духовных и материальных богатствах города (учебные заведения, ДОУ, театры, музеи, библиотеки, промышленные предприятия, спортивные сооружения);
 - Познакомить с памятниками истории и культуры;
 - «Это было, было...» - рассказать о достопримечательных местах, которых уже нет;
 - «Тирасполь - столица ПМР» расширить представления детей о городе Тирасполе, столице нашего государства. Тирасполь часть нашей республики, нашей большой планеты;
 - «Строительство в нашем городе» познакомить со строительными работами в нашем городе, с профессиями людей, занятых в строительстве; раскрыть значение труда строителей;
 - «Транспорт нашего города» уточнить и расширить знания детей о видах транспорта в нашем городе;
 - «День рождения города». Целью блока «Природа родного края» является: показать разнообразие окружающего мира природы, учить детей классифицировать объекты живой и неживой природы нашего края. В этом блоке проводятся следующие мероприятия:
 - «Растения нашего края» формирование представлений о многообразии растительного мира нашего края, умение группировать их (деревья, кустарники, травы; лиственные и хвойные растения). Познакомить с некоторыми представителями этих групп, встречающимися в крае, учить распознавать их;
 - «Животные нашего края» познакомить с основными группами животных (насекомые, птицы, рыбы, звери). Познакомить с некоторыми представителями этих групп, встречающимися в нашем крае. Учить распознавать их. Формировать понятия «дикие животные», «домашние животные». Показать разнообразие домашних животных нашего края, раскрыть их многостороннее значение для человека;
 - «Красная книга» - познакомить детей с Красной книгой, некоторыми и животными, внесенными в нее. Раскрыть основные причины сокращения этих видов в нашем крае. Отметить меры, необходимые для их охраны; «Экологический паспорт МДОУ» - познакомить
-

мить с экологическим паспортом МДОУ, показать многообразие видов, внесенных в паспорт,

- «Экологическая тропа МДОУ» - составить с дошкольниками карту экологической тропы МДОУ. Обсудить, что угрожает природным объектам, как дети могут способствовать их сохранению и выживанию;

«Панорама добрых дел в природе»; Экскурсия в «уголок леса» — систематизировать и расширить представления детей о растениях леса в нашем крае; «Природа и ОБЖ» - раскрыть основные правила безопасности поведения на природе;

- «Будь другом природе» - обобщить представления дошкольников о факторах, угрожающих природе нашего края. Сформировать важнейшие правила поведения детей на природе, направленные на ее бережение. Работа по данным темам продолжает формирование самосознания ребенка-дошкольника и познание им живого мира природы в городе [4].

В нашем ДОУ созданы все условия для развития экологической культуры и бережного отношения к природе родного края. Так «Зимний сад» содержит более 30 видов комнатных растений. На участках созданы условия для выращивания и ухода за растениями. Созданы «уголок леса», огород, цветники. Краеведческое образование не было бы полным без создания «Каса Маре». Здесь мы знакомим дошкольников с национальными праздниками разных народов, с предметами народного быта: молдавскими коврами, вышитыми национальным узором полотенцами и подушками. Дети с удовольствием приходят на занятия и мероприятия, проходящие в «Каса Маре».

При подготовке методического материала мы придерживаемся принципа постепенности и последовательности его усложнения. Обязательно планируем и проводим предварительную работу, которая включает различные наблюдения, позволяющие видеть жизнь нашего города и края. Большое внимание уделяем формированию психологической готовности детей к восприятию материала. При проведении работы соблюдаем принцип дифференцированного подхода к детям. Учебная деятельность в течение года строится нами так, чтобы каждый ребенок имел возможность участвовать в работе по изучению родного края. Для этого мы используем различные формы работы: беседы, экскурсии, рассматривание иллюстраций, фотографий, видеофильмов [2].

В результате планомерной работы у детей возникает интерес к родному городу, краю. Они замечают все новое, что появилось в

городе, торопятся рассказать об этом, отразить в своих рисунках. Дошкольники задают множество вопросов, они как бы вновь переживают то, что раньше им рассказывал воспитатель и родители. У большинства детей представления о родном городе расширяются и конкретизируются, и при этом глубокими становятся их чувства, такие как уважение и гордость за своих земляков, любовь к родному краю.

Литература

1. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. - М., 1991.
2. Герасимова З. Родной свой край люби и знай / З. Герасимова, Н. Казачок Дошкольное воспитание. - 2001. - № 12. - С. 47.
3. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина? - М., 2004. - С. 154 – 163.
4. Маханёва М. Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 96 с.

*Н. Н. Ушнурцева,
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
И. В. Антоненко,
учитель начальных классов
заместитель директора по УВР,
МС(К)ОУ №44
Приднестровье, г. Тирасполь*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ
НАВЫКОВ РИСОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ)**

Аннотация: статья посвящена формированию изобразительных навыков рисования у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения). Описаны методические рекомендации по формированию и развитию изобразительных навыков у младших школьников с нарушением зрения на уроках изобразительного искусства

Ключевые слова: изобразительные навыки, изобразительная деятельность, дети младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья,

Творческая деятельность является неотъемлемым элементом воспитания, оказывающим глубокое влияние на психику и интеллект ребенка. Занимаясь рисованием, дети не только тренируют координацию и моторику, но и расширяют свои представления об окружающем мире. Искусство формирует «эстетический фильтр» – способность ценить прекрасное. В конечном итоге, навыки, отработанные в учебном классе, превращаются в своего рода «язык», с помощью которого взрослеющая личность познает художественную культуру и выражает свое отношение к реальности.

Особое значение изобразительное искусство имеет для детей с нарушением зрения, т. к. несет в себе коррекционную направленность. Она выражается в том, что процесс рисования и предшествующие ему обследование, изучение строения предметов и объектов, формирует и обогащает образы предметов, способствует преодолению сенсорного опыта, фрагментарности представлений об окружающем мире, обусловленных зрительной депривацией детей [3, с. 387].

Как указывает И.А. Грошенков «Без целенаправленного специального обучения изобразительного искусства обучающиеся с нарушением зрения, не смогут самостоятельно научиться наблюдать предметы, изучать их строение и на основе этого выделять их характерные черты, устанавливать смысловые связи между объектами и предметами, овладевать приёмами и способами чтения и выполнения рельефных изображений, т. е. сформировать изобразительные навыки, необходимые для понимания схем, рисунков, изучения закономерностей явлений в точных, естественных и других науках, а также развития сенсомоторной сферы, что определяет актуальность данного исследования [2, с. 56].

Особенности детей с нарушением зрения, а также специфику обучения их изобразительной деятельности изучали и подробно описали в своих работах такие зарубежные и отечественные учёные, дефектологи, тифлопедагоги как В. П. Ермаков, О. И. Егорова, М. И. Земцова, Т. С. Комарова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, А. В. Потемкина, Н. А. Семевский и др.

Согласно А. В. Потёмкиной, формирование художественных умений невозможно без развития двигательной активности и пространственного мышления. Автор подчеркивает важность комплексной методики, где через систему упражнений отрабатываются технические приемы работы с графическими материалами. Это позволяет учащимся перевести технические навыки в разряд автоматических, освобождая внимание для самого творческого процесса [6, с. 112].

Курс изобразительной деятельности для лиц с нарушениями зрения, нацелен на расширение, обогащение и коррекцию предметных представлений, формирование и расширение понятий. Изучение данного предмета позволит сформировать у обучающихся умение адекватно воспринимать окружающую действительность, развить наблюдательность, образное мышление, навыки ориентировки в пространстве, что в совокупности способствует формированию целостной картины мира. В АООП учебный предмет «Изобразительное искусство. Тифлографика» состоит из следующих разделов: технические средства и приёмы рельефного рисования; чтение рельефных изображений; рисование с натуры; декоративное рисование; рисование на темы; беседы об искусстве [7].

А.А. Хохлова предлагает следующие методические рекомендации по формированию и развитию изобразительных навыков у младших школьников с нарушением зрения на уроках изобразительного искусства:

- формировать специальные приемы при обследовании предмета, изучении его качеств и свойств;
- формировать или уточнять представления об окружающих объектах и явлениях, используя все сохранные анализаторы;
- при знакомстве с объектом снижать темп ведения занятия, так как учащимся с нарушениями зрения требуется более длительное, чем нормально видящим, время для зрительного (тактильного) восприятия, осмысления задачи, повторного рассматривания;
- при всех видах деятельности предоставлять детям с нарушениями зрения возможность подходить к рассматриваемому объекту, предмету;
- при выборе материалов и пособий к уроку учитывать характер зрительных нарушений, психофизические возможности обучающихся, их цветовосприятие (например, при дальновзоркости рекомендуются применение пособий и материалов более мелкого размера; при близорукости пособия даются более крупного размера; при нистагме лучше использовать в качестве пособий силуэтные изображения предметов и объектов) [8, с. 387].

Таким образом, изобразительные навыки выступают как инструмент переноса трехмерных характеристик реальности на двумерную поверхность. Развитие этой способности – это не стихийный процесс, а планомерное совершенствование технического арсенала учащегося. Формирование этих компетенций представляет собой поступательное развитие специфических умений, необходимых для самореали-

зации в творчестве. Данный процесс базируется на систематическом выполнении целевых упражнений и многократном повторении осознанных действий в рамках специально выстроенной образовательной среды. Успех в художественной деятельности достигается здесь за счет внедрения методически обоснованных циклов упражнений, где каждое действие носит осознанный и повторяющийся характер, что в итоге закладывает фундамент для свободного творческого самовыражения.

Литература

1. Андреева Т. В. Организация занятий при реализации программ коррекционных курсов для слабовидящих детей младшего школьного возраста : учебно-методическое пособие / под ред. С. В. Кудриной. СПб., 2019. – 163 с.
2. Грошенков И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И.А. Грошенков. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 224 с.
3. Наумова А. А. Организация изобразительной деятельности слабовидящих детей в теории и практике специального образования/А.А. Наумова // Молодой учёный. – 2017. – № 49 (183). – С. 387-389.
4. Об утверждении Государственный образовательный стандарт начального общего образования слабовидящих обучающихся. Приказ Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики от 31 мая 2018 года № 511 [http://www.minjust.gospmr.org/publication/docs/2018000761.html/\\$file/8397.pdf](http://www.minjust.gospmr.org/publication/docs/2018000761.html/$file/8397.pdf)
5. Плаксина, Л. И. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения)/ Л. И. Плаксина, В. А. Бельмер. – М.: Экзамен, 2003. – 256 с.
6. Потёмкина А. В. Особенности преподавания учебных предметов слепым и слабовидящим обучающимся в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ: методические рекомендации: в 3 ч. / под ред. Г. В. Никулиной. СПб., 2018. Часть 3. – 220 с.
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слепых обучающихся [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 22 дек. 2015 г.] / URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/ccd8b6c00f307f4baa92d69d4031b076.pdf> (дата 04.03.2026).
8. Хохлова, А. А. Организация изобразительной деятельности слабовидящих детей в теории и практике специального образования / А. А. Хохлова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017.

– № 49 (183). – С. 387-390. – URL: <https://moluch.ru/archive/183/47161/>
(дата обращения: 26.01.2026).

А. В. Хаджилий,
учитель-логопед МДОУ №46 «Белая акация»
Приднестровье, г. Тирасполь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: в статье анализируется роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации коррекционно-развивающих занятий для детей дошкольного возраста. Приводятся практические примеры применения мультимедийных и интерактивных ресурсов для формирования речевого дыхания, артикуляционной моторики, лексико-грамматического строя и связной речи. Рассматриваются задания, способствующие активизации познавательной деятельности, развитию межполушарного взаимодействия и формированию устойчивой мотивации к речевой деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, логопедическая работа, дошкольники, коррекция речи, дидактические игры, артикуляционная гимнастика, развитие речи, нейроигры.

Современная система дошкольного образования постепенно интегрирует цифровые технологии в образовательные практики. ИКТ применяются не только для передачи информации, но и как инструмент организации коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающий визуализацию, интерактивность и мотивацию детей [1, с.45]. В условиях образовательной модернизации становится особенно актуальным использование ИКТ в работе учителя-логопеда, направленной на коррекцию речевых нарушений и развитие устной речи дошкольников.

Речевая компетенция является ключевым средством познания окружающего мира и общения. Нарушения речи могут замедлять формирование познавательных процессов, мешать развитию коммуникативных навыков и снижать готовность к обучению в школе. Поэтому системная и целенаправленная логопедическая работа считается одной из приоритетных задач педагогической практики [4, с.18].

Применение мультимедийных и интерактивных средств позволяет расширить педагогические возможности учителя-логопеда. Использование аудио- и видеоматериалов, анимаций и презентаций обеспечивает разнообразие подачи материала, повышает наглядность и создает условия для активного включения ребенка в образовательный процесс [3, с.72].

Одним из ключевых направлений коррекционной работы является формирование правильного речевого дыхания. Интерактивные задания повышают интерес детей к упражнениям и мотивируют к регулярной практике [8, с.56].

Пример задания «Лети, перышко»: на экране появляется изображение пера, и ребенок делает глубокий вдох через нос, затем медленный выдох через рот, представляя, что сдувает перышко. Упражнение развивает длительность выдоха и контроль дыхания.

Пример задания «Надуй шарик»: на экране отображается шарик, который постепенно увеличивается при выдохе ребенка. Задание формирует дыхательный ритм и координацию дыхательных движений.

Следующим важным компонентом является артикуляционная гимнастика. Анимационные изображения помогают детям увидеть правильное положение органов артикуляционного аппарата [8, с.63].

Пример упражнения «Часики»: ребенок повторяет движение язычка вправо и влево перед зеркалом, выполняя движения медленно и аккуратно.

Пример упражнения «Грибок»: ребенок поднимает язык к нёбу и удерживает его, наблюдая за движением на экране.

Для стимуляции работы головного мозга и развития координации движений применяются нейроигры, способствующие межполушарному взаимодействию и формированию речевых навыков [7, с.84].

Пример нейроигры «Правая – левая»: ребенок поднимает правую или левую руку в ответ на появление определенного символа.

Пример нейроигры «Зеркальные движения»: дети повторяют движения персонажа одновременно двумя руками, развивая синхронность движений и внимание.

Динамические паузы помогают снизить мышечное и эмоциональное напряжение [6, с.53].

Пример динамической паузы «Веселая зарядка»: дети выполняют простые движения под музыку – прыжки, хлопки, повороты туловища – сопровождая действия короткими речевыми фразами.

Пример динамической паузы «Повтори движение»: на экране персонаж выполняет движения, которые повторяют дети, используя речевые команды.

Дидактические игры являются эффективным способом закрепления речевых навыков, позволяя обучать в игровой форме [6, с.53].

Пример игры «Найди лишнее»: ребенку предлагается определить лишний предмет среди представленных изображений и объяснить выбор.

Пример игры «Чей домик»: дети распределяют животных по домикам, называя соответствующие слова и предложения.

Особое внимание уделяется развитию лексико-грамматического строя речи [8, с.97].

Пример задания «Один-много»: ребенок называет предмет сначала в единственном, затем во множественном числе.

Пример задания «Подбери признак»: ребенок описывает предмет по цвету, форме и размеру.

Развитие связной речи является одной из ключевых целей логопедической работы [4, с.121].

Пример задания «Составь рассказ»: детям предлагаются последовательные изображения, которые они располагают в правильном порядке и составляют рассказ.

Пример задания «Продолжи историю»: логопед начинает рассказ, ребенок продолжает его, используя предложенные слова и фразы.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в логопедической работе не только облегчает процесс коррекции речевых нарушений, но и открывает новые возможности для взаимодействия с родителями. Современные цифровые инструменты позволяют логопедам вовлекать родителей в процесс коррекции речи их детей, делая их активными участниками образовательного процесса.

Онлайн-консультации для родителей. Цель: Обеспечение родителей актуальной информацией о состоянии речи ребенка, особенностях его речевого развития и методах коррекции.

Инструменты: Видеозвонки через Zoom, Microsoft Teams, Google Meet; чаты и форумы в мессенджерах (WhatsApp, Telegram, Viber); специализированные платформы для дистанционного обучения (Moodle, Google Classroom).

Пример взаимодействия: Логопед раз в две недели организует онлайн-встречи с родителями детей, посещающих логопедические

занятия. На встречах специалист объясняет динамику речевого развития детей, разбирает вопросы родителей, демонстрирует упражнения и методики, которые можно выполнять дома.

Видеоуроки и обучающие материалы для родителей. Цель: Повышение осведомленности родителей о методах логопедической работы.

Инструменты: Видеоуроки на YouTube-каналах логопедов; вебинары и онлайн-курсы; раздаточные материалы в формате PDF.

Пример взаимодействия: Логопед создает серию видеороликов с артикуляционной гимнастикой и серией заданий на автоматизацию звуков, и размещает их на закрытом YouTube-канале. Родители получают доступ к видео и выполняют упражнения вместе с ребенком.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда повышает эффективность занятий. Мультимедийные ресурсы способствуют наглядности, активному вовлечению и формированию устойчивой мотивации к речевой деятельности у дошкольников. Комплексное использование интерактивных упражнений, дидактических игр и практических заданий позволяет успешнее развивать речь детей дошкольного возраста. Взаимодействие с родителями с помощью ИКТ повышает эффективность логопедической работы, облегчает контроль за выполнением домашних заданий и делает процесс коррекции речи более структурированным. [1, с.102].

Литература

- 1 Акименко В.М. Использование информационных технологий в коррекционной педагогике : учеб. пособие. М. : Владос, 2017. 192 с.
2. Волонтерская деятельность студентов / под ред. В.М. Ермоленко. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2018. 304 с.
3. Кищенко А.А. Педагогическая диагностика : учеб. пособие. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2019. 346 с.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие. М. : Просвещение, 2015. 367 с.
5. Мухамадеева А.И., Кирлан С.А., Кантор Е.А. Основы здорового образа жизни // Гуманизация медицинского образования в условиях развития инновационных технологий обучения : сб. матер. учебно-метод. конф. 3–4 февр. 2004 г. / ГОУ высш. проф. образов. ; Курский ГМУ МЗ РФ. Курск, 2004. 308 с.
6. Основы педагогической деятельности : учеб.-метод. указ. / сост.: Ю.П. Савченко, И.В. Голиков. Краснодар, 2013. 90 с.

7. Скворцов В.В., Тумаренко А.В., Туманина П.Г. Подготовка учителя в системе дополнительного образования : учебно-метод. пособие. СПб. : СпецЛит, 2019. 190 с.

8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Просвещение, 2018. 223 с.

9. Яхина Д.Р. Мониторинг образовательного процесса с помощью методов моделирования // Инженерная педагогика. 2012. №8. С. 22–25.

Е. В. Чебан,
заместитель заведующего по образовательной деятельности
МДОУ Центр развития ребенка «Романица»
Приднестровье, с. Карагаи

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО И НЕЙРОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БАЛАНСИРОВОЧНОЙ ДОСКИ БИЛЬГОУ

Аннотация: статья посвящена современным подходам к коррекционно-развивающей работе с дошкольниками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в условиях дошкольного образовательного учреждения. Особое внимание уделяется детям с речевыми нарушениями (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР), СДВГ, расстройствами аутистического спектра (РАС) и нарушениями координации.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая помощь, дошкольное образование, ОВЗ, инклюзия, коррекционные технологии, социализация.

Уникальная особенность дошкольного образования заключается в том, что успехи детей определяются не только конкретными знаниями, навыками и способностями, но и личностными качествами, обеспечивающими хорошее начало школьной жизни. Однако не все дошкольники способны успешно освоить стандартную школьную программу. Дети с нарушениями развития, как правило, нуждаются в дополнительных, целенаправленных коррекционных мероприятиях.

Число детей с различными нарушениями развития растет с каждым годом. Современное специальное образование в дошкольных

учреждениях основано на индивидуализации, раннем вмешательстве и использовании информационных, игровых и оздоровительных технологий. Главная цель – помочь детям с ограниченными возможностями адаптироваться в процессе развития, преодолеть трудности и развить коммуникативные навыки с помощью интерактивных методов, обеспечивая инклюзивную и высококачественную среду.

Главная задача коррекционной работы в дошкольном возрасте – не просто «научить говорить правильно», а помочь ребенку почувствовать свое тело, улучшить координацию, внимание и способность удерживать инструкцию. Именно поэтому в последние годы я все чаще включаю в занятия элементы нейромоторной стимуляции [3].

Одним из наиболее эффективных и при этом увлекательных для детей инструментов оказалась балансировочная доска Бильгоу. Это не просто тренажер равновесия – при правильном использовании она создает условия для одновременной активации мозжечка, вестибулярной системы, зрительно-моторной координации и речевой сферы [1, 4].

За последние полтора года я использовала доску Бильгоу с детьми 4,5–6,5 лет, у которых были:

- тяжелая задержка речевого развития,
- фонетико-фонематическое недоразвитие,
- элементы СДВГ,
- слабая произвольность внимания и трудности с переключением.

Самое заметное улучшение я наблюдаю, когда речевые задания выполняются не сидя за столом, а в условиях легкой нестабильности – стоя на доске [2,5].

Как выстроена работа (основные этапы):

- Первые 1–2 недели – адаптация и базовый баланс;
- Учимся просто стоять, удерживая равновесие 10–20 секунд;
- Добавляем медленные повороты корпуса, махи руками.

Цель: ребенок перестает бояться и начинает получать удовольствие от процесса.

- Следующие 3–5 недель – подключение движений рук и глаз.
- Броски и ловля мягкого мячика / мешочков с крупой.
- Перекладывание предметов из одной руки в другую.
- Простые зрительные задания (следить глазами за движущейся игрушкой).

Основной этап (с 5–6 недели) – речевая и когнитивная нагрузка на фоне баланса. Здесь начинаются самые значимые изменения:

- автоматизация поставленных звуков (особенно [р], [ш], [л]);
- называние предметов / действий / признаков;
- простые скороговорки и чистоговорки;
- ответы на вопросы по картинке;
- счет, называние последовательностей (дни недели, времена года).

Обычно я провожу занятия 3 раза в неделю по 10–15 минут. Этого хватает, чтобы не переутомлять ребенка, но уже через 6–8 недель большинство детей заметно лучше удерживают внимание и легче переключаются между задачами [5].

Мои личные наблюдения из практики

- Дети, которые в начале занятия сильно отвлекались и быстро уставали, уже через 4–5 занятий начинают сами просить «еще раз на доске назвать слова».
- Особенно хороший отклик дают дети с очень слабой кинетической схемой тела – после 1,5–2 месяцев работы они лучше ориентируются в пространстве и увереннее выполняют сложные артикуляционные движения.

Если убрать речевую нагрузку и оставить только баланс – эффект быстро ослабевает. Самый устойчивый результат дает именно сочетание: нестабильная опора и точная речевая задача [2, 6].

Доска Бильгоу – не самостоятельный метод, а очень сильный помощник в комплексной коррекции. Она позволяет сделать скучные повторения и автоматизацию яркими и мотивирующими [4].

Ключевые условия успеха в моей практике:

- регулярность (минимум 3 раза в неделю),
- постепенное усложнение заданий,
- обязательное сочетание двигательной и речевой нагрузки,
- чуткое дозирование – чтобы ребенок уходил с занятия довольным, а не уставшим.

Особенно хорошо откликаются дети 5–6 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием и недостаточной произвольностью внимания. Самый частый «прорыв» – ребенок начинает удерживать звук [р] или [ш] в словах именно в тот момент, когда мы добавляем называние картинок или простые математические задания стоя на доске. Важное наблюдение: если ограничиваться только балансом без речевой нагрузки – эффект значительно слабее и быстро угасает после отмены занятий [5,7].

Если вы тоже работаете с дошкольниками и ищете способ повысить мотивацию и ускорить перенос навыков в повседневную речь – рекомендую попробовать именно такой формат.

Метод используется для помощи детям с задержкой развития, задержкой речи, СДВГ, аутизмом и нарушениями координации. Основная цель – стимуляция мозжечка, который отвечает не только за равновесие, но и за скорость обработки информации в головном мозге [1,3].

Основные задачи коррекции:

- речевое развитие: автоматизация звуков, развитие фонематического слуха и расширение словаря во время балансирования;
- когнитивные навыки: улучшение памяти, концентрации внимания и восприятия;
- психомоторика: формирование зрительно-моторной координации и чувства ритма.

Программа тренировок строится от простого к сложному:

- освоение баланса: ребенок учится просто стоять на доске, удерживая равновесие;
- сенсомоторные задачи: выполнение движений руками (повороты, наклоны) без потери баланса;
- упражнения с предметами: перебрасывание мешочков с крупой или мячей-маятников, стоя на доске;
- интегрированные задания: выполнение логопедических или математических упражнений (например, называть слова на заданный звук) в момент удержания равновесия.

Доска Бильгоу делает процесс коррекции более увлекательным и игровым, повышая мотивацию ребенка. В отличие от традиционных балансировочных брусьев, доска Бильгоу позволяет точно регулировать угол наклона, адаптируя нагрузку к индивидуальным способностям ребенка [4].

Литература

1. Баранова, Г.А. Технологии организации коррекционной работы в образовательных организациях в условиях ФГОС: сборник учеб. -метод. материалов. Тула, 2022.
2. Закрепина, А.В., Стребелева, Е.А. Теоретико-методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с ОВЗ // <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodicheskie-orientiry-dlya-razrabotki-soderzhaniya-korreksionno-razvivayuschih-zanyatiy-s-obuchayuschimisya-s>
3. Киселева, Н.И. Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения.
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2009.

5. Микляева, Н.В. Психолог в детском саду: работа с детьми с ОВЗ в условиях внедрения ФГОС ДО // Здоровье дошкольника. 2015. № 4.

6. Петрушина, С.А. Использование образовательной кинезиологии в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2020. № 1.

7. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии // https://dc418.ru/images/doc/Ulenkova_organizaciya.pdf (дата обращения: 15.01.26).

*С. И. Шемякина,
воспитатель II квалиф. кат. МДОУ № 37 «Ивушка»
Приднестровье, г. Тирасполь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: в статье отражена одна из современных педагогических технологий – технология проблемного обучения: ее суть, структурные единицы, алгоритм решения в познавательно-исследовательской деятельности детей.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация.

Ребенок – это маленький исследователь окружающего мира, который открывается ему через опыт его личных ощущений, действий, переживаний.

В соответствии с требованиями ГОС ДО усилия педагога дошкольного образовательного учреждения направлены на развитие у ребенка дошкольного возраста самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождения путей и способов ее осуществления, самоконтроля и самооценки, способности получить результат. Успешно решать данные задачи позволяет внедрение современных образовательных технологий в практику работы дошкольного образовательного учреждения.

В числе современных педагогических технологий, мы рассматриваем технологию проблемного обучения. Суть проблемного обучения

заключается в том, что педагог создает познавательную задачу, ситуацию и предоставляет детям возможность изыскивать средства ее решения, используя ранее усвоенные знания и умения. Проблемное обучение активизирует мысль детей, придает ей критичность, приучает к самостоятельности в процессе познания. Каждое новое знание приоткрывает ребенку малоизвестные стороны познаваемого объекта [1].

Чтобы развивать у детей способность сомневаться, критически мыслить, предпочтение отдаем групповым формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека. Общение и совместная деятельность со взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослых: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения. Поэтому познавательная деятельность организовывается в форме диалога ребенка с воспитателем и другими детьми в группе. Показатели такого диалога - простота общения, демократичность отношений [2].

Постановка проблемной задачи и процесс решения ее происходит в совместной деятельности воспитателя и детей. Педагог увлекает воспитанников в совместный умственный поиск, оказывает им помощь в форме указаний, разъяснений, вопросов. Познавательная деятельность сопровождается беседой. Воспитатель ставит вопросы, которые побуждают детей на основе наблюдений, ранее приобретенных знаний сравнивать, сопоставлять отдельные факты, а затем, путем рассуждений, приходить к выводам. Дети свободно высказывают свои мысли, сомнения, следят за ответами товарищей, соглашаются или спорят.

Основа проблемного обучения - вопросы и задания, которые предлагаются детям.

Важно отметить, что знания и способы деятельности при проблемном обучении не преподносятся детям в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения как раз и заключается в стимулировании поисковой деятельности дошкольника.

Структурными единицами проблемного обучения являются: проблемный вопрос, проблемная задача и проблемная ситуация.

Проблемный вопрос - это не просто воспроизведение знания, которое уже знакомо детям, а поиск ответа на основе рассуждения. Часто используем вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым.

Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом - сходства.

Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями. Для этого дети должны пересмотреть свои прежние представления, перестроить их на новый лад. Можно иногда и ошибиться - пусть дети заметят ошибку, поправят. Важно воспитывать у детей интерес к чужому мнению. Неожиданные занимательные приемы побуждают их к размышлению. Особенно, такие приемы нужны детям с недостаточной работоспособностью (неусидчивым): они мобилизуют их внимание и волевые усилия.

В проблемной задаче дети должны найти решение на поставленный вопрос (как в любой задаче, есть условие и вопрос). Например, людям всегда хочется того, чего нет, или того, что наступит не скоро. Так, летом, когда жарко, мы начинаем вспоминать зиму. Можно ли сохранить кусочек зимы летом?

Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения воспитанников, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или проблемы. Проблемная ситуация возникает, когда педагог преднамеренно сталкивает жизненные представления детей с научными фактами, объяснить которые они не могут - не хватает знаний, жизненного опыта. Проблемная ситуация специально создается воспитателем с помощью определенных приемов, методов и средств.

Противоречие – основное звено проблемной ситуации.

Чтобы ребенок-дошкольник осознал предлагаемую ему ситуацию как проблемную и заинтересовался ею, был выделен ряд специфических приемов создания проблемных ситуаций:

1. Акцентирование внимания детей на противоречии между знаниями и жизненным опытом. Например:

Проблемная ситуация: Когда сильный мороз, растение погибает.

Противоречие: Снег очень холодный, но зимой мы укрываем снегом кусты и деревья.

Проблемный вопрос: Почему говорят, что снег согревает деревья?

2. Побуждение детей к сравнению, обобщению выводам, сопоставлению фактов путем постановки эвристических и проблемных вопросов. Например: Почему у птиц клювы разной формы? Можно ли хвостик назвать листочком?

3. Рассмотрение какой-либо проблемы с различных позиций, часто ролевых. Например, что может рассказать о растении врач, художник, лесничий?

4. Создание противоречия. Например, металлические предметы тонут, но корабль сделан из металла и не тонет. Почему?

5. Организация противоречия в практической деятельности детей. Например:

Проблемная ситуация: Нужно вспомнить зимующих птиц, которые прилетали к кормушке в течение недели, и нарисовать их.

Противоречие: Надо нарисовать свою птицу, которую видел, но на общем ватмане.

Проблемный вопрос: Как мы все вместе будем рисовать птиц на одном листе? Будет ли всем удобно?

В ходе анализа проблемной ситуации выделена определенная последовательность или алгоритм решения проблемной ситуации, состоящий из пяти этапов:

На 1 этапе - постановки проблемы - основная цель воспитателя – помочь детям осознать и присвоить предложенную проблемную ситуацию.

На 2 этапе - актуализации знаний - актуализировать необходимые знания, которые станут базовыми для следующего этапа решения проблемы.

На 3 этапе - выдвижения гипотез и предположений - целью является вовлечение детей сначала в процесс выдвижения предположений, а затем в процесс выделения этапов поиска и их планирование.

На 4 этапе - проверки решения – основной целью является организация деятельности по проверке решения и помощь в выборе правильного решения [3].

Проверку можно осуществить через различные виды деятельности. Например, наиболее эффективным способом проверки является экспериментирование. Поэтому этот этап можно назвать самым оптимальным для организации опытно-исследовательской деятельности.

5 этап - введение в систему знаний - направлен на выделение новых знаний и организацию деятельности по применению полученных знаний на практике, их присвоению [5].

Дети учатся в ходе деятельности задавать вопросы, выделять последовательность действий, отражать их в речи при ответе на вопросы типа: Что мы делали? Что мы получили? Почему?

Проблемно-игровые образовательные ситуации планируются и организуются в любое время в режиме дня (утром, вечером или во время прогулки), в непосредственно образовательной деятельности, в продуктивных видах деятельности. Утренние часы – благоприятное время для организации коротких бесед, ситуативных разговоров, в которых познавательные задачи решаются при помощи рассуждений и ответов на поставленные вопросы. Например, можно обсудить: как и почему появляется туман или роса; почему было скользко идти в детский сад утром; в связи с чем, появляется ледяной наст, вспомнив о потеплении с вечера и утреннем морозе [4].

Воспитатель руководит ходом рассуждения, направляя мысли детей в нужное русло, подготавливая детей к решению проблемно-образовательной ситуации. Интеграция исследовательской работы с другими видами детской деятельности: наблюдениями на прогулке, чтением художественных произведений, игрой позволяет создать условия для закрепления представлений о явлениях природы, свойствах материалов, веществ [6].

Применяя в практике работы метод проблемных ситуаций на основе технологии проблемного обучения, у дошкольников возрастает интерес к элементарной познавательно-исследовательской деятельности; дети умело высказывают и отстаивают свою точку зрения, замечают и осознают противоречия в суждениях, используя разные проверки предположений.

Литература

1. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: Учебно-методическое пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2016.
2. Масленникова Е.В. Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста. СПб., 2018.
3. Михеева Е.В. Современные технологии образования дошкольников. М., 2020.
4. Тимофеева Л.Л. Проблемный подход в работе с дошкольниками// Воспитатель ДОУ. 2012. № 6. с.85
5. Тумакова О.Е. Организация проблемного обучения в детском саду// Детский сад: теория и практика. 2012. № 6.

6. Хабарова Т.В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. СПб.: Детство-Пресс, 2020.

*Н. В. Янковская,
учитель-логопед высшей квалификационной категории
МДОУ «Центр развития ребёнка «Ивушка»
Приднестровье, г.Слободзея*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Обзор психологических и педагогических исследований выявляет рост количества детей с речевыми расстройствами, затрудняющими процесс обучения и социальную адаптацию. Основное внимание уделено значимости развития лексико-грамматического компонента речи, играющего важную роль в формировании мышления и интеллектуальных функций ребенка. Отмечается важность раннего выявления и регулярного исправления лексико-грамматических отклонений для улучшения качества подготовки детей к школе.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лексико-грамматические строи речи, коррекционная работа, дети дошкольного возраста, логопедическое сопровождение.

Формирование речи у дошкольников играет ключевую роль в подготовке к учебе и гармоничной социализации ребенка. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это комплексное расстройство, затрагивающее разные компоненты языковой системы: звукопроизношение, словарь и грамматический строй [2]. Такие проблемы создают препятствия не только для полноценного речевого взаимодействия, но и негативно сказываются на умственном развитии дошкольника. Дети испытывают сложности с освоением словаря, правильным использованием грамматических категорий и построением предложений. Нарушение лексико-грамматического строения речи существенно снижают коммуникативные способности детей [3]. Актуальность исследования действительно значительно, так как проблемы общего

недоразвития речи у дошкольников становятся всё более распространёнными. В основном у детей нарушение формирования основных компонентов речевой системы, включая звукопроизношение, словарь, грамматику и связную речь. Такие нарушения могут существенно затруднять усвоение ребёнком образовательной программы и негативно влиять на его социализацию [3]. При условии раннего выявления и эффективной коррекции речевых расстройств можно существенно уменьшить вероятность появления проблем с успеваемостью в школе и социальных адаптационных трудностей, вызванных коммуникативными нарушениями. Увеличение числа детей с общим недоразвитием речи диктует потребность в совершенствовании диагностических и коррекционных методик. Для решения этой задачи необходим междисциплинарный подход, объединяющий усилия логопедов, психологов и воспитателей детских садов.

Нарушения лексико-грамматического строя при общем недоразвитии речи имеют ряд специфических признаков, таких как бедность словарного запаса, искаженное употребление или отсутствие морфологических форм, а также ошибки в составлении синтаксических структур [3]. Согласно наблюдениям В.В. Чекалова [5], дети с ОНР сталкиваются с серьезными проблемами при освоении словообразования, изменении слов по падежам и временам, а также при конструировании как простых, так и сложных предложений. Исследователь Т.И. Ратнер [4] отмечает, что подобные нарушения непосредственно зависят от степени общего речевого дефицита и требуют целостного и систематизированного подхода в процессе коррекции.

Важным в логопедической работе выступает стимуляция активного употребления детьми грамматически правильных выражений. Достичь этого можно путем организации игровых занятий, коммуникативных заданий и специальных речевых условий, способствующих выработке и закреплению грамотных языковых навыков [4]. Использование указанных приемов позволяет развивать речевое мышление ребенка и формировать грамматические особенности родного языка. Лексико-грамматические расстройства при общем недоразвитии речи имеют разные проявления. У дошкольников отмечается как недостаточность активного и пассивного словарного фонда, так и трудности в восприятии и применении грамматических норм родного языка [3].

Главной задачей логопедической работы является поощрение детей к употреблению правильной грамматики. Этого достигают через игры, упражнения на общение и создание особых речевых условий, помогающих освоить и закрепить правильные языковые формы. Эти

формы и приемы работы способствуют развитию речевого мышления и усвоению грамматических основ. Лексико-грамматические нарушения при общем недоразвитии речи разнообразны: у детей наблюдаются как ограниченный словарный запас, так и сложности с пониманием и использованием правил изменения слов и построения предложений.

Особенное значение приобретает проблема деформации структуры слов и предложений, которая вызывает изменение смысла высказывания. В процессе наблюдений было выявлено, что дети с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с трудностями при изучении грамматических категорий рода, числа и падежа, а также при создании сложных синтаксических конструкций. Поэтому специалисты делают вывод о важности не только количественного, но и качественного изучения лексико-грамматических отклонений, позволяющего точнее выявить природу речевых недостатков и правильно организовать коррекционные мероприятия. Диагностика таких нарушений у дошкольников осуществляется с применением комплексного метода [5], предусматривающего изучение спонтанной детской речи и проведение стандартных упражнений, направленных на проверку словаря и грамотно оформленной речи.

Исследование осуществлялось с использованием методики В.М. Акименко [6], предназначенной для оценки лексики, связной речи и грамматического строя у дошкольников с речевыми нарушениями. Методика была адаптирована для анализа трёх ключевых показателей: лексический запас, сформированность грамматических конструкций и способность строить связные высказывания. В дополнение к этому проводились педагогические наблюдения за речью детей в ходе игровых мероприятий.

Коррекционная работа включала логопедические занятия, нацеленные на формирование и укрепление грамматических навыков. Занятия строились вокруг упражнений на воспроизведение и запоминание словоформ, а также заданий на составление фраз и предложений. Они проходили индивидуально либо в небольших группах. Особое внимание уделяли регулярной обратной связи и привлечению родителей к созданию комфортной речевой обстановки для детей, что облегчало усвоение языкового материала. Программа предполагала поэтапную работу над расширением словарного запаса, развитием умения образовывать новые слова и овладением грамматическими нормами. Большое значение придавалось специально подобранным упражнениям, участию детей в коммуникативных играх и сюжетных занятиях, соответствующих их возрасту и уровня речевого

развития, что облегчало восприятие и закрепление грамматических конструкций. Для усиления эффективности коррекционных мер было организовано взаимодействие с родителями, благодаря чему продолжалась работа по развитию речи дома, благодаря чему сохранялась целостность и последовательность процесса.

Исследование выявило положительные изменения в лексико-грамматическом развитии дошкольников с общим недоразвитием речи после регулярных коррекционных занятий. Отмечено заметное расширение активного словаря, улучшение качества изменений слов и снижение частоты грамматических ошибок. Наблюдался повышенный интерес детей к речевой деятельности, а поддержка семьи положительно повлияла на общий успех коррекционной работы. Полученные результаты показали значительное увеличение объема активного и пассивного словаря, уменьшение числа грамматических ошибок и усиление речевой активности. Статистика подтвердила устойчивый прогресс в лексико-грамматических навыках после четырех месяцев занятий. Активное вовлечение родителей стало важным условием достижения стабильных положительных результатов, способствуя перенесению приобретенных навыков в повседневную жизнь.

Комплексный подход, сочетающий логопедическую, педагогическую и психологическую поддержку, оказался решающим фактором успеха в преодолении лексико-грамматических нарушений у дошкольников с ОНР. Данные исследования подтверждают важность своевременного и регулярного воздействия на лексико-грамматические отклонения, подчёркивая значимость создания благоприятной коммуникативной среды как в детском саду, так и дома.

Литература

1. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 45 с. – (Библиотека логопеда).
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1990.
3. Иванова Д.А. Речевое развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: Педагогика, 2012. – 176 с.
4. Ратнер Т.И. Логопедическая помощь детям с общим недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.
5. Чекалов В.В. Коррекция речевых нарушений у детей с ОНР: теория и практика. – СПб.: Логос, 2013. – 204 с.
6. Широкова Н.С. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция речевого развития дошкольников. – Екатеринбург: УрФУ, 2015. – 198 с.

ЧАСТЬ 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Н. А. Аветисян,
педагог-психолог МОУ «БДС №1»
Приднестровье, Бендеры*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: *в статье рассмотрены современные направления развития психологии образования и практической психологии. Проанализированы ключевые проблемы внедрения психологических технологий в образовательный процесс, включая работу с учащимися с особыми образовательными потребностями, а также влияние цифровых и онлайн-ресурсов на эффективность педагогической деятельности. Обсуждены подходы к оценке психологической готовности и мотивации обучающихся, а также проблемы нормативного регулирования профессиональной практики психолога.*

Ключевые слова: *психология образования, практическая психология, педагогическая практика, цифровые технологии, оценка готовности, образовательный процесс.*

Современная психология образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с цифровизацией учебного процесса, ростом требований к инклюзивности и индивидуализации обучения. Практическая психология в образовательной сфере активно разрабатывает методики диагностики, коррекции и сопровождения учащихся, что делает профессию психолога более комплексной и востребованной. Вследствие этого возникает необходимость анализа современных исследований и публикаций, раскрывающих тенденции, проблемы и решения в данной области.

Психологическая служба в школах и вузах выполняет множество функций: диагностику уровня развития, сопровождение учебного

процесса, консультирование педагогов и родителей. Пахальян (2023) показал, что практическая деятельность психолога сталкивается с проблемой несоответствия нормативных требований и реальных условий работы, что может снижать эффективность внедрения психологических технологий [7]. Забродин и Пахальян (2020) проанализировали методологические трудности и предложили подходы к их преодолению, включая системное планирование работы службы и интеграцию с педагогическим коллективом [2].

Актуальность инклюзивного обучения возрастает, особенно в условиях смешанного и дистанционного обучения. Косова (2020) рассмотрела веб-доступность электронных образовательных ресурсов для лиц с ограниченными возможностями здоровья, показав, что доступность материалов напрямую влияет на вовлечённость учащихся [3]. Аналогично, исследования самооценки подростков, оставшихся без попечения родителей, показывают, что психологическая поддержка в учебном процессе позволяет повышать мотивацию и снижать уровень тревожности [10].

Внедрение цифровых и онлайн-инструментов позволяет расширить возможности диагностики и коррекционной работы. Использование электронных платформ и интерактивных сервисов помогает индивидуализировать обучение и создавать более комфортные условия для студентов с различными образовательными потребностями. Вследствие этого повышается точность оценки уровня психологической готовности и мотивации к обучению (Пазухина, 2020) [6].

Нормативное регулирование деятельности практических психологов в образовательной сфере часто не учитывает специфику образовательного процесса и индивидуальные особенности учащихся. Пахальян (2019) отметил, что внедрение стандартов и «инновационных» требований без адаптации к реальной практике может снижать качество психологического сопровождения и ограничивать профессиональную автономию [8].

Практика показывает, что интеграция классических педагогических методов с современными психологическими технологиями повышает эффективность работы с учащимися. Лесконог и Шаламова (2020) описали опыт летней педагогической практики студентов, который позволил повысить уровень профессиональной подготовки и психологической компетентности [4]. Дубицкая и Сахарова (2021) подчеркнули важность анализа исторического опыта и современных векторов развития психолого-педагогического образования для формирования целостного подхода [1].

В итоге анализ современной литературы и практических исследований показывает, что психология образования и практическая психология находятся на этапе активной трансформации. Интеграция цифровых технологий, методик инклюзивного обучения и индивидуализированного сопровождения позволяет повысить качество образовательного процесса. Одновременно актуальны вопросы нормативного регулирования и обеспечения условий для эффективной профессиональной деятельности психологов. Совокупность теоретических и практических подходов создаёт основу для развития образовательной среды, способной учитывать разнообразные потребности учащихся.

Литература

1. Дубицкая Е. А., Сахарова Т. Н. История становления и векторы развития психолого-педагогического образования // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 9–21. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/10/2021-3-9.pdf>
2. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Методологические проблемы практической психологии и качества деятельности психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – № 4. – С. 9–20. – DOI: 10.18384/2310-7235-2020-4-9-20 – URL: <https://www.researchgate.net/publication/373651342>
3. Косова Е. А. Веб-доступность в электронном обучении лиц с ОВЗ // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 35–48. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/01/2020-4-35.pdf>
4. Лесконог Н. Ю., Шаламова Л. Ф. Летняя педагогическая практика студентов как условие профессионального становления // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 139–149. – DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-149 – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2020/07/2020-2-139.pdf>
5. Оценка эффективности программы социально-эмоционального и просоциального обучения детей начальной школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6, № 3. – URL: <https://rrpedagogy.ru/journal/issue/3-25-2020/>
6. Пазухина С. В. Психологические индикаторы оценки эффективности образовательного процесса // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 153–162. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/01/2020-4-153.pdf>
7. Пахальян В. Э. «Ахиллесова пята» практического психолога в сфере российского образования // Вестник практической психологии

образования. – 2023. – Т. 20, № 1. – С. 106–116. – DOI: 10.17759/bppe.2023200111. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n1/bppe_2023_n1_Pakhalyan.pdf

8. Пахальян В. Э. Нормативные «инновации» и практическая психология образования: угроза потери предметного содержания профессиональной деятельности // Народное образование. – 2019. – № 1. – С. 44–52. – URL: <https://npo.tspu.ru>

9. Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4 : сборник научных статей [Электронный ресурс]. – URL: <https://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2021/01/Pedagogika-4-2020.pdf>

10. Самооценка подростков, оставшихся без попечения родителей // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6, № 3. – URL: <https://irpedagogy.ru/journal/issue/3-25-2020/>

А. В. Адажий,
педагог-психолог II квалификационной категории
МОУ «Бендерский теоретический лицей имени А.С. Берга»,
Приднестровье, г. Бендеры
Д. В. Ясинский,
преподаватель кафедры психологии
ГОУ «ПГУ им. Т.Г. Шевченко»,
Приднестровье, г. Тирасполь

ПРЕВЕНЦИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и практические аспекты превенции суицидального риска подростков в образовательной среде. Обосновывается значимость формирования жизнестойкости как системного личностного ресурса, обеспечивающего устойчивость к стрессу и снижающего вероятность деструктивного поведения. Представлен опыт реализации программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие компонентов жизнестойкости.

Ключевые слова: суицидальный риск, подростки, жизнестойкость, превенция, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда.

Проблема суицидального поведения подростков рассматривается в современной науке как комплексное явление, обусловленное взаимо-

действием биологических, психологических и социальных факторов. В отечественной суицидологии подчеркивается, что подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональной уязвимостью, неустойчивостью самооценки и недостаточной сформированностью механизмов саморегуляции [1]. В условиях кризиса идентичности и усиления социальной нагрузки данные особенности могут приводить к формированию деструктивных форм реагирования.

Согласно исследованиям, одним из ключевых факторов суицидального риска является переживание безысходности, сопровождающееся ощущением утраты контроля над собственной жизнью [2]. При этом современные подходы в превентивной психологии акцентируют внимание не только на факторах риска, но и на защитных механизмах личности, среди которых особое место занимает жизнестойкость.

Концепция жизнестойкости (hardiness), разработанная С. Мадди, рассматривает данное качество как интегративную характеристику личности, включающую три взаимосвязанных компонента: вовлеченность, контроль и принятие вызова. Жизнестойкость обеспечивает устойчивость к стрессу и способствует эффективному совладанию с трудными жизненными ситуациями [9].

Отечественные исследователи также подчеркивают значимость данного конструкта. Д. А. Леонтьев рассматривает жизнестойкость как систему смысловых установок, определяющих отношение человека к жизненным событиям и собственной активности [5]. В свою очередь, исследования Н. Н. Васьгиной и соавторов показывают, что высокий уровень личностных ресурсов, включая жизнестойкость, коррелирует со снижением риска суицидального поведения у обучающихся [3].

В ряде работ установлено, что низкий уровень жизнестойкости связан с повышенной тревожностью, депрессивными состояниями и склонностью к переживанию безысходности [8]. Напротив, развитие жизнестойкого совладания способствует формированию адаптивных стратегий поведения и позитивного отношения к будущему.

В нашем образовательном учреждении превенция суицидального риска реализуется в рамках авторской программы формирования жизнестойкости подростков, являющейся частью системы психолого-педагогического сопровождения. Содержание программы структурировано в соответствии с компонентами жизнестойкости. Данная программа ориентирована на развитие личностных ресурсов обучающихся подросткового возраста и носит системный характер.

Развитие вовлеченности направлено на формирование у подростков ценностного отношения к собственной жизни и ее событиям. Использование рефлексивных методов и групповых обсуждений позволяет актуализировать позитивный опыт и способствует формированию устойчивой самооценки. Данные результаты согласуются с выводами о том, что позитивное самоотношение снижает вероятность суицидального поведения [7].

Компонент контроля реализуется через развитие навыков эмоциональной саморегуляции и осознанного поведения. Включение когнитивно-поведенческих техник позволяет подросткам освоить способы управления эмоциональными состояниями, что снижает уровень импульсивности. Исследования показывают, что дефицит саморегуляции является значимым фактором риска [6].

Развитие принятия риска связано с формированием адаптивного отношения к трудностям. Подростки обучаются воспринимать проблемные ситуации как разрешимые, что способствует снижению уровня тревожности и предотвращает формирование когнитивных искажений, связанных с катастрофизацией. В исследованиях А. Бека подчеркивается, что именно негативные когнитивные установки лежат в основе суицидального поведения.

Практическая реализация программы показала ее эффективность в снижении уровня эмоционального неблагополучия подростков. У участников отмечается повышение коммуникативной активности, развитие навыков обращения за помощью и снижение выраженного чувства одиночества.

Полученные результаты соотносятся с данными исследований, согласно которым формирование личностных ресурсов является одним из ключевых направлений профилактики суицидального поведения [4]. Кроме того, создание психологически безопасной образовательной среды способствует формированию доверительных отношений и снижает уровень социальной изоляции.

Важно отметить, что эффективность превентивной работы возрастает при условии включения в нее всех участников образовательного процесса — педагогов, психологов и родителей. Согласованность действий обеспечивает целостность профилактического воздействия.

Таким образом, формирование жизнестойкости подростков выступает научно обоснованным и практико-ориентированным направлением превенции суицидального риска в образовательной среде. Развитие компонентов жизнестойкости способствует укреплению

внутренних ресурсов личности, формированию адаптивных стратегий поведения и снижению уязвимости к стрессовым воздействиям, обеспечивает конструктивное преодоление жизненных трудностей.

Литература

1. Амбрумова А. Г. Возрастные аспекты суицидального поведения. М., 1989.
2. Бек А. Т. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Т. Бек, А. Фримен; с предисловием Д. Ковпака; перевел с английского С. Комаров. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2019. — 447 с.
3. Васягина Н. Н., Баринова Е. С., Григорян Е. Н. Связь риска суицидального поведения и личностных ресурсов обучающихся // Национальный психологический журнал. 2023. - С. 34-45
4. Горьковая И. А., Рождественский В. И., Титова В. В. Суицидальный риск у подростков с разным уровнем жизнестойкости // Педиатр. 2024. С. 56-63
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 2006. – 367 с.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков. М., 2000. - 214 с.
7. Синягин Ю. В., Синягина Н. Ю. Детский суицид: психологический взгляд. СПб., 2006. – 172 с.
8. Gagay V. V., Alferova E. I. Жизнестойкое совладание как личностный ресурс преодоления суицидального риска // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. - 247 с.
9. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stresses. 2002.- 459 с.

*Ю. С. Антонова,
магистрант ГОУ ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
А. В. Мельничук,
канд. пед. наук, доц. ГОУ ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Приднестровье, г. Тирасполь*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности социально-педагогической адаптации студентов-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в образовательном пространстве вуза анализируется специфика социализации данной категории обучающихся, выделены основные барьеры: низкий уровень социальной компе-

тентности, дефицит социального опыта и психологические трудности. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в начале 2025–2026 учебного года.

Ключевые слова: студенты-сироты; социально-педагогическая адаптация; образовательная среда вуза; социальное сопровождение; социализация.

Сиротство продолжает оставаться серьезной проблемой. Рост числа детей-сирот является реальностью наших дней. Процесс социализации студентов-сирот сложен, поэтому их интеграция в обществе далеко не всегда успешна. Недостаточность их социального опыта обуславливает низкий уровень социальной компетентности, что впоследствии нарушает процесс включения сирот в жизнь общества, снижает возможности усвоения ими принятой системы ценностей, норм, знаний и представлений. Студенты сталкиваются с повышенными трудностями в социальной, учебной и психологической сферах, что негативно отражается на их академической успеваемости и общем благополучии.

Социально-педагогическое сопровождение в вузе направлено на создание условий, способствующих успешной интеграции таких студентов в образовательную и социальную среду. Актуальность темы определяется необходимостью повышения эффективности адаптационных процессов для обеспечения равных возможностей обучения и социальной реализации студентов-сирот.

Проблема адаптации студентов-сирот активно изучается отечественными и зарубежными исследователями. Так, работы Л. В. Мардахаева и Н. А. Ковальчук посвящены социальной адаптации и использованию ресурсов поддержки для студентов льготных категорий [3]. Особую ценность в плане проводимого исследования представляли научные публикации И.А. Зимней, посвященные проблемам формирования социально-профессиональному становлению будущих специалистов профессии. компетентности человека [1].

Исследования Т. И. Ильиной рассматривают роль учебной мотивации в успешной адаптации, а методики Ч. Спилбергера и Ю. Л. Ханина позволяют диагностировать психологические трудности, включая тревожность, стрессоустойчивость и эмоциональное благополучие [5].

Эффективная организация сопровождения предполагает комплексное изучение социального, учебного, психологического и ресурсного аспектов адаптации. Комплексная диагностика позволяет социальному педагогу разрабатывать индивидуальные программы

поддержки, направленные на устранение трудностей и повышение уровня адаптации студентов.

Критерии оценки адаптации:

1. Социальный – способность к межличностным контактам и включенность в коллектив.

2. Учебно-профессиональный – мотивация к обучению и профессиональной деятельности (методика Т. И. Ильиной).

3. Психологический – уровень тревожности и стрессоустойчивости (шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин).

4. Социально-правовой/ресурсный – информированность о льготах и использование ресурсов вуза (авторская анкета).

Уровни сформированности адаптации: высокий, средний, низкий, соответствующие каждому критерию, позволяют классифицировать студентов и выявить группы, нуждающиеся в поддержке.

Диагностика проводилась с применением комплексного подхода: наблюдения, беседы, анализа документации, анкетирования, а также стандартизированных методик (Шкала социальной адаптации студентов (Л. В. Мардахаев), методика изучения учебной мотивации (Т. И. Ильина), шкала ситуативной и личностной тревожности (Спилбергер – Ханин), тест Розенберга, авторская анкета «Социальная адаптация и удовлетворенность поддержкой».

Было опрошено 11 студентов из числа студентов-сирот и ОБПР на начало 2025-2026 учебного года. Результаты диагностики показали, что лишь четверть студентов-сирот демонстрируют высокий уровень адаптации. Наиболее проблемными являются академический критерий, где фиксируются пониженная учебная мотивация. Эмоционально-психологический аспект требует внимания из-за высокой тревожности и неуверенности студентов.

Студенты-сироты чаще испытывают трудности в социальной интеграции (низкий уровень по социальному критерию у 35% участников).

Средний уровень учебной мотивации наблюдается у 40% студентов, что требует применения дополнительных стимулов и педагогической поддержки.

Высокий уровень тревожности выявлен у 25% студентов, что отражает необходимость психологической поддержки и тренингов стрессоустойчивости.

Осведомленность о социальных гарантиях и мерах поддержки достаточно низкая (низкий уровень у 30% студентов), что снижает эффективность адаптационного процесса.

Анализ показал, что необходимо комплексное социально-педагогическое сопровождение, включающее индивидуальные консультации, групповые тренинги, наставничество и помощь в оформлении льгот, это на наш взгляд, повлияет на уровень адаптации студентов-сирот.

По итогам проведенной работы можно сделать выводы о том, что:

– адаптация студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, является многоплановым процессом, включающим социальные, учебные, психологические и ресурсные компоненты.

– Эффективное социально-педагогическое сопровождение должно строиться на основе диагностики и учитывать индивидуальные особенности обучающегося.

– Результаты исследования позволяют разрабатывать индивидуальные программы поддержки, способствующие успешной интеграции студентов-сирот в образовательную среду.

– Важным элементом повышения адаптации является информирование студентов о социальных гарантиях и льготах, а также развитие их навыков самостоятельного использования ресурсов вуза.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – М. : Логос, 2014. – 384 с.
2. Ильина Т. И. Психология учебной мотивации студентов. – СПб.: Речь, 2016.
3. Ковальчук Н. А. Социальная поддержка студентов-сирот: теория и практика. – М.: Наука, 2017.
4. Мардахаев Л. В. Социальная адаптация студентов льготных категорий. – М.: Педагогика, 2018.
5. Спилбергер Ч., Ханин Ю. Л. Тревожность и стресс: теория и практика измерений. – М.: Психология, 2000.

*К. О. Карауш,
педагог-психолог учебного батальона ГОУ РКК МВД ПМР
Приднестровье, г. Бендеры*

АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО КОРПУСА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОПЫТ РАБОТЫ

Аннотация: в статье рассматриваются психологические аспекты адаптации подростков в условиях кадетского корпуса. Обосновывается

значимость адаптационных процессов как ключевого фактора профилактики кризисных состояний, включая суицидальный риск. Представлен практический опыт организации психолого-педагогического сопровождения подростков, включающий диагностику, наблюдение, консультативную работу и междисциплинарное взаимодействие. Показано, что адаптационные трудности выступают ранними индикаторами психологической уязвимости и требуют своевременного выявления и коррекции.

Ключевые слова: подросток, адаптация, кадетский корпус, дезадаптация, психологическое сопровождение, суицидальный риск

В психологии развития подростковый возраст рассматривается как период повышенной психологической уязвимости, связанный с перестройкой личности, эмоциональной нестабильностью и трансформацией межличностных отношений. В этот период значительно повышается чувствительность к стрессорам, что повышает риск формирования кризисных состояний.

Данный риск усиливается в условиях кадетского корпуса, где подростки оказываются в специфической образовательной и социальной среде. Жестко регламентированный режим, высокая учебная и дисциплинарная нагрузка, элементы соперничества и временная разлука с семьей - все это способствует возникновению значительных стрессовых факторов. Подобная система для части подростков становится фактором индивидуального и личностного роста, однако для остальных – значительным стрессором, который будет выступать основой формирования дезадаптации.

В связи с этим адаптация подростков к условиям кадетского корпуса является ключевым психологическим процессом, определяющим успешность их обучения и психоэмоционального функционирования.

Рассматривая процессы адаптации, необходимо учитывать их связь с формированием кризисных состояний у подростков. Современные подходы в кризисной психологии рассматривают кризисные состояния, включая суицидальный риск, как результат длительного процесса психологической дезадаптации.

Дезадаптация формируется на фоне накопления стрессовых факторов, среди которых особое значение имеют эмоциональное напряжение, переживание социальной изоляции, потеря значимых психологических опор и чувство бессилия. В таких условиях формируется феномен когнитивного сужения, при котором подросток теряет

способность видеть альтернативные пути разрешения проблемной ситуации.

Согласно межличностно-психологической теории суицидального поведения Т. Джойнера [1], ключевыми факторами риска являются чувство собственной никчемности (переживание собственной ненужности) и социальная изоляция. Таким образом, процессы адаптации и их нарушения напрямую связаны с формированием психологической уязвимости подростка. Учитывая это, раннее выявление адаптационных возможностей подростков становится особенно важным.

В качестве основного скринингового инструмента используется многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, позволяющий оценить уровень адаптационного потенциала личности. Опросник дает возможность выявить особенности эмоциональной устойчивости, поведенческой регуляции, стрессоустойчивости и социальной адаптации [2].

Следует отметить, что данный инструмент не предназначен для диагностики суицидального поведения. Его использование направлено на выявление уровня адаптационных ресурсов и зон психологической уязвимости у подростков. Таким образом, диагностика выступает первичным инструментом скрининга и требует обязательного дополнительного наблюдения и индивидуальной работы.

Однако одних диагностических данных недостаточно для понимания динамики адаптации. Практический опыт показывает, что в условиях кадетского корпуса формированию кризисных состояний предшествует период трудностей адаптации. Наиболее значимыми проявлениями дезадаптации являются социальная изоляция, снижение активности, обострение конфликтности, эмоциональное истощение, тревога и депрессия.

В практической работе динамика развития дезадаптации проявляется в следующей последовательности: *дезадаптация → аффективная перегрузка → истощение адаптационных ресурсов → формирование кризисных состояний*.

В рамках клинико-психологического подхода этот процесс рассматривается как усиление эмоциональной дерегуляции и снижение эффективности функций ЭГО (Н. МакВильямс) [3]. Таким образом, трудности адаптации служат ранним показателем психологической уязвимости подростка.

В связи с этим основной объем профилактической работы проводится в процессе систематического психологического сопровождения подростков. Ключевое значение имеет мониторинг изменений в

поведении, осуществляемый в процессе комплексного наблюдения. Следует обратить особое внимание на такие изменения поведения, как уход от общения, снижение активности, раздражительность и неустойчивость эмоционального состояния. Речь идет о контекстном наблюдении за подростками в реальных условиях их повседневной жизни и обучения в кадетском корпусе.

Психологическая поддержка включает в себя индивидуальные беседы, направленные на снижение эмоционального напряжения, поддержку подростка и развитие адаптивных способов реагирования. В практике такой подход обеспечивает своевременное выявление проблем и предотвращает их дальнейшее развитие.

Центральным элементом поддержки является консультирование. Основные направления консультативной работы включают: контейнирование аффекта, вербализацию переживаний и восстановление субъективного контроля. Контейнирование аффекта рассматривается в психодинамическом подходе как одна из основных функций психологической помощи (Н. МакВильямс) [3] и направлено на снижение интенсивности эмоционального напряжения. Восстановление субъективного контроля способствует укреплению регуляторных механизмов личности и повышению устойчивости подростка к стрессовым ситуациям.

Реализация этих направлений невозможна без совместной работы специалистов. К работе привлекаются педагогический коллектив, администрация, командиры взводов и медицинские специалисты. При наличии выраженных признаков психологического неблагополучия подростка направляют за специализированной помощью. Такой подход согласуется с биопсихосоциальной моделью понимания кризисных ситуаций [4]. Таким образом, адаптация подростков к условиям кадетского корпуса является ключевым фактором их психологического благополучия. Трудности адаптации служат ранними индикаторами психологической уязвимости и требуют своевременного выявления.

Эффективная модель психолого-педагогического сопровождения включает диагностику адаптации, динамическое наблюдение, консультирование и междисциплинарное взаимодействие.

В заключение следует отметить, что процесс адаптации подростков к условиям кадетского корпуса выступает ключевым фактором их психологического благополучия, устойчивости и развития. Адаптационные трудности являются ранним индикатором психологической уязвимости и требуют своевременного выявления и вмешательства. В

этой связи профилактика кризисных состояний представляет собой целенаправленный системный процесс укрепления адаптационных и личностных ресурсов подростка.

Литература

1. Джойнер Томас. Почему люди умирают в результате самоубийства (Why People Die by Suicide). — Cambridge Статья, психологический журнал «Harvard University Press» 2005.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1.
3. Нэнси МакВильямс Психоаналитическая диагностика. — М.: Класс, 2015.
4. Энгель Джордж Потребность в новой медицинской модели: вызов для биомедицины (The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science.) — 1977.

А. А. Линько,
магистрант факультета педагогики и психологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты категории социального интеллекта в современных исследованиях. Изучены исторические этапы, модели и компоненты рассматриваемой категории. Показана эволюция понимания социального интеллекта от узкокогнитивных конструктов к интегративным моделям, подчеркивающим его значение для социальной адаптации и профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социальный интеллект, психолого-педагогические исследования, модели социального интеллекта, структура социального интеллекта, педагогическое сопровождение, социальная компетентность.

В современном мире люди постоянно взаимодействуют с окружающими в различных ситуациях – на работе, в учебе, в повседневной жизни. Успех в этих сферах во многом зависит от умения пони-

мать других людей, предвидеть их поведение и выстраивать продуктивные отношения. Такие способности ученые называют социальным интеллектом.

Проблема изучения социального интеллекта имеет долгую историю. Первые работы появились в 1920-е годы [1]. Зарубежные авторы, такие как Г. Гарднер и Д. Гоулман, внесли значительный вклад в развитие концепции [2, 3]. В отечественной науке важные исследования провели В.Н. Куницына, О.В. Лунева, А.И. Савенков и другие авторы [4–6]. Недавние публикации, в частности работа Е.М. Борониной (2024), показывают интерес к категории в контексте высшего образования [1].

Несмотря на значительное количество работ, до сих пор не сложилось единого, общепринятого понимания структуры и границ категории социального интеллекта в психолого-педагогической науке. Эти вопросы определяют актуальность настоящего анализа.

Изучение социального интеллекта прошло несколько ключевых этапов. Начало было положено в 1920 году американским психологом Эдвардом Торндайком, который первым ввел термин «социальный интеллект» и определил его как способность понимать поведение других людей и действовать разумно в человеческих отношениях, отличая его от абстрактного и механического интеллекта [1].

В 1960-е годы Дж. Гилфорд в рамках своей структурной модели интеллекта (Structure of Intellect) выделил социальный интеллект как отдельную сферу поведенческого познания и разработал первые диагностические тесты, позволяющие измерять способность распознавать и интерпретировать социальные сигналы [5].

В 1980-е годы Говард Гарднер в теории множественных интеллектов включил межличностный интеллект (умение понимать других людей, их эмоции и мотивы) и внутриличностный интеллект (понимание себя), что существенно расширило представление о социальном интеллекте как о самостоятельном виде способностей [2].

В 2000-е годы Дэниел Гоулман популяризировал идею социального интеллекта, тесно связав его с эмоциональным интеллектом и практическим применением в повседневных человеческих отношениях: эмпатией, синхронизацией, социальным влиянием и построением гармоничных связей [3].

В отечественной науке значительный вклад в осмысление категории социального интеллекта внесла О.В. Лунева. В своих работах она подробно систематизировала историю исследования социального интеллекта, выделив ключевые этапы от ранних психометрических

подходов до современных интегративных моделей, а также проанализировала основные теоретические конструкции, включая модели Гилфорда, Гарднера, Кантора и Кихлстрона, Куницыной и другие [4, 5].

Особое внимание педагогическому аспекту проблемы уделила Е.М. Боронина. В ее исследовании 2024 года выделены три исторических периода становления проблемы педагогического сопровождения развития социального интеллекта студентов вуза: первый период (античность – середина XIX в.) характеризуется философско-наставническим подходом к воспитанию социальных качеств личности; второй (вторая половина XIX – начало XX в.) связан с введением термина «социальный интеллект» Торндайком и гуманистическими идеями в педагогике; третий (вторая половина XX в. – настоящее время) отмечен разработкой диагностических инструментов, моделей и технологий развития категории в образовательной среде [1].

Социальный интеллект определяется как способность к эффективному социальному взаимодействию. В.Н. Куницына трактует его как глобальную способность, возникающую на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт [6].

Д. Гоулман рассматривает его как основу науки о человеческих отношениях, где главное место занимает эмпатия и умение управлять эмоциями [3].

А.И. Савенков акцентирует внимание на кристаллизованных социальных знаниях и социально-когнитивной гибкости [9]. Общее в определениях – акцент на практической направленности категории для успешной социализации и адаптации личности в обществе.

Среди наиболее известных моделей выделяются психометрическая модель Дж. Гилфорда, теория множественных интеллектов Г. Гарднера, интегративная модель В.Н. Куницыной и современная структура А.И. Савенкова [4, 5, 6].

В модели Дж. Гилфорда социальный интеллект представлен шестью факторами познания поведенческой информации: понимание отдельных действий, групп действий, связей между ними, последовательности, изменений и предсказания результатов. Г. Гарднер выделяет межличностный интеллект (способность видеть различия между людьми) и внутриличностный (понимание собственных эмоций и мотивов). В.Н. Куницына предлагает интегративный подход, где социальный интеллект включает коммуникативный потенциал, самосознание и социальную перцепцию. А.И. Савенков описывает структуру как сочетание кристаллизованных социальных знаний и

социально-когнитивной гибкости, выделяя когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни.

Сравнение этих подходов показывает общую тенденцию: от узко когнитивного понимания в ранних работах к комплексному, многоуровневому взгляду в современных исследованиях [2, 3, 6].

В психолого-педагогической литературе категория социального интеллекта выступает теоретической основой для анализа социальной компетентности студентов и обоснования необходимости ее формирования в вузе. Авторы опираются на описанные модели и определения, рассматривая социальный интеллект как условие успешной профессиональной социализации и адаптации в образовательной среде [1; 3; 6]. В ряде работ подчеркивается роль педагога и активных методов обучения в развитии этой категории [6], однако отмечается, что целостная педагогическая модель пока не сложилась [1].

Проведенный анализ показал, что социальный интеллект представляет собой интегративное личностное образование, объединяющее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. В психолого-педагогических исследованиях категория эволюционировала от узкокогнитивных конструктов к многоуровневым моделям, подчеркивающим ее значение для социальной адаптации и профессиональной подготовки студентов.

Отражение категории в педагогической литературе подтверждает ее практическую значимость, однако требует дальнейшего уточнения структуры и границ в контексте высшего образования.

Литература

1. Боронина Екатерина Михайловна Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта студентов вуза: история становления проблемы // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-sotsialnogo-intellekta-studentov-vuza-istoriya-stanovleniya-problemy>

2. Гоулман Д. Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях. М.: АСТ, 2021. URL: [Анатомия современного общества - Гоулман Дэниел - Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях \[2021, PDF/EPUB/FB2/RTF, RUS\] :: RuTracker.org](#)

3. Куницына В.Н. Социальный интеллект // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015.

4. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта (окончание) // Знание. Понимание. Умение. 2009. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-issledovaniya-sotsialnogo-intellekta-okonchanie>

5. Лунева О.В. Основные модели социального интеллекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-modeli-sotsialnogo-intellekta>

6. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. №2. С. 7–15. DOI: 10.17759/jmfp.2018070201. URL: [\(PDF\) Structure of social intellect](#)

И. О. Нанарова,

магистрант

Г. В. Никитовская,

канд. пед. наук, доц.

ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Приднестровье, г. Тирасполь

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема профилактики конфликтов как условия формирования благоприятного климата в коллективе. Авторами представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в коллективе предприятия сферы обслуживания с использованием социометрической методики, методики оценки социально-психологического климата и методики определения стиля руководства. Выявлены особенности межличностных отношений, зоны потенциальной напряженности и взаимосвязь стиля управления с уровнем конфликтности. Обоснована необходимость комплексного подхода к профилактике конфликтов в профессиональной среде.

Ключевые слова: социально-психологический климат, конфликт, профилактика конфликтов, межличностные отношения, стиль руководства, социометрия, управление коллективом.

В современной профессиональной деятельности особую актуальность приобретает проблема формирования благоприятного социально-психологического климата (далее СПК) в коллективе. От харак-

тера межличностных отношений, уровня доверия и согласованности действий сотрудников зависит эффективность работы организации. В условиях трансформации профессиональной среды и повышения требований к эффективности командной работы проблема профилактики конфликтов приобретает особую значимость.

По определению А.А. Реан, СПК представляет собой систему устойчивых межличностных отношений, влияющих на мотивацию, удовлетворенность трудом и результативность деятельности [6].

Одним из значимых факторов, оказывающих влияние на климат коллектива, является наличие или отсутствие конфликтов.

Проблематика конфликта является предметом активного изучения в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Существенный вклад в разработку теории конфликтов внесли А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Л.А. Петровская, Б.Д. Парыгин, К. Томас и Р. Килман. Указанные авторы рассматривают конфликт как закономерный элемент социального взаимодействия, возникающий в процессе совместной деятельности.

А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов классифицируют конфликты по различным основаниям: по сфере проявления (межличностные, внутриличностные, межгрупповые), по характеру протекания (конструктивные и деструктивные), по причинам возникновения (ценностные, ролевые, ресурсные) [1]. Подобные классификации позволяют систематизировать конфликтные явления и, следовательно, определить направления их профилактики.

Согласно исследованиям Л. А. Петровской, наиболее распространенным видом конфликтов в профессиональной среде является межличностный конфликт, возникающий в процессе непосредственного взаимодействия субъектов деятельности. Межличностный конфликт определяется как столкновение противоположных позиций, интересов или способов поведения конкретных участников взаимодействия, сопровождающееся эмоциональным напряжением и нарушением коммуникации [5].

Б.Д. Парыгин подчеркивает, что межличностный конфликт в коллективе нередко связан с несовпадением ожиданий, статусных позиций и особенностями ролевого распределения обязанностей [4]. В условиях профессиональной деятельности именно межличностные противоречия чаще всего становятся источником снижения эффективности работы и ухудшения СПК.

Таким образом, анализ научных подходов позволяет сделать вывод о том, что межличностный конфликт является наиболее типич-

ным для профессиональных коллективов и требует особого внимания в рамках профилактической работы.

По мнению А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, профилактика конфликтов предполагает систему мер, направленных на предупреждение их возникновения либо минимизацию негативных последствий [1]. Важным условием профилактики выступает ранняя диагностика зон напряженности, формирование навыков конструктивного взаимодействия и создание условий для открытого обсуждения проблем.

В условиях коллективов сферы обслуживания, где профессиональная деятельность связана с высокой динамикой работы и эмоциональной нагрузкой [6], особое значение приобретает развитие коммуникативной компетентности сотрудников и поддержание демократического стиля управления [5].

Профилактика конфликтов в профессиональной среде может включать организацию регулярных рабочих обсуждений и систему обратной связи, распределение ролей и обязанностей с учетом психологических особенностей сотрудников, развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, поддержание справедливой системы поощрения, а также формирование культуры уважительного взаимодействия в коллективе.

А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов отмечают, что конфликт, являясь закономерным элементом социального взаимодействия, при высокой интенсивности и деструктивных формах проявления способен снижать эффективность совместной деятельности и ухудшать психологический климат коллектива [1].

Таким образом, профилактика конфликтов выступает не только средством предупреждения напряженности, но и важным механизмом формирования устойчивого СПК.

Цель исследования – выявить особенности межличностных отношений в коллективе и определить направления профилактики конфликтов как условия формирования благоприятного СПК.

Исследование проводилось в коллективе предприятия сферы обслуживания. Выборка исследования составила 31 человек.

Для изучения структуры межличностных отношений использовались следующие диагностические методики:

- социометрическая методика (по Дж. Морено) (многокритериальный вариант), позволяющая выявить лидеров, изолированных сотрудников и зоны затрудненного взаимодействия [3];

- методика оценки СПК (по Ф. Фидлеру), позволяющая определить степень благоприятности СПК в коллективе [7];

– методика определения стиля руководства (по К. Левину), позволяющая определить преобладающий стиль управления в коллективе [2].

По результатам социометрического анализа были выявлены следующие количественные показатели: 16% сотрудников (5 человек) получили наибольшее количество положительных выборов и выступают в роли неформальных лидеров в своих подразделениях. 13% (4 человека) получили минимальное количество выборов либо не получили их вовсе, что свидетельствует о наличии изолированных членов коллектива. 71% сотрудников имеют от 1 до 2 взаимных выборов, что указывает на наличие устойчивых рабочих связей.

Качественный анализ результатов социометрии показал наличие выраженной структуры межличностных отношений в коллективе. Выявлены неформальные лидеры в каждом подразделении, обладающие высоким уровнем принятия со стороны коллег.

Одновременно обнаружены сотрудники с минимальным количеством положительных выборов, что свидетельствует о признаках социометрической изоляции. В ходе обработки результатов установлен сотрудник, получивший наибольшее количество отрицательных выборов со стороны коллег, что свидетельствует о выраженном отрицательном социометрическом статусе. Повторяемость указаний на данного сотрудника может указывать на трудности в профессиональном взаимодействии, особенности коммуникативного поведения либо наличие напряженности в межличностных отношениях.

В целом СПК коллектива можно охарактеризовать как преимущественно благоприятный при среднем уровне сплоченности и наличии отдельных зон потенциального напряжения.

Результаты методики оценки СПК (по Ф. Фидлеру) показали, что в целом респонденты характеризуют атмосферу в коллективе как относительно благоприятную. Большинство респондентов отмечают наличие сотрудничества, взаимопомощи и удовлетворенности совместной деятельностью. Вместе с тем отдельные показатели указывают на наличие периодической напряженности в условиях повышенной рабочей нагрузки.

Анализ результатов методики определения стиля руководства (по К. Левину) показал преобладание демократического стиля управления. Руководитель в большинстве случаев учитывает мнение сотрудников, поддерживает инициативу и осуществляет умеренный контроль за деятельностью коллектива. Данный стиль способствует формированию благоприятной психологической атмосферы и снижению вероятности развития деструктивных конфликтов.

Полученные данные подтверждают положение о том, что профилактика конфликтов является важным условием поддержания благоприятного СПК климата. Выявленные результаты согласуются с положениями конфликтологии о том, что раннее выявление зон напряженности способствует предупреждению деструктивных форм конфликтов.

В коллективах сферы обслуживания деятельность осуществляется в условиях высокой эмоциональной нагрузки и необходимости быстрого взаимодействия. В таких условиях несогласованность действий и межличностные трудности могут усиливать напряженность.

Профилактика конфликтов предполагает развитие коммуникативной культуры сотрудников, использование демократического стиля руководства, организацию регулярных рабочих обсуждений и поддержку взаимного уважения в коллективе.

Проведенное исследование позволило комплексно оценить состояние СПК в коллективе предприятия сферы обслуживания. Социометрический анализ выявил выраженную структуру межличностных отношений, наличие неформальных лидеров и отдельных зон потенциальной напряженности, связанных с трудностями взаимодействия некоторых сотрудников.

Результаты методики оценки СПК подтвердили преимущественно благоприятный характер атмосферы в коллективе при наличии факторов ситуативной эмоциональной напряженности. Анализ стиля руководства показал преобладание демократического подхода к управлению, что является значимым условием профилактики конфликтов и поддержания конструктивного взаимодействия в коллективе.

Значимость исследования заключается в комплексном применении диагностических методик для выявления взаимосвязи между межличностными отношениями, особенностями управления и СПК, а также в возможности использования полученных результатов для разработки системы профилактических мероприятий, направленных на снижение конфликтности, укрепление коммуникативной культуры и поддержание благоприятной психологической атмосферы в коллективе.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2018. 503 с.
2. Левин К. Динамика группы и социальное изменение. СПб. : Речь, 2000. 368 с.

3. Морено Дж. Социометрия : экспериментальный метод и наука об обществе. М. : Академический проект, 2001. 384 с.
4. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 2003. 512 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг. М. : МГУ, 1989. 216 с.
6. Реан А.А. Психология личности. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
7. Фидлер Ф. Теория лидерства и эффективность группы. М. : Прогресс, 1991. 295 с.

А. А. Цынцарь,
канд. психол. наук, доц.
ГОО «Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко»;
Приднестровье, г. Бендеры

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье выявляются малоизученные аспекты подросткового буллинга на основе анализа исследований 2015–2025 годов. Рассмотрена эволюция понятия, систематизированы современные тенденции: изучение нейробиологических механизмов, личностных предикторов и цифровой среды. Научная новизна обусловлена сопоставлением зарубежных подходов с российскими эмпирическими данными. Обоснована необходимость исследования семейного контекста и доказана значимость психологической поддержки участников буллинга в связи с его долгосрочным влиянием на здоровье.

Ключевые слова: подростковый буллинг, школьная травля, виктимизация, агрессивное поведение в подростковой среде, кибербуллинг, структура буллинга, личностные предикторы, эмоциональный интеллект подростков, нейробиологические последствия насилия, профилактика буллинга, лонгитюдные исследования, жертвы и агрессоры.

Подростки – это будущее мира,
их надо воспитывать с любовью и заботой
Анна Фрейд

Исследования показывают, что первые случаи буллинга в детских коллективах могут появляться уже в 7–8 лет, однако максимальной остроты проблема достигает в подростковом возрасте, в период 11–14 лет [Неустроева, 2017]. Данный возрастной промежуток характеризуется переходом в среднюю школу, что влечет за собой изменение привычного круга общения, перераспределение ролей в группе и необходимость самоопределения. Эти факторы нередко провоцируют конфликты и создают почву для систематической травли. Прежде чем перейти к подробному анализу буллинга в подростковой среде, важно уточнить содержание этого понятия. Под буллингом понимается преднамеренное, неоднократно повторяющееся агрессивное поведение, основанное на дисбалансе власти (физической или психологической). Главная задача агрессора – подчинить себе жертву, вызвав у нее устойчивое чувство страха и незащищенности.

Рассмотрение научных подходов к определению буллинга, представленных в литературе последнего десятилетия, демонстрирует наличие устойчивых критериев, по которым исследователи квалифицируют данное явление. Так, американские ученые С. П. Лимбер и Р. М. Ковальски характеризуют буллинг через умышленное и неоднократно причинение вреда, реализуемое посредством физического насилия, вербальных оскорблений либо социального исключения [Kowalski, Limber, Agatston, 2012]. Австралийский исследователь К. Ригби акцентирует властный аспект, определяя буллинг как систематическое злоупотребление доминирующим положением с целью унижения жертвы. В отечественной психологической традиции акцент смещается в сторону анализа групповой динамики: О. Л. Глазман и С. В. Кривцова рассматривают травлю не как изолированные эпизоды агрессии, но как укоренившийся стереотип межличностного взаимодействия в коллективе, при котором более сильные участники систематически причиняют вред более слабым [Глазман, 2009; Кривцова, 2016]. Е. С. Илларионова определяет буллинг через понятия психологического террора и принуждения, направленных на подавление воли жертвы [Илларионова, 2013]. А. И. Аверьянов, в свою очередь, подчеркивает невозможность самозащиты у пострадавшей стороны как ключевую характеристику [Аверьянов, 2011]. Обобщая приведенные позиции, С. В. Кривцова выделяет два фундаментальных признака, объединяющих большинство дефиниций: дисбаланс сил между участниками и повторяемость агрессивных действий [Кривцова, 2016].

Междисциплинарный характер проблемы буллинга обуславливает устойчивый интерес к ней со стороны специалистов в области психологии, педагогики, социологии и других наук. Анализ публикаций последнего десятилетия необходим для подведения промежуточных итогов изучения феномена и определения наиболее актуальных направлений для будущих исследований.

1. Нейробиологические корреляты буллинга

В 2025 году исследователи из Университета Турку (Финляндия) под руководством Л. Нумменмаа представили данные нейровизуализации, демонстрирующие, как мозг подростков реагирует на ситуации травли. В исследовании приняли участие школьники 11–14 лет, которым демонстрировали сцены буллинга. Было установлено, что просмотр подобных сцен активирует социальные и эмоциональные сети мозга, а также вегетативные системы реагирования на угрозу. Авторы составили «карту тревожных путей» и показали, что хроническое состояние тревоги, вызванное буллингом, приводит к устойчивой вегетативной активации, что подтверждает концепцию «токсического стресса» [Nummenmaa et al., 2025].

2. Личностные предикторы виктимизации

И. А. Сухарев (Владимирский государственный университет, 2025) провел исследование на выборке 276 подростков 10–15 лет с целью выявления личностных черт, предрасполагающих к роли жертвы буллинга. С использованием опросника Д. Ольвеуса и методики Кэттелла была получена регрессионная модель, демонстрирующая значимое влияние таких качеств, как осторожность, нормативность, неврастения, возбудимость, склонность к чувству вины и групповая зависимость ($R^2 = 0,801$). Полученные результаты позволяют говорить о комплексе личностных предикторов, повышающих уязвимость подростка в ситуации школьной травли [Сухарев, 2025].

3. Эмоциональный интеллект и ролевая структура буллинга

Обращаясь к проблеме эмоциональных детерминант буллинга, Т. Е. Яценко и А. В. Милодовская (2025) установили, что сохранение травли в подростковой среде напрямую коррелирует с дефицитом эмоционального интеллекта и предпочтением неэффективных механизмов регуляции аффекта. В исследовании представлена развернутая характеристика эмоциональной сферы мальчиков-подростков в зависимости от их ролевой позиции – от преследователя до наблюдателя. Особое внимание уделено инвариантным и вариативным компонентам саморегуляции у жертв, сталкивающихся с разными типами агрессии [Яценко, Милодовская, 2025].

4. Духовно-нравственные детерминанты кибербуллинга

Е. С. Синогина и С. А. Ломовская (2023) в своем исследовании, проведенном на базе томских школ, выявили корреляцию между склонностью к кибербуллингу и показателями духовно-нравственного развития личности. Согласно полученным данным, подростки с низким уровнем духовности и эмпатии значительно чаще демонстрируют агрессивное поведение в онлайн-пространстве. Работа также содержит описание буллинг-структуры и анализ нравственных ориентаций современных школьников [Синогина, Ломовская, 2023].

5. Викимизация и совестливость

Изучая предпосылки вовлеченности подростков в буллинг, И. А. Горбенко (2025) обратилась к анализу таких факторов, как викимизация и совестливость. Эмпирическое исследование, охватившее учащихся 7–11 классов (возраст 13–17 лет), показало, что и формы викимизации, и уровень нравственного развития (совестливости) играют роль в том, какую позицию – жертвы или агрессора – займет подросток в ситуации травли. Работа также фиксирует возрастную специфику поведения школьников с различными личностными характеристиками [Горбенко, Киселева, 2025].

6. Эволюционно-биологический подход

Принципиально новый ракурс открывает канадское исследование, опубликованное в журнале *Evolutionary Behavioral Sciences* (2025). Ученые Университета Брока проанализировали данные лонгитюдного проекта, стартовавшего в 2008 году, с участием сотен школьников из 50 школ Онтарио, а также провели онлайн-опрос взрослых 24–35 лет. Результаты показали, что как среди мужчин, так и среди женщин более высокий уровень буллинга в подростковом возрасте коррелировал с ранним родительство (к 23–24 годам) и большим числом детей. Авторы предполагают, что буллинг может иметь эволюционные корни, выступая стратегией, способствующей передаче генов следующим поколениям за счет более раннего вступления в репродуктивные отношения [Volk et al., 2025].

7. Профилактика и психокоррекция

Практико-ориентированное исследование Н. О. Сорокиной (2025) было посвящено разработке и апробации программы профилактики буллинга среди семиклассников. На констатирующем этапе с помощью Теста агрессивности Л. Г. Почебут были выявлены подростки с высокими показателями вербальной, физической, предметной и эмоциональной агрессии. Разработанная 12-недельная программа включала упражнения на развитие коммуникативных навы-

ков, конструктивное реагирование в конфликтах, сплочение коллектива и развитие эмпатии. Повторная диагностика показала снижение уровня агрессивных проявлений и улучшение социально-психологического климата в классах [Сорокина, 2025].

8. Отечественные данные о распространенности

Исследование НИУ ВШЭ под руководством Д. Александрова (2021) с участием 18,5 тыс. школьников Калужской области показало, что 15,3% учащихся 6–9 классов чувствовали себя жертвами травли в течение года. Выявлена тенденция к снижению уровня буллинга к 9 классу (до 11,1%), что связано с развитием моральных норм. Гендерные различия проявились в формах агрессии: мальчики чаще сталкиваются с физической, девочки – с вербальной и социальной [Александров и др., 2021]. Исследование онлайн-школы «Фоксфорд» (2021) показало, что 55% подростков 11–16 лет сталкивались с кибербуллингом, при этом 39% пострадавших не рассказывают об этом взрослым из-за стыда или недоверия [Исследование Фоксфорд, 2021].

Проведенный обзор позволяет утверждать, что за последние десять лет исследования буллинга вышли на качественно новый уровень. От констатации негативных последствий для психического здоровья (тревожные расстройства, депрессии, суицидальные риски) ученые перешли к изучению глубинных нейробиологических механизмов, личностных предикторов и даже эволюционных аспектов.

Литература

1. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф., вып. 4, т. 15. Одесса : Научный мир, 2011. С. 22–26.
2. Александров Д. Исследование распространенности буллинга в школах [Электронный ресурс] / НИУ ВШЭ, лаборатория «Социология образования и науки». 2021. URL: <https://slon.hse.ru/news/478449726.html> (дата обращения: 01.02.2026).
3. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
4. Горбенко И.А., Киселева Т.Б. Отношение к буллингу у обучающихся 7–11 классов в зависимости от нравственной позиции личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 3. С. 45–52.
5. Илларионова Е.С. Проблема буллинга в подростковом возрасте // Студенческий научный форум : материалы V Междунар. студенческой электронной науч. конф. [Электронный ресурс]. 2013. URL:

<http://www.scienceforum.ru/2013/178/2003> (дата обращения: 01.10.2023).

6. Исследование онлайн-школы «Фоксфорд» о кибербуллинге в 2021 году [Электронный ресурс] // ТАСС. 2021. URL: <https://tass.ru/obshchestvo/11242357> (дата обращения: 11.02.2026).

7. Кривцова С.В., Шапкина А.Н., Белевич А.А. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // Образовательная политика. 2016. Т. 3, № 73. С. 2–25.

8. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна // European research. 2015. № 6 (7). С. 69–73.

9. Синогина Е.С., Ломовская С.А. Исследование буллинг-структуры подростков и связи проявлений кибербуллинга с показателями духовности и эмпатии // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 5. С. 121–129.

10. Сорокина Н.О. Профилактика буллинга в школе среди подростков: экспериментальное исследование // Молодой ученый. 2025. № 2. С. 129–131.

11. Сухарев И.А. Личностные диспозиции как предикторы виктимизации участников школьного буллинга // Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки. 2025. № 1. С. 102–111.

12. Яценко Т.Е., Милодовская А.В. Характеристики эмоционального интеллекта и эмоциональной саморегуляции мальчиков-подростков, исполняющих различные роли в буллинге // Вестник БарГУ. Серия: Педагогические науки. Психологические науки. 2025. С. 121–129.

13. Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. Cyberbullying: Bullying in the Digital Age. New York : John Wiley & Sons, 2012. 296 p.

14. Nummenmaa L. et al. Neural responses to bullying situations in adolescents // JNeurosci. 2025. Vol. 45, № 12. P. 1123–1135.

15. Volk T. et al. Adolescent bullying and reproductive success: A longitudinal study // Evolutionary Behavioral Sciences. 2025. Vol. 19, № 2. P. 87–102.

Е. Н. Чернова,
ст. преп. каф. психологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация: в статье представлен сравнительный анализ феноменологии профессиональной субъектности в отечественной и зарубежной традициях. Рассматривается эволюция взглядов от субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский) до концепций агентности (А. Vandura) и самодетерминации (Е. Deci, Р. Ryan). Исследованы работы 2021–2025 гг., анализирующие трансформацию субъектности в условиях цифровизации, прекаризации труда и взаимодействия с генеративным ИИ. Систематизировано понимание субъектности как интегративной метакомпетенции, обеспечивающей сохранение смыслового авторства и динамической устойчивости специалиста в условиях глобальной неопределенности.

Ключевые слова: профессиональная субъектность, агентность (human agency), самодетерминация, осознанная саморегуляция, проактивность, феноменология труда, личностный потенциал, генеративный ИИ, цифровая трансформация, динамическая устойчивость.

Современный этап развития общества, характеризующийся высокой степенью неопределенности, цифровизацией и диффузией традиционных профессиональных границ, предъявляет принципиально новые требования к личности специалиста. В психологической науке центральное место в обсуждении этих требований занимает категория профессиональной субъектности, которая рассматривается не как статичная совокупность компетенций, а как фундаментальная способность человека выступать проактивным инициатором своей профессиональной биографии. Актуальность темы обусловлена необходимостью преодоления разрыва между технологическим прогрессом и психологической готовностью профессионала к функционированию в условиях «текучей современности» [13]. Если традиционная психология труда зачастую фокусировалась на адаптации человека к рабочему месту, то феноменологический подход позволяет

исследовать внутренние механизмы инициативности, ответственности и смыслообразования, которые обеспечивают устойчивость профессионала в кризисных ситуациях. Согласно Н. С. Пряжникову [8], профессиональное самоопределение сегодня — это не разовый акт выбора, а непрерывная субъектная активность по поиску смыслов в труде.

Проблема исследования заключается в многообразии терминологических трактовок: если в отечественной науке доминирует субъектно-деятельностный подход, то в зарубежных школах акцент смещен на теорию агентности (agency) и самодетерминацию. Важно учитывать содержательный разрыв между этими понятиями: если зарубежная «agency» зачастую трактуется как инструментальное действие, направленное на достижение результата, то отечественная «субъектность» включает в себя глубокий ценностно-смысловой пласт и саморегуляцию. Отсутствие единого интегративного описания феноменологии профессиональной субъектности затрудняет разработку программ психологического сопровождения карьеры. Целью данной статьи является сравнительный анализ генезиса и современного состояния проблемы профессиональной субъектности в отечественной и зарубежной психологии. Научная новизна работы заключается в систематизации исследований периода 2021–2025 гг., рассматривающих субъектность в контексте цифровой трансформации и прекаризации труда.

Фундамент понимания субъектности в отечественной психологии заложен в трудах С. Л. Рубинштейна [9], который определил субъекта как центр организации бытия, способный к сознательному изменению мира. В контексте профессиональной деятельности это означает, что специалист выступает не пассивным исполнителем, а активным интегратором своих психических ресурсов. Согласно А. В. Брушлинскому [3], субъектность является высшим уровнем интеграции человека, обеспечивающим его целостность. К. А. Абульханова-Славская [1] дополняет этот подход концепцией «индивидуальной стратегии», где профессионал предстает автором своего жизненного и трудового пути.

Современные исследования 2021–2025 гг. расширяют классическую парадигму, адаптируя её к условиям цифровизации и профессиональной прекаризации. В работах В. И. Моросановой [7] обосновано, что профессиональная субъектность феноменологически проявляется через развитую систему *осознанной саморегуляции*. Это позволяет специалисту сохранять продуктивность в условиях многозадач-

ности, трансформируя внешние требования во внутренние цели деятельности.

Параллельно с этим в трудах Э. Ф. Зеера и С. А. Минюровой [4] акцентируется внимание на феномене «цифровой субъектности». В данной трактовке проактивность специалиста выражается в способности опережать темпы технологических изменений, самостоятельно проектируя индивидуальные образовательные траектории. С позиции *экосистемного подхода* [2] субъектность выступает фактором профессионального долголетия, что феноменологически манифестируется в ощущении смысловой насыщенности труда, служащей «антидотом» против выгорания.

Особое значение в актуальных исследованиях середины текущего десятилетия приобретает анализ *смысловой устойчивости в ситуации неопределенности*. Опираясь на концепцию личностного потенциала Д. А. Леонтьева [6], исследователи подчеркивают роль «динамической устойчивости» — способности профессионала опираться на внутренние критерии выбора и сохранять авторство своей жизнедеятельности вопреки давлению неопределенности, что выражается в переходе от адаптивного следования обстоятельствам к проактивному конструированию смыслов в ситуации экзистенциального вызова.

Наконец, новейшим вектором развития темы становится *субъектность в гибридных человеко-машинных системах* [10]. В этом контексте субъектность манифестируется как способность специалиста выступать «супервизором» технологических решений при делегировании когнитивных функций генеративному ИИ. Сохранение этической ответственности и смыслового контроля требует от профессионала высокого уровня рефлексии, позволяющего не «растворяться» в алгоритмах, а интегрировать их в индивидуальную субъектную стратегию.

В западной психологической традиции феноменология профессиональной субъектности концептуализируется преимущественно через категории *human agency* (агентность) и *self-determination* (самодетерминация). Фундаментальный вклад в понимание данного феномена внес А. Бандура [12], определивший её как интенциональную способность индивида влиять на собственное функционирование. Феноменологическим ядром субъектности здесь выступает *self-efficacy* (самоэффективность) — глубокая убежденность профессионала в наличии ресурсов для достижения целей. В рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [16], профессионал предстает как «автономный деятель», чья активность обусловлена интеграцией потребностей в автономии, компетентности и социальной связанности.

В актуальном зарубежном дискурсе подчеркивается, что именно внутренняя локусированность ценностей (*internal locus of causality*) обеспечивает устойчивость специалиста в условиях нестабильных карьерных систем.

Современные зарубежные исследования последнего пятилетия развиваются в русле нескольких прикладных векторов. Во-первых, это феномен «*крафтингового*» поведения (*Job Crafting*). В работах М. Тампси и А. Баккера [18] субъектность анализируется через проактивное «конструирование работы»: агентивные сотрудники самостоятельно трансформируют границы своих задач, адаптируя их под личные смыслы и ценности. Во-вторых, в условиях прекаризации и гиг-экономики особое значение приобретает концепция «*рефлексивной агентности*» [11]. Она рассматривается как механизм, позволяющий специалисту удерживать целостность профессионального «Я» и преемственность биографии при частой смене краткосрочных проектов. В-третьих, в контексте автоматизации труда Р. Луккин и К. Холмс [14] обосновывают концепт «*интеллектуальной агентности*». Здесь субъектность проявляется как способность человека оставаться контролирующим центром в высокотехнологичных системах, принимая решения на основе критического мышления. Наконец, работы К. Эдвардс и последователей [12] смещают акцент на «*реляционную агентность*» (*relational agency*) — способность субъекта эффективно объединять свои ресурсы с ресурсами других участников в междисциплинарных командах для решения сложных социально-профессиональных задач».

В актуальных дискуссиях середины текущего десятилетия эти классические концепции трансформируются в теорию «цифровой агентности» (*digital agency*) и «гибридной агентности» (*hybrid agency*) [15,17]. Зарубежные исследователи подчеркивают, что в условиях работы с генеративным ИИ агентность человека может как усиливаться (*augmented agency*), так и подавляться алгоритмическим управлением. Ключевым вопросом становится сохранение «агентного Я» в процессе сотворчества с машиной, где субъектность манифестируется через способность индивида критически оценивать вклад ИИ и интегрировать его возможности в личную инициативу, не утрачивая при этом статуса первичного инициатора деятельности.

Сопоставление отечественной и зарубежной традиций позволяет выявить как фундаментальные точки пересечения, так и уникальные феноменологические маркеры каждой школы. В отечественном подходе (школа С. Л. Рубинштейна — А. В. Брушлинского) субъектность понимается как *преобразующая сила*, направленная на качественное изменение

объекта труда. В то же время зарубежные концепции (А. Бандура, Э. Деси) смещают акцент на *инструментальную саморегуляцию* и достижение функциональной автономии.

Различия прослеживаются и в ценностном наполнении феномена: российская традиция связывает субъектность с категорией поступка и социальной ответственности, тогда как западные исследования глубже верифицируют связь агентности с индивидуальным благополучием (*well-being*) профессионала.

Тем не менее в середине 2020-х годов наблюдается отчетливая конвергенция позиций. В обеих традициях профессиональная субъектность интерпретируется как *интегративная метакомпетенция*, позволяющая специалисту выступать проактивным субъектом своей профессиональной реальности, сохраняя смысловой контроль и авторство жизнедеятельности в условиях глобальной неопределенности. Особым итогом новейших исследований (2025 г.) становится понимание субъектности как способности к сохранению смыслового контроля в гибридных человеко-машинных системах [10,17]. Вне зависимости от теоретической школы, современный профессионал определяется не через адаптацию к алгоритмам, а через проактивную «супервизию» технологических решений, где этическая ответственность и авторство результата остаются неотчуждаемыми атрибутами личности в условиях тотальной цифровой трансформации.

Литература

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. — М. : МПСИ, 1999. — 224 с.
2. Березина Т. Н. Профессиональная субъектность и психологическое здоровье // Вопросы психологии. — 2021. — № 3. — С. 45–56.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта. — М. : ИП РАН ; СПб. : Алетейя, 2003. — 272 с.
4. Зеер Э. Ф., Минюрова С. А. Психология профессионального развития в условиях цифровизации // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 4. — С. 112–138.
5. Леонтьев Д. А. Психология выбора: структуры, механизмы, условия // Психологические исследования. — 2020. — Т. 13, № 71. — С. 1.
6. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал и динамическая устойчивость субъекта в условиях неопределенности // Вопросы психологии. — 2024. — № 3. — С. 18–29.
7. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Осознанная саморегуляция и субъектность профессионала: новые вызовы цифровизации // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2025. — Т. 18, № 1. — С. 5–17.

8. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. — М. : Академия, 2014. — 320 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2019. — 713 с.
10. Солдатова Г. В., Нестик Т. А. Психология цифрового гражданства и субъектность в гибридных человеко-машинных системах. — М. : Институт психологии РАН, 2025. — 320 с.
11. Atkinson S., et al. Reflective Agency and the Future of Work // European Journal of Work and Organizational Psychology. — 2022. — Vol. 31, No. 4. — P. 512–525.
12. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective // Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol. 52. — P. 1–26.
13. Bauman Z. Liquid Modernity. — Cambridge : Polity Press, 2000. — 240 p.
14. Edwards A. Working Relationally in Complex Practitioner Settings // International Journal of Educational Research. — 2020. — Vol. 99. — Art. 101512.
15. Mao Y., et al. Augmented Agency: Professional Subjectivity in the Age of Generative AI // Journal of Vocational Behavior. — 2024. — Vol. 148. — Art. 103945.
16. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory. — New York : Guilford Press, 2017. — 756 p.
17. Sorokin P. Hybrid Agency in the Era of Algorithmic Management // Global Psychology Review. — 2025. — Vol. 8, No. 1. — P. 112–128.
18. Tampsie M., Bakker A. B. Job Crafting and Professional Agency // Journal of Vocational Behavior. — 2023. — Vol. 142. — Art. 103865.

*М. В. Чумаченко,
педагог-психолог I кв. категории
МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная
школа № 11 им. Ю. А. Гагарина»
Приднестровье, г. Бендеры*

РАБОТА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЬСКИМ СОПРОТИВЛЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

***Аннотация.** В статье рассматривается родительское сопротивление как фактор, влияющий на эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Раскрываются его психологиче-*

ские механизмы и представлены практические стратегии работы школьного психолога. На основе профессионального опыта показаны возможности перехода от сопротивления к сотрудничеству.

Ключевые слова: образовательное пространство, школьный психолог, родительское сопротивление, психолого-педагогическое сопровождение, школьная дезадаптация, семейное взаимодействие.

Современная школа функционирует в условиях усложнения образовательной среды, что проявляется в росте числа обучающихся с признаками эмоциональной нестабильности, учебной дезадаптации и поведенческих трудностей. В этих условиях особую значимость приобретает взаимодействие образовательной организации с семьей. Развитие личности ребенка определяется условиями социальной ситуации развития и системой его взаимодействия со значимыми взрослыми [1; 9].

Анализ профессиональной практики показывает, что одним из устойчивых факторов, затрудняющих психолого-педагогическое сопровождение, является отказ родителей признавать наличие проблем у ребенка либо их стремление интерпретировать трудности как результат деятельности школы. Данный феномен можно определить как родительское сопротивление.

Теоретическое понимание феномена Родительское сопротивление в психологическом контексте выступает как форма внутренней защиты, направленная на снижение тревоги и сохранение позитивного образа родительства [3]. Особенности семейного воспитания оказывают существенное влияние на эмоциональное и личностное развитие ребенка [8].

С позиции глубинной психологии сопротивление связано с действием защитных механизмов (отрицание, рационализация, проекция), снижающих эмоциональное напряжение [2; 3].

Системный подход рассматривает его как элемент поддержания устойчивости семейной структуры: выявление проблем у ребенка нарушает привычный баланс взаимодействий, что вызывает сопротивление изменениям [4; 5].

В гуманистической психологии подчеркивается, что преодоление защитных реакций возможно в условиях эмпатического принятия и безопасной коммуникации [6].

В образовательной практике родительское сопротивление может выступать не только барьером, но и индикатором скрытых семейных

трудностей, включая эмоциональное напряжение и дефицит родительской компетентности.

Таким образом, данный феномен следует рассматривать как диагностически значимый показатель состояния семейной системы.

Обобщение профессионального опыта позволяет выделить следующие эффективные направления работы с родителями:

- снижение эмоциональной напряженности взаимодействия;
- переход от оценочных суждений к анализу конкретных ситуаций поведения ребенка;
- акцент на потребностях и состоянии ребенка;
- формирование реалистичных договоренностей;
- поддержка даже минимальной вовлеченности семьи.

Ключевым условием эффективности является переход к партнерской модели взаимодействия. Представленные подходы соответствуют субъектному пониманию образовательного процесса, в котором родитель выступает активным участником сопровождения [7].

Рассмотрим практические кейсы:

Кейс 1. Отрицание трудностей ребенка. При наличии выраженной школьной дезадаптации родитель отрицал проблему. Постепенный переход к обсуждению конкретных ситуаций поведения позволил сместить фокус на состояние ребенка и сформировать готовность к взаимодействию.

Кейс 2. Обвиняющая позиция. Родитель обвинял педагогов в возникновении трудностей. Применение техник активного слушания и отражения эмоций способствовало снижению напряжения и переходу к диалогу.

Кейс 3. Формальное согласие. При внешнем согласии рекомендации не выполнялись. Конкретизация договоренностей и регулярное сопровождение повысили вовлеченность семьи.

Родительское сопротивление представляет собой комплексный психологический феномен, отражающий действие защитных механизмов и особенности семейной системы.

Эффективность работы школьного психолога определяется способностью трансформировать сопротивление в сотрудничество через выстраивание доверительных отношений и изменение характера взаимодействия с родителями.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1984.
3. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993.
4. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice. – New York: Jason Aronson, 1978.
5. Minuchin S. Families and Family Therapy. – Cambridge: Harvard University Press, 1974.
6. Rogers C. On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.
7. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Смысл, 2007.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2010.
9. Эльконин Д.Б. Психология развития. – М.: Академия, 1999.

С. Ю. Щепул,
канд. пед. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
Приднестровье, г. Тирасполь

ПРОФИЛАКТИКА ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье анализируются возможности проектной деятельности в профилактике делинквентного поведения подростков. Показано, что механизм профилактического действия проекта реализуется через три взаимосвязанных процесса: реатрибуцию контроля (переход от внешнего к внутреннему локусу), просоциальное замещение девиантной активности и аксиологическую интеграцию – встраивание нормативных ценностей в структуру идентичности подростка.

Ключевые слова: делинквентное поведение, профилактика, проектная деятельность, подростковый возраст, идентичность, субъектность.

Проблема делинквентного поведения несовершеннолетних устойчиво занимает одно из центральных мест в научных исследованиях по педагогике и психологии. По данным Статистического ежегодника Приднестровья, к 2021 году численность несовершеннолетних, совершивших преступление достигла 198 человек, при этом 78%

из них – подростки в возрасте 14-17 лет, то есть учащиеся общеобразовательных организаций. Указанная статистика отражает лишь видимую часть проблемы, поскольку за ней стоит значительно более широкий пласт латентных форм антисоциального поведения: систематические прогулы, агрессия, мелкое хулиганство, ранняя алкоголизация, участие в неформальных объединениях деструктивного характера. В этих условиях важно обратиться к поиску оптимальных форм профилактики деликвентного поведения в подростковой среде.

В отечественной психолого-педагогической традиции деликвентное поведение трактуется как устойчивая совокупность действий, нарушающих нормы уголовного или административного законодательства, однако не достигающих степени общественной опасности, квалифицируемой как преступление в полном смысле слова [4, 7].

Так, А.Е. Личко определяет деликвентное поведение следующим образом: «...это цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений, отличающихся от криминала, т.е. наказуемых, согласно Уголовному Кодексу, серьезных правонарушений и преступлений» [6, с. 62]. Е. В. Змановская связывает деликвентное поведение с нарушением процессов социализации личности, деформацией ценностно-нормативной сферы и усвоением асоциальных форм поведения под влиянием неблагоприятной социальной среды. Автор пишет: «...деликвентное поведение непосредственно направленно против существующих норм государственной жизни, четко выраженных в правилах (законах) общества» [2, с. 57]. Тем самым понятие охватывает широкий спектр форм – от мелкого вандализма до систематической агрессии и участия в противоправных группировках.

Детерминация деликвентного поведения носит полифакторный характер. На уровне личности исследователи выделяют незрелость волевой сферы, диффузность идентичности [11], высокий уровень личностной тревожности и агрессивности [1]. Семейные факторы включают дисфункциональный стиль воспитания, деприватизацию эмоциональных связей, насилие и безнадзорность [10]. Социально-институциональный уровень детерминирован, по Р. Мертону, аномией – разрывом между культурно транслируемыми целями и легитимными средствами их достижения [8, с. 277].

Применение проектной деятельности в профилактике правонарушений подростков обусловлено ее значительным воспитательным и развивающим потенциалом, направленным на формирование у подростков социальной ответственности, правосознания и навыков конструктивного взаимодействия.

Идея проектного обучения восходит к философии прагматизма Дж. Дьюи и методу проектов У. Х. Килпатрика [3, 5]. В современной трактовке проектная деятельность понимается как особый тип совместно распределенной деятельности, направленной на создание субъективно и социально значимого продукта, в процессе которой обучающийся выступает полноправным субъектом целеполагания, планирования и оценки [9].

Принципиальное отличие проектного обучения от традиционного урочного заключается в следующем:

- результат проекта не предопределен заранее, что обеспечивает подлинную неопределенность и, соответственно, подлинный выбор;
- ошибка в проекте не влечет оценочных последствий, а переформулируется как диагностический ресурс;
- межвозрастная и межролевая гетерогенность команды создает условия для деиерархизации статусных позиций, что особенно значимо для подростков с делинквентным опытом, привыкших занимать периферийные позиции в учебном сообществе.

Механизм профилактического действия проектного обучения реализуется через три взаимосвязанных процесса.

Первый – реатрибуция контроля: в условиях проекта подросток получает доказательства собственной агентности, что смещает локус контроля с внешнего на внутренний. Формирование интернального локуса снижает реактивную агрессивность и склонность к поиску виновных во внешней среде.

Второй – просоциальное замещение: проект предоставляет структурированный, насыщенный и социально санкционированный алгоритм действий, который заполняет «темпоральный вакуум» делинквентной активности. Механизм согласуется с концепцией «рутинной деятельности» Л. Коэна и М. Фелсона [13]: устранение ситуационных возможностей за счет сокращения неструктурированного, незанятого времени выступает одним из наиболее надежных факторов профилактики делинквентного поведения.

Третий – аксиологическая интеграция: в ходе реализации социально ориентированного проекта подросток переживает опыт нормативного признания и ценностного отождествления с социально значимой деятельностью, что запускает механизм интернализации просоциальных норм по механизму «изнутри», минуя сопротивление, неизбежное при директивным навязывании правил.

Эффективное применение проектной деятельности в профилактике правонарушений подростков обусловлена соблюдением ряда

принципиальных педагогических условий, которые, на наш взгляд, имеют ключевое значение именно применительно к подросткам с делинквентным опытом.

Первым условием является организация педагогического тьюторства. Взрослый в проекте занимает позицию тьютора, воздерживаясь от директивных указаний и принятия решений вместо подростка. Это условие непосредственно обеспечивает реатрибуцию контроля: только реальная свобода выбора порождает реальное переживание ответственности.

Вторым условием является «правило подлинного продукта», согласно которому проект должен завершаться созданием результата, имеющего реальную значимость и ориентированного на внешнюю аудиторию. Публичность и востребованность продукта принципиально отличают проектную деятельность от имитационных форм активности и обеспечивают подростку опыт социального признания в нормативно одобряемом контексте, что особенно важно для обучающихся с делинквентным опытом, склонных компенсировать дефицит признания через нарушение социальных норм.

Третьим условием выступает «управляемая гетерогенность» командного состава. Включение в проектную команду подростков с различным уровнем академической успешности, социального статуса и поведенческих характеристик создает среду, в которой стигматизированный ранее подросток получает возможность занять иную ролевую позицию. При этом необходима предварительная работа с командой по формированию норм взаимодействия, исключающих воспроизводство прежних иерархий.

Четвертым условием выступает системность и длительность. Профилактический эффект не возникает от единичного проекта: необходима серия проектных циклов, обеспечивающих устойчивость новобразований.

Проведенное теоретическое обоснование проектной деятельности как эффективного ресурса профилактики делинквентного поведения подростков позволяет сделать следующие основные выводы.

Во-первых, проектная деятельность обладает значимым профилактическим потенциалом применительно к подросткам с делинквентными тенденциями при условии соблюдения принципов тьюторского сопровождения, подлинности продукта, управляемой гетерогенности команды и системности.

Во-вторых, механизм профилактического действия реализуется через три взаимосвязанных процесса – реатрибуцию контроля, про-

социальное замещение и аксиологическую интеграцию, что позволяет говорить о системном, а не ситуативном характере изменений.

В отличие от концепций, рассматривающих проектную деятельность прежде всего как когнитивную технологию, предлагаемый подход трактует ее как инструмент личностной реструктуризации – изменения системы атрибуций, самоотношения и ценностных ориентаций.

Перспективами дальнейшего исследования являются разработка и апробация комплексных программ профилактики делинквентного поведения средствами проектной деятельности с учетом специфики образовательной среды и уровня социальной дезадаптации подростков.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
3. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе: пер. с 7-го англ. изд. Е. Н. Янжул: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. М.: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
5. Корнетов Г. Б. Метод проектов У. Х. Килпатрика. Ч. 1. Сущность и становление метода // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-uh-kilpatrika-chast-1-suschnost-i-stanovlenie-metoda> (дата обращения: 22.04.2026).
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб.: Питер, 2022. 304 с.
7. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения [Электронный ресурс]. М.: Издательский дом «Городец», 2025. 275 с. URL: <https://flibusta.su/book/429221-psihiologia-deviantnogo-povedenia/read/> (дата обращения: 22.04.2026).
8. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. 873 с.
9. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
10. Реан А. А., Коновалов, И. А. Дисфункциональная семья как фактор агрессивного поведения подростков // Вестник Московского университета МВД России. 2020. № 8. С. 292-301.

-
11. Эриксон Э. Э Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с
12. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
13. Cohen L.E., Felson, M. Social change and crime rate trends: a routine activity approach // American Sociological Review. – 1979. Vol. 44, no. 4. P. 588 -608. URL: <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Cohen%20and%20Felson%201979%20Routine%20Activities.pdf> (accessed: 22.04.2026).
-

Научное издание

Ответственные редакторы:

*Т.П. Ильевич, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и СОТ;
О.В. Набока, доктор. пед. наук, проф. каф. педагогики и СОТ;
А.В. Мельничук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и СОТ.*

ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник материалов
республиканской научно-практической конференции,
20 марта 2026 года*

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка Т. А. Воднева

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать 17.03.25.

Формат 60х90/16. Уч. изд. л. 16,3.

Заказ № 934. Электронное издание

*Опубликовано на образовательном портале
moodle.spsu.ru*
