МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики
Кафедра педагогики и методики начального образования

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

X Всероссийской научно-практической конференции
молодых ученых с международным участием

«НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»

Краснодар 2026

Редакционная коллегия

Рысик Марина Вячеславовна, студентка 5 курса НОДО КубГУ,
Жигалова Ангелина Дмитриевна, студентка 5 курса НОДО КубГУ,
Гакаме Юлия Даудовна, доцент кафедры ПМНО, кандидат педагогических наук, доцент,
Баранова Ольга Игоревна, доцент кафедры ПМНО, кандидат педагогических наук, доцент,

Начальное общее образование: опыт, инновации и перспективы: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции молодых учѐных с международным участием «Начальное общее образование: опыт, инновации и перспективы», 22 апреля 2026 г./ под общ. редакцией Барановой О.И., Гакаме Ю.Д. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2026 – 146 с.

Сборник посвящен актуальным проблемам начального образования, перспективам его развития в современном образовательном пространстве. Материалы сборника отражают научную насыщенность и высокую продуктивность конференции, которая позволила проанализировать и обсудить результаты научно-исследовательской деятельности будущих педагогов и действующих учителей начальных классов, обозначить проблемы и перспективы развития начального образования и осуществить поиск эффективных педагогических технологий, методик обучения и воспитания младших школьников в условиях современного образовательного пространства.

© ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА» ……..……... 6

Алиева А.А., Якубова Ф.Р. Кинезиологические упражнения как средство снижения психоэмоционального напряжения у школьников с задержкой психического развития……..... 7

Атагян О.А., Хапачева С.М. Психолого-педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств личности младших школьников……... 10

Багдасарян Э.К., Карпенко А.В. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников…….. 10

Бакуменко К.Д., Микерова Г.Ж. Формирование эстетических чувств младших школьников при изучении сказок……... 16

Галай В.А., Микерова Г.Ж. Развитие коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста в групповой работе…….. 18

Дегтярева М.И., Гакаме Ю.Д. Педагогические способы формирования социальной грамотности у младших школьников во внеурочной деятельности……..... 20

Жданова А.С. Педагогическое сопровождение обучающихся в условиях современного образовательного пространства…….. 22

Жигалова А.Д., Баранова О.И. Педагогические средства формирования экологической грамотности учащихся на уроках в начальной школе……. 24

Измайлова Ю.Ю. Практикум «Первые слова в новом доме» как средство языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов в начальной школе……. 26

Калипова С.О., Сорокина С.Ю. Безотметочное обучение в начальной школе: плюсы, минусы, перспективы……. 28

Каллибекова Г.М. Адаптация первоклассников к школе…….. 30

Карабутова Д.А., Казанцева В.А. Профилактика агрессивного поведения детей младшего школьного возраста…… 33

Колесник В.В., Сорокина С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников как элемент психолого-педагогического сопровождения……... 35

Кужма О.В. Организация учебного диалога младших школьников в условиях цифровой образовательной среды…….. 36

Ларенкова Е.В., Казанцева В.А. Интерактивное обучение математике: взгляд будущего учителя на современный урок…… 38

Ляликова А.Е., Евтыхова Н.М. Развитие подструктур математического мышления у младших школьников……. 41

Макарова А.Е., Карпенко А.В. Нецензурная лексика в речи младших школьников: причины, проявления и пути коррекции…….. 43

Масло В.В., Бойкова М.Б. Адаптация первоклассников: психолого-педагогические аспекты……... 46

Мекленбурцева А.М., Карпенко А.В. Клиповое мышление у младших школьников: вызовы современного информационного пространств……. 48

Неверова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в условиях современного образовательного пространства……... 54

Пашкова А.Д., Хапачева С.М. Развитие личностных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности..... 55
Перевозчикова Л.Г., Хапачева С.М. Развитие учебной мотивации у пятиклассников в процессе адаптации к обучению в средней школе..... 58
Починкова О.Н. Формирование глобальных компетенций младших школьников……... 61
Рысик М.В., Коваленко Е.Г. Способы развития диалогической речи учащихся на уроках в начальной школе……... 63
Сайдаметова Д.А., Якубова Ф.Р. Теоретический аспект сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра…… 65
Спичак М.А., Микерова Г.Ж. Формирование патриотизма младших школьников на уроках литературного чтения…… 68
Тарасова К.В., Карпенко А.В. От кибербуллинга до фишинга: Защита младших школьников от угроз в интернете…… 70
Тлехурай И.В., Казанцева В.А. Формирование эмоциональной отзывчивости у младших школьников в процессе обучения……... 74
Тотикашвили Ж.Л., Стеченцева И.П., Казанцева В.А. Кибербуллинг в младшей школе: специфика проявлений в мессенджерах и игровых средствах……... 76
Ушакова Д.О., Сорокина С.Ю. Тревожность и стресс у ребенка: причины, профилактика и методы помощи…… 78
Фокина Е.В., Хапачева С.М. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности……... 80
Чотчаева Л.К. Перспективы развития начального общего образования……... 83
Шмерега А.А., Хапачева С.М. Педагогические условия формирования основ финансовой грамотности младших школьников……... 85
Яковенко А.Р., Коваленко Е.Г. Педагогические способы разрешения конфликтов в начальной школе……..... 87

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ…… 89
Асланова З.К., Казанцева В.А. Музейная педагогика как средство гражданско-патриотического воспитания младших школьников…… **89**
Бакиева Э.А., Якубова Ф.Р. Здоровьесберегающие технологии в коррекции мышечного гипертонуса и тревожных состояний у детей с расстройствами аутистического спектра……... *91*
Брянцева Е.Н. Психолого-педагогические условия развития одаренности в начальной школе…….. *94*
Гарькуша Ж.Н. Личностно-ориентированный подход в обучении младших школьников……... *95*
Груняшина Н.В., Евтыхова Н.М. Методика развития пространственного воображения у второклассников во внеурочной математической деятельности…… *97*
Дмитриева Д.А., Щитикова И.А., Баранова О.И. Экран этических чувств как формирование эмоционально-ценностных отношений у младших школьников……... *100*

Каликназарова Ш.Б. Комиксы как средство обучения и воспитания младших школьников……... *101*
Каппушева Р.А. Перспективы развития начального образования в условиях глобализации……..... *104*
Кузнецов Н.В. Проектная деятельность в образовательной практике: от репродуктивного метода к исследовательской парадигме…….. *105*
Лищенковская В.А., Микерова Г.Ж. Методы и приемы воспитания у младших школьников любви к природе при изучении лирических художественных произведений…… *107*
Ляликова А.Е., Хапачева С.М. Развитие познавательной активности младших школьников на основе интегративного подхода…… *110*
Манукян А.Д., Бойкова М.Б. Проектная деятельность в системе высшего образования (на примере ЧОУ ВО МИДиС, г. Челябинск) …… *112*
Наделяева П.Ф., Баранова О.И. Приёмы формирования эстетических чувств младших школьников на уроках изобразительного искусства…… *115*
Паранук С.Н., Хапачева С.М. Педагогические условия формирования универсальных учебных действия младших школьников…… *116*
Пермякова А.В. Развитие творческой инициативы и креативного мышления как центральный аспект проектной деятельности в начальной школе……. *118*
Плеканова А.В., Евтыхова Н.М. Методика формирования временных представлений на уроках математики у второклассников…….. *119*
Протченко Е.В., Евтыхова Н.М. Методика осуществления преемственности в обучении математике между начальной и средней школой……... *122*
Пустоварова В.И., Сорокина С.Ю. Игровые технологии как средство активизации познавательного интереса у младших школьников……. *124*
Тарасова Е.А. Использование информационных технологий в начальной школе……...…….. *127*
Тукало Э.В., Сорокина С.Ю. Игровые технологии в обучении младших школьников……... *129*
Устинова В.Е., Карпенко А.В. Каникулы без стресса: стратегии родительского взаимодействия для снижения учебного стресса и стимулирования познавательной активности у младших школьников…… *131*
Шабоева З.Т., Сергеева Б.В. Использование интерактивных образовательных платформ («Учи.ру», «ЯКласс») на уроках математики в начальной школе: эффективность и методические приёмы……..... *134*
Швецова В.С., Карпенко А.В. Игровые технологии как средство развития лидерских качеств…… *137*
Ширшова С.С., Сорокина С.Ю. Искусство и технологии как средство повышения мотивации к изучению русского языка в начальной школе…… *141*

РАЗДЕЛ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СНИЖЕНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Алиева А.А., Ф.Р. Якубова,
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова»
г. Симферополь

Аннотация. В тезисах рассматривается актуальность применения кинезиологических упражнений для снижения психоэмоционального напряжения у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Описываются структура занятий, основные принципы организации и значение комплексного подхода в коррекционной работе.
Ключевые слова: кинезиологические упражнения, психоэмоциональное напряжение, задержка психического развития, школьники, коррекционная работа.

Школьный возраст является сенситивным периодом для формирования психических функций. Особую актуальность в это время приобретает коррекция психоэмоционального напряжения и тревожности у детей с ЗПР. У таких школьников часто наблюдается ослабление концентрации внимания, что ведёт к проблемам с запоминанием и повышает уровень психоэмоционального напряжения [3].

Кинезиологические упражнения — один из эффективных методов в системе комплексной реабилитации детей с ЗПР. Кинезиология — наука о развитии головного мозга через движение. Регулярное выполнение таких упражнений способствует развитию межполушарного взаимодействия, синхронизации работы полушарий, снижению тревожности и повышению стрессоустойчивости [2]. Учитывая психофизические особенности детей с ЗПР, длительность активных фаз занятия не должна превышать 15–20 минут [4].

Правильная организация занятий строится на принципах разнообразия, доступности и постепенного усложнения. Структура занятия включает:

– вводную часть (3–5 минут): растяжка, дыхательные упражнения, самомассаж;

– основную часть (15–20 минут): перекрестные телесные упражнения, глазодвигательные упражнения, развитие мелкой моторики, статические позы;

– заключительную часть (3–5 минут): релаксация, спокойная ходьба, дыхательные упражнения [1].

В коррекционной работе также используются подвижные игры, фитболы, упражнения на равновесие, ритмопластика и пальчиковая гимнастика. Подвижные игры с согласованием речи и движения снижают тревожность и повышают эмоциональный комфорт [4].

Для поддержания мотивации целесообразно использовать игровые формы (например, кинезиологические сказки) и современное оборудование: балансировочные доски, сенсорные дорожки, утяжелённые мячи. Это повышает интерес ребёнка и способствует формированию произвольной регуляции.

Таким образом, организация занятий с использованием кинезиологических упражнений для младших школьников с ЗПР требует комплексного и дифференцированного подхода. Двигательный режим, интегрирующий коррекционные методики, способствует снижению психоэмоционального напряжения, повышению работоспособности, развитию координации и самоконтроля, что важно для адаптации ребёнка в социуме и его успеваемости.

Список литературы

1. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития: учебник для среднего профессионального образования / Н.В. Микляева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2025. – 328 с.

2. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.Н. Исаева, В.М. Мелехова. – Тамбов: Державинский, 2022. – 439 с.

3. Прохорова М.В. Особенности развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / М.В. Прохорова // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф. – Тамбов: Державинский, 2022. – С. 221–222.

4. Кузьмина О.С. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О.С. Кузьмина, О.Ю. Синевич, Н.В. Багаутдинова, Э.Р. Диких // Обмен опытом. – 2016. – № 4 (67). – С. 52–56.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Атагян О.А., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Проблематика духовно-нравственного совершенствования личности неизменно находилась в центре общественного внимания на протяжении всей истории человечества. В своём послании Федеральному Собранию президент Российской Федерации В.В. Путин констатировал наличие дефицита так

называемых «духовных скреп» в современном социуме и акцентировал необходимость активизации воспитательной работы, направленной на развитие духовности и нравственности подрастающего поколения.

В ходе изучения вопроса о формировании духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста был проведён анализ психолого-педагогической литературы. В рамках работы рассматривались сущность, содержание и основные понятия духовно-нравственного воспитания, а также возрастные характеристики младших школьников. Были выявлены специфические условия, необходимые для формирования соответствующих качеств в процессе учебной деятельности; изучены методы, организационные формы и приёмы данной работы. Кроме того, проведён анализ и обобщение различных научных подходов к указанной проблеме.

На основе выполненного анализа сформулированы следующие выводы.

Формирование духовно-нравственных качеств представляет собой целенаправленный и двусторонний процесс становления морального сознания, развития духовно-нравственных чувств, а также выработки соответствующих навыков и устойчивых привычек поведения.

Поведение может быть признано нравственным только в том случае, если субъект осознанно оценивает и обдумывает свои поступки, действует взвешенно, выбирая наиболее оптимальный способ решения возникающих задач [1, с. 18].

Ключевым инструментом реализации данной цели является апелляция к духовно-нравственным идеалам, накопленным в культуре на разных этапах исторического пути, иными словами — к образцам нравственного поведения, на которые ориентируется личность. Процесс духовно-нравственного воспитания отличается рядом специфических черт: он требует длительного времени, осуществляется непрерывно, а его результаты проявляются отсроченно. При этом данный процесс носит динамичный и творческий характер.

В качестве основных критериев духовно-нравственной зрелости человека выступают его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентиры, а также реальные поступки по отношению к окружающим — как к близким, так и к незнакомым людям. Следовательно, духовно-нравственным признаётся такой индивид, для которого моральные нормы, правила и требования трансформировались в собственные взгляды, убеждения и привычные модели поведения.

Младший школьный возраст хронологически совпадает с периодом обучения в начальной школе. Ведущей деятельностью на этом этапе становится учение, однако игровая деятельность по-прежнему занимает значительное место [2, с. 29].

В младшем школьном возрасте продолжается развитие таких психических процессов, как самооценка, мышление, речь, память, внимание; одновременно активно формируются элементы социальных чувств и навыки поведения в обществе. На основе теоретических выводов, полученных в первой части работы, во второй главе была проведена экспериментальная

проверка эффективности содержания, организационных форм и методов формирования духовно-нравственных качеств у младших школьников в условиях внеурочной деятельности. В рамках этого этапа также была разработана программа специализированного курса «Славяне».

Опытно-экспериментальная работа стала логическим продолжением всего квалификационного исследования. В соответствующем разделе представлены описание и анализ системы специальных мероприятий, направленных на формирование духовно-нравственных качеств как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Кроме того, здесь охарактеризованы основные этапы применения диагностического инструментария, предназначенного для выявления необходимых критериев и показателей, а также подробно изложены результаты констатирующего и формирующего экспериментов.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия № 22 г. Майкопа» и состояло из трёх последовательных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. В качестве диагностического инструментария применялись методика М.И. Шиловой, анкеты Е.А. Коровиной («Нравственные понятия») и Н.Е. Богуславской («Закончи предложения»), а также модифицированный вариант задачи Ж. Пиаже.

Данные, представленные на слайдах в виде графиков, показывают, что у обеих групп испытуемых зафиксирован средний уровень моральной децентрации. Это, в свою очередь, подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию духовно-нравственных качеств личности. При этом важно учитывать, что средний балл, рассчитанный на основе сводного листа, даёт возможность лишь выявить общую тенденцию и охарактеризовать ситуацию в классе в целом, а также спланировать адресную работу — как со всем классом, так и с отдельными учениками.

Управление воспитательным процессом предполагает коллективное обсуждение и анализ полученных диагностических данных на педагогическом консилиуме, родительском собрании, в ходе индивидуальных бесед с учащимися, а также в рамках групповой и коллективной работы с классом во время урочных и внеурочных занятий. Иными словами, здесь задействуются разнообразные формы и методы.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика, дана характеристика использованных методик, а также уточнены и конкретизированы уровни сформированности духовно-нравственных качеств у младших школьников.

На формирующем этапе была реализована опытно-экспериментальная работа, направленная на развитие исследуемых качеств. Исходя из цели исследования, были сформулированы конкретные задачи, которые определили последовательность педагогических мероприятий. Формирующий этап проходил во 2 «А» классе; для его проведения был разработан календарно-тематический план, фиксирующий основные направления деятельности.

Полученные в ходе экспериментов результаты подтвердили, что практическое применение системы занятий способствует формированию духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста. Разработанная авторская программа «Славяне» ориентирована на воспитание следующих качеств: любви к Родине; уважительного отношения к окружающим и старшим; принципиальности и самотребовательности; верности в дружбе; способности развивать волю и мужество; целеустремлённости; доброты и требовательности к себе; приверженности здоровому образу жизни; творческого подхода к учёбе и искусству.

Проведённая экспериментальная работа подтвердила справедливость выдвинутого предположения. Сопоставление уровней сформированности духовно-нравственных качеств в экспериментальной группе выявило следующую динамику: количество учащихся с высоким уровнем возросло на 20%, доля школьников со средним уровнем уменьшилась на 20%, при этом низкий уровень зафиксирован не был.

Таким образом, цель, поставленные задачи и гипотетическое предположение исследования получили эмпирическое обоснование. Цель работы была достигнута, задачи – полностью решены. Изучаемая проблема является актуальной и нуждается в дальнейшем научном исследовании.

Список литературы

1. Божович Л.И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе. М., 2005.
2. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М., 2019.
3. Каиров И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. М., 2015.
4. Лоскутова, И. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения // Молодой ученый. М. 2018., № 5.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Багдасарян Э. К., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается сущность эмоционального интеллекта как ключевого компонента личностного развития младших школьников. Обоснована необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию навыков распознавания, понимания и регуляции эмоций. Представлен структурированный комплекс методов и приёмов, адаптированных для реальной и виртуальной образовательной среды. Подчёркнута роль системного подхода в повышении адаптивности, коммуникативной компетентности и учебной мотивации учащихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, педагогические технологии, саморегуляция, эмпатия, цифровая образовательная среда.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) представляет собой интегративную способность личности осознавать собственные эмоциональные состояния, понимать чувства окружающих, а также управлять эмоциональными реакциями в различных социальных контекстах. В современной педагогической парадигме данный конструкт рассматривается не как статичная характеристика, а как развиваемая компетенция, закладка которой наиболее продуктивна в период младшего школьного возраста [1]. Эмпирические исследования подтверждают, что сформированный ЭИ напрямую коррелирует с академической успеваемостью, уровнем социальной адаптации и профилактикой школьной тревожности [2]. Обратимся к таблице 1, в которой представлены основные авторы, внёсшие вклад в изучение эмоционального интеллекта, и предмет их исследований.

Таблица 1 – Основные исследователи эмоционального интеллекта

Автор	Что исследовал в этом направлении
П. Сэловей, Дж. Мэйер	Ввели понятие «эмоциональный интеллект», разработали первую теоретическую модель (способность воспринимать, понимать, управлять эмоциями)
Д. Гоулман	Популяризировал концепцию ЭИ, связал его с успехом в профессиональной и личной жизни, выделил пять компонентов (самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки)
Р. Бар-Он	Предложил модель эмоционально-социального интеллекта, создал методику EQ-i для его измерения
И.Н. Андреева	Исследовала феномен ЭИ в отечественной психологии, анализировала его структуру и связь с личностными особенностями
Н.Г. Лутошкина	Изучала диагностику и развитие ЭИ именно у младших школьников в образовательном процессе
А.И. Савенков	Исследовал возможности цифровых технологий в развитии социально-эмоциональных компетенций учащихся

Таким образом, концепция эмоционального интеллекта разрабатывалась как зарубежными, так и отечественными учёными. Особое значение для нашего исследования имеют работы Н.Г. Лутошкиной, посвящённые младшему школьному возрасту, и А.И. Савенкова, изучавшего цифровые инструменты развития ЭИ.

Ключевые компоненты развития ЭИ

На основе анализа моделей (Сэловей – Мэйер, Гоулман, Лутошкина) выделены следующие компоненты ЭИ, подлежащие целенаправленному развитию в начальной школе:

1. Осознание собственных эмоций – умение распознавать и называть свои чувства, понимать причины их возникновения.

2. Распознавание эмоций других – способность интерпретировать невербальные сигналы (мимика, жесты, интонация) и понимать эмоциональное состояние собеседника.

3. Саморегуляция и управление эмоциями – владение приёмами успокоения, переключения, контроля импульсивных реакций.

4. Эмпатия и коммуникация – способность к сочувствию, содействию, эффективному взаимодействию в коллективе.

В современной педагогической парадигме данный конструкт рассматривается не как статичная характеристика, а как развиваемая компетенция, закладка которой наиболее продуктивна в период младшего школьного возраста [1]. Исследования подтверждают, что сформированный ЭИ напрямую коррелирует с академической успеваемостью, уровнем социальной адаптации и профилактикой школьной тревожности [2].

Педагогическая работа по развитию ЭИ требует интеграции традиционных и инновационных форматов, учитывающих возрастные особенности восприятия информации. Младший школьный возраст сензитивен для развития ЭИ благодаря следующим особенностям:

– интенсивное формирование произвольности психических процессов и самоконтроля;

– переход от ситуативно-личностного общения к внеситуативно-познавательному и внеситуативно-личностному;

– рост рефлексии (осознания себя, своих переживаний и поступков);

– высокая эмоциональная отзывчивость, подражательность и восприимчивость к педагогическому влиянию;

– появление способности обобщать эмоциональные явления и формировать моральные оценки.

Однако в этом возрасте сохраняется незрелость эмоционально-волевой сферы: дети часто не могут вербализовать свои чувства, склонны к аффективным вспышкам, плохо распознают тонкие оттенки эмоций окружающих. Поэтому требуется систематическая, игровая и наглядная работа по развитию ЭИ.

В реальной образовательной среде акцент делается на непосредственном взаимодействии, рефлексии и практическом проживании эмоциональных ситуаций. Эффективными выступают ролевые игры, групповые дискуссии, ведение «дневников эмоций» и проектная деятельность, направленная на решение коммуникативных задач.

В виртуальной среде возможности расширяются за счёт интерактивных платформ, имитационных симуляторов и адаптивных образовательных модулей, которые моделируют сложные социальные контексты в безопасном цифровом пространстве [3].

Для систематизации педагогического инструментария целесообразно использовать компонентный подход. В таблице 1 представлен комплекс

методов и приёмов, распределённых по ключевым компонентам ЭИ и средам реализации [2].

Таблица 2. Компонентная модель развития эмоционального интеллекта младших школьников

Компонент ЭИ	**Реальная образовательная среда**	**Виртуальная образовательная среда**
Осознание собственных эмоций	«Дневник настроения», рефлексивные круги, арт-терапия	Интерактивные тесты-диагностики, цифровые трекеры состояния
Распознавание эмоций других	Анализ литературных сюжетов, ситуативные задачи	VR-симуляторы социальных взаимодействий, анимационные кейсы
Саморегуляция и управление	Дыхательные практики, техники «стоп-кадр», медиация	Геймифицированные приложения с алгоритмами обратной связи
Эмпатия и коммуникация	Волонтёрские мини-проекты, групповые правила класса	Виртуальные дискуссионные клубы, совместные онлайн-проекты

Итак, предложенная модель показывает, что каждый компонент ЭИ может развиваться как в реальной, так и в виртуальной среде, причём цифровые инструменты усиливают диагностику, безопасность и персонализацию процесса, не заменяя, однако, живого эмоционального контакта.

Методы и приемы, влияющие на развитие ЭИ в начальной школе

Рассмотрим таблицу 3, в которой сгруппированы основные методы и приёмы развития ЭИ с примерами их практического применения.

Таблица 3 – Методы и приёмы развития эмоционального интеллекта

Группа методов	Конкретные приёмы	Пример
Игровые	Эмоциональное лото, «Театр настроений», «Цветик-семицветик»	Раздать карточки с эмоциями, дети изображают и угадывают
Арт-терапевтические	Рисование настроения, музыкальные зарисовки, лепка чувств	Нарисовать свою злость или радость в виде абстрактного пятна
Рефлексивные	«Дневник эмоций», «Шкала настроения», круглый стол «Что я сегодня чувствовал?»	Каждый день отмечать цветом своё основное эмоциональное состояние
Поведенческие	Техники «Стоп», «Подушка для крика», «Коробка гнева»	При сильном гневе – смять лист бумаги или сжать подушку
Коммуникативные	Ролевые игры, проблемные диалоги, «Комплименты по кругу»	Разобрать конфликтную ситуацию из жизни класса, проиграть мирное решение
Цифровые	Использование платформ ClassDojo, GoNoodle, интерактивные викторины	Просмотр короткого видео об эмоциях и коллективное обсуждение в онлайн-чате

Таким образом, комплексное применение игровых, арт-терапевтических, рефлексивных, поведенческих, коммуникативных и цифровых методов позволяет охватить все аспекты ЭИ и создать развивающую среду, доступную как в школе, так и в дистанционном формате.

Роль учителя и её воплощение в конкретных упражнениях

Учитель начальных классов выступает ключевым фасилитатором процесса развития ЭИ. Его функции включают:

– Моделирование эмоционально-грамотного поведения – учитель открыто проговаривает свои чувства («Я расстроена из-за шума, давайте успокоимся»), демонстрирует саморегуляцию.

– Создание безопасной атмосферы – принятие любых эмоций ребёнка без осуждения, запрет на насмешки.

– Обучение языку эмоций – расширение словаря чувств (не только «хорошо/плохо», но и «тревожно», «гордо», «уныло» и т.д.).

– Интеграция ЭИ в учебные предметы – через литературу (анализ героев), окружающий мир (эмоции животных), ИЗО (цветопись настроения).

– Обратная связь и рефлексия – ежедневное подведение итогов не только по знаниям, но и по самочувствию в классе [6].

Без личной вовлечённости учителя никакие методы и цифровые инструменты не дадут устойчивого результата. Однако одной лишь позиции учителя недостаточно – необходимо наполнить его деятельность конкретными игровыми и рефлексивными упражнениями, которые естественно вплетаются в уроки и перемены. Именно упражнения становятся тем инструментом, через который учитель реализует каждую из своих функций: моделирует эмоции, учит распознавать чувства, тренирует саморегуляцию.

Перейдём к примерам таких упражнений, дифференцированных по возрастам. Обратимся к таблице 4, где для первого и четвёртого классов предложены задания, которые учитель может легко интегрировать в повседневную практику [7].

Таблица 4 – Упражнения для развития эмоционального интеллекта у первоклассников и четвероклассников

Класс	Название упражнения	Цель	Ход выполнения
1 класс	«Зеркало эмоций»	Учить распознавать базовые эмоции (радость, грусть, страх, злость)	Дети в парах: один показывает мимикой эмоцию, другой повторяет как зеркало и называет её. Затем меняются.
1 класс	«Коробочка примирения»	Осваивать способы саморегуляции после ссоры	В классе стоит коробка с карточками: «Обнять», «Сказать «извини»», «Нарисовать вместе рисунок», «Пить воду с закрытыми глазами» – дети выбирают карточку и выполняют.

4 класс	«Эмоциональный дневник героя»	Развивать понимание причин и последствий эмоций, эмпатию	После чтения рассказа (или серии мультфильма) дети заполняют таблицу: «Что чувствовал герой в начале?», «Из-за чего его чувство изменилось?», «Как бы я поступил?»
4 класс	«Письмо себе в будущее»	Формировать рефлексию и осознанное отношение к своим эмоциям	Дети пишут небольшое письмо самому себе от имени «Мои чувства сегодня». Через месяц вскрывают и сравнивают. Можно в цифровом виде (Google Docs).

Итак, упражнения для 1 класса направлены на распознавание базовых эмоций и простые способы успокоения, тогда как для 4 класса характерны более сложные рефлексивные и аналитические задания, что соответствует возрастному развитию эмоционально-волевой сферы. При этом учитель, выполняя свою направляющую роль, может гибко комбинировать эти упражнения – от простого «Зеркала эмоций» в первом классе до «Дневника героя» в четвёртом, выстраивая непрерывную линию развития ЭИ.

При систематическом применении описанных методов и приёмов (регулярность не менее 2–3 раз в неделю, включение во все уроки и перемены) можно ожидать следующие положительные результаты:

– Снижение уровня школьной тревожности и конфликтности в классе (по наблюдениям и опросам).

– Повышение учебной мотивации – дети с развитым ЭИ лучше справляются с фрустрацией, не бросают сложные задания.

– Улучшение коммуникативных навыков – увеличивается число конструктивных диалогов, снижается агрессия в ответ на критику.

– Рост эмпатии – учащиеся чаще замечают состояние других, предлагают помощь.

– Формирование эмоциональной грамотности – умение называть свои чувства и находить причины их появления.

Таким образом, целенаправленное развитие эмоционального интеллекта в начальной школе выступает необходимым условием становления гармоничной личности. Интеграция проверенных педагогических практик с современными цифровыми решениями позволяет сформировать у младших школьников устойчивые навыки эмоциональной грамотности, которые станут фундаментом для успешной социализации и непрерывного обучения. Дальнейшие исследования могут быть направлены на оценку долгосрочного влияния комбинированных программ ЭИ на академическую мотивацию и качество межличностных отношений в подростковый период.

Список литературы

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 3. – С. 45–58. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35412890 (дата обращения:

08.04.2026).
2. Бусловская, Л. К. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников / Л. К. Бусловская, А. Ю. Ковтуненко // Начальная школа. – 2023. – № 11. – С. 17–20. URL: https://n-shkola.ru/archive/view/443 (дата обращения: 08.04.2026).
3. Лутошкина, Н. Г. Эмоциональный интеллект в структуре личности младшего школьника: диагностика и развитие / Н. Г. Лутошкина // Начальная школа. – 2020. – № 8. – С. 34–39. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-strukture-lichnosti-mladshego-shkolnika (дата обращения: 08.04.2026).
4. Савенков, А. И. Цифровые технологии в развитии социально-эмоциональных компетенций учащихся / А. И. Савенков, Е. В. Костина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 2. – С. 112–129. – URL: https://msupsyj.ru/article/2021-2-savenkov (дата обращения: 08.04.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, с изм. от 31.12.2015). – Москва : Просвещение, 2016. – 31 с. – URL: https://docs.cntd.ru/document/902180282 (дата обращения: 08.04.2026).
6. Карпенко, А. В. Формирование саморегуляции у детей 7–10 лет средствами игровых технологий / А. В. Карпенко // Вестник Кубанского государственного университета. – 2023. – № 1. – С. 112–118. – URL: https://elibrary.ru (дата обращения: 08.04.2026).
7. Карпенко А. В., Ежова Н. В. Профессионализм учителя начальных классов как условие обеспечения формирования базовых компетентностей обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 241–245. – URL: http://e-koncept.ru/2017/771328.htm

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СКАЗОК

Бакуменко К.Д., Микерова Г.Ж.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Формирование эстетических чувств у младших школьников является одной из актуальных задач начального образования, закрепленных во ФГОС НОО. Эстетические чувства рассматриваются как сложное интегративное личностное образование, включающее пять взаимосвязанных компонентов: перцептивно-сенсорный, эмоционально-аффективный, когнитивно-оценочный, ценностно-смысловой и мотивационно-деятельностный.

Сказка, благодаря синкретичности, образности языка и четкой поляризации добра и зла, является эффективным средством для развития всех этих компонентов [1; 4]. Несмотря на признание огромного эстетического потенциала сказки, в массовой школьной практике наблюдается противоречие: учителя используют сказку преимущественно в

познавательных целях, упуская из виду ее возможности для развития эмоционально-чувственной сферы ребенка. Данное исследование направлено на разрешение этого противоречия.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СОШ № 60 г. Краснодара. В ней приняли участие 64 учащихся вторых классов: экспериментальный 2 «А» (33 чел.) и контрольный 2 «В» (31 чел.).

Констатирующий этап эксперимента включал комплексную диагностику (анализ письменных работ, педагогическое наблюдение, индивидуальную беседу по методике Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской). Результаты диагностики показали, что большинство учащихся имеют средний уровень сформированности эстетических чувств (58% в экспериментальном и 65% в контрольном классе), высокий уровень зафиксирован лишь у 21% и 19% соответственно, что подтвердило необходимость целенаправленной работы.

На формирующем этапе в экспериментальном 2 «А» классе был реализован специально разработанный комплекс приемов, структурированный по этапам работы над сказкой:

– подготовительно-мотивационный («Музыкальная загадка», сравнительный анализ иллюстраций разных художников);

– первичного восприятия (выразительное чтение, метод «эмоциональных остановок», «Слушаем с воображением»);

– аналитико-интерпретационный («Охота за красивыми словами», проблемные вопросы о связи внешней и внутренней красоты);

– творческо-деятельностный («Театр мимики и жеста», «Портрет героя в двух образах», «Сочини заклинание»);

– рефлексивно-оценочный (метод незаконченных предложений, «Сундучокмудрости и красоты»).

Данный комплекс был апробирован на серии уроков по русским народным сказкам («Гуси-лебеди», «Крошечка-Хаврошечка», «Морозко») и авторской сказке Х.К. Андерсена «Принцесса на горошине».

На контрольном этапе эксперимента на основе работы со сказкой «Сивка-бурка» результаты диагностики показали значительную положительную динамику в экспериментальном классе: доля учащихся с высоким уровнем сформированности эстетических чувств возросла с 21% до 46%, а доля учащихся с низким уровнем сократилась с 21% до 8%. В контрольном классе существенных изменений не произошло – высокий уровень вырос с 19% до 26%, низкий сократился с 16% до 9%.

Таким образом, гипотеза подтвердилась: формирование эстетических чувств младших школьников при изучении сказок будет более эффективным при реализации разработанного комплекса приемов. Полученные результаты могут быть использованы учителями начальных классов в практике эстетического воспитания.

Список литературы

1. Белозерцева И.А., Горбунова И.А. Эстетическое воспитание младших

школьников на уроках литературного чтения: современные подходы. – М.: Педагогика, 2021. – 192 с.

2. Курочкина Н.А. Воспитание эстетического вкуса у младших школьников через художественную литературу. – М.: Просвещение, 2022. – 144 с.

3. Мали Л.Д. Эстетическое воспитание младших школьников: теория и практика. – М.: Академия, 2020. – 368 с.

4. Пономарёва Л.А. Особенности эстетического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. – 224 с.

5. Рыбакова Е.А. Литературное чтение как инструмент эстетического воспитания. – Волгоград: ВГПУ, 2021. – 160 с.

6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2020. – 320 с.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

Галай В.А., Микерова Г.Ж.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

На сегодняшний день одним из основных условий и факторов успешной социализации младших школьников является высокий уровень коммуникативной деятельности в общении со взрослыми и со сверстниками. Эта деятельность, согласно ФГОС НОО [1], осуществляется путем развития их коммуникативных универсальных действий. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Значит уже в начальных классах следует формировать коммуникативные умения учащихся.

Г. М. Андреева считает, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. В классической психологии коммуникативные способности определяют, как способность к образованию межличностных отношений, обеспечивающих успешную коллективную деятельность и нахождение в ней своего места (Платонов К.К.). В условиях современной школы, где учебная деятельность становится основой взаимодействия учеников друг с другом, именно коммуникативные умения определяют успех ребёнка в обучении и социальной жизни.

Одним из действенных средств развития коммуникативных способностей младших школьников является групповая работа, которая, как

педагогический инструмент, позволяет обучающимся не только осваивать учебный материал, но и развивать умения слушать и выражать свои мысли, взаимодействовать со сверстниками. Использование групповой работы в образовательном процессе начальной школы требует тщательного планирования и осознанного управления со стороны учителя. С целью повышения эффективности формирования коммуникативных способностей младших школьников в процессе обучения можно применять разнообразные методы групповой учебной деятельности. Их выбор в значительной степени зависит от содержания учебного материала.

В процессе исследования на формирующем этапе эксперимента был разработан и реализован комплекс таких методов, как: «Аквариум», «Подумай и обсуди в паре», «Мозговой штурм», «Охота за сокровищами» и приёмов: «Продолжи», «Учимся вместе», «Зигзаг», работа с карточками или «Водоворот», «Лови ошибку», «Данные из анкет», «Вертушка», «Пила», «Снежный ком», «Копилка идей», «Мозаичная группа», «Вагончики», «Источник вдохновения», «Копилка идей», «Нелогичные связи» Игра «Угадай-ка», «Поймай ноту», «Кто шумит, кто звучит?», направленных на развитие коммуникативных способностей младших школьников возраста в групповой работе на уроках по различным учебным предметам.

Коммуникативные способности учащихся	**Коммуникативные умения учащихся**	**Методы и приемы развития коммуникативных способностей в групповой работе**	**Форма групповой работы**	**Учебные предметы**
Способность слушать и выражать свои мысли	Умения: использовать речь для передачи информации; правильно строить предложения, выбирать подходящие слова, говорить четко и понятно; публично выступать	Метод: «Аквариум» Прием: игра «Продолжи», «Учимся вместе», «Зигзаг»	Дис-куссион-ные группы	Литературное чтение

К примеру, при организации *дискуссионных групп* на уроках литературного чтения использовался *метод* «Аквариум» (означает, что ученики делились на «исполнителей» – являлись актерами (2-3 человека) и «экспертов» – являлись наблюдателями (5-6 человек), эти роли распределялись учителем) и применялись такие *приёмы:* игра «Продолжи», «Зигзаг», «Учимся вместе». *Игра «Продолжи»* проводилась на этапе закрепления и повторения изученного материала для развития устной речи и фантазии учеников. Она была направлена на развитие коммуникативных способностей учащихся *слушать и выражать свои мысли* и позволяла поднимать уровень развития коммуникативных умений: *использовать речь для передачи информации; правильно строить предложения, выбирать*

подходящие слова, говорить четко и понятно; публично выступать. Учитель распределял учащихся на «исполнителей и экспертов», каждая из групп получала задание, например, учитель читал начало стихотворения «Вот моя деревня…», а ученики продолжали его по памяти или придумывали собственное продолжение. Так «исполнители» по очереди разыгрывали небольшие сценки, им важно было предать чувства и эмоции данного произведения, а «эксперты» наблюдали, оценивали, обменивались мнениями и делали выводы, записывая их на листке бумаги.

Таким образом, одним из эффективных методов развития коммуникативной деятельности является использование комплекса методов и приёмов развития коммуникативных способностей учащихся в групповой работе. Это комплекс помогает учащимся улучшить речевые умения [5], развить их коммуникативные способности, научиться работать в команде, продуктивно усваивать учебный материал.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л .С. Выготский. — Москва.: Эксмо, 2024. — 544 с. – ISBN 978-5-04-166288-2
3. Гулевич, О.А. Психология коммуникации: учебное пособие / О.А. Гулевич. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
4. Микерова, Г. Ж. Система организации совместной деятельности учащихся в начальной школе / Г.Ж. Микерова, М.С. Бехлер // Образовательные технологии: история, современность, будущность: Сборник материалов Международнойнаучно практической конференции, Краснодар, 24 ноября 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 345-353. – EDN RSYUXE.
5. Микерова, Г.Ж. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников /Г.Ж. Микерова, О. Л. Брусенцова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 542. – EDN TGBIGC.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дегтярева М.И., Гакаме Ю.Д.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

На сегодняшний день проблема формирования социальной грамотности младшего школьника выделяется как одна из главных и приоритетных задач современного образования. В этом возрасте дети начинают осваивать социальные роли, правила поведения и нормы общения. Из-за отсутствия

достаточного опыта может сложно протекать процесс адаптации в новом коллективе, могут возникать конфликты. От понимания необходимости формирования социальной грамотности зависят взаимоотношения обучающегося со сверстниками, младшего школьника и взрослого. Поэтому в условиях образовательной организации содержание работы, сконцентрированной на развитии у младших школьников социальной грамотности, чрезвычайно важно. Актуальность исследования обусловлена потребностью учителей начальных классов в эффективных способах формирования социальной грамотности младших школьников во внеурочной деятельности.

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности комплекса педагогических способов формирования социальной грамотности у младших школьников во внеурочной деятельности. Для достижения поставленной цели была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература, рассмотрены особенности и компоненты социальной грамотности как составляющей функциональной грамотности, формы, методы и средства формирования социальной грамотности во внеурочной деятельности.

В ходе проведения педагогического исследования для подтверждения выдвинутой нами гипотезы о том, что использование комплекса педагогических способов во внеурочной деятельности может способствовать успешной социализации и приспособлению к различным ситуациям, развитию способности предвидеть последствия своего поведения, расширению социально-коммуникативных компетенций и навыков позитивного общения младшего школьника, был проведен естественный педагогический эксперимент, включающий в себя три этапа.

На констатирующем этапе эксперимента для определения исходного уровня формирования социальной грамотности у младших школьников контрольного и экспериментального класса были использованы методики «Сюжетные картинки» И.Б. Дермановой и «Кто прав?» Г.А. Цукерман.

В ходе формирующего этапа эксперимента был разработан и реализован комплекс педагогических способов формирования социальной грамотности у младших школьников во внеурочной деятельности. В основу содержания комплекса заложены решения проблем: как строить отношения в коллективе и как противостоять давлению; как понять другого человека в ходе разговора и как важно уметь донести свои мысли и чувства до собеседника. В процессе младший школьник освоил ключевые понятия, такие как «общение», «этикет», «индивидуальность», «самооценка». Участие в мероприятиях закрепляло полученные знания о нормах и правилах общения и поведения в обществе, развивало умения взаимодействовать с окружающими людьми.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика с целью определения динамики развития социальной грамотности у учащихся младшего школьного возраста и проверки эффективности проделанной работы.

Анализируя данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что уровень формирования социальной грамотности младших школьников повысился по сравнению с началом экспериментальной работы.

Это позволяет утверждать, что реализованный комплекс педагогических способов во внеурочной деятельности способствует формированию социальной грамотности у младших школьников. Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи выполнены, а гипотеза подтверждена.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОО

Жданова А.С.
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 2»

Современное образовательное пространство детского сада качественно отличается от того, в котором наши мамы начинали свою профессиональную деятельность. Сегодня оно характеризуется:

– многообразием образовательных программ и технологий;

– включённостью цифровых средств обучения (интерактивные панели, планшеты, развивающие приложения);

– расширением инклюзивных практик;

– высокой степенью открытости и активным участием родителей в образовательном процессе.

В этих условиях традиционная модель, в которой воспитатель выступает основным источником знаний, а ребёнок – объектом педагогического воздействия, исчерпала себя. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует нас на поддержку детской инициативы, признание ребёнка полноценным субъектом образовательных отношений. Именно в этой парадигме особое значение приобретает педагогическое сопровождение.

Что я понимаю под педагогическим сопровождением? В своей практике я рассматриваю педагогическое сопровождение не как руководство или опеку, а как совместное движение взрослого и ребёнка, где воспитатель чутко реагирует на интересы и потребности каждого воспитанника, создаёт условия для самостоятельного выбора и принятия решений (в рамках возрастных возможностей), поддерживает в ситуации затруднения, но не делает «за ребёнка» то, что он может сделать сам и помогает осваивать новые способы действия, не навязывая их.

Ключевое отличие сопровождения от традиционного «обучения и воспитания» – это смена позиции педагога. Я не стою «над» ребёнком, я нахожусь «рядом» или чуть «позади», позволяя ему быть автором собственной деятельности.

Современное образовательное пространство группы — это не статичная среда, а гибкая система, которая меняется в зависимости от интересов детей,

текущих задач и запросов семей. Я выстроила в группе несколько центров активности, каждый из которых решает определённые задачи сопровождения.

Центр познания и экспериментирования. Здесь дети самостоятельно проводят опыты с водой, песком, магнитами, микроскопом. Моя роль как сопровождающего — не давать готовые ответы, а стимулировать вопросы: «А что, если…?», «Почему ты думаешь, что получится именно так?». Когда в группе возник интерес к тому, откуда берётся лёд, мы вместе с детьми поставили несколько экспериментов, и я лишь направляю их внимание на ключевые моменты, позволяя им самим сформулировать выводы.

Центр сюжетно-ролевой игры. Это пространство я наполняю атрибутами не жёстко закреплёнными за определённой темой, а полифункциональными предметами (коробки, ткани, природные материалы). В процессе игры я включаюсь не как «контролёр», а как партнёр, принимающий правила, предложенные детьми. Если в игре возникает конфликт, я не разрешаю его авторитарно, а сопровождаю детей в поиске компромисса: «Вы обе хотите быть докторами. Как мы можем договориться, чтобы интересно было обеим?».

Центр уединения. Современный ребёнок часто испытывает информационную и эмоциональную перегрузку. Наличие места, где можно побыть одному, рассмотреть книгу или просто «перезагрузиться» — это важный элемент психологического сопровождения. Я учу детей пользоваться этим пространством: не как «местом наказания», а как ресурсом для восстановления.

Каждый ребёнок развивается в своём темпе, имеет уникальные интересы и особенности. Педагогическое сопровождение невозможно без индивидуального подхода, который в современном детском саду реализуется через индивидуальные образовательные маршруты.

Приведу примеры из моей практики. Ребёнок с высоким познавательным интересом, но трудностями в коммуникации. Для него я обогатила центр конструирования сложными схемами, а в парной работе подбирала напарников с учётом их темпераментов. Сопровождение заключалось не в том, чтобы «научить общаться», а в создании ситуаций, где взаимодействие возникало естественно (совместная постройка, презентация своей работы перед подгруппой). Постепенно ребёнок начал инициировать общение сам.

Современное образовательное пространство невозможно представить без активного взаимодействия с родителями. Сегодняшние семьи очень разные, и единые формы работы не работают. В своей практике я перешла от монолога (родительские собрания с чтением инструкций) к диалогу и партнёрству. В своей работе я использую следующие формы взаимодействия: утренний «приёмный» чат (закрытый канал в мессенджере) – в нем осуществляю оперативную поддержку, обмен короткой информацией о самочувствии и настроении ребёнка, не для отчётов, а для создания безопасной коммуникации; детско-родительские мастерские - родитель приходит в группу и вместе с ребёнком участвует в деятельности. Моя задача

– не показывать «как надо», а помочь родителю увидеть своего ребёнка в деятельности, поддержать его инициативу; «Гость группы» - родители по желанию рассказывают о своей профессии, увлечении. Это помогает расширять кругозор детей и укрепляет связь семьи и детского сада; индивидуальные встречи «без повода» - не только когда возникла проблема, а в формате «как живётся вашему ребёнку, что нас радует». Это важный элемент доверительного сопровождения.

Особое внимание я уделяю семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями. Здесь сопровождение строится в тесном взаимодействии с педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом. Моя роль – быть связующим звеном, помогать родителям видеть не только трудности, но и достижения ребёнка, транслировать позитивный настрой.

Анализируя свой опыт, я вижу, что построение педагогического сопровождения как системы привело к заметным изменениям:

– дети стали более инициативными, самостоятельно выбирают виды деятельности, ставят цели и доводят их до конца;

– снизилось количество конфликтов в группе – дети чаще договариваются сами, обращаются ко мне как к «ресурсному взрослому», а не как к «арбитру»;

– родители стали активными участниками образовательного процесса, исчезло ощущение «противостояния семьи и детского сада»;

– я сама освободилась от излишней тревожности и жёсткого контроля, получила больше радости от наблюдения за самостоятельными открытиями детей.

Педагогическое сопровождение в условиях современного образовательного пространства – это не новая методика, а новая философия взаимодействия с детьми. Это отказ от позиции «я знаю, как надо, и я тебя научу» в пользу позиции «я рядом, я верю в тебя, я помогу, если ты попросишь».

Для меня, как воспитателя, такая перестройка стала вызовом, но именно она позволила вернуть в профессию главное – радость от встречи с уникальностью каждого ребёнка и возможность быть не просто «воспитателем», а значимым взрослым, который помогает сделать первые, но такие важные шаги в большом и сложном мире.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Жигалова А.Д., Баранова О.И.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Экологическая грамотность – это уровень естественно-научных знаний, специальных умений и навыков, а также нравственных качеств человека,

позволяющих ему сознательно участвовать в природоохранной деятельности [2].

Экологически грамотная личность должна обладать экологическим мышлением, то есть рассуждать и перерабатывать информацию экологического характера, осознавать последствия своих действий для окружающей среды. Для этого необходимо осознавать и понимать взаимосвязи процессов природы, поддерживать экологические ценности и строить свою деятельность опираясь именно на них, преодолеть потребительское отношение к природе и осознать, что ответственность за жизнь планеты лежит на каждом члене общества.

Процесс формирования экологической грамотности берет свое начало на этапе начального общего образования, который признается в педагогике фундаментом для выстраивания ответственных взаимоотношений человека с окружающей его средой. В современной научной литературе данная формулировка рассматривается как интегративный показатель, объединяющий когнитивные, операциональные и субъективные компоненты. Это позволяет обучающемуся не просто аккумулировать знания, но и квалифицированно включаться в практическую природоохранную деятельность, направленную на превенцию и минимизацию деструктивного антропогенного воздействия [1].

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ МО Динской район СОШ № 20. В исследование приняли участие два класса: 3 «А» – экспериментальный класс (25 человек), 3 «В» – контрольный класс (22 человека).

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика исходного уровня сформированности экологической грамотности младших школьников на основе применения диагностических методик:

методика Ю.А. Полещук «Экологические знания». Направленная на выявление уровня сформированности экологических знаний у учащихся на констатирующем этапе исследования;

- методика С.Н. Глазачева «Оценка уровня сформированности эмоционально-положительного отношения учащихся к природе». Направленная на выявление уровень сформированности эмоционально-положительного отношения к природе у обучающихся;
- методика Н.С. Жестовой «Системное экологическое мышление (экологически ответственное поведение)». Направленная на выявление уровня сформированности системного экологического мышления (экологически ответственного поведения) у младших школьников.

Диагностика уровня сформированности экологической грамотности младших школьников проводилась по трем параметрам: 1) экологические знания, 2) отношение к природе, 3) экологически ответственное поведение. Соответственно были применены следующие диагностические методики.

В рамках формирующего этапа эксперимента на основе анализа литературных источников были выявлены и представлены на схемах: классификация видов педагогических средств, структура экологической

грамотности младших школьников, возрастные особенности формирования экологической грамотности младших школьников, специфика уроков курсов окружающего мира, литературного чтения, изобразительного искусства в формировании экологической грамотности учащихся.

В рамках формирующего этапа эксперимента был разработан и реализован на практике комплекс педагогических средств формирования экологической грамотности младших школьников на уроках в начальной школе.

Комплекс педагогических средств составлен в соответствии с темами уроков окружающего мира, литературного чтения, изобразительного искусства и кубановедения, и формируемыми у учащихся экологическими знаниями, отношением к природе и экологически ответственным поведением, совместно с диагностическими методиками по выявлению их сформированности. Комплекс составлен для пятнадцати уроков: 4 урока окружающего мира, 4 урок литературного чтения, 4 урока изобразительного искусства, 3 урока кубановедения.

На контрольном этапе эксперимента с помощью тех же диагностических методик, но с использованием другого стимульного материала, было проведено повторное исследование уровня сформированности экологической грамотности у младших школьников.

Таким образом, целенаправленно и систематически применять комплекс педагогических средств формирования экологической грамотности учащихся, то, вероятно, это будет способствовать эффективному формированию экологической грамотности по параметрам: экологические знания, отношение к природе, экологически ответственное поведение у учащихся.

Список литературы:

1. Лабунина, М. В. Экологическое воспитание: учебно-методическое пособие / М. В. Лабунина. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 79 с. – URL : e.lanbook.com (дата обращения: 20.02.2025).
2. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – СПб.: Лань, 1999. – 511 с. – ISBN 5-8114-0167-1.

ПРАКТИКУМ «ПЕРВЫЕ СЛОВА В НОВОМ ДОМЕ» КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ХАНТЫ-МАНСИЙСКИЙ АВТОНОМНЫЙ ОКРУГ – ЮГРА)

Измайлова Ю.Ю.
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Белоярский», г. Белоярский, ХМАО – Югра

Современная миграционная ситуация в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре характеризуется устойчивым притоком семей из стран ближнего зарубежья. В МАОУ «СОШ № 2 г. Белоярский» на начало 2024/2025 учебного года 81 ребёнок (12% от общего числа обучающихся) был отнесён к

категории лиц с миграционной историей: из них 19 – несовершеннолетние иностранные граждане, 62 – дети из семей мигрантов с недостаточным уровнем владения русским языком. Данная категория обучающихся сталкивается с комплексом трудностей: языковой барьер, ситуативная тревожность, риск социальной изоляции, снижение учебной мотивации, затруднения в освоении образовательной программы. Решение этой проблемы требует системного междисциплинарного подхода, сочетающего языковую подготовку, психологическую поддержку и социокультурное ориентирование.

В 2024 году в рамках программы культурно-языковой и социальной адаптации «Мы вместе» автором был разработан практикум по русскому языку как иностранному для учащихся 6–12 лет «Первые слова в новом доме». Цель практикума – сформировать у ребёнка с нулевым или минимальным уровнем владения русским языком коммуникативный минимум для повседневного общения (школа, поликлиника, магазин) и обеспечить чувство психологической безопасности в новой социокультурной среде.

Структура практикума включает 12 тематических блоков: «Я и моё окружение», «Школа и учёба», «Здоровье и тело», «Одежда и обувь», «Еда и быт», «Семья и подарки», «Природа Югры», «Транспорт и город», «Местоимения и падежи», «Профессии и магазины», «Времена года и досуг», «Письмо и сообщение». Каждый блок дифференцирован по уровням владения языком: визуальные задания (лабиринты, филворды, раскраски) –
для нулевого уровня, текстовые упражнения – для уровня А1, речевые ситуации (диалоги у врача, в магазине, в школе) – для отработки коммуникативных навыков. Ключевая особенность практикума – интеграция регионального компонента: задания знакомят учащихся с природой Югры (тайга, морошка, белка, медведь, лось, полярная сова), культурой коренных народов (ханты, манси), бытом северного города (зимники, нефтяные профессии, достопримечательности Белоярского). Практикум снабжён инструкциями для родителей на пяти языках (узбекском, казахском, таджикском, марийском, кумыкском), что позволяет вовлечь семью в процесс адаптации и преодолеть разрыв между школой и домом.

В 2024–2025 учебном году по практикуму занимались 47 детей целевой группы (58% от общего числа детей с миграционной историей в начальной школе). Занятия проводились как в урочное время, так и в рамках дополнительных индивидуальных и групповых занятий с привлечением педагогов-волонтёров Региональной общественной организации «Учительволонтёр» ХМАО – Югры (12 педагогов, 34 ребёнка).

Оценка эффективности осуществлялась методом лонгитюдного среза (сентябрь 2024 г. – май 2025 г.) по параметрам: уровень владения русским языком (достижение базового уровня А1), уровень ситуативной тревожности (методика Филлипса), коммуникативная активность, вовлечённость родителей. По итогам учебного года:

– 70% участников практикума (33 из 47) достигли базового уровня владения русским языком, необходимого для освоения образовательной программы;

– у 100% детей, завершивших полный цикл работы по практикуму, зафиксировано снижение уровня ситуативной тревожности;

– среди детей, занимавшихся с педагогами-волонтёрами (n=34), положительная динамика отмечена у 82% (28 человек);

– в мероприятия программы было вовлечено не менее 90% семей целевой группы.

За отчётный период в образовательной организации не зафиксировано острых межэтнических конфликтов. Обучающиеся, занимавшиеся по практикуму, стали победителями и призёрами муниципальных и всероссийских конкурсов (Тагиров Тагир – победитель муниципального конкурса «Спасибо Вам, учителя!»; Зарифи Гулрухсор – финалист международного конкурса «Расскажи миру о своей Родине»; Тургунбаева Мунира — финалист Всероссийского конкурса исследовательских работ им. Д.И. Менделеева).

Разработанный практикум вызвал профессиональный интерес за пределами ХМАО – Югры: в ноябре 2025 года пособие было презентовано педагогическому сообществу Кировской области, в декабре 2025 года — в Республике Марий Эл. Коллеги отметили материалы как методический образец системного подхода к созданию учебнометодического обеспечения для поликультурных классов.

Таким образом, практикум «Первые слова в новом доме» доказал свою эффективность как средство языковой и социокультурной адаптации детей-мигрантов. Предложенная модель может быть тиражирована в других образовательных организациях при условии включения регионального компонента и организации системной работы с семьёй. Перспективой дальнейшей работы видится расширение географии применения практикума и его адаптация для развития речи билингвов и формирования функциональной грамотности.

БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПЛЮСЫ, МИНУСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Калипова С.О., Сорокина С.Ю.
г.Краснодар

В современной системе начального общего образования вопрос качества оценивания учебных достижений младших школьников приобретает особую значимость. Традиционная пятибалльная система, унаследованная ещё от советской школы, всё чаще подвергается критике за формализм, субъективность и негативное влияние на мотивацию детей. В этом контексте безотметочное обучение рассматривается как гуманная альтернатива, ориентированная не на ранжирование учащихся, а на поддержку их личностного и познавательного развития.

Заменить обычные отметки гибкой, многосторонней вербальной оценкой труда учеников через похвалы, поощрения, поддержки впервые предложил Ш.А. Амонашвили. Он, разработав теорию гуманно-личностной

педагогики, образно назвал отметки «костылями хромой педагогики» и предложил содержательно-оценочную основу обучения, где оценка служит инструментом поддержки развития, а не контроля.

Также К.Д. Ушинский отмечал, что отметка не помогает выявить причины учебных затруднений (слабая память, незрелость мышления, речевое развитие) и рекомендовал заменять баллы «подробными письменными замечаниями».

Против сложившейся в школе оценочной системы обучения, выступал и великий русский писатель, и педагог, сторонник теории свободного воспитания Л.Н. Толстой критиковал систему, оценивающую лишь результат, а не усилия ребёнка, что порождает непонимание и протесты.

Реализация технологии безотметочного обучения требует переосмысления оценочной деятельности: акцент смещается на поддержку процесса обучения. Оценка приобретает диагностическую и развивающую направленность — помогает ребёнку осознать свои затруднения и определить пути продвижения вперёд.

Анализ педагогической практики и психолого-педагогических исследований позволяет выделить комплекс преимуществ безотметочной системы оценивания, которые проявляются на различных уровнях образовательного процесса. Эти преимущества затрагивают не только академические результаты, но и эмоционально-личностное развитие младших школьников, формирование их учебной самостоятельности и мотивации к познанию:

– психологический комфорт.
– открытость в коммуникации.
– сохранение внутренней мотивации.
– развитие самооценки и рефлексии.
– изменение роли учителя.
– активизация учебной деятельности.
– формирование полноценной учебной деятельности.

Несмотря на гуманистическую направленность и очевидные педагогические преимущества, система безотметочного обучения сталкивается с рядом объективных трудностей при практической реализации:

– отсутствие единых критериев.
– непонимание со стороны родителей.
– сложность отчётности.
– риск снижения внешней мотивации.
– проблемы при переходе между школами.

Перспективы развития безотметочного обучения. Для массового и эффективного внедрения системы необходимо:

– методическое обеспечение: разработка единых, но гибких критериев оценивания, понятных всем участникам образовательного процесса.

– просвещение родителей: разъяснение целей и механизмов безотметочной системы, вовлечение семей в процесс формирования самооценки ребёнка.

– повышение квалификации педагогов: обучение учителей техникам формирующего оценивания, вербальной обратной связи, организации рефлексии.

– нормативно-правовая поддержка: закрепление на законодательном уровне форм представления учебных достижений в безотметочной системе.

– технологическое сопровождение: создание цифровых инструментов для фиксации динамики, портфолио, визуализации прогресса.

– научное сопровождение: продолжение исследований эффективности системы, адаптация подходов к разным возрастным группам.

Ключ к успешному внедрению – не механический отказ от отметок, а системная перестройка оценочной культуры: от контроля к поддержке, от сравнения к индивидуальному росту, от страха ошибки к ценности учебного поиска.

Подводя итог, можно сказать, что безотметочное обучение в начальной школе представляет собой гуманистическую альтернативу традиционной системе оценивания, ориентированную на развитие личности, формирование внутренней мотивации и навыков самооценки. Несмотря на существующие сложности – от методических до организационных – потенциал данной технологии высок, особенно в контексте реализации ФГОС НОО, где акцент сделан на метапредметные результаты и личностное развитие.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ: СУЩНОСТЬ, СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ПРАКТИКИ

Каллибекова Гоззал Муртаза кызы
Нукусский государственный педагогический институт им. Ажинияза
г. Нукус, Республика Узбекистан

Проблема адаптации первоклассников к школе является одной из ключевых в современной педагогике и возрастной психологии. Переход ребенка из дошкольного учреждения в школу сопровождается изменением социальной ситуации развития (совокупности условий, в которых формируется личность ребенка), что требует перестройки всех сфер его жизнедеятельности. В этот период происходит включение ребенка в новую систему требований, норм и обязанностей, что делает процесс адаптации (приспособления к новым условиям) сложным и многогранным.

Адаптация первоклассников представляет собой комплексный процесс, включающий физиологическую адаптацию (приспособление организма к новым режимам и нагрузкам), психологическую адаптацию (принятие новой роли ученика) и социальную адаптацию (включение в коллектив и систему взаимоотношений). Каждый из этих компонентов взаимосвязан и влияет на успешность учебной деятельности (основной деятельности младшего школьника, направленной на усвоение знаний).

С физиологической точки зрения ребенок сталкивается с увеличением учебной нагрузки, необходимостью соблюдать режим дня и длительно находиться в статическом положении. Это требует развития работоспособности (способности выполнять деятельность в течение определенного времени) и выносливости (способности противостоять утомлению). При недостаточной адаптации могут наблюдаться утомляемость, снижение активности и даже психосоматические реакции (реакции организма на стресс). Психологическая адаптация связана с формированием внутренней позиции школьника (осознания себя как ученика и принятия школьных обязанностей). В этот период развивается учебная мотивация (внутреннее побуждение к обучению), произвольность поведения (умение контролировать свои действия) и саморегуляция (способность управлять эмоциями и поведением). Если данные качества недостаточно сформированы, ребенок может испытывать трудности в выполнении требований учителя.

В современных условиях особую роль играют инновационные педагогические методы, направленные на облегчение адаптации. Одним из базовых подходов является личностно-ориентированное обучение (учет индивидуальных особенностей ребенка), которое предполагает создание комфортной образовательной среды. Одним из наиболее эффективных методов является игровое обучение. Поскольку игра остается ведущей деятельностью ребенка младшего возраста, она используется как средство плавного перехода к учебной деятельности. Широкое распространение получила геймификация (внедрение игровых элементов в обучение). Она основана на использовании системы достижений, наград и уровней.

Одним из наиболее эффективных научно обоснованных подходов является культурно-исторический метод обучения, разработанный Лев Выготский. Данный метод основан на концепции зоны ближайшего развития (расстояния между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он может выполнить с помощью взрослого). Суть метода заключается в организации обучения с опорой на поддержку (педагогическое сопровождение — помощь учителя в процессе выполнения задания), которая постепенно уменьшается по мере освоения навыков. Это способствует развитию самостоятельности (умения действовать без помощи) и формированию уверенности.

Метод деятельностного подхода Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева

Деятельностный подход (activity-based learning) основан на том, что обучение и развитие ребенка тесно связаны с его активной деятельностью. Формируется понимание, что ребенок развивается через практическое освоение знаний и выполнение учебных действий. Пример: на уроке математики первоклассники самостоятельно группируют предметы по цвету и форме, а затем обсуждают свои действия с учителем. Это развивает логическое мышление (умение рассуждать) и умение работать в группе (социальная адаптация).

Метод развивающего обучения В.В. Давыдова

Развивающее обучение (developmental teaching) направлено на формирование у ребенка умения самостоятельно анализировать и обобщать знания, а не просто запоминать факты. Метод опирается на решение учебных задач, которые стимулируют мышление и познавательную активность. Пример: детям предлагают найти несколько способов решения одной задачи, обсуждая различия и выбирая оптимальный вариант. Это формирует критическое мышление (способность оценивать и сравнивать) и самостоятельность (умение действовать без постоянной помощи).

Кроме того, применяется технология «мягкого старта» (постепенного включения в обучение), предполагающая снижение нагрузки в первые недели. Пример: увеличение количества игровых заданий и уменьшение объема домашней работы.

Таким образом, адаптация первоклассников к школе представляет собой сложный процесс, требующий комплексного подхода. Использование современных методов – игровых, цифровых, проектных и личностно-ориентированных – позволяет создать условия для успешного вхождения ребенка в школьную среду.

В заключение следует отметить, что эффективность адаптации зависит от согласованной работы учителя, родителей и самого ребенка. Важную роль играет формирование метакогнитивных навыков (осознания собственного мышления) и рефлексии (анализа своих действий), что обеспечивает успешное обучение и развитие личности в дальнейшем.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — Москва: Педагогика, 1982.
2. Алексей Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Политиздат, 1975.
3. Даниил Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — Москва: Просвещение, 1974.
4. Петр Гальперин П.Я. Введение в психологию. — Москва: МГУ, 1976.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — Москва: Просвещение, 1968.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — Москва: Интор, 1996.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Карабутова Д.А., Казанцева В.А.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г.Краснодар

Аннотация. В докладе представлено теоретическое исследование проблемы агрессивного поведения младших подростков. Проведён анализ психолого-педагогической литературы, раскрыто содержание понятий «агрессия» и «агрессивность», определены причины возникновения

агрессивного поведения в подростковом возрасте, а также обоснованы основные направления психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, младшие подростки, психолого-педагогическая профилактика, общеобразовательная школа, коммуникативная компетентность, социально одобряемая деятельность, семья, причины агрессивного поведения.

ВВЕДЕНИЕ. Проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте остаётся одной из наиболее значимых в современной психолого-педагогической науке и социальной практике. Младший подростковый возраст (10–11 лет) характеризуется глубокими психофизиологическими изменениями, эмоциональной нестабильностью и повышенной чувствительностью к внешним воздействиям. Как отмечал Л.С. Выготский, именно в этом возрасте происходят сложные процессы развития самосознания и формирования системы ценностей, определяющей новый тип отношений с социумом. Однако, несмотря на рост агрессивных проявлений среди учащихся среднего звена, в большинстве общеобразовательных школ отсутствует системная профилактическая работа. Существующие меры часто носят разрозненный характер либо сводятся к запугиванию, что не только не снижает, но подчас усугубляет проблему. А.В. Запорожец подчёркивал, что профилактика отклоняющегося поведения должна опираться на знание возрастных особенностей и создание благоприятных условий для развития личности. Д.Б. Эльконин, в свою очередь, рассматривал социально признаваемую и одобряемую деятельность как ключевой механизм успешной социализации подростков. Таким образом, возникает противоречие между ростом агрессивного поведения младших подростков и недостаточностью эффективных профилактических мер в условиях общеобразовательной школы.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Проведён теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, А.А. Реан, Р.В. Овчарова и др.). Рассмотрены определения понятий «агрессия» и «агрессивность», классификации форм агрессивного поведения, а также причины его возникновения в подростковом возрасте. Использован метод аналитического обобщения и систематизации факторов, влияющих на формирование агрессивного поведения, и условий его эффективной профилактики.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Теоретически обосновать содержание психолого-педагогической профилактики агрессивного поведения младших подростков в условиях общеобразовательной школы.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. В ходе исследования установлено, что агрессия – поведение, нацеленное на причинение вреда другому; агрессивность – устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии. У младших подростков агрессия проявляется в физической, вербальной, прямой и косвенной формах. У мальчиков преобладает прямая

физическая и вербальная агрессия, у девочек – косвенная вербальная. Возрастные пики: у мальчиков – 12 и 14–15 лет, у девочек – 11 и 13 лет. Причины агрессивного поведения полифакторны и включают три группы: индивидуально-психологические (тревожность, сниженный самоконтроль), микросоциальные (семья, школа, сверстники) и макросоциальные (СМИ, демонстрация насилия). Деструктивные формы поведения формируются под влиянием среды, а не являются «плохой наследственностью».

Наиболее эффективна профилактика, позволяющая предупредить нежелательное поведение. Её ключевой механизм – включение подростка в социально одобряемую деятельность (Д.Б. Эльконин), где он занимает новую социальную позицию и получает признание. Разработаны практические рекомендации: демонстрация неагрессивного поведения, последовательность в наказаниях, обучение приемлемым способам выражения гнева, техника «Я-высказываний», а также техники самопомощи для взрослых («защитное дыхание», физическое избегание, изометрические упражнения).

ВЫВОДЫ. Агрессивное поведение младших подростков детерминировано сложным взаимодействием индивидуальных, семейных, школьных и социальных факторов. Наиболее эффективной формой воздействия является системная профилактическая работа, а не карательные меры. Системная профилактика должна одновременно включать развитие личности самого подростка (коммуникативные навыки, самосознание, социально приемлемые формы поведения) и просвещение родителей и педагогов. Профилактика не может ограничиваться разовыми мероприятиями – необходима организация развернутой деятельности с четкими правилами, постоянным контролем и включением подростков в социально одобряемые практики. Разработанные теоретические положения и методические рекомендации могут быть использованы в работе школьных психологов, классных руководителей и родителей для снижения уровня агрессивности и успешной социализации младших подростков. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных выводов для разработки программ и методических рекомендаций по профилактике агрессивного поведения в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. — Санкт-Петербург, 1996.

2. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 480 с.

3. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. — Москва : Прогресс, 1986. — 424 с.

4. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — 208 с.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Колесник В.В, Сорокина С.Ю.
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж»
г. Краснодар

В условиях современного образовательного пространства особую значимость приобретает развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) у младших школьников. Согласно ФГОС НОО, одним из приоритетных направлений является социально-коммуникативное развитие, включающее формирование эмпатии, навыков саморегуляции и конструктивного взаимодействия. Младший школьный возраст (6–10 лет) – сензитивный период для развития ЭИ: в это время активно формируются социальные навыки, дети учатся осознавать свои эмоции и понимать чувства окружающих. Развитие ЭИ способствует лучшей адаптации к школьной среде, снижению уровня тревожности и конфликтности, повышению учебной мотивации, формированию навыков конструктивного общения и укреплению психологического благополучия.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других людей и адекватно на них реагировать. В структуре ЭИ выделяют несколько ключевых компонентов: осознание собственных эмоций (умение идентифицировать и называть свои чувства), саморегуляцию (способность контролировать эмоциональные реакции), эмпатию (понимание эмоций других людей, способность к сопереживанию), социальные навыки (умение выстраивать конструктивные отношения, разрешать конфликты) и мотивацию (способность использовать эмоции для достижения целей).

Цель психолого-педагогического сопровождения в данном контексте – создание условий для развития эмоционального интеллекта младших школьников в образовательном процессе. Для её достижения необходимо решить ряд задач: сформировать у детей навыки распознавания и выражения эмоций, развить способность к саморегуляции эмоциональных состояний, воспитать эмпатию и толерантность, обучить конструктивным способам взаимодействия и разрешения конфликтов, а также повысить психологическую компетентность педагогов и родителей.

В работе с младшими школьниками эффективны разнообразные методы и приёмы. Среди них – игровые технологии, такие как ролевые игры («Угадай эмоцию», «Как помочь другу») и психогимнастика (упражнения на выражение эмоций мимикой и жестами). Полезны также арт-терапевтические методы: рисование эмоций («Моё настроение сегодня») и создание «карты эмоций» (визуализация различных чувств). Рефлексивные практики включают ведение дневника эмоций и обсуждение ситуаций из жизни и художественных

произведений (вопросы типа «Что чувствовал герой?», «Как бы ты поступил?»). Для снятия напряжения применяются дыхательные и релаксационные упражнения: «Глубокое дыхание» и визуализация «Волшебное место» – представление спокойной обстановки. Кроме того, эффективны коллективные проекты и тренинги: групповые задания на сотрудничество и специальные тренинги коммуникации и разрешения конфликтов.

Программа развития ЭИ может быть реализована через несколько форматов: проведение групповых занятий 1–2 раза в неделю длительностью 30–40 минут, интеграцию работы над ЭИ в учебный процесс (например, обсуждение эмоций на уроках литературного чтения или окружающего мира), взаимодействие с родителями через тематические собрания и совместные занятия, а также индивидуальную работу с детьми, испытывающими трудности в эмоциональной сфере.

Реализация такой программы позволит достичь ряда важных результатов: повысить уровень эмпатии и взаимопонимания в классе, снизить количество конфликтов и случаев буллинга, улучшить психологический климат в коллективе, повысить учебную мотивацию и успеваемость, сформировать у детей навыки саморегуляции и стрессоустойчивости, а также увеличить компетентность педагогов и родителей в вопросах эмоционального развития.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта - неотъемлемая часть психолого-педагогического сопровождения младших школьников. Систематическая работа в этом направлении не только способствует успешной адаптации детей к школьной жизни, но и закладывает фундамент для их личностного роста, социальной компетентности и психологического благополучия в будущем. Интеграция методов развития ЭИ в образовательный процесс позволяет создать гармоничную, поддерживающую среду, в которой каждый ребёнок сможет раскрыть свой потенциал и научиться эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Кужма О.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Актуальность исследования обусловлена процессами цифровизации образования, которые трансформируют традиционные формы педагогического взаимодействия. В условиях цифровой образовательной среды особое значение приобретает учебный диалог как средство развития познавательной активности и коммуникативных умений младших школьников.

Целью исследования является определение психолого-педагогических условий организации учебного диалога в цифровой образовательной среде начальной школы.

Объект исследования – образовательный процесс в условиях цифровой образовательной среды. Предмет исследования – организация учебного диалога младших школьников в цифровой среде.

В ходе исследования решались задачи, направленные на раскрытие сущности и видов учебного диалога, анализ дидактического потенциала цифровой среды, выявление способов организации диалогического взаимодействия и определение критериев его эффективности.

Теоретический анализ показал, что учебный диалог является не только формой организации общения, но и важнейшим механизмом формирования мышления и коммуникативных навыков учащихся. В современной педагогике он рассматривается как способ совместного конструирования знания и показатель качества образовательного процесса.

Установлено, что цифровая образовательная среда обладает двойственной природой: с одной стороны, она может снижать глубину взаимодействия и формализовать обучение, с другой – при грамотной организации становится пространством активного смыслового общения. Эффективность учебного диалога определяется уровнем включённости учащихся, их коммуникативной активностью и способностью к рефлексии.

Особое значение в условиях цифровой образовательной среды приобретает проблема сохранения личностного характера взаимодействия между участниками образовательного процесса. Отсутствие непосредственного контакта, невербальных средств общения и эмоциональной обратной связи может затруднять понимание и снижать качество учебного диалога. В связи с этим возрастает роль педагога как организатора безопасной и поддерживающей коммуникативной среды.

Следует отметить, что различные виды учебного диалога (учитель–ученик, ученик–ученик, ученик–класс, учитель–класс) в цифровой среде приобретают новые формы реализации. Использование форумов, чатов, видеоконференций и интерактивных платформ расширяет возможности для организации совместной деятельности, однако требует от учителя продуманного методического сопровождения и учета возрастных особенностей младших школьников.

Важным условием эффективности учебного диалога является формирование у учащихся навыков аргументации, умения задавать вопросы и воспринимать различные точки зрения. Развитие данных умений способствует не только успешному усвоению учебного материала, но и формированию основ критического мышления и коммуникативной компетентности, что соответствует требованиям современного образования.

Кроме того, цифровая образовательная среда предоставляет новые возможности для фиксации и анализа учебного взаимодействия. Сохранение письменных следов коммуникации позволяет осуществлять более глубокую рефлексию как со стороны учащихся, так и со стороны педагога, что

способствует повышению осознанности учебной деятельности и совершенствованию образовательного процесса.

В работе обоснованы методы диагностики учебного диалога, включая анкетирование, рефлексивную самооценку и педагогическую беседу.

Результаты исследования показывают, что ключевым фактором эффективности является педагогическая организация диалогического взаимодействия.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных методических подходов при проектировании цифровых курсов и организации обучения.

Таким образом, учебный диалог в цифровой образовательной среде выступает важным условием повышения качества образования и развития личности учащихся.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ: ВЗГЛЯД БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННЫЙ УРОК

Ларенкова Е.В., Казанцева В.А.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности преподавания математики в начальной школе посредством внедрения интерактивных средств обучения. Представлен анализ методической литературы и обобщён опыт практического применения цифровых ресурсов. Выделены основные группы интерактивных инструментов, обоснована их роль в активизации познавательной деятельности младших школьников и формировании их мотивации к изучению предмета. Особое внимание уделено педагогическим условиям, обеспечивающим успешную интеграцию технологий в традиционную структуру урока, а также взгляду будущего учителя на современный образовательный процесс с позиции ФГОС НОО.

Ключевые слова: интерактивное обучение, начальная школа, методика преподавания математики, цифровые образовательные ресурсы, познавательная активность, мотивация, младший школьный возраст, эмоциональный интеллект, ФГОС НОО.

ВВЕДЕНИЕ. Трансформация современного начального образования в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) требует поиска новых подходов к организации учебного процесса, способствующих развитию самостоятельности и познавательного интереса обучающихся [4]. Математика традиционно является одним из наиболее сложных предметов для младших школьников, что зачастую обусловлено абстрактностью её понятий. В условиях информационной насыщенности современного мира, когда дети с раннего возраста активно взаимодействуют с цифровыми устройствами,

использование интерактивных методов обучения становится не просто желательным, но и необходимым условием для успешного усвоения программного материала.

Однако, как показывает мой опыт прохождения педагогической практики, в современной школьной практике наблюдается определённое противоречие. При достаточно высоком уровне технической оснащённости многих образовательных учреждений, педагоги не всегда системно используют весь интерактивный потенциал оборудования, зачастую ограничиваясь лишь демонстрационной функцией. Мы, будущие учителя, видим свою задачу в том, чтобы интегрировать эти мощные инструменты для создания по-настоящему вовлекающего и эффективного учебного процесса, меняя представление о математике с «сухого» предмета на увлекательное исследование.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В рамках данного исследования проведён теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам преподавания математики в начальной школе и использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании [1, 2, 3, 5, 6]. Было изучено содержание образовательных платформ (например, Учи.ру, Яндекс Учебник) и сервисов для создания интерактивных упражнений (LearningApps). Использован метод аналитического обобщения и систематизации информации, а также обобщение педагогического опыта, полученного в ходе прохождения практики.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Теоретически обосновать и систематизировать возможности интерактивных средств обучения как инструмента повышения качества математического образования в начальной школе, с позиции будущего учителя, ориентированного на личностно-ориентированный подход.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. В ходе исследования установлено, что интерактивное обучение математике представляет собой процесс активного взаимодействия ученика с цифровой образовательной средой, при котором он становится субъектом учебной деятельности и получает мгновенную обратную связь. Это кардинально отличается от традиционных пассивных форм урока.

Выделены три основные группы интерактивных инструментов, наиболее эффективных для начальной школы:

1. Визуально-моделирующие средства: Сюда относятся виртуальные манипулятивы, динамические чертежи, симуляции. Они позволяют перевести абстрактные математические понятия (такие как «доли», «площадь», «объем») в наглядно-образный план. Например, вместо того чтобы просто объяснять, как складывать дроби, мы можем «разрезать» целое на экране на интерактивной доске. Это помогает детям, для которых наглядно-образное мышление ведущее, гораздо быстрее понять суть явления.

2. Игровые тренажёры: Образовательные платформы, геймифицированные задания, онлайн-конструкторы (например, LearningApps) — всё это позволяет автоматизировать вычислительные навыки без потери

мотивации. Решение примеров превращается в «квест» или соревнование, где каждая правильная попытка приближает ребёнка к цели, а ошибка не вызывает страха, а лишь побуждает к дальнейшим действиям.

3. Диагностические системы: Интерактивные тесты, опросы (Plickers, Kahoot), задания с мгновенной проверкой. Они обеспечивают учителю оперативный сбор информации об уровне усвоения материала каждым учеником, позволяя моментально корректировать учебный процесс.

Практика показала, что применение этих средств способствует:

– Повышению мотивации к изучению математики за счет игровых элементов и наглядности.

– Снятию «математической тревожности» благодаря возможности многократных попыток и отсутствию страха перед ошибкой.

– Развитию логического мышления, пространственного воображения и умения работать с информацией.

– Повышению плотности урока и более эффективному использованию времени.

ВЫВОДЫ. Мой взгляд как будущего учителя заключается в том, что интерактивность — это не самоцель, а мощный инструмент, который при грамотном использовании делает процесс обучения математике более доступным, осмысленным и увлекательным. Мы должны научить детей не просто решать примеры, а мыслить математически, исследовать и делать открытия.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389241/ (дата обращения: 07.04.2024).

2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Москва : МПСИ, 2017. – 411 с.

3. Давыдов, В. В., Эльконин, Д. Б. Теория развивающего обучения : (первоначальный вариант) / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – Москва : ИНТОР, 1996. – 191 с.

4. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : учебник для вузов / А. В. Белошистая. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 455 с.

5. Роберт, И. В. Информатизация образования : теория и методика обучения / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 400 с.

6. Тихонова, С. В. Интерактивные технологии на уроках в начальной школе / С. В. Тихонова // Начальная школа. – 2021. – № 12. – С. 25–29.

РАЗВИТИЕ ПОДСТРУКТУР МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ляликова А.Е., Евтыхова Н.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Качественное образование закладывается на самых ранних этапах обучения. Большую долю в нем занимает математическая грамотность, необходимая каждому для его успешной жизни в современном обществе. Современное общество предъявляет особые требования к ее формированию. Развитие математического мышления у младших школьников является одной из ключевых задач начального образования. Оно позволяет детям учиться решать проблемы, структурировать информацию и видеть взаимосвязи между различными понятиями, строить умозаключения и т.д. Сейчас большинство технологий практически во всех сферах деятельности основано на универсальных математических методах, что и обусловливает необходимость формирования данного типа мышления уже на этапе начальной школы

Цель исследования: выявить эффективные методы и приемы развития подструктур математического мышления у учащихся начальной школы

Задачи:

1) выявить сущность и структуру математического мышления

2) проанализировать подходы к развитию математического мышления в различных образовательных программах

3) разработать дидактические материалы для развития подструктур математического мышления младших школьников.

Объект исследования: процесс обучения математике учащихся начальной школы

Предмет исследования: методы и приемы развития подструктур математического мышления младших школьников

Гипотеза исследования: процесс развития математического мышления младшего школьника окажется более эффективным, если в учебной деятельности будет использована специальная методика, позволяющая развивать доминирующую подструктуру мышления, и, отталкиваясь от этого постепенно преодолевать специфически слабые черты его математического мышления и развивать рецессивные подструктуры.

Математическое мышление рассматривали в своих работах известные отечественных и зарубежных психологов (Л.Б. Ительсон, В.А. Крутецкий, Л.К. Максимов, В. Хаекер, Т. Циген). В русле развивающего обучения появились различные программы начального обучения и учебники математики, в которых авторы различными приемами и средствами развивают математическое мышление младших школьников (И.И. Аргинская, Т.Е. Демидова, Н.Б. Истомина, С.А. Козлова, Л.Г. Петерсон и др.). В работах И.Я. Каплуновича, базирующихся на исследованиях Ж. Пиаже, математическое мышление рассматривается, как особая форма рассуждений, посредством которых математика проникает в науки о внешнем мире, а также находит

применение в повседневной жизни человека. Психологическая модель структуры математического мышления может быть описана 5 пересекающимися подструктурами, или кластерами [2]:

– ***топологической*** (школьники, у которых доминирует эта подструктура, каждое действие производят тщательно, стараясь не пропустить в нем ни одного звена),

– ***порядковой*** (предполагает точное следование алгоритму. В деятельности таким людям важна форма и размер объектов (больше/меньше), их соотношение (правее, левее, выше, ниже), направление движения (по или против, вверх или вниз)),

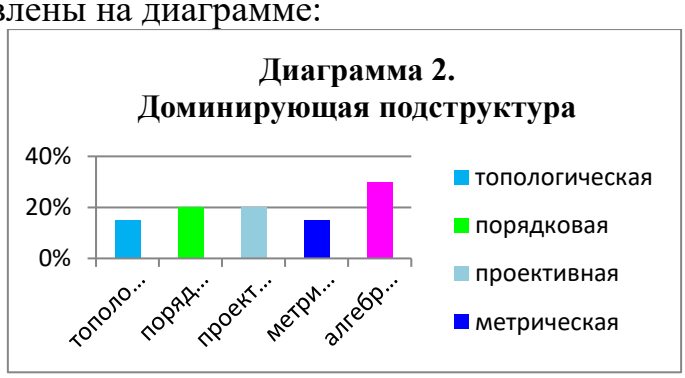
– ***алгебраической*** (выполняют математические преобразования быстро и непоследовательно, часто ошибаются),

– ***метрической*** (акцентируют свое внимание на количественных характеристиках, решают задачи по действиям, результатом каждого из которых является число, нежели ответ в буквенном виде),

– ***проективной*** (самая сложная подструктура – предполагает рассмотрение и изучение любого математического объекта с различных точек зрения, поиск и нахождение различных применений и возможностей использования предмета на практике).

В научно-методической литературе представлены различные способы развития подструктур математического мышления в основной школе, но практически не обнаружены нами реализации данного процесса в начальной школе, поэтому данная тема представляет особый интерес и является **актуальной**.

Был проведен педагогический эксперимент в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На первом этапе была проведена диагностика доминирующих подструктур математического мышления (автор Е.И. Барцевич) [1] у учащихся 2 класса Майкопской гимназии № 22. Результаты представлены на диаграмме:



На втором формирующем этапе нами был подобран дидактический материал для развития доминантной подструктуры математического мышления младших школьников, а также серия задач для развития рецессивной подструктуры мышления. А в методический блоке включили рекомендации по работе с задачами и организации учебной деятельности.

На контрольном этапе исследования наш комплекс методических заданий был применен на практике. Вначале были образованы группы из детей с одинаковой подструктурой мышления, а затем - из представителей каждой подструктуры. В обоих случаях учащиеся успешно выполнили задания, что говорит об успешном внедрении нашей методической разработки в учебный процесс.

Таким образом, учет особенностей развития мышления на основе доминантной подструктуры мышления позволяет организовать индивидуальную и групповую работу над задачами и развивает математическое мышление каждого ученика.

Список литературы

1. Барцевич Е.И. Индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению младших школьников на уроках математики/ Е.И.Барцевич// Начальная школа плюс до и после - № 9. – 2005. – С.1–8.

2. Каплунович И. Я. Учет индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач / И.Я.Каплунович. Н. И. Верзилова //Психологическая наука и образование – № 4. –2003. – С. 74-79.

НЕЦЕНЗУРНАЯ ЛЕКСИКА В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРИЧИНЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ

Макарова А.Е., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация: Статья посвящена проблеме употребления нецензурной лексики детьми младшего школьного возраста. Выявлены основные причины (семья, школа, интернет-среда), описаны типичные проявления. Предложена модель коррекции, включающая педагогические методы и работу с родителями. Обоснована необходимость системного подхода.

Ключевые слова: нецензурная лексика, младшие школьники, сквернословие, речевая культура, профилактика.

В современной образовательной среде проблема нецензурной лексики среди младших школьников приобретает особую остроту. Ускоренная социализация детей 7-10 лет, усиленная влиянием цифровых коммуникаций, создает риски некритичного усвоения агрессивных речевых моделей.

Как показывают исследования, подобные тенденции негативно сказываются на эмоциональном развитии учащихся, провоцируя конфликты и затрудняя формирование этической культуры общения. Это определяет необходимость комплексного изучения феномена с позиций педагогики и детской психологии.

Теоретической основой исследования выступают работы, анализирующие взаимосвязь речевого поведения с социальной адаптацией (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Современные ученые акцентируют

внимание на трансформации языковой среды под влиянием медиапространства, где ненормативная лексика часто воспринимается детьми как элемент «взрослости».

Таблица 1 – Исследователи проблемы нецензурной лексики у детей

Автор	Что исследовал в данном направлении
Л.С. Выготский	Взаимосвязь речевого поведения и социальной адаптации
Д.Б. Эльконин	Роль речи в психическом развитии младших школьников
Д.А. Дубровина	Сквернословие у подростков: сущность и профилактика
Е.О. Штарк	Программа профилактики нецензурной лексики у младших школьников

Данный контекст требует пересмотра традиционных подходов к воспитанию речевой культуры, что подтверждается ростом публикаций по проблеме за последние пять лет.

Системный анализ причин сквернословия выявляет три ключевых источника.

Таблица 2 – Источники нецензурной лексики у младших школьников

Источник	Характеристика
Семейная среда	Речевые паттерны родителей, низкая педагогическая грамотность
Школьное окружение	Самоутверждение среди сверстников, отсутствие единых требований
Внешкольные факторы	Интернет, СМИ, субкультурные модели общения

Первый – семейная среда, где закладываются базовые речевые паттерны. Как отмечают исследователи: «Первыми значимыми взрослыми в жизни ребенка являются родители, поэтому именно на них возлагается ответственность за первоначальное воспитание... Усугубляет проблему... низкая педагогическая грамотность родителей» [4, с.78]. Действительно, безразличие к детской речи или собственное использование бранных слов родителями создает модель нормативного поведения.

Второй источник – школьное окружение, где нецензурная лексика может выступать средством самоутверждения в группе сверстников. Отсутствие единых требований к речевой культуре на уроках и переменах, а также случайное употребление грубых выражений педагогами (даже в смягченной форме) закрепляют деструктивные модели. Особенно уязвимы дети с трудностями социальной адаптации, использующие брань как защитный механизм.

Третья группа причин связана с внешкольными факторами: влиянием улицы, интернет-контента и СМИ. Виртуальное пространство, где ненормативная лексика часто не фильтруется, становится для детей «тренировочной площадкой» для экспериментов с речью. Социальные сети и

видеоплатформы тиражируют субкультурные модели общения, где сквернословие подается как атрибут независимости.

Проявления нецензурной лексики в детской речи имеют специфические черты. Наиболее типичны ситуативные контексты: конфликты, попытки казаться старше, подражание сверстникам. При этом большинство учащихся 2-3 классов используют бранные слова эпизодически, тогда как к 4 классу отмечается рост осознанного употребления с целью шокировать окружающих. Любопытно, что большинство детей точно понимают запретный статус таких выражений. Возрастная динамика показывает две критических точки: 7-8 лет (имитационное копирование без понимания смысла) и 9-10 лет (использование как инструмента манипуляции). Гендерные различия минимальны: мальчики чаще применяют лексику открыто, девочки – в скрытых формах (шепот, записки). Особую тревогу вызывает нормализация ругательств в смеховой культуре – анекдотах, «дразнилках», где они теряют запретный ореол.

Предполагаемая модель коррекции включает три взаимосвязанных блока.

Педагогические стратегии предполагают:

а) ролевые игры, моделирующие конфликтные ситуации с поиском приемлемых речевых альтернатив;

б) когнитивно-поведенческие методы (ведение «дневников эмоций», анализ последствий сквернословия).

Второй блок – работа с родителями через цикл тренингов «Речевой этикет семьи».

Ключевые рекомендации: исключение двойных стандартов («взрослым можно – детям нет»), техники «активного слушания» для выявления причин детской агрессии, совместный анализ медиаконтента.

Важно формировать у родителей понимание, что запреты без объяснений провоцируют протестное поведение.

Третий компонент – критерии оценки эффективности: снижение частоты инцидентов (количественный мониторинг), изменение мотивации (собеседования), рост использования «я-высказываний» в конфликтах. Косвенным показателем служит улучшение психологического климата в классе, фиксируемое по методу социометрии.

Обязательное условие – преемственность между школой и семьей.

Представленный в статье анализ позволяет говорить о комплексном характере причин нецензурной лексики у младших школьников, где доминирует влияние семейной коммуникации и цифровой среды. Предложенная коррекционная модель, сочетающая педагогические методы и родительское просвещение, демонстрирует эффективность при условии системности воздействия. Ключевым достижением стало создание универсального алгоритма действий для учителей: от диагностики речевой культуры до ситуативных тренингов. Перспективы работы связаны с интеграцией разработанных подходов в программы повышения квалификации педагогов и родительские университеты при школах. Особое внимание следует уделить созданию «речевых фильтров» для цифрового контента через

сотрудничество с IT-разработчиками. Дальнейшие исследования планируется сосредоточить на сравнительном анализе городской и сельской среды, где факторы влияния существенно различаются.

Список литературы

1. Артикова М.Б., Сатимбоева Х.А. Применение педагогических технологий в коррекции речи дошкольников // Educational research in universal sciences. – 2024. – № 3. – С. 74–76.

2. Дубровина Д.А. Сквернословие у подростка: сущность, особенности и психолого-педагогическая пропедевтика // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 52–56.

3. Карпенко А.В., Кензель К.С. Профилактика сквернословия у младших школьников посредством организации урочной и внеурочной игровой деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – URL: http://e-koncept.ru/2024/0.htm (дата обращения: 18.04.2026).

4. Карпенко А.В. Методическое обеспечение преодоления девиантного поведения младших школьников [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 121–125. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95647.htm (дата обращения: 18.04.2026).

5. Карпенко А.В., Домрачева О.Е. Способы организации нравственного воспитания младших школьников в процессе учебной деятельности [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 98–103. – URL: http://e-koncept.ru/2017/771307.htm (дата обращения: 18.04.2026).

6. Карпенко А.В., Ежова Н.В. Профессионализм учителя начальных классов как условие обеспечения формирования базовых компетентностей обучающихся [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 241–245. – URL: http://e-koncept.ru/2017/771328.htm (дата обращения: 18.04.2026).

7. Лобанева Т.И. Рекомендации родителям по развитию коммуникативных способностей младшего школьника // Начальная школа. – 2015. – № 6. – С. 62–63.

8. Штарк Е.О. Программа профилактики употребления нецензурной лексики обучающимися младшего школьного возраста // Ratio et natura. – 2022. – № 1. – С. 78–79.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Масло В.В., Бойкова М.Б.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, способствующие успешной адаптации первоклассников к обучению в

начальной школе. Подчёркивается, что начало систематического обучения – это значимый и сложный этап в жизни ребёнка, связанный с изменением привычного уклада, появлением новых обязанностей, контактов и требований. В этот период дети сталкиваются с необходимостью освоения новых социальных ролей, норм поведения и системы взаимоотношений с педагогами и сверстниками.
Ключевые слова: адаптация, социальная среда, первоклассники, психолого-педагогические условия.

Поступление ребёнка в школу является одним из наиболее сложных и ответственных этапов в его жизни, связанным с кардинальной сменой социальной ситуации развития. Период адаптации первоклассников к систематическому обучению традиционно рассматривается в психолого-педагогической литературе как процесс вхождения ребёнка в новую социальную среду, принятия им роли ученика, освоения требований учебной деятельности и установления межличностных отношений с учителем и одноклассниками. Успешность данного процесса во многом определяет не только текущую академическую успеваемость, но и дальнейшее личностное развитие, отношение к учению и психологическое благополучие младшего школьника.

С психологической точки зрения адаптация первоклассника включает три основных компонента: физиологический (приспособление организма к новому режиму и нагрузкам), социально-психологический (вхождение в детский коллектив и принятие школьных норм) и собственно учебный (формирование навыков самостоятельной работы и самоконтроля). Наиболее сложным для большинства детей является социально-психологический аспект, связанный с необходимостью подчинения правилам, построения отношений с малознакомыми взрослыми (учителем) и сверстниками. Как показывает практика, дезадаптация часто проявляется в виде повышенной тревожности, эмоциональной нестабильности, сниженной учебной мотивации, конфликтного поведения или, напротив, чрезмерной застенчивости и пассивности. Согласно современным исследованиям, наиболее значимыми критериями школьной дезадаптации первоклассников являются уровень школьной тревожности, самооценка и уровень коммуникативных способностей обучающихся [1].

Педагогические аспекты адаптации требуют от учителя начальных классов создания специальных условий, облегчающих вхождение ребёнка в школьную жизнь. К эффективным педагогическим технологиям, способствующим мягкой адаптации, относятся: дозирование учебной нагрузки, использование игровых методов обучения, организация безотметочного обучения в первом полугодии, создание ситуаций успеха, индивидуализация темпа работы. Особую роль играет психолого-педагогическое сопровождение, включающее диагностику уровня адаптации (наблюдение, анкетирование родителей, проективные методики) и коррекционно-развивающую работу (групповые занятия на сплочение

коллектива, игры на снятие тревожности, беседы о школьных правилах). Как отмечают исследователи, единая образовательная программа, введённая с 2023 года, показывает высокие результаты в качестве стандарта образования, однако существует необходимость более внимательного анализа содержания программы касательно сферы развития коммуникативных навыков первоклассников и снижения школьной тревожности [2]. Важно подчеркнуть, что адаптация – это не кратковременный, а динамический процесс, длящийся в среднем от 2–3 до 6 месяцев, в связи, с чем необходима системная работа на протяжении всего первого года обучения.

Таким образом, успешная адаптация первоклассников достигается при интеграции усилий психолога, педагога и родителей. Своевременное выявление признаков дезадаптации и реализация индивидуально ориентированных психолого-педагогических мер позволяют не только предотвратить школьные трудности, но и заложить основу для дальнейшего полноценного развития личности младшего школьника.

Список литературы

1. Кропотов Е.А., Ванновская О.В. Структурно-функциональная модель школьной дезадаптации первоклассников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2024. – № 214. – С. 205-218. DOI: 10.33910/1992-6464-2024-214-205-218

2. Кропотов Е.А., Ванновская О.В. Предикторы школьной дезадаптации первоклассников в условиях единой образовательной программы // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. – Москва, 2025. DOI: 10.48612/MSUPE/he5k-kkd2-rnmn

КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Мекленбурцева А.М., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация: Современные дети приходят в первый класс, умея уверенно листать социальные сети раньше, чем складывать буквы в слоги, ведь цифровая среда, в которой растет поколение «Альфа», кардинально отличается от книжной культуры их родителей и даже «экранной», но линейной культуры старших братьев и сестер. В психологии и педагогике уже давно наблюдают формирование феномена, который называют клиповым мышлением. Для младшего школьника (7–10 лет) это не просто модная особенность, а фундаментальный способ взаимодействия с реальностью, поэтому прежде чем бить тревогу или радоваться новому «цифровому человеку», важно разобраться: что именно клиповое мышление дает ребенку и что у него отнимает.

Ключевые слова: клиповое мышление, младшие школьники, информационное пространство, произвольное внимание, глубинное чтение, цифровая социализация.

Современные дети приходят в первый класс, умея уверенно листать социальные сети раньше, чем складывать буквы в слоги, ведь цифровая среда, в которой растет поколение «Альфа», кардинально отличается от книжной культуры их родителей и даже «экранной», но линейной культуры старших братьев и сестер. В психологии и педагогике уже давно наблюдают формирование феномена, который называют клиповым мышлением. Для младшего школьника (7–10 лет) это не просто модная особенность, а фундаментальный способ взаимодействия с реальностью, поэтому прежде чем бить тревогу или радоваться новому «цифровому человеку», важно разобраться: что именно клиповое мышление дает ребенку и что у него отнимает.

Клиповое мышление – это привычка воспринимать мир через короткие, яркие, не связанные друг с другом логически образы и факты, и современный информационный ландшафт как нельзя лучше подходит для формирования такой привычки, напоминая не книгу, а ленту соцсетей с ее 15-секундными роликами, сменой кадра каждые 3 секунды и мигающими баннерами. Мозг семилетнего ребенка, будучи пластичным и жаждущим дофамина, быстро адаптируется к этой среде, находя ее энергетически выгодной, поскольку не нужно удерживать внимание 20 минут, выстраивать причинно-следственные связи между абзацами или додумывать образы – за него это уже сделали анимация и спецэффекты.

Этот феномен уже давно находится в фокусе внимания отечественных и зарубежных ученых. Обобщение взглядов исследователей на природу и последствия клипового мышления представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Исследователи феномена клипового мышления

Автор	Исследование
А.В. Шариков	клиповое мышление как восприятие мира через к ороткие, яркие, логически не связанные фрагменты; описал трудности концентрации на длительном материале
Э. Тоффлер	возникновение «информационной перегрузки» и её последствий для мышления
Г.У. Солдатова, М.А. Журина	клиповое мышление как адаптацию мозга к информационному перенасыщению
Е.С. Иванова, И.В. Петрова	Проявление клипового мышления у младших школьников
Т.Н. Ломбина, О.В. Юрченко	связь клипового мышления с цифровой амнезией, функциональной неграмотностью и десоциализацией
С.В. Суматохин, М.Е. Уварова	использование художественной литературы для преодоления недостатков клипового мышления

Как отмечает А.В. Шариков, человек с клиповым мышлением склонен воспринимать информацию в виде коротких, ярких фрагментов, не связанных между собой логически, и ему сложно концентрироваться на длительном и последовательном изложении материала [7, с. 123]. В результате ребёнок блестяще справляется с параллельной обработкой сигналов (играет, слушает музыку и смотрит шортс одновременно), однако испытывает коллапс при необходимости линейного анализа, будь то чтение инструкции к игрушке, решение задачи в три действия или пересказ сюжета рассказа.

Исследователи связывают происхождение термина с именем американского социолога Элвина Тоффлера, который в книге «Шок будущего» (1970 г.) предсказал возникновение «информационной перегрузки» и ее последствий для человеческого мышления, хотя само словосочетание получило широкое распространение позднее – в связи с развитием интернета и социальных сетей [2]. Г.У. Солдатова и М.А. Журина, в свою очередь, отмечают, что клиповое мышление является результатом адаптации мозга к условиям информационного перенасыщения: в цифровой среде человек сталкивается с огромным потоком сведений, поступающих из различных источников, и для того чтобы с ним справиться, мозг вырабатывает стиль быстрого переключения между фрагментами информации, жертвуя при этом глубиной и целостностью восприятия [2].

Говоря о клиповом мышлении нельзя не упомянуть о связанных с ними вызовов для школы, для наглядности обратимся к рисунку 1.

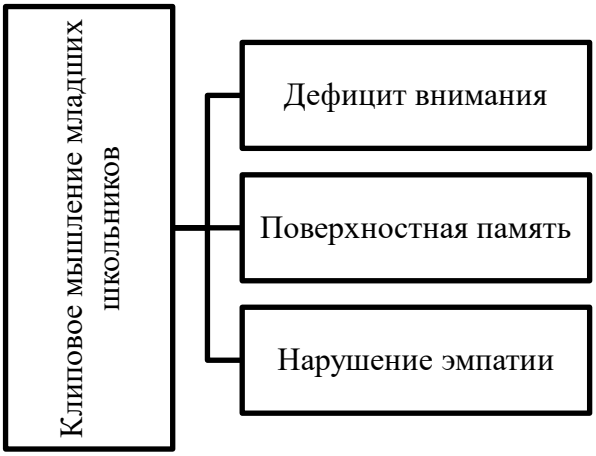


Рисунок 1 – Вызовы клипового мышления в начальной школе

Первый и самый очевидный вызов связан с дефицитом произвольного внимания: школьный урок длится 35–40 минут и требует удержания фокуса на одной теме, тогда как клиповый ребенок «выпадает» из процесса каждые 5–7 минут, если учитель не сменил активность или не выдал яркий визуальный стимул, и это не каприз, а физиологическая неспособность мозга сопротивляиться привычному ритму потребления контента. Е.С. Иванова и И.В. Петрова подтверждают, что у младших школьников

клиповое мышление проявляется в трудностях с концентрацией внимания, снижении интереса к чтению и увеличении времени, проводимого за гаджетами [2].

Второй вызов – это поверхностное запоминание, ведь информация без контекста и связей не переходит в долговременную память; ученик может бойко назвать 50 видов динозавров, увиденных в шортс, но не запомнить таблицу умножения, потому что она подается «скучными» строками, и знания становятся «пыльными файлами» без системы доступа. По наблюдениям Т.Н. Ломбиной и О.В. Юрченко, у детей в насыщенной информационной цифровой среде возникают не только клиповое мышление, но также цифровая амнезия, функциональная неграмотность и десоциализация, что становится серьезным препятствием к обучению по традиционным методикам в начальной школе [4; 7].

Наконец, третий вызов касается трудностей с эмпатией и рефлексией: литература в начальной школе является главным тренажером эмоционального интеллекта, требующим вчувствования в героя и терпеливого следования за его мыслью, однако клиповое мышление убивает этот навык, из-за чего дети не понимают мотивации поступков героев («Почему он грустит? Тут же смешная анимация была?»).

Как с этим работать? Работа с клиповым мышлением строится на принципе «не сломать, а надстроить». Ниже приведены конкретные упражнения для школы и семьи, развивающие линейное, аналитическое и рефлексивное мышление у младших школьников. Практические упражнения для школы и дома представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Практические упражнения

Упражнение	На что влияет / что развивает
«Стоп-кадр» – при просмотре обучающего видео каждые 30 секунд ставится пауза, и задаётся вопрос: «О чем сейчас было?»	Развитие осмысленного восприятия, тренировка кратковременной памяти и пересказа.
«Одним предложением» – после любого видео или текста ребёнок за 10 секунд формулирует главную мысль.	Выделение сути, борьба с поверхностным скроллингом, развитие рефлексии.
«Режим глубокой работы» – 20 минут в день без гаджетов: чтение бумажной книги, рисование, сборка модели.	Восстановление способности к длительной концентрации, снижение дофаминовой зависимости.
«Экранная передышка» – после 15 минут в телефоне обязательно 10 минут «линейной деятельности» (рассказать своими словами, что посмотрел).	Трансформация пассивного потребления в активное осмысление, развитие связной речи.
«Почемучка» – взрослый задаёт вопросы не «Как?», а «Почему?» (например, «Почему герой поступил так?», «Почему изменилась погода?»).	Развитие аналитического мышления, эмпатии, умения выстраивать логические цепочки.
Чтение с остановками – при чтении рассказа взрослый останавливается и	Тренировка прогнозирования, эмоционального интеллекта, терпеливого следования за сюжетом.

просит предположить, что будет дальше, или объяснить чувства персонажа.	

Впрочем, важно видеть и сильные стороны феномена, и здесь мы сталкиваемся с парадоксом: клиповое мышление дает ребенку высокую скорость переключения, позволяя мгновенно находить нужный факт в поисковике, а также устойчивость к информационному шуму – способность не замечать нерелевантные раздражители. Кроме того, оно формирует визуальную грамотность, то есть понимание языка символов, иконок и коротких видеосюжетов, поэтому задача современного образования – не сломать клиповость, а надстроить над ней «линейную надстройку». С.В. Суматохин и М.Е. Уварова также подчеркивают, что для преодоления недостатков клипового мышления при обучении целесообразно использовать произведения художественной литературы, поскольку осмысленное чтение позволяет формировать у учащихся читательские интересы, расширять кругозор, развивать любознательность, что позитивно сказывается на мышлении, эстетическом и духовно-нравственном воспитании школьников [9]. Мы не вернем детей в мир без гаджетов, но можем научить их пользоваться клиповостью как инструментом, а не как единственным режимом мышления.

Младший школьный возраст – это последний «золотой период», когда можно сформировать навык глубинного чтения и анализа, поскольку до 10 лет мозг еще достаточно пластичен, чтобы перестроиться, но уже достаточно структурирован, чтобы освоить метакогнитивные навыки. Как отмечают Т.Н. Ломбина и О.В. Юрченко, исследование выпускников авторской программы развития «Читайка» показало, что среднегрупповые показатели речевого развития и понятийного мышления (интуитивного, логического, речевого, образного) соответствуют хорошему уровню подготовки к школе, тогда как дети контрольных групп показали лишь нормальный уровень, что доказывает необходимость и возможность формирования понятийного мышления как альтернативы клиповому [4; 7].

Клиповое мышление у младших школьников – это не диагноз «дефицит внимания» и не признак деградации, а скорее адаптивная стратегия к миру, где информации больше, чем времени на ее осмысление. Исследование С.Д. Полякова и соавторов показывает, что доля студентов, обладающих системным (целостным) мышлением, существенно выше, чем в выборке школьников, а у школьников выраженное клиповое мышление встречается в полтора раза чаще, что позволяет рассматривать возрастные и социокультурные факторы как ключевые детерминанты [8]. Проблема возникает лишь тогда, когда клиповость становится единственной стратегией, и задача взрослых – не запрещать «быстрые» форматы (они никуда не денутся), а постепенно расширять репертуар детского мозга, учить его получать удовольствие от длинной логической цепочки, от неспешного обсуждения прочитанного, от момента, когда мысль наконец-то «собралась в пазл». В противном случае мы рискуем вырастить поколение, которое

блестяще отвечает на вопрос «Как?» (найти, скопировать, переключить) и беспомощно молчит на вопрос «Почему?» (проанализировать, сопоставить, прочувствовать). А начальная школа – это как раз то место, где рождается это «почему», и упустить этот момент нельзя.

Список литературы

1. Войкунский, А.Е. Развитие восприятия младших школьников в условиях цифровой образовательной среды / А.Е. Войкунский, О.В. Смирнова, Ю.М. Кузнецова // Вопросы психологии. – 2020. – № 3. – С. 4–15.

2. Доргобузова, А.С. Клиповое мышление: влияние гаджетов на восприятие детей младшего школьного возраста / А.С. Доргобузова // Архонт. – 2024. – № 2 (35). – С. 8–15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-vliyanie-gadzhetov-na-vospriyatie-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 08.04.2026).

3. Иванова, Е.С. Особенности когнитивного развития младших школьников в эпоху цифровизации / Е.С. Иванова, И.В. Петрова // Начальная школа. – 2022. – № 6. – С. 58–63.

4. Карпенко, А. В. Взаимодействие семьи и школы как условие успешности младшего школьника / А. В. Карпенко, Ю. О. Ковалева // Модернизация современной начальной школы в аспекте национального проекта "Образование" : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 30 ноября 2021 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 202-206. – EDN VROYWJ.

5. Карпенко, А. В. Развитие креативного мышления у учащихся начальных классов / А. В. Карпенко, А. В. Познанская // Образовательные технологии: история, современность, будущность : Сборник материалов Международной научно практической конференции, Краснодар, 24 ноября 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 154-160. – EDN UCQOLC.

6. Ломбина, Т.Н. Особенности обучения детей с клиповым мышлением / Т.Н. Ломбина, О.В. Юрченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 1. – С. 45–50. – DOI: 10.24158/spp.2018.1.7.

7. Поляков, С.Д. «Клиповое мышление» у старшеклассников и студентов: опыт исследования / С.Д. Поляков, Л.А. Белозерова, В.В. Вершинина [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 4. – С. 126–143. – DOI: 10.11621/vsp.2019.04.126.

8. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова, М.А. Журина // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 8–20.

9. Суматохин, С.В. Клиповое мышление и чтение художественной литературы при обучении биологии / С.В. Суматохин, М.Е. Уварова // Биология в школе. – 2023. – № 7. – С. 30–36.

10. Тихомиров, В.П. Влияние цифровых устройств на когнитивное развитие детей / В.П. Тихомиров, Л.И. Лукичева // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 5–12.

11. Тоффлер, Э. Шок будущего = Future Shock / Э. Тоффлер ; пер. с англ. Е. Руднева [и др.]. – М. : АСТ, 2022. – 560 с. – (Philosophy). – ISBN 978-5-17-148345-6.

12. Шариков, А.В. Клиповое мышление как феномен современной информационной культуры / А.В. Шариков // Культура и искусство. – 2018. – № 4. – С. 120–128.

13. Ярошевич, Е.Д. Проблемы клипового мышления младших школьников / Е.Д. Ярошевич ; науч. рук. И.Н. Кавинкина // Альтернант-2024 : сборник научных статей XIV Международной научно-практической интернет-конференции. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 117–120.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРРАВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНТКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Неверова С.С.
МКОУ ООШ №21 Абинский район х. Первомайский

Современное образовательное пространство характеризуется высокой информационной нагрузкой, внедрением цифровых технологий и требованиями ФГОС к личностному развитию учащихся. В этих условиях особую роль играет психолого-педагогическое сопровождение младших школьников — система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребёнка.

Актуальность темы обусловлена: необходимостью адаптации детей к школьной среде; ростом числа детей с особыми образовательными потребностями; повышением уровня тревожности у младших школьников; потребностью в индивидуализации обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система взаимодействия педагога, психолога, родителей и ребёнка, направленная на: создание психологически безопасной среды; поддержку психологического здоровья;

Основные направления работы педагога-психолога:

Диагностика: первичная диагностика готовности к школе (1 класс); мониторинг развития познавательных процессов (памяти, внимания, мышления. Консультирование: беседы с детьми по личным вопросам; помощь учителям в выборе методов работы с «трудными» детьми; консультации для родителей по вопросам воспитания.

Просвещение: родительские собрания на темы возрастных особенностей младших школьников.

Профилактика: предупреждение школьной дезадаптации; профилактика буллинга и конфликтов; создание благоприятного психологического климата в классе.

Методы и формы работы: диагностика: тесты, анкеты, наблюдение, беседы; коррекция: игровые технологии, арт-терапия, сказкотерапия; консультирование: индивидуальные и групповые встречи; просвещение: лекции, тренинги, информационные стенды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников — неотъемлемая часть современного образования.

Оно позволяет: создать комфортную среду для обучения; учесть индивидуальные особенности каждого ребёнка; своевременно выявить и скорректировать трудности развития; повысить эффективность учебно-воспитательной работы.

Успех сопровождения зависит от: системности и последовательности работы; взаимодействия всех участников образовательного процесса; использования научно обоснованных методик.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ.
2. ФГОС начального общего образования.
3. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. — М.: Академия, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пашкова А.Д., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

Изменения, происходящие сегодня в российском обществе, актуализируют необходимость формирования и внедрения обновлённой модели образования. Её главная цель — расширить доступ к полноценным и актуальным знаниям в контексте инновационной экономики, социальных ожиданий и личных образовательных запросов граждан. Достижение этой цели невозможно без коренного пересмотра подходов к отбору и структурированию учебного содержания.

В концепции модернизации отечественного образования особо подчёркивается: система обучения должна претерпеть серьёзную реструктуризацию. Уже на школьном уровне ребёнку требуется создать условия для раскрытия способностей и формирования навыков адаптации в высокотехнологичной и конкурентной среде. Ключевым инструментом такой адаптации выступают универсальные учебные действия (УУД). Под ними понимается комплекс приёмов, позволяющих учащемуся самостоятельно осваивать новые знания и умения, а также управлять процессом этого освоения.

В психолого-педагогической литературе традиционно выделяют несколько основных категорий личностных УУД:

Самоопределение – включающее внутреннюю позицию школьника, процессы самоидентификации, а также сформированные самооценку и самоуважение.

Смыслообразование – связанное с мотивацией учебной деятельности и осознанием границ собственного знания и незнания.

Морально-этическая ориентация – предполагающая следование нравственным принципам, способность решать этические дилеммы на основе децентрации и рефлексии собственных поступков.

Действующий федеральный стандарт закрепляет обязательную организацию в образовательных учреждениях как урочной, так и внеурочной деятельности [1, с. 6].

Внеурочная деятельность представляет собой образовательную активность в формах, отличных от классно-урочных, направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования; отведённое на неё время не входит в предельно допустимую нагрузку, а чередование с урочной деятельностью определяется школой по согласованию с родителями. Для успешного развития личностных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся на этапе начальной школы в рамках внеурочной деятельности педагогически оправданным является использование следующего набора образовательных технологий:

– кейс-метод (анализ ситуаций);

– технология, направленная на формирование критического мышления;

– исследовательские методы обучения;

– технологии, основанные на коллективном взаимодействии (проектная деятельность, кооперативное обучение, а также обучение, интегрированное в коммуникативную среду);

– личностно ориентированные технологии;

– технология «портфолио ученика» (портфолио индивидуальных достижений);

– игровые технологии;

– технология проблемного диалога.

Наиболее развёрнутая и глубокая характеристика возрастных особенностей детей младшего школьного возраста представлена в научных работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их научной школы (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.). Именно на этом возрастном этапе происходит закладка фундамента нравственного поведения, активно усваиваются моральные нормы и начинает оформляться социальная направленность личности. Вместе с тем поведенческие и характерологические проявления в данном возрасте нередко носят противоречивый характер, отличаются импульсивностью и подверженностью случайным внешним побуждениям [1, с. 22].

В младшем школьном возрасте система личностной саморегуляции имеет ряд характерных особенностей. В частности, высокий уровень развития личностной надсистемы обычно сопряжён с высокими показателями по трём другим подсистемам — когнитивной, регулятивной и аффективной.

Результаты внеурочной деятельности принято дифференцировать по трём уровням:

освоение социальных знаний и представлений; формирование эмоционального опыта и устойчиво положительного отношения к основным общественным ценностям; приобретение опыта самостоятельных социально значимых действий.

Ключевая задача педагога в данном контексте – сформировать у учащегося начальной школы готовность к саморазвитию (что соответствует личностным УУД). Эффективному решению этой задачи способствует продуманное, методически обоснованное применение современных образовательных технологий [2, с. 8].

Для оценки степени сформированности личностных универсальных учебных действий на диагностическом этапе применялись следующие методики: «Лесенка» (автор – В.Г. Щур), «Оценка школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова), а также «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова). Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали необходимость разработки и последующего внедрения специальной программы, направленной на формирование личностных УУД во внеурочной деятельности. Основная цель этой программы – повышение показателей самооценки, школьной мотивации и внутренней позиции обучающегося.

На формирующем этапе исследования была создана программа внеурочных занятий. Её ключевая задача – содействие развитию межличностных отношений, учебной мотивации и внутренней позиции школьника как важнейших факторов становления личности. Программа состояла из 17 занятий; на каждом из них использовались разнообразные методы и приёмы, способствующие формированию личностных УУД. По окончании внедрения программы было проведено повторное диагностическое обследование с использованием того же набора методик, что и на начальном этапе.

После внедрения программы наблюдалось существенное увеличение числа детей с высокой школьной мотивацией. Если до начала формирующего эксперимента их доля составляла 3,8%, то по его окончании она выросла до 11,5%. Такие школьники отличаются качественно высокими познавательными интересами и осознанным выполнением всех требований учебного заведения.

В экспериментальной группе по завершении формирующего этапа значительно улучшился показатель сформированности внутренней позиции ученика. На контрольном этапе она оказалась полностью сформированной у 60% детей; параллельно снизилось количество учащихся со средними и низкими значениями. Это интерпретируется как готовность ребёнка к принятию новой социальной роли и вытекающих из неё обязанностей.

В экспериментальном классе возросло число учащихся с максимальным уровнем самооценки, а также повысились значения по шкалам школьной мотивации и внутренней позиции. В контрольном классе, напротив, изменения были минимальны: большинство показателей осталось практически на исходном уровне констатирующего этапа.

Таким образом, приведённые результаты убедительно доказывают, что после завершения формирующего этапа учащиеся экспериментального класса достигли более высоких показателей по сравнению с контрольным классом.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий пособие для учителя. – М., 2015.

2. Шмелькова Л.В. Планирование и анализ реализации внеурочной деятельности // Управление начальной школой. М., 2024., № 12.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПЯТИКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Перевозчикова Л.Г., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Учебная деятельность ребёнка побуждается не каким-либо одним мотивом, а целой их системой, в рамках которой мотивы взаимосвязаны, дополняют друг друга и находятся в определённом соотношении. Мотивационная сфера составляет ядро личности.

На начальном этапе школьного обучения, при наличии сформированной внутренней позиции ученика, ребёнок стремится к хорошей учёбе. Среди различных социальных мотивов учения ведущую роль играют: желание порадовать родителей, стремление к получению новых знаний, а также интерес к содержанию урока.

Знания обеспечивают высокие отметки, которые служат источником поощрений, эмоционального благополучия и поводом для гордости. Успешное учение сопровождается одобрением учителя и родителей, что особенно значимо в начальной школе, где мнение педагога является авторитетным. Такие абстрактные понятия, как «хорошо трудиться» или отдалённая перспектива поступления в высшее учебное заведение, не способны непосредственно выступать побудителями для младшего школьника. Тем не менее социальные мотивы имеют большое значение для личностного развития, и у детей, успешно обучающихся с первого класса, они достаточно полно представлены в структуре мотивации [1, с. 17].

При переходе на следующий уровень образования (в пятый класс) ребёнок вновь оказывается в ситуациях, требующих адаптации. Наиболее существенные изменения включают: увеличение количества учителей-предметников; появление новых одноклассников; смену классного

руководителя; а также изменение родительской позиции — от активно помогающей к более отстранённой и требовательной. Все перечисленные факторы создают для пятиклассника серьёзные трудности, которые сказываются на его эмоциональном состоянии, общем уровне утомляемости, личностном развитии и, прежде всего, на учебной мотивации, приводя к снижению познавательного интереса и активности на уроках.

В поведении человека выделяют две функционально взаимосвязанные составляющие: побудительную и регуляционную. Побудительная сторона обеспечивает активизацию поведения и придаёт ему направленность; регуляционная – отвечает за развёртывание поведенческих актов в конкретной ситуации. Ключевыми понятиями, позволяющими объяснить побудительные аспекты, являются мотивация и мотив.

Термин «мотивация» имеет более широкое содержание по сравнению с понятием «мотив». В психологической науке он употребляется в двух значениях: как совокупность факторов, определяющих поведение (потребности, мотивы, цели, намерения и т.д.); как характеристика процесса, который запускает и поддерживает поведенческую активность.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность, устойчивость, направленность, прекращение после достижения цели; предварительная настройка на будущие события; эффективность и смысловая целостность отдельного поведенческого акта; а также избирательность и эмоциональная окрашенность познавательных процессов [2, с. 32].

Отбор диагностических методик в данном исследовании опирался на такие принципы, как теоретическая обоснованность, комплексность, валидность, надёжность и репрезентативность выборки. В состав психодиагностического инструментария вошли:

– методика диагностики учебной мотивации школьников (автор — М.В. Матюхина, модификация Н.Ц. Бадмаевой);

– методика изучения мотивации обучения при переходе из начальных классов в средние (представляет собой модификацию методики М.Р. Гинзбурга);

– комплекс косвенных методик Н.В. Елфимовой (включающий наблюдение, анализ кривой текущей успеваемости, беседу с родителями);

– анкета «Диагностика познавательной потребности» (В.С. Юркевич);

– тест уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса;

– анкета для родителей по адаптации пятиклассников.

В качестве критериев сформированности положительного отношения к учению рассматриваются: качественное усложнение мотивов, позитивное эмоциональное состояние, достаточный уровень познавательного интереса, высокая степень активности и самостоятельности в учебной деятельности.

В ходе констатирующего этапа эксперимента у пятиклассников были выявлены следующие характерные особенности:

– доминирование мотивации, направленной на избегание неудач;

– недостаточная сформированность учебной мотивации (более 50% детей демонстрируют низкий и средний уровни);

– слабо выраженные познавательные потребности;

– затруднения при освоении ряда учебных дисциплин (в особенности иностранного или русского языка);

– преобладание показателей адаптации к новым условиям на средне-низком уровне;

– высокие значения школьной тревожности, зафиксированные почти у половины учащихся.

На основании полученных в ходе констатирующего этапа данных был разработан и внедрён коррекционно-развивающий комплекс занятий, направленный на формирование мотивов учения. Предложенная программа обеспечивала:

– моделирование педагогического процесса как системы учебной деятельности;

– формирование положительного отношения к учению на основе единства мотивационной и эмоциональной сфер;

– использование игровых приёмов.

После завершения формирующего эксперимента были зафиксированы следующие позитивные изменения: увеличилось число детей с мотивацией достижения успеха; возросло количество учащихся, обладающих внутренней учебной мотивацией; у большинства пятиклассников активизировались познавательные потребности. Разработанная программа доказала свою эффективность и может применяться в расширенном формате для дальнейшей психологической работы по развитию мотивационной сферы и улучшению адаптации к новой ступени обучения.

Подготовленные рекомендации адресованы как учителям, так и родителям пятиклассников. Они направлены на:

– поддержание благоприятного психологического климата;

– учёт индивидуальных особенностей детей;

– соблюдение режима дня и обеспечение полноценного отдыха;

– учёт особенностей психического функционирования в адаптационный период;

– применение щадящих методов преподавания;

– использование различных способов стимулирования и поддержания необходимого уровня учебной мотивации.

В рамках данного исследования были изучены мотивы учения школьников в период перехода в среднее звено обучения.

Список литературы

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

2. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. М., 1981., № 6.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Починкова О.Н.,
Средняя общеобразовательная школа № 2
г. Белоярский

В современном мире, характеризующемся стремительной глобализацией и взаимосвязанностью, формирование у подрастающего поколения глобальных компетенций приобретает особую *актуальность*. Дети, которые сегодня учатся в начальной школе, завтра станут активными участниками глобальных процессов. Именно поэтому так важно уже сейчас заложить основы для развития у них способности критически мыслить, учитывать многообразие культурных перспектив и действовать ответственно в контексте общемировых вызовов.

Глобальные компетенции представляют собой комплекс навыков, знаний и установок, которые способствуют пониманию многополярного мира, взаимодействию с представителями различных культур, решению сложных проблем и выполнению обязанностей ответственного гражданина. В условиях глобализации и ускоряющихся социальных изменений формирование данных компетенций становится ключевой задачей современного образования.

Ключевые глобальные компетенции для младших школьников

Для учащихся младшего школьного возраста особое значение имеют следующие компетенции:

- Умение эффективно работать в команде и проявлять уважение к партнёрам по взаимодействию;
- Способность к межкультурной коммуникации и пониманию особенностей различных этнических групп и традиций;
- Навыки критического мышления и анализа информации;
- Владение коммуникативными умениями и способность к вербальному и невербальному выражению своих мыслей;
- Осознание личной ответственности за сохранение окружающей среды и благополучие общества.

Методы формирования глобальных компетенций у младших школьников

1. Организация групповой работы и сотрудничества

На уроках и во внеурочной деятельности необходимо создавать условия для эффективного взаимодействия учащихся. Это могут быть проектные задания, ролевые игры, коллективное решение проблемных ситуаций. Такие формы работы способствуют развитию навыков командной работы, эмпатии и взаимопомощи.

2. Формирование межкультурной компетентности

Для ознакомления учащихся с культурным разнообразием мира можно использовать различные образовательные ресурсы: литературу, фильмы, музыку, кулинарные традиции. Эффективным также является привлечение родителей к участию в образовательном процессе, например, через

организацию встреч, на которых они могут рассказать о своих культурных особенностях.

3. Развитие навыков критического мышления

Формирование критического мышления у младших школьников предполагает развитие способности к анализу информации, постановке вопросов и поиску решений. На уроках можно использовать методы проблемного обучения, дискуссионные техники, кейс-стадии.

4. Развитие коммуникативных навыков

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников включает в себя развитие умения выражать свои мысли, слушать других, вести диалог. Для этого можно использовать ролевые игры, дискуссии, театрализованные постановки.

5. Формирование экологической ответственности

Вовлечение учащихся в экологическую деятельность способствует осознанию важности бережного отношения к природе. Это могут быть акции по сбору мусора, посадка растений, участие в экологических проектах.

Мною разработан, апробирован, опубликован Сборник заданий по развитию глобальных компетенций младших школьников: «Думай глобально, действуй локально: практические задания для будущих лидеров». https://miabmc.ukit.me/pieriedovoi_piedaghoghichieskii_opyt

В основе сборника лежит практико-ориентированный подход, эффективно развивающий у учащихся комплекс знаний, умений, ценностных ориентиров и навыков, необходимых для успешного взаимодействия в глобальном мире. Он формирует у детей способность видеть взаимосвязь между локальными действиями и глобальными процессами.

Данное методическое пособие может быть использовано в образовательных учреждениях различного уровня, включая как урочную, так и внеурочную деятельность. Оно предназначено для учителей различных предметных областей, которые стремятся формировать у обучающихся глобальные компетенции, развивать межкультурное понимание, критическое мышление и экологическое сознание. Пособие подходит для применения в массовой общеобразовательной школе и может эффективно использоваться как в традиционной, так и в дистанционной форме обучения.

Ключевая особенность сборника –это наличие конкретных заданий по каждой теме, мониторинг освоения материала, сертификат за прохождение курса, рекомендуемая литература и видеоматериалы для самостоятельной работы обучающегося. Все это значительно облегчает труд учителя в подборе материала, способствующего развитию глобальных компетенций школьника, структурирует работу в данном направлении и делает процесс формирования легким и доступным.

Заключение

Формирование глобальных компетенций у младших школьников — это комплексный и многогранный процесс, требующий системного подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Развитие данных компетенций способствует формированию у учащихся таких качеств, как

открытость, любознательность, ответственность, что является залогом их успешной адаптации в современном мире.

Важно понимать, что наши учащиеся – это будущие граждане глобализированного общества, и наша задача – подготовить их к жизни в условиях многополярного мира, способного к конструктивному взаимодействию и решению глобальных проблем.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рысик М.В., Коваленко Е.Г.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Развитие диалогической речи учащихся на уроках в начальной школе – это одна из важнейших и основополагающих задач начального образования, оказавшаяся в центре внимания педагогической науки из-за необходимости освоения коммуникативных компетенций, как ключевого фактора успешности личности в современном мире. Важным аспектом коммуникативных компетенций является диалогическая речь, благодаря которой ребенок учиться формулировать свои мысли и взгляды, слушать и уважать мнение собеседника, находить компромисс, а также аргументировать свою позицию. Плодотворной основой для этого служат уроки в начальной школе.

Ещё в начале 20 века Л.С. Выготский писал, что речь – это деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий.

Как показывает практика, раздел развития диалогической речи учащихся является одним из важнейших разделов по развитию речи. От того, насколько хорошо осуществляется организация учебного процесса, ориентированная на развитие диалогических умений и навыков, зависит будущее подрастающего поколения. В организации необходим четко разработанный комплекс способов, включающего в себя методы и приёмы, средства и формы работы по развитию диалогической речи.

Так, экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального Бюджетного Образовательного Учреждения Средней Общеобразовательной Школы № 6 имени Проничевой Серафимы Ивановны станицы Тбилисской. В экспериментальном 3 «Б» и в контрольном 3 «А» классах.

На констатирующем этапе эксперимента в качестве целей выступили подбор методик и проведение диагностик исходного уровня развития диалогической речи младших школьников. Нами были использованы 3 методики.

Первая методика – это методика Р.И. Лалаевой «Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку», целью которой является исследование уровня развития лингвистических навыков диалогической речи и соответствия ответа ситуации на сюжетной картинке.

Вторая методика, которая был использована на этом этапе – это методика Г.А. Цукермаг «Узор под диктовку», целью которой является изучение и анализ умений выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, определение уровня развития психологических навыков диалогической речи.

Третья методика, которая был использована на этом этапе – это методика О.В. Дыбиной «Интервью», целью которой является оценка и развитие дискурсивных навыков диалогической речи по получению нужной информацию путём ведения диалога.

На формирующем этапе эксперимента на основе анализа психолого-педагогической литературы нами были структурированы такие навыки диалогической речи, как лингвистические, психологические и дискурсивные.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами были структурированы способы развития диалогической речи учащихся на уроках начальной школы, которые получили отражение на рисунке 1.

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Методы (по А.С. Баталову)	Приёмы
1. Имитационный метод	– словарно-правовой разбор, – выразительное чтение диалогов, – ролевые разговоры по ситуации, – образцы диалогов, – чтение примеров, чтение вслух и обсуждение, – моделирование диалогов по сюжету и ситуации, – моделирование рассуждений в диалоге,
2. Метод конструирования диалогов;	– проблемный вопрос, проблемная ситуация, – дидактический диалог, – составление вопросов по тексту, – составление диалогов, рассказов, – приём «вопрос-ответ», – беседа
3. Коммуникативный метод;	– мини-рассуждения, – использование этикетных диалогов, – круглый стол, дискуссия, диспут, – кейс-обсуждение, – игра-рассказ, дидактические игры – групповой диалог
4. Творческий метод	– создание мини-диалогов, мини-спектаклей – инсценировка, драматизация, – ролевая игра, – проектная работа, – интервью, – мини-презентации, мини-репортаж, – мозговой штурм, – приёмы: «Синквейн», «Корзина идей», «Тонкие и толстые вопросы», «Верные и неверные утверждения», «Кроссворд наоборот», «Если бы…», «Знаю. Хочу знать. Узнал»

Средства:

– *средства обучения*: карточки с примерами, наглядные пособия, таблицы, учебники, книги, карточки-упражнения, рабочие листы, атрибуты, схемы, тексты произведений, кейсы и др.

– *технические средства*: компьютер, мультимедийная или интерактивная доска, проектор, ноутбук и др.

Формы:

– *фронтальная* (работа учителя со всем классом),
– *групповая* (работа учащихся в небольших группах),
– *индивидуальная* (самостоятельная работа каждого учащегося)

Рисунок 1 – Способы развития диалогической речи

Данные способы получили реализацию в экспериментальном 3 «Б» классе на уроках начальной школы в рамках 15 уроков по основным дисциплинам: русский язык, литературное чтение, окружающий мир, кубановедение, математика.

На контрольном этапе эксперимента с целью проверки эффективности реализованного в экспериментальном 3 «Б» классе комплекса способов развития диалогической речи учащихся была проведена повторная диагностика. Использовались те же методики. Диагностика показала, что высокий уровень развития диалогической речи у учащихся экспериментального класса повысился. В контрольном классе особых изменений не наблюдается. Это даёт основание считать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Таким образом, использование данных способов будет способствовать повышению уровня развития таких навыков диалогической речи, как лингвистические, психологические и дискурсивные.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Сайдаметова Д.А., Якубова Ф.Р.
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова»

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации детей с РАС к школе посредством сенсорной интеграции.
Ключевые слова: сенсорная интеграция, расстройства аутистического спектра, адаптация, дети с ОВЗ, сенсорные системы.

В период школьного обучения активно формируются навыки учебной деятельности, социального взаимодействия и психоэмоциональной регуляции. Однако для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) этот этап становится источником постоянного стресса, обусловленного прежде всего нарушениями сенсорной обработки. Способность мозга перерабатывать сенсорные сигналы является фундаментом для адаптации, эмоционального контроля и успешного обучения. Теоретическое обоснование применения методов сенсорной интеграции в работе с детьми с РАС в период адаптации к школе приобретает особую значимость, поскольку позволяет правильно выстроить систему коррекционно-развивающей помощи.

Теоретические основы концепции сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция — это неврологический процесс организации ощущений от собственного тела и окружающей среды, который делает возможным использование тела для целенаправленных действий в пространстве. Ключевыми сенсорными системами, обеспечивающими базовый уровень интеграции, выступают: тактильная (осязание), проприоцептивная (ощущение положения частей тела), вестибулярная (равновесие и движение). Именно эти системы являются основы для развития речи, внимания, эмоциональной

регуляции и социального поведения. У детей с РАС часто наблюдаются симптомы сенсорной дезинтеграции: либо гиперчувствительность, либо гипочувствительность. Это приводит к феномену «сенсорного хаоса», когда мозг не может отфильтровать значимые стимулы от фоновых, что вызывает беспокойство и стресс. В период адаптации к школе, где резко увеличивается сенсорная нагрузка (шум, освещение, тактильные контакты, динамика перемещений), указанные нарушения становятся препятствием для успешного включения ребёнка в образовательную среду.

Стресс у детей с РАС в новых условиях имеет не только психологическую, но и нейробиологическую природу. Согласно результатам исследований, у детей с нарушениями сенсорной обработки наблюдается дисфункция стволовых структур мозга (ретикулярной формации, вестибулярных ядер), таламуса (как релейного центра сенсорных сигналов) и лимбической системы (эмоционального мозга). Вестибулярная система, которая обрабатывает сигналы о движении и гравитации, имеет прямые связи с мозжечком (отвечающим за автоматизацию навыков) и гиппокампом (пространственную память). При нарушениях вестибулярной системы ребёнок с РАС испытывает постоянное чувство неустойчивости, что активирует симпатическую нервную систему и выработку кортизола.

Успешная адаптация детей с РАС к школе требует создания комфортной образовательной среды с учётом их особенностей. Специальные условия включают: регулируемое освещение (возможность затемнения), контроль шума (шумоизоляция, использование наушников), наличие сенсорных уголков с утяжелёнными одеялами, гамаками для раскачивания, тактильными панелями. Важным элементом является внедрение особого расписания – чередования видов деятельности с учётом сенсорной нагрузки.

Метод сенсорной интеграции тесно связан с: кинезиологическими упражнениями (развивающими межполушарное взаимодействие координацию движений, а также общую моторику), методами альтернативной коммуникации (карточки PECS, жесты), поведенческой терапией (ABA), логопедической ритмикой. Внедрение данных методик может значительно улучшить результаты коррекционного процесса.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать эффективность метода сенсорной интеграции. Однако при попытке ввести данный подход в процесс обучения определённые трудности. Во-первых, нехватка квалифицированных кадров (ABA-терапевтов, специальных психологов, дефектологов). Во-вторых, недостаточное финансирование школ для покупки необходимого оборудования (балансировочные доски, сенсорные комнаты, утяжелённые материалы).

Анализ концепции сенсорной интеграции и современных исследований позволяет прийти к выводу о том, что нарушения сенсорной обработки являются ключевым механизмом стресса и дезадаптации у детей с РАС в период начала школьного обучения. Сенсорная дезинтеграция (вестибулярная, проприоцептивная, тактильная) ведёт к хронической активации стрессовых систем мозга, невозможности обработки сенсорных

стимулов и, как следствие, к агрессивному или аутичному поведению. Коррекционный процесс в данном предполагает: диагностику ребёнка, организацию «сенсорно-дружественной» образовательной среды, внедрение «сенсорной диеты» в режим школьного дня, подготовку специалистов и учителей. Включение методов интеграции в комплексную систему помощи (кинезиология, поведенческая терапия, альтернативная коммуникация) позволяет не только снизить уровень стресса в период адаптации, но и создать нейрофизиологическую основу для развития речи, внимания, произвольной регуляции и социального взаимодействия. Дальнейшие теоретические исследования должны быть направлены на разработку отечественных диагностических и коррекционных протоколов, адаптированных к условиям российской системы образования.

Список литературы:

1. Айрес, Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития : с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Джин Айрес при участии Джеффа Роббинса ; пер. с англ. Ю. Даре. — 2-е изд. — Москва : Теревинф, 2010. — 268 с.

2. Санькова, А. А. Организация образовательного пространства для обучающихся с расстройствами аутистического спектра и его методическое обеспечение / А. А. Санькова, С. В. Русинова // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. — 2024. — № 1. — С. 153–161.

3. Организация психолого-педагогического сопровождения адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра к школе [Электронный ресурс] // CyberLeninka. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-adaptatsii-doshkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-k

4. Коррекционно-развивающее обучение детей с РАС в условиях дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // CyberLeninka. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/korrektsionno-razvivayuschee-obuchenie-detey-s-ras-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii

5. Проблемы адаптации детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями к условиям школьного обучения [Электронный ресурс] // CyberLeninka. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-i-intellektualnymi-narusheniyami-k-usloviyam-shkolnogo (дата обращения: 09.03.2026).

6. Новые векторы в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // CyberLeninka. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vektory-v-rabote-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Спичак М.А., Микерова Г.Ж.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Вопрос любви к Родине, уважения к истории и культуре своего народа и воспитание ответственного отношения к будущему своей страны интересовали общество во все времена. Особенно в настоящее время, когда всё чаще размываются культурные границы, наблюдается упадок традиционных ценностей, а новые требования к системе образования ориентируют её на воспитание ответственной личности с активной гражданской позицией. Таким образом, вопросы формирования патриотизма младших школьников становятся все более актуальными.

Для эффективного формирования у младших школьников патриотизма наибольшим потенциалом обладают уроки литературного чтения. Духовно–нравственное развитие, формирование патриотизма, гордости за культуру своей страны и совершенствование личности, а также расширение познавательных возможностей учащихся и формирование у них позитивного мировоззрения – это одна из целей курса литературного чтения в начальной школе.

Литературное чтение представляет собой начальную ступень единого, непрерывного курса литературы в современной общеобразовательной школе. В свое время К.Д. Ушинский писал, что читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать прочитанное – вот в чем главное дело [1]. Именно по этой причине необходимо найти эффективные способы для работы над воспитанием патриотизма младших школьников на этих уроках. Урок литературного чтения обладает спектром различных способов и методов, позволяющих увеличить уровень сформированности патриотизма: комментирование, интерпретация, анализ содержания и формы, выразительное чтение и драматизация произведений.

Для обобщения вышеперечисленных способов формирования патриотизма учащихся на уроках литературного чтения составлена схема, представленная на рисунке 1.

Рисунок 1 – Способы и виды деятельности по формированию патриотизма учащихся на уроках литературного чтения

Формирование патриотизма младших школьников заключается в детальном анализе художественного произведения, который направлен на:

1) изучение сюжетных особенностей жанра литературного произведения.

2) поиск решения проблемной ситуации.

3) выявление связи литературного произведения с патриотизмом;

Целью формирующего этапа эксперимента является разработка и реализация комплекса способов формирования патриотизма младших школьников на уроках литературного чтения. Комплекс включает в себя такие способы, как: комментирование, интерпретация, анализ содержания и формы, работа над выразительностью чтения, драматизация, оценка поступков и мотивов поведения литературных героев с точки зрения морали.

Результаты экспериментальной работы подтверждают эффективность отобранных и использованных способов формирования патриотизма младших школьников при изучении литературных произведений, так как в экспериментальном 3 «Б» классе наблюдается положительная динамика формирования патриотизма.

На уроках особое внимание уделяется развитию чувства эмпатии у младших школьников. Во время уроков выстраивается связь между патриотизмом и поступками героев литературного произведения. Таким образом, формирование патриотизма младших школьников в процессе анализа литературных произведений является важным и эффективным инструментом воспитания [2]. Использование предложенных способов, таких как анализ сюжета, поиск решений проблемных ситуаций и др. позволяет не только углубить понимание текста, но и развить у детей деятельностное понимание патриотизма

Важно также отметить, что формирование патриотизма через литературные произведения требует активного вовлечения педагогов и родителей. Учитель должен не только направлять процесс, но и создавать условия для живого обсуждения, где каждый учащийся сможет выразить своё мнение и почувствовать значимость своего выбора. Родители, в свою очередь, могут поддерживать интерес к чтению, обсуждая с детьми прочитанное и помогая им находить связь между литературными сюжетами и реальной жизнью.

Стоит подчеркнуть, что воспитание через литературу – это долгосрочный процесс, требующий терпения и системности. Результаты не всегда проявляются сразу, но постепенно у детей формируется устойчивая система, которая помогает сформировать представление ол таких важных понятиях как «патриотизм», «отчество», «родина», «долг».

Список литературы

1. Шилова, М. И. Учителю о воспитанности школьников / М. И. Шилова. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с. – ISBN: 5–7155–0244–6

2. Воюшина, М. П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников : пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб. : Специальная Литература, 1998.

3. Васильева, З.Н. Патриотическое воспитание школьников [Текст] /З.Н. Васильева. – М.: Инфра–М, 2016.–163с.

ОТ КИБЕРБУЛЛИНГА ДО ФИШИНГА: ЗАЩИТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОТ УГРОЗ В ИНТЕРНЕТЕ

Тарасова К.В., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается проблема обеспечения цифровой безопасности учащихся начальной школы. Акцент сделан на конкретных видах интернет-угроз: кибербуллинге, фишинге и груминге. Проанализированы психологические особенности младших школьников, делающие их уязвимыми в цифровой среде. Предложена система педагогических мер и классификация угроз для формирования навыков цифровой гигиены.
Ключевые слова: цифровая безопасность, младшие школьники, кибербуллинг, фишинг, цифровая гигиена, педагогическая защита.

В условиях стремительной цифровизации образования и досуга младшие школьники (7–10 лет) становятся активными пользователями интернета. Однако отсутствие критического мышления и жизненного опыта делает эту возрастную группу мишенью для злоумышленников. Согласно данным Лиги Безопасного Интернета, более 60% детей сталкивались с негативным контентом или мошенничеством в сети до 10 лет [1]. Педагогическая задача заключается не в изоляции ребёнка от сети, а в формировании иммунитета к угрозам.

Классификация основных угроз

Для систематизации работы по защите учащихся необходимо чётко определить основные виды интернет-угроз:

Кибербуллинг — это умышленное и систематическое агрессивное поведение, осуществляемое с использованием электронных средств коммуникации (социальные сети, мессенджеры, игровые платформы), направленное на унижение, запугивание или социальную изоляцию жертвы [2].

Фишинг – вид интернет-мошенничества, целью которого является получение доступа к конфиденциальным данным пользователей (логинам,

паролям, банковской информации) путём рассылки поддельных сообщений, имитирующих официальные источники [3].

Груминг – процесс установления доверительного контакта взрослым злоумышленником с ребёнком в цифровой среде с целью последующей сексуальной эксплуатации, вовлечения в противоправную деятельность или причинения иного вреда [4].

В таблице 1 представлены авторы, внесшие значительный вклад в изучение интернет-угроз для детей.

Таблица 1 – Исследователи проблем цифровой безопасности младших школьников

Автор	Направление исследования
Г.У. Солдатова	Психологические аспекты цифровой социализации детей, риски интернет-коммуникации [5].
Е.И. Чудова	Профилактика кибербуллинга в образовательной среде, методики работы с жертвами травли [6].
А.В. Федоров	Медиаобразование и медиаграмотность как средства защиты детей от информационных угроз [7].
С.А. Бадмаева	Формирование цифровой компетентности у младших школьников [8].
О.В. Качалова	Педагогические условия обеспечения информационной безопасности детей в сети Интернет [9].

Итак, для систематизации работы по защите учащихся целесообразно выделить ключевые векторы атак, характерные для младшего школьного возраста. В таблице 2 наглядно представлена типология угроз и стратегии противодействия.

Таблица 2 – Типология интернет-угроз для младших школьников и методы защиты

Вид угрозы	**Сущность и проявления**	**Стратегия защиты (Педагог + Родитель)**
Кибербуллинг	Травля в чатах, оскорбления в играх, исключение из групп. Ведёт к психологическим травмам.	Обучение эмпатии, правила этикета, алгоритм «Не отвечай – Сохрани – Расскажи взрослому» [2]
Фишинг	Кража данных через поддельные ссылки (бесплатные скины, валюта в играх)	Проверка адресов сайтов, запрет на ввод данных карт без взрослых, правило «Хочешь скачать – спроси»
Груминг	Установление доверительного контакта взрослым злоумышленником с целью эксплуатации	Запрет на личные встречи с онлайн-знакомыми, настройка приватности профилей
Опасный контент	Пропаганда суицида, насилия, запрещённых веществ	Установка родительского контроля, обучение поиску проверенной информации [3]

Психологические предпосылки уязвимости

Младший школьный возраст характеризуется доверчивостью и высоким авторитетом взрослого. Злоумышленники используют это в схемах фишинга, маскируясь под администрацию популярных игр или сервисов. Ребёнок не способен дифференцировать официальный ресурс от подделки. Кроме того, в этом возрасте сильно развито стремление к принадлежности к группе, что используется при кибербуллинге: страх быть исключённым из чата класса заставляет ребёнка терпеть оскорбления [4].

На рисунке 1 изображена многоуровневая система защиты младшего школьника в интернете, включающая: компоненты «Цифрового щита»: личностный уровень (сам ребёнок), семейный уровень, школьный уровень, технический уровень.

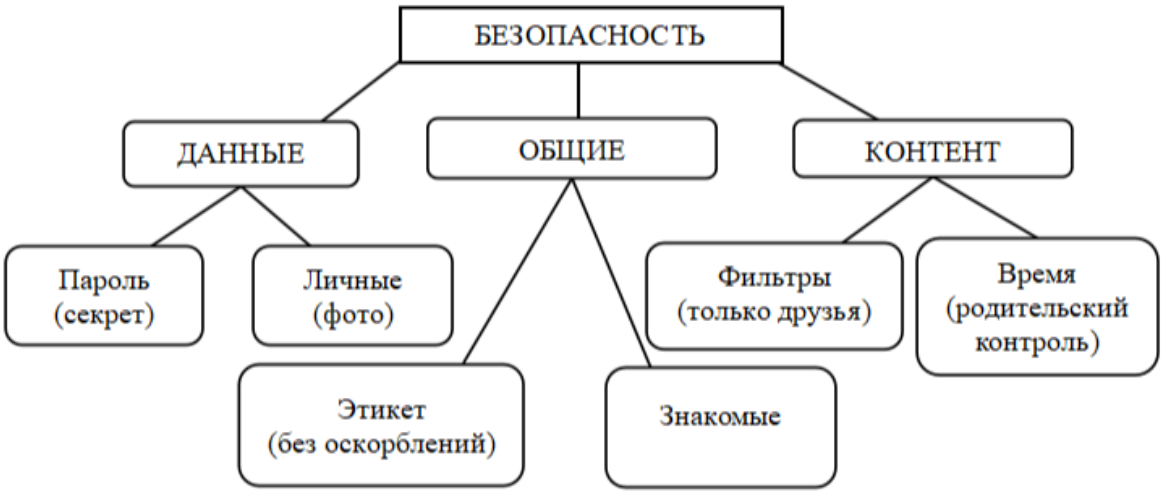


Рисунок 1 – «Цифровой щит младшего школьника»

Педагогические методы формирования цифровой гигиены

Защита должна быть комплексной. Изоляция неэффективна, так как доступ есть везде. Необходимо внедрять элементы цифровой безопасности в урочную и внеурочную деятельность.

1. *Интерактивные беседы.* Обсуждение реальных кейсов (без имён) на классных часах. Вопрос: «Что бы ты сделал, если незнакомец попросит фото?»

2. *Игровые симуляции.* Использование платформ типа «Кибервикторина» для отработки навыков распознавания угроз в безопасной среде.

3. *Памятки для учащихся.* Визуализация правил (например, кластер «Цифровой щит»): не сообщать пароль, не открывать ссылки от неизвестных, уважать других в сети.

4. *Работа с родителями.* Информирование о настройках родительского контроля и важности доверительного диалога, чтобы ребёнок не боялся сообщить о проблеме [5].

Представим в таблице 3 примеры работы с младшими школьниками по цифровой гигиене.

Таблица 3 – Примеры работы с младшими школьниками по формированию цифровой гигиены

Форма работы	Содержание	Ожидаемый результат
Урок-игра «Детективы интернета»	Дети учатся распознавать фишинговые письма по признакам: странный адрес отправителя, ошибки в тексте, срочность требования	Умение критически оценивать полученные сообщения
Квест «Безопасный профиль»	Учащиеся настраивают приватность в учебном аккаунте, выбирают безопасный аватар, придумывают надёжный пароль	Навыки настройки параметров безопасности
Ролевая игра «Если тебя обижают в сети»	Моделирование ситуации кибербуллинга, отработка алгоритма: не отвечать, сохранить скриншот, рассказать взрослому.	Уверенность в действиях при столкновении с травлей
Творческий проект «Правила цифрового этикета»	Создание плакатов, комиксов, видеороликов о правилах общения в сети.	Осознанное соблюдение норм сетевого поведения.
Родительский практикум	Совместное изучение настроек родительского контроля, обсуждение семейных правил использования гаджетов.	Единая стратегия защиты ребёнка в семье и школе.

Итак, защита младших школьников от интернет-угроз требует перехода от запретительных мер к обучающим. Педагог начальной школы выступает модератором процесса формирования цифровой культуры. Систематическая работа по распознаванию фишинга, противодействию буллингу и соблюдению правил цифровой гигиены позволяет минимизировать риски. Ключевым фактором успеха является сотрудничество школы и семьи, обеспечивающее единое информационное пространство безопасности для ребёнка.

Список литературы

1. Бабкин, М. А. Кибербуллинг в школьной среде: причины и профилактика / М. А. Бабкин // Вестник образования. – 2022. – № 5. – 45–52 с.

2. Карпенко, А. В. Формирование цифровой грамотности у младших школьников: педагогический аспект / А. В. Карпенко // Педагогика начальной школы. – 2024. – № 3. – 28–35 с.

3. Карпенко, А. В. Профилактика кибербуллинга в образовательной среде начальной школы / А. В. Карпенко // Вестник Кубанского государственного университета. – 2023. – № 2. – 112–119 с.

4. Лига Безопасного Интернета. Аналитический отчет «Дети в интернете: риски и безопасность» [Электронный ресурс]. – 2023. – URL:

https://ligainternet.ru/analytics/ (дата обращения: 07.04.2026). – Текст электронный.

5. Методические рекомендации по обеспечению информационной безопасности обучающихся. – Москва: Минпросвещения России, 2020. – URL: https://docs.cntd.ru/document/564737235 (дата обращения: 07.04.2026). – Текст электронный.

6. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты исследования / Г. У. Солдатова, О. Б. Чигарькова. – Москва: Фонд Развития Интернет, 2021. – 120 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. – URL: https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения: 07.04.2026). – Текст электронный.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Тлехурай И.В., В.А. Казанцева
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В докладе представлено теоретическое исследование проблемы формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Проведён анализ психолого-педагогической литературы, раскрыто содержание понятия «эмоциональная отзывчивость», определены её структурные компоненты, значение для развития личности, а также факторы и психолого-педагогические условия, способствующие её развитию в образовательном процессе начальной школы.
Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, младший школьный возраст, развитие эмпатии, психолого-педагогические условия, эмоциональный интеллект, нравственное воспитание, образовательный процесс, личностно - ориентированный подход, ФГОС НОО.

ВВЕДЕНИЕ. Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников является одной из актуальных задач современного образования [4]. В условиях информационной насыщенности и роста эмоциональной напряжённости возрастает потребность в воспитании способности к сопереживанию, пониманию чувств других людей и социально приемлемому выражению эмоций. Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития эмоциональной сферы, когда закладываются основы нравственных качеств и межличностных отношений [4]. Как отмечал Л.С. Выготский, эмоциональная отзывчивость является центральным компонентом психического и личностного развития ребёнка, поскольку именно через неё формируется способность понимать и разделять внутренние состояния других людей [1]. А.В. Запорожец подчёркивал, что эмоциональная отзывчивость обеспечивает интеграцию чувственного и

когнитивного опыта, способствуя развитию самосознания и гармоничных межличностных отношений [2]. Д.Б. Эльконин, в свою очередь, рассматривал эмоциональную отзывчивость как способность ребёнка эмоционально откликаться на переживания других людей, сопереживать им и понимать их, что является важнейшей основой для формирования коллективных взаимоотношений и нравственного поведения [3]. Однако, несмотря на признание значимости эмоциональной отзывчивости ведущими учёными и закрепление требований к её развитию в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в педагогической практике всё ещё недостаточно разработаны психолого-педагогические условия, целенаправленно обеспечивающие её формирование у младших школьников в процессе обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Проведён теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Л.С Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др.). Рассмотрены определения понятия «эмоциональная отзывчивость», её структурные компоненты (восприятие эмоций, понимание, эмпатия, поддержка), а также взаимосвязь с эмоциональным интеллектом. Использован метод аналитического обобщения и систематизации факторов и условий развития эмоциональной отзывчивости.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Теоретически обосновать психолого-педагогические условия формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников в процессе обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. В ходе исследования установлено, что эмоциональная отзывчивость трактуется как способность ребёнка эмоционально реагировать на состояние другого человека, включающая сопереживание и сочувствие. Определено, что данное качество оказывает значимое влияние на социальную адаптацию, формирование нравственных качеств (доброты, ответственности, милосердия), развитие эмпатии, академическую успеваемость и самооценку младшего школьника. Выявлены основные группы факторов, влияющих на формирование эмоциональной отзывчивости: биологические и индивидуально-психологические (темперамент, состояние здоровья), социально-средовые (семья, школа, коллектив сверстников), психолого-педагогические (методы воспитания, развитие эмоционального интеллекта) и макросоциальные (культурные нормы, цифровая среда). Обосновано, что образовательный процесс обладает значительным потенциалом для развития эмоциональной отзывчивости при создании следующих психолого-педагогических условий: эмоционально благоприятная и безопасная среда, личностно-ориентированный подход, развитие эмоционального интеллекта, использование интерактивных методов обучения (ролевые игры, дискуссии, проектная деятельность) и партнёрская форма общения между учителем и учащимися.

ВЫВОДЫ. Эмоциональная отзывчивость является ключевым компонентом личностного развития младшего школьника и необходимым условием его успешной социализации. Её формирование не происходит

стихийно, а требует целенаправленной педагогической работы, основанной на комплексе психолого-педагогических условий. Образовательная среда начальной школы, включающая содержание учебных предметов, организацию совместной деятельности и характер взаимодействия «учитель – ученик», располагает широкими возможностями для воспитания эмпатии, нравственных чувств и культуры общения. Практическая значимость работы заключается в сложности использования полученных теоретических выводов для разработки программ и методических рекомендаций по развитию эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, 2010. — 671 с.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 407 с.

3. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М.: Академия, 2011. — 384 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Минпросвещения России, 2021. — 64 с.

КИБЕРБУЛЛИНГ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ: СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ В МЕССЕНДЖЕРАХ И ИГРОВЫХ СРЕДАХ

Стеченцева И.П., Тотикашвили Ж.Л., В.А. Казанцева
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматриваются особенности кибербуллинга в младшем школьном возрасте (7–10 лет). Приводятся ключевые направления исследований российских ученых по данной проблеме. Основное внимание уделено систематизации форм кибербуллинга в мессенджерах и игровых средах. Описана ролевая структура участников травли с психологической характеристикой каждой позиции.

Ключевые слова: кибербуллинг, младший школьный возраст, цифровая социализация, мессенджеры, игровые среды, троллинг, грифинг, роли в буллинге, информационная безопасность детей.

ВВЕДЕНИЕ.

Кибербуллинг – травля в цифровом пространстве (оскорбления, угрозы, публикация личной информации). Актуальность проблемы в младшем школьном возрасте (7–10 лет) обусловлена тем, что цифровая социализация детей начинается раньше формирования критического мышления и эмоционального интеллекта. Главная ловушка возраста — дети не распознают кибербуллинг, воспринимая агрессию как «шутку». Термин введён Биллом Белсеем. В России проблему изучали А.А. Бочавер, К.Д. Хломов (психологические аспекты, формы), А.С. Зинцова (связь с личностными

характеристиками жертв), Г.У. Солдатова (цифровая грамотность, детско-родительские отношения).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом послужили научные работы российских авторов по проблеме кибербуллинга, а также наблюдения проявлений агрессии в цифровых средах, используемых младшими школьниками (мессенджеры, игровые платформы). Методы исследования: теоретический анализ, обобщение, систематизация форм кибербуллинга и ролевых позиций участников.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Выявить, систематизировать и описать специфические формы проявления кибербуллинга в мессенджерах и игровых средах у детей младшего школьного возраста (7–10 лет), а также охарактеризовать ролевую структуру участников травли в цифровом пространстве для обоснования необходимости ранней профилактики данного явления.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ.

Материалом послужили научные работы российских авторов по проблеме кибербуллинга, а также наблюдения проявлений агрессии в цифровых средах, используемых младшими школьниками (мессенджеры, игровые платформы). Методы исследования: теоретический анализ, обобщение, систематизация форм кибербуллинга и ролевых позиций участников.

ВЫВОДЫ.

Кибербуллинг в младшем школьном возрасте (7–10 лет) имеет специфические формы проявления, отличные от подросткового буллинга, что обусловлено ранней цифровой социализацией детей при несформированном критическом мышлении и эмоциональном интеллекте. В мессенджерах у младших школьников доминируют такие формы кибербуллинга, как троллинг, распространение слухов, киберсталкинг, социальное исключение, фрейпинг и диссинг, тогда как в игровых средах наиболее распространены грифинг, киберхарассмент, использование игровых механик для травли, бойкот и кража достижений. Ролевая структура кибербуллинга включает шесть позиций — агрессора, жертву, свидетелей, помощников агрессора, защитников и хамелеонов, каждая из которых обладает характерными психологическими особенностями, требующими учёта при разработке профилактических мероприятий. Таким образом, профилактика кибербуллинга в начальной школе должна начинаться с 7–8 лет и включать формирование цифровой грамотности, развитие эмоционального интеллекта, обучение безопасному поведению в мессенджерах и игровых средах, а также активное участие родителей и педагогов в данном процессе.

Список литературы

1. Кекало, Д. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство организации учебно-воспитательного процесса младших школьников в современных условиях / Д. В. Кекало, В. А. Казанцева //

Модернизация современной начальной школы в аспекте национального проекта "Образование": Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 30 ноября 2021 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 104-107.

2. Казанцева, В. А. Медиативно-образовательная социум-терапия (мост) как средство первичной профилактики конфликтного поведения младших школьников в гетерогенной образовательной среде / В. А. Казанцева, А. В. Карпенко // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 138-147. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-2-138-147.

3. Степаненко, А. Г. Современный ребёнок: грань между вседозволенностью и правом выбора / А. Г. Степаненко, В. А. Казанцева // Синтез науки и образования: актуальные вопросы педагогики - 2025: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Краснодар, 23 октября 2025 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 77-80.

4. Тимерьянова, Л. Н. Изучение проявления буллинга в образовательной среде / Л. Н. Тимерьянова. Текст: непосредственный // Психология. С. 341–344.

5. Ситова, А. Д. Профилактика кибербуллинга в образовательных учреждениях как цель социализации подростков в условиях цифровой среды /А. Д. Ситова. Текст: электронный // School-science. URL: https://school-science.ru/16/8/51713.

6. Башмакова Е. А., Дегтярев Е. А. Факторы и социальные причины буллинга и кибербуллинга в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71. С. 36-38. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-i-sotsialnyeprichiny-bullinga-i-kiberbullinga-v-podrostkovom-vozraste (дата обращения: 14.04.2026).

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССА И ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ушакова Д.О, Сорокина С.Ю.
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж»
г. Краснодар

ПРИЧИНЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Наследственность: склонность к тревожности передаётся от родителей.

Влияние родителей:

– эмоциональная холодность – чувство одиночества;

– завышенные требования – недовольство собой, перфекционизм;

– строгость и контроль – страх наказания, неуверенность;

– гиперопека – неумение решать проблемы, страх самостоятельности;

– тревожность родителей – ребёнок перенимает их страхи,

Возрастные страхи: боязнь быть брошенным родителями (с 4–5 лет).

Информационная перегрузка: чрезмерное использование гаджетов.

Жизненные перемены: переезд, развод и другие стрессовые события, последствия которых не проработаны.

ТРЕВОЖНОСТЬ И СТРЕСС У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

1. Смена обстановки: переход из знакомого детского сада в школу с новым распорядком дня.

2. Высокие требования: столкновение с ожиданиями, которые ранее не предъявлялись.

3. Страх ошибок: моральная неготовность к новым трудностям и неопределённость.

4. Боязнь оценки: страх быть оценённым и необходимость проявлять себя публично.

5. Трудности адаптации: сложности вхождения в новый коллектив, страх неудач и негативной реакции сверстников.

ПРИЧИНЫ СТРЕССА И ТРЕВОЖНОСТИ (2-4 КЛАСС)

Учебные стрессовые ситуации: конфликты с одноклассниками, плохие оценки, выход к доске, контрольные работы.

Большая учебная нагрузка: ребёнок не справляется с объёмом домашних заданий и дополнительных занятий.

Погоня за оценками: фокус смещается с понимания материала на получение высокого балла.

Зависимость от мнения сверстников: самооценка и душевное благополучие ребёнка напрямую зависят от оценки окружающих.

Неблагоприятная обстановка в семье: конфликты между родителями лишают ребёнка чувства безопасности и опоры.

Симбиотическая связь с родителем: чрезмерная опека и «привязывание» ребёнка к себе из-за выдуманных опасностей.

КАК ПЕДАГОГ МОЖЕТ ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ

1. Если ребёнку страшно и непонятно (адаптация к школе)

Знакомство через игру: показывать особенности школы и сходство с детским садом.

Постепенность: вводить новые требования и ожидания поэтапно.

Поддержка учителя: проявлять доброжелательность, терпение и внимание к чувствам ребёнка.

Дыхательные упражнения: использовать их в начале и конце урока для снятия напряжения.

Похвала и значимость: чаще хвалить за успехи, поддерживать инициативу, показывать важность мнения ребёнка.

2. Если ребёнок боится совершить ошибку

Атмосфера безопасности: объяснять, что ошибки — это часть обучения. Фокус на процессе: хвалить за усилия и старания, а не за оценки. Работа с мыслями: учить ребёнка проговаривать страхи через наводящие вопросы («Что самое страшное может случиться?»).

Самоанализ: приучать анализировать своё состояние («Да, я волнуюсь. Почему? Что я могу сделать?»).

3. Если ребёнок гонится за оценками

Хвалить за процесс, а не результат: отмечать старания, прогресс и инициативу, а не только итоговую оценку. Внимание на личных достижениях: использовать позитивные комментарии вместо оценок (например: «Ты был очень внимателен»). Работа с негативными мыслями: менять установку «Плохая оценка — это катастрофа» на «Я постараюсь сделать всё, что могу, и это уже хорошо».

4. Метод групповых работ Арт-терапия, метод выбора: предоставление различных форм проверки знаний (проекты, презентации). Возможность выбора места в классе или формата выполнения заданий для снижения страха ошибок, профилактика переутомления: Введение регулярных перерывов, упражнений для глаз и разминки. Контроль за осанкой и физическим состоянием детей.

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Фокина Е.В., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Самоконтроль относится к числу ключевых факторов, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебной деятельности учащимися. Его формирование заключается в своевременном предотвращении либо выявлении уже совершённых ошибок, а также в умении регулировать собственные мысли, эмоциональные состояния и поведенческие реакции без обращения за помощью к учителю – иными словами, автономно. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования формирование учебного самоконтроля относится к числу планируемых метапредметных результатов освоения основной образовательной программы: у младших школьников должно быть развито умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия согласно поставленной задаче и условиям её реализации, а также определять наиболее эффективные способы достижения результата. Особую важность развитие самоконтроля приобретает при осуществлении самостоятельной учебной деятельности как в классе, так и дома, поскольку контроль за этапами этой работы может осуществляться только самим учеником. Без самоконтроля невозможно выполнение любой самостоятельной деятельности, поэтому школьники должны реализовывать его на различных этапах работы над заданиями [2, с. 31].

На основе анализа программно-методических комплексов «Гармония», «Перспектива», «Развивающая система Л.В. Занкова», «Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» было выявлено, что систематическое развитие учителем навыков самоконтроля выступает важной

составляющей работы с каждым учащимся. Это даёт детям возможность сверять собственные действия с образцами, проверять правильность полученных результатов и формулировать выводы не только относительно учебной деятельности, но и относительно адекватности своего поведения вне школы. Как отмечают специалисты в области методики, успешно сформировать самоконтроль у детей младшего школьного возраста можно при создании ряда психолого-педагогических условий. Ключевыми среди них являются применение теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, а также использование методов и приёмов, стимулирующих практическую деятельность [1, с. 18].

На основании выявленных особенностей самоконтроля у младших школьников была организована экспериментальная работа, направленная на внедрение в практику психолого-педагогических условий развития учебного самоконтроля. В исследовании участвовали 25 обучающихся 2 «А» класса МБОУ «Лицей № 90» имени Михаила Лермонтова города Краснодара. Эксперимент включал три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для диагностики уровня развития самоконтроля использовался комплекс методик: корректурная проба Бурдона; методика «Кодирование» (11-й субтест теста Д. Векслера в адаптации А.Ю. Панасюка); методика «Рисование бус» (автор — И.И. Аргинская).

Результаты проведённой диагностики позволили сделать следующие выводы. У более чем половины школьников был зафиксирован низкий уровень концентрации внимания, что влечёт за собой ряд трудностей в обучении и требует дополнительной коррекционной работы по повышению данного показателя. У учащихся недостаточно развиты такие параметры, как: включённость в деятельность, работоспособность, способность продуктивно трудиться, умение контролировать итог выполненного действия, произвольность, темп деятельности и переключение внимания. Уровень самоконтроля у половины детей оказался сформирован на среднем уровне, однако 35% учащихся продемонстрировали низкий уровень, что также указывает на необходимость проведения коррекционных занятий.

На основе анализа и обобщения трудов учёных и методистов, разрабатывающих теоретические и практические аспекты развивающего обучения, было установлено следующее. С учётом возрастных особенностей младших школьников наиболее значимыми для формирования учебного самоконтроля являются два психолого-педагогических условия: обеспечение поэтапности в процессе формирования навыка самоконтроля и использование игровых приёмов .Первое условие опиралось на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в которой описываются четыре группы условий, необходимых для овладения новым умственным действием. Второе условие заключалось в применении игрового метода, который реализовывался через специальные игровые задания на материале математики и русского языка, а также через подвижные игры в ходе физкультминуток. В исследовании преимущественно использовались дидактические и подвижные игры.

В ходе исследования были отобраны игры и упражнения, способствующие повышению уровня самоконтроля. Они распределены по дням учебной недели и содержат задания по математике, русскому языку, риторике, а также подвижные игры. Организация дополнительных занятий обеспечивает разностороннее развитие учебного самоконтроля учащихся в процессе самостоятельной учебной деятельности – начиная от побуждения к самоконтролю и заканчивая его непосредственным формированием.

Для достижения высокого качества учебного самоконтроля необходимо выстроить подготовку учащихся, которая включает: освоение практического и теоретического материала, связанного с предстоящей деятельностью; овладение приёмами прямого и опосредованного самоконтроля, а также методами решения интеллектуальных задач; проведение упражнений, направленных на освоение перечисленных признаков и приёмов.

Внедрение модели развития самоконтроля происходило посредством педагогического взаимодействия с учителями, организации работы с родителями и разработки методического обеспечения, основанного на сотрудничестве всех участников образовательного процесса. Основная цель программы заключалась в формировании у младших школьников приёмов самоконтроля, обеспечивающих овладение прогнозирующим, итоговым и пооперационным видами самоконтроля, а в перспективе — произвольным самоконтролем. На последующем этапе исследования были проанализированы результаты контрольной диагностики уровня сформированности самоконтроля.

На контрольном этапе результаты, полученные с помощью корректурной пробы Б. Бурдона, зафиксировали следующую динамику: количество учащихся со средним уровнем увеличилось на 8%, с высоким – на 3%. При этом существенно уменьшилась доля детей с низким (на 8%) и очень низким (на 3%) уровнями. Часть школьников проявляют устойчивое, но трудно переключаемое внимание: они долго и усердно решают одну задачу, однако испытывают затруднения при переходе к следующей.

Данные методики «Кодирование» показывают, что число детей со средним уровнем выросло на 5%. Следует отметить, что у учащихся этой группы ориентировка на систему требований развита недостаточно из-за относительно низкого уровня произвольности. Тем не менее при правильно организованной методической работе данный навык будет совершенствоваться.

Результаты методики И.И. Аргинской на контрольном этапе свидетельствуют о том, что 72% школьников достигли среднего уровня сформированности самоконтроля (что на 21% выше исходных показателей). В то же время 21% и 2% детей по-прежнему находятся на низком и очень низком уровнях соответственно, что требует продолжения коррекционных занятий.

Полученные в ходе экспериментальной работы данные указывают на существенные сдвиги в развитии самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности. В экспериментальных классах зафиксировано

увеличение доли учащихся с высоким и средним уровнями при одновременном сокращении доли детей с низким уровнем.

Статистическая обработка результатов с применением математических методов подтвердила достоверность полученных данных и эффективность разработанной программы развития самоконтроля. В целом контрольная диагностика выявила положительную динамику в развитии учебного самоконтроля, что позволяет заключить: созданные психолого-педагогические условия являются эффективными для успешного формирования данного качества у младших школьников.

Список литературы

1. Габеева Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности: дис. … канд. пед. наук. М., 2007.

2. Заровская В.А. Самоконтроль и взаимоконтроль в начальных классах// Молодой ученый., М., 2016., №8

РОЛЬ ЦИФРОВИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВЫЗОВЫ

Чотчаева Л.К.

1. Введение: цифровая реальность как контекст развития младшего школьника

Цифровизация образования перестала быть отдалённой перспективой – она стала повседневной практикой. В начальной школе этот процесс имеет особую специфику: с одной стороны, дети 6–10 лет являются «цифровыми аборигенами», с другой – их когнитивная, эмоциональная и физиологическая сферы находятся в стадии активного формирования. Доклад направлен на системный анализ потенциальных выгод и скрытых рисков внедрения цифровых технологий в 1–4 классах.

2. Ключевые преимущества цифровизации начальной школы

– Индивидуализация и адаптивность обучения. Цифровые платформы (ЯКласс, Учи.ру, РЭШ) позволяют выстраивать персональные траектории: автоматически подбирать уровень сложности, темп и форму подачи материала с учётом зоны ближайшего развития ребёнка.

– Повышение мотивации через геймификацию. Интерактивные задания, мгновенная обратная связь, виртуальные награды – эффективные инструменты для удержания внимания младших школьников, особенно при отработке базовых навыков (таблица умножения, грамотность).

– Формирование метапредметных компетенций. Работа с информацией (поиск, сравнение, проверка достоверности) и элементарные алгоритмические навыки закладываются уже в начальной школе, что готовит детей к жизни в цифровой экономике.

– Развитие инклюзивной среды. Специализированное ПО (текст-в-речь, визуальные расписания, тренажёры для дислексиков) помогает детям с ОВЗ включаться в общий образовательный процесс на равных.

3. Основные вызовы и риски цифровизации

– Физиологическая перегрузка и здоровьесбережение. Длительное взаимодействие с экранами (даже при соблюдении СанПиН) приводит к зрительному утомлению, гиподинамии, нарушению осанки. Особенно уязвимы первоклассники с незрелой нервной системой.

– Снижение качества социальной коммуникации. Замена живого диалога на работу с гаджетами может тормозить развитие эмпатии, навыков разрешения конфликтов, устной речи. В начальной школе ведущей деятельностью остаётся общение со сверстниками и взрослым.

– Цифровое неравенство внутри класса и семьи. Не все дети имеют дома компьютеры или стабильный интернет, родители – достаточную цифровую компетентность для помощи. Это порождает скрытую дифференциацию и дополнительный стресс.

– Педагогическая неготовность учителей. Многие педагоги начальных классов (особенно старшего возраста) испытывают трудности в отборе качественного контента, интеграции ИКТ в традиционный урок без потери образовательных целей.

– Риск поверхностного мышления («клиповость»). Фрагментарная подача информации и постоянное переключение между заданиями могут препятствовать формированию произвольного внимания и рефлексивной деятельности.

4. Условия минимизации рисков и эффективного использования цифровизации

– Гибридная модель обучения: разумное чередование цифровых и аналоговых активностей (письмо от руки, настольные игры, групповая проектная работа). Принцип «цифра как инструмент, а не замена учителя».

– Повышение цифровой грамотности педагогов через систему наставничества, методических лабораторий и обмен опытом. Важно обучать не отдельным сервисам, а дидактическому дизайну с учётом возрастной психологии.

– Строгий санитарно-гигиенический регламент: ограничение времени работы с экранами на уроках (не более 10–15 мин непрерывно), обязательные динамические паузы, использование проекторов вместо индивидуальных планшетов по возможности.

– Развитие «мягких навыков» через совместные цифровые проекты, где технология служит средством сотрудничества, а не изоляции.

5. Заключение и прогноз

Цифровизация начального образования – необратимый, но глубоко противоречивый процесс. Её главный потенциал заключается в персонализации и расширении образовательных возможностей. Однако он будет реализован только при условии сохранения приоритета живого педагогического общения, здоровьесбережения и развития социального интеллекта. Для будущих учителей задача ближайших лет – овладеть

искусством педагогической интеграции: выбирать цифровые инструменты строго под дидактические цели, а не под технологическую моду.

Вывод: цифровая среда не должна становиться средой обитания младшего школьника – она остаётся лишь одной из образовательных сред наряду с игровой, коммуникативной и предметно-практической. Ключевой критерий успеха – не количество гаджетов в классе, а сохранение детского здоровья, любознательности и способности к живому диалогу.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шмерега А.А., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

На уровне государственной политики значимость формирования финансовой грамотности подтверждается интеграцией соответствующих элементов в Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования, а также реализацией Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации. Младший школьный возраст рассматривается как сензитивный период для закладывания первичных представлений о социально-экономических ролях, рациональных потребностях и бережливом отношении к ресурсам. Однако на практике внедрение этих элементов в образовательный процесс зачастую отличается фрагментарностью, недостаточной системностью и дефицитом методического сопровождения, учитывающего психолого-возрастные особенности учащихся. Вследствие этого усиливается научный интерес к проблеме формирования финансовой грамотности в контексте обучения и воспитания, что широко отражено в психолого-педагогической литературе (А.Ф. Аменд, Ю.К. Васильева, Б.З. Вульфов, Е.Н. Землянская, М.Б. Рамазов, Н.С. Толстой, Л.П. Фридман и др.). Указанные авторы обосновывают целесообразность начала формирования финансовой грамотности в максимально ранние сроки [1, с.6].

Анализ научных трудов в области педагогики позволил выявить противоречие в процессе формирования основ финансовой грамотности младших школьников в современных условиях, которое представлено на слайде. Данное противоречие определило проблему исследования: каковы должны быть педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование основ финансовой грамотности у обучающихся начальной школы. Финансовая грамотность трактуется как совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, позволяющая ему рационально управлять личными денежными средствами (доходами и расходами), осуществлять планирование, принимать обоснованные решения относительно использования финансовых продуктов и услуг, а также обеспечивать собственную финансовую безопасность и благосостояние.

Теоретическую основу работы составили труды классиков психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже) и современных исследователей в области экономического воспитания (А.Ф. Аменд, И.А. Сасова, Е.В. Китова и др.). В исследовании применялись теоретические методы (анализ литературы), эмпирические (тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент) и методы статистической обработки данных. В первой главе «Теоретические основы формирования финансовой грамотности младших школьников» представлен теоретико-методологический обзор проблемы, определены критерии, показатели и уровни сформированности финансовой грамотности, рассмотрены психолого-педагогические особенности младших школьников как субъектов данного процесса, а также обоснованы педагогические условия. В работе подробно рассмотрена структура финансовой грамотности, выделены четыре группы педагогических условий: дидактические, социально-педагогические, организационно-методические и личностно-развивающие. На основе анализа литературы определены три компонента финансовой грамотности (когнитивный, деятельностно-поведенческий и эмоционально-ценностный), а также соответствующие им критерии и уровни (высокий, средний, низкий). [2, с.17].

Для проведения экспериментального исследования выбрана МБОУ СОШ № 44 г. Краснодара. В эксперименте участвовали 40 обучающихся четвёртых классов, разделённых на контрольную (4 «А») и экспериментальную (4 «Б») группы. На констатирующем этапе эксперимента было проведено измерение исходного уровня финансовой грамотности учащихся. С этой целью была разработана первая диагностическая методика — тест «Финансовая грамотность», которая позволила определить начальный объём знаний и степень понимания обучающимися вопросов в данной области.

Вторая методика (под названием «Решение финансовых задач») была направлена на выявление способности детей применять имеющиеся знания в игровой, трудовой и продуктивной деятельности, а также умения опираться на эти знания в практических ситуациях. На основе её применения был сделан вывод: чем выше уровень финансовых знаний у детей, тем успешнее они реализуют эти знания на практике.

Третья методика ориентировалась на диагностику нравственно-экономических качеств личности. Она включала ролевую финансовую игру «Семья» и заполнение карты наблюдений.

Результаты констатирующего эксперимента показали следующее. Учащиеся с высоким уровнем финансовой грамотности способны применять полученные знания в практических и жизненных ситуациях. В то же время школьники с низким уровнем не умеют отражать финансовую действительность в различных видах деятельности из-за отсутствия интереса к получаемой информации. Полученные данные подтвердили актуальность исследуемой темы и позволили перейти к разработке учебной программы.

Формирующий этап предусматривал внедрение в экспериментальной группе программы «Финансовая грамотность» общей продолжительностью 20

академических часов. Программа состоит из трёх взаимосвязанных модулей: природа и функции денег; финансовые риски и безопасность; управление личными и семейными финансами.

Календарно-тематический план содержит перечень тем каждого занятия, контрольные уроки по разделам и соответствующие организационные формы проведения занятий. Материалы для проведения контрольных уроков представлены в виде контрольных измерительных материалов.

Контрольный этап включил сравнительный анализ результатов диагностики, полученных на констатирующем и контрольном этапах. Анализ выявил положительную динамику. У младших школьников повысился уровень финансовой грамотности, необходимый для ориентации в современных социально-экономических условиях и адаптации к изменениям, происходящим в российском обществе. Сформированы практические навыки экономически грамотного и нравственно обоснованного поведения.

Большинство обучающихся уверенно определяют финансовые термины и понятия, осознают существующие проблемы и перспективы развития финансовых отношений. Учащиеся начальной школы научились приводить примеры семейного бюджета, применять приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни. Кроме того, они овладели навыками оценки собственных экономических действий и их обоснования с опорой на финансовые понятия.

Список литературы

1. Байнуралина Ж.К. Формирование основ финансовой грамотности у детей младшего школьного возраста на уроках математики. Тюмень, 2023.
2. Захарова И.Г. Формирование финансовой грамотности младших школьников: психолого-педагогический аспект // Начальная школа. М., 2023., № 5.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Яковенко А.Р., Коваленко Е.Г.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Актуальность

Проблема конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в начальной школе является одной из наиболее значимых в современной педагогике. Своевременная диагностика и владение способами коррекции конфликтов становятся критически важными компетенциями учителя, влияющими на психологическое благополучие и качество обучения детей.

Теоретическая часть

В широком смысле конфликт определяется как столкновение противоположных устремлений. Отечественные исследователи (Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк) подчеркивают его деятельностный характер. В

младшем школьном возрасте специфика конфликтов обусловлена процессом социализации и «кризисом семи лет». К основным видам конфликтов относятся внутриличностные, межличностные, конфликты между личностью и группой.

Экспериментальная работа

Ключевая роль в управлении конфликтами принадлежит педагогу. Оптимальным признан демократический стиль общения, базирующийся на сотрудничестве и сотворчестве. Для подтверждения эффективности педагогических методов было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 116 г. Краснодара (2 «З» и 2 «Л» классы).

Констатирующий этап

На констатирующем этапе с помощью методик Розенцвейга, Басса-Дарки и Вагнера был выявлен высокий уровень конфликтности (55% учащихся). Дети демонстрировали выраженную агрессию, склонность к физическому решению споров и низкую способность к коммуникации.

Формирующий этап

На формирующем этапе была внедрена программа коррекции по двум направлениям:

Библиотерапия на уроках литературного чтения. Посредством анализа сказок А.С. Пушкина, Ш. Перро и рассказов В.Ю. Драгунского дети обучались рефлексии и поиску мирных путей выхода из сложных ситуаций.

Программа «Мост взаимопонимания». Работа включала тренинги для детей (обучение технике «Я-сообщение») и лектории для родителей по внедрению метода «Win-Win» (взаимный выигрыш).

Контрольный этап

Контрольный этап зафиксировал положительную динамику в экспериментальной группе: высокий уровень конфликтности снизился на 37% (с 55% до 18%). Дети стали чаще использовать вербальные способы выражения эмоций вместо физической силы, проявлять гибкость и тягу к сотрудничеству.

Заключение

Результаты работы подтвердили, что системный подход, включающий анализ литературных произведений, демократический стиль общения и вовлечение родителей, позволяет эффективно снижать уровень агрессивности в начальной школе и оптимизировать учебно-воспитательный процесс.

РАЗДЕЛ 2. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Асланова З.К., Казанцева В.А.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В докладе представлено теоретическое исследование проблемы гражданско-патриотического воспитания младших школьников средствами музейной педагогики. Проведён анализ психолого-педагогической литературы, раскрыто содержание понятий «патриотизм», «гражданско-патриотическое воспитание», определены возрастные особенности младшего школьного возраста, а также выявлены возможности музейной педагогики как эффективного средства формирования патриотических чувств, нравственных качеств и активной гражданской позиции у обучающихся начальной школы.
Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, музейная педагогика, младший школьный возраст, патриотизм, средства воспитания, музейная среда, нравственные ценности, эмоциональная отзывчивость, ФГОС НОО.

ВВЕДЕНИЕ. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения является приоритетной задачей государственной политики Российской Федерации, что закреплено в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы». Президент РФ В.В. Путин подчеркивает необходимость формирования гармоничной личности, сочетающей любовь к большой и малой родине, уважение к культуре и традициям своего народа. Особую значимость эта задача приобретает на уровне начального общего образования, где закладываются основы нравственного поведения и патриотического сознания. Как отмечал К.Д. Ушинский, «нет человека без любви к Отечеству», а В.А. Сухомлинский называл патриотизм «благородной любовью народа к своему Отечеству». Однако современные педагоги сталкиваются с рядом проблем: искажение у детей представлений о патриотизме, недостаточная материально-техническая база, снижение интереса школьников к патриотической тематике. В связи с этим возникает потребность в поиске эффективных средств воспитания, одним из которых выступает музейная педагогика. Несмотря на признание её потенциала, в практике начальной школы недостаточно разработаны условия системного использования музейной педагогики для гражданско-патриотического воспитания младших школьников.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Проведён теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования (труды Ю.К. Бабанского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского,

К.Д. Ушинского, а также современных учёных Н.А. Белоусова, В.И. Лутовинова, М.А. Горбовой и др.). Рассмотрены определения понятий «патриот», «патриотизм», «гражданско-патриотическое воспитание», выделены структурные сферы патриотического воспитания (духовно-патриотическая, нравственно-патриотическая, историко-патриотическая, государственно-патриотическая). Проанализированы возрастные особенности младших школьников (эмоциональная отзывчивость, любознательность, образное мышление, подражательность) и возможности музейной педагогики (средства, формы, принципы). Использован метод аналитического обобщения и систематизации факторов эффективности музейно-педагогической деятельности.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Теоретически обосновать средства музейной педагогики, направленные на гражданско-патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ. В ходе исследования установлено, что гражданско-патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на формирование патриотического сознания, ценностей, чувств и убеждений, а также опыта патриотически ориентированной деятельности. Определено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для воспитания патриотизма благодаря высокой эмоциональной отзывчивости, доверию к взрослым, стремлению к подражанию и яркости восприятия. Выявлены три ключевых критерия патриотической воспитанности: когнитивно-интеллектуальный (знания о Родине, её истории и культуре), эмоционально-ценностный (чувство привязанности, гордости, интерес к традициям) и поведенческо-волевой (готовность к действиям, способность к ценностному выбору).

Обосновано, что музейная педагогика – это научно-практическая деятельность на стыке музееведения, педагогики и психологии, ориентированная на передачу культурного опыта в условиях музейной среды. Её цель – создание условий для развития личности через включение в многообразную музейную деятельность. Выделены средства музейной педагогики: художественные (экспонаты, предметы искусства), социальные (события, встречи) и деятельностные (практическая и краеведческая работа). Рассмотрены формы работы: коллективные (театрализованные экскурсии, походы, уроки мужества, встречи с ветеранами), групповые (кружки, викторины, проекты) и индивидуальные (исследование документов, подготовка докладов, творческие выставки). Определены принципы музейной педагогики: интерактивность, комплексность, прозрачность, дифференцированный подход.

Установлено, что систематическое использование средств музейной педагогики способствует расширению знаний о прошлом Родины, воспитанию любви к семье и малой родине, развитию нравственных чувств, формированию активной гражданской позиции и потребности в общении с культурным наследием.

ВЫВОДЫ. Музейная педагогика является эффективным средством гражданско-патриотического воспитания младших школьников. Её потенциал позволяет не только передать знания о Родине, её истории и культуре, но и эмоционально «погрузить» ребёнка в патриотическую тематику, вызвать сопереживание, сформировать устойчивые нравственные ориентиры. Формирование патриотических качеств не происходит стихийно – оно требует целенаправленной педагогической работы, основанной на интеграции музейной и образовательной деятельности. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных теоретических выводов для разработки программ и методических рекомендаций по организации музейно-педагогической деятельности в начальной школе.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
3. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.
4. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2014. – 216 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Минпросвещения России, 2021. – 64 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ МЫШЕЧНОГО ГИПЕРТОНУСА И ТРЕВОЖНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бакиева Э.А, Якубова Ф.Р.
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова»

Аннотация. В статье рассматривается проблема коморбидности мышечного гипертонуса и тревожных расстройств у детей с РАС. Обосновывается применение здоровьесберегающих технологий (кинезиотерапии, сенсорной интеграции, телесно-ориентированных методик) как эффективного средства комплексной коррекции. Приводятся практические алгоритмы работы и результаты первичного наблюдения.
Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, мышечный гипертонус, тревожность, здоровьесберегающие технологии, сенсорная интеграция.

Актуальность. Дети с расстройствами аутистического спектра часто демонстрируют устойчивый мышечный гипертонус (повышенное напряжение мышц спины, шеи, плечевого пояса) и сопутствующие тревожные состояния. По данным ряда авторов, до 70% детей с РАС имеют двигательные стереотипии, связанные с хроническим мышечным напряжением, а уровень

генерализованной тревожности у них в 4-5 раз выше, чем у нейротипичных сверстников. Гипертонус и тревога образуют порочный круг: напряжение мышц усиливает тревогу, а тревога – мышечные спазмы. Традиционные медикаментозные методы не всегда приемлемы в детском возрасте, поэтому возрастает роль здоровьесберегающих немедикаментозных технологий.

Кто и как обучает детей с РАС: команда, среда и непрерывный процесс

Обучение ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) – это не работа одного специалиста, а слаженная командная история. В идеале вокруг ребёнка выстраивается целая группа профессионалов, каждый из которых закрывает свою зону развития. Психолог помогает справляться с эмоциями и налаживать контакты, дефектолог развивает мышление и бытовые навыки, логопед учит говорить или использовать альтернативные средства общения – карточки, жесты, специальные приложения. А учитель и воспитатель адаптируют программу и пространство в классе так, чтобы ребёнок чувствовал себя безопасно и включёно. Отдельная роль – у тьютора, который остаётся рядом прямо во время урока: подскажет, переключит внимание, поможет не выпасть из общего ритма.

Важно, что таких специалистов сейчас целенаправленно готовят в университетах и институтах развития образования. Например, в Мининском университете учат не только теории, но и конкретным инструментам АВА-терапии, сенсорной интеграции, работе с песочными сценариями. А в Курском институте развития образования повышают квалификацию воспитателей и психологов из обычных детских садов. В Москве уже работает модель наставничества, когда опытные коллеги разбирают с новичками видеозаписи занятий и дают обратную связь. Координирует всё это Федеральный ресурсный центр по организации сопровождения детей с РАС – он же разрабатывает методики и помогает регионам.

Но, пожалуй, главные участники команды – родители. Именно они остаются с ребёнком на постоянной основе, закрепляют навыки дома и подсказывают специалистам, что на самом деле работает, а что – нет. Без их вовлечения даже самая профессиональная терапия теряет смысл. Поэтому современный подход к обучению детей с РАС – это не просто набор занятий, а гибкая, живая система, в которой ребёнок, родители, педагоги и тьюторы действуют как одно целое.

Кто стоял у истоков здоровьесберегающих технологий и развивает их сегодня

Формирование здоровьесберегающих технологий в образовании и медицине – результат многолетних усилий сразу нескольких научных школ и практикующих специалистов. У истоков этого направления стояли врачи-гигиенисты и физиологи XIX-XX веков, такие как Фёдор Эрисман и Иван Сеченов, которые впервые заговорили о влиянии условий обучения на здоровье ребёнка. Позже, в советский период, педагоги-новаторы – в первую очередь Василий Сухомлинский, а затем и Шалва Амонашвили – начали внедрять в школах элементы щадящего режима, смены видов деятельности и обязательные физкультминутки. Однако в систематизированный научный

подход эти идеи оформились только в 1990-2000-е годы, когда появились работы Николая Смирнова, Владимира Базарного и Ирины Сонькиной. Именно Смирнов ввёл само понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» и разработал классификацию методов, а Базарный создал знаменитые конторки и офтальмотренажёры для профилактики нарушений осанки и зрения. Сегодня развитие этого направления продолжают не только учёные – педагоги-практики, психологи и методисты по всей стране адаптируют здоровьесберегающий подход под разные категории детей, включая тех, кто нуждается в особой заботе: часто болеющих, с СДВГ или расстройствами аутистического спектра. Так из разрозненных гигиенических рекомендаций выросла целая система, где за здоровье ребёнка в школе и детском саду отвечает уже не один врач, а целая междисциплинарная команда.

Основные здоровьесберегающие технологии. В работе с данной категорией детей наиболее результативны три взаимодополняющих подхода:

1. Кинезиотерапия (лечебные упражнения). Используются плавные, ритмичные движения, исключающие резкость, которая может спровоцировать сенсорную перегрузку. Упражнения на растяжку (стретчинг) и постизометрическую релаксацию снижают мышечный тонус. Важно: все движения выполняются в «зоне комфорта» ребенка, без насилия. Левин О.С.

2. Сенсорно-интегративные методики. Детям с РАС часто не хватает проприоцептивной (ощущение положения тела) и тактильной обратной связи. Используются утяжеленные одеяла, массажные валики, «коконы», вибромассажеры. Глубокое давление (deep pressure) снижает уровень кортизола и активирует парасимпатическую нервную систему, уменьшая и гипертонус, и тревогу. Люст К.

3. Телесно-ориентированные дыхательные техники. Диафрагмальное дыхание с удлиненным выдохом (например, «дуть на одуванчик» или «задувать свечи») в игровой форме снижает мышечные зажимы и купирует острые тревожные эпизоды. Банда М.

Организация коррекционного занятия. Рекомендуемая структура (15-20 минут для дошкольников, 25-30 для младших школьников):

– Ритуал приветствия (тактильный контакт по желанию ребенка).

– Дыхательная разминка (2-3 минуты).

– Кинезиологические упражнения на крупную моторику («мельница», «лодочка», перекаты на спине).

– Упражнения на релаксацию с сенсорной поддержкой (ребенок лежит на спине на массажном коврике под легким утяжеленным одеялом, взрослый производит поглаживание от периферии к центру).

– Завершающее дыхательное упражнение и ритуал прощания.

Выводы. Здоровьесберегающие технологии, объединяющие кинезиотерапию, сенсорную интеграцию и телесно-ориентированные дыхательные практики, являются безопасным и эффективным инструментом коррекции мышечного гипертонуса и тревожных состояний у детей с РАС. Данные методики могут быть реализованы как в условиях коррекционных

центров, так и в домашней среде под контролем специалиста. Перспективным направлением является разработка индивидуализированных сенсорных профилей для каждого ребенка с РАС.

Список литературы

1. Банда М., Лейн Э., Люст К. Сенсорная интеграция. М.: Теревинф, 2018.

2. Шток В.Н., Левин О.С. Неврологические проявления при аутизме. Журнал неврологии и психиатрии, 2021, № 4. С. 56–62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Брянцева Е.Н.
МАОУ гимназия №40
г. Краснодар

Одарённость – не просто высокий уровень способностей, а комплексное явление, требующее особого внимания со стороны
Педагогов и родителей. В начальной школе закладываются основы дальнейшего раскрытия потенциала ребёнка, поэтому важно создать условия, способствующие развитию его талантов.

Очень многое зависит от школы. Задача школы – поддержать ребенка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы.

Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических – особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление и развитие – одно из важнейших аспектов деятельности школы. Диагностика индивидуальных возможностей детей проводится с использованием психологических методик.

Сочетание различных методик позволяет объективно осуществлять мониторинг развития одаренных детей. Приоритет отдается желанию ребенка заниматься по выбранному направлению, его мотивации к познанию.

Одаренные дети:

– имеют более высокие по сравнению с большинством интеллектуальные способности, восприимчивость к учению, творческие возможности и проявления;

– имеют доминирующую активную познавательную потребность;

– испытывают радость от добывания знаний, умственного труда.

Условно можно выделить три категории одаренных детей:

1. Дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (такие дети чаще всего встречаются в дошкольном и младшем школьном возрасте).

2. Дети с признаками специальной умственной одаренности – в определенной области науки (подростковый образ).

3. Учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами (чаще встречаются в старшем школьном возрасте).

Уже в начальной школе можно встретить таких учеников, которых не удовлетворяет работа со школьным учебником, им неинтересна работа на уроке, они читают словари и специальную литературу, ищут ответы на свои вопросы в различных областях знаний. Поэтому так важно именно в школе выявить всех, кто интересуется различными областями науки и техники, помочь претворить в жизнь их планы и мечты, вывести школьников на дорогу поиска в науке, в жизни, помочь наиболее полно раскрыть свои способности.

Для этого используются следующие виды и формы работы:

1. Урочная деятельность (уроки по предметам).

– проблемно-развивающее обучение,

– работа в малых группах,

– проектно-исследовательская деятельность,

– игровые технологии (деловые игры и путешествия),

– информационно-коммуникативные технологии для удовлетворения познавательной мотивации развития способностей (разноуровневые тесты, презентации, тренажёры),

– творческие и нестандартные задания.

Основным методом развития интеллектуальных способностей на уроках было и остаётся – решение познавательных, нестандартных задач и задач повышенной сложности.

2. Школьные декады. Одна из форм внеклассной работы по предметным областям, направленной, в частности, на раскрытие творческого потенциала учащихся, являются школьные декады.

3. Театрализованные праздники – особая форма работы с одаренными детьми, поскольку в них дети имеют возможность не только реализовать актерские способности, непосредственно участвуя в представлениях, но и проявить творческие навыки, разрабатывая сценарии постановок, развить склонность к художественному чтению и литературному творчеству, проявить эрудицию и исследовательские навыки в викторинах и литературных рингах.

4. Олимпиады по русскому языку и математике – это важнейшая форма работы с одаренными учащимися. Они способствуют выявлению наиболее способных и одаренных детей.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гарькуша Ж.Н.
МАОУ гимназия №40
г. Краснодар

Личностно-ориентированный подход в обучении младших школьников – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, которая

направлена на развитие и саморазвитие личности ребёнка, учёт его индивидуальных особенностей, интересов, способностей и субъектного опыта. Такой подход предполагает не просто передачу знаний, но и формирование активной жизненной позиции, способности к самоопределению и самореализации.

Основные принципы личностно-ориентированного подхода:

– Уникальность и ценность личности. Признание неповторимости индивидуальности каждого ребёнка, построение учебно-воспитательного процесса, ориентированного на максимальное развитие его способностей.

– Приоритет личностного развития. Процесс личностного развития ребёнка – ведущее звено в образовательном процессе, обучение выступает как средство, а не цель.

– Ориентация на зону ближайшего развития. Классификация учебных заданий в соответствии с индивидуальным темпом усвоения и способностями ребёнка, построение совместно с ним индивидуальной зоны личностного развития.

– Субъектность учебно-воспитательного процесса. Ориентация на внутреннюю мотивацию обучения, а не на внешнюю (отметки, поощрения, избегание наказания), свобода выбора ребёнком сфер приложения сил.

– Эмоционально-ценностная ориентация. Единство чувства и мысли в педагогическом процессе, поддержание доверительных отношений, интеграция знаний ребёнка в единую эмоционально наполненную картину мира.

– Формирование личностного знания. Использование педагогических ситуаций для применения предметных и межпредметных знаний.

Методы и приёмы реализации:

– Актуализация субъектного опыта. Использование семантических образов, когнитивных карт, метафор и сказок для запоминания материала, а также для презентации и усвоения нового знания.

– Вариативность заданий. Предоставление ребёнку свободы выбора при выполнении задач, использование наиболее значимых для него способов проработки учебного материала.

– Создание ситуаций выбора. Это обеспечивает индивидуализацию обучения.

– Использование проблемных ситуаций. Например, организация работы по выполнению задания, для решения которого у учащихся нет знаний и опыта, или предъявление парадоксальной информации.

– Игровые методы. Игры мотивируют младших школьников, развивают их творческие способности, делают учебный процесс более динамичным и интересным.

– Проектная деятельность. Позволяет детям работать над реальными задачами, развивать самостоятельность и креативность.

– Рефлексия. Анализ того, что усвоено, какие трудности возникли и как их можно преодолеть.

– Создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Поддержка учителя, внимание к потребностям каждого ребёнка помогают ему раскрыться, повышают уверенность и снижают уровень тревожности.

Вывод

Личностно-ориентированный подход – не дань моде, а необходимость. Он позволяет младшему школьнику почувствовать себя субъектом обучения, а не пассивным «получателем» знаний. Это инвестиция в будущее: дети, чьи способности и эмоции учитывались в начальной школе, чаще становятся сам остоятельными, креативными и уверенными в себе учениками в средних и ст арших классах.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ВТОРОКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Груняшина Н.В., Евтыхова Н.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

В требованиях ФГОС НОО нового поколения отражены предметные результаты изучения учебного предмета «Математика», которые в числе прочих должны обеспечить: «развитость основ пространственного воображения, умения распознавать, изображать и исследовать геометрические фигуры, овладение способами измерения длин и вычисления площадей: различать и называть геометрические фигуры; различать изображения простейших пространственных фигур: шар, куб; распознавать в простейших случаях проекции предметов окружающего мира на плоскость (пол, стену); находить периметр и площадь фигур, составленных из 2-3 прямоугольников, выполнять разбиение (показывать на рисунке, чертеже) прямоугольника, простейшей составной фигуры на прямоугольники или квадраты, окружность заданного радиуса, использовать линейку и циркуль для выполнения построений…» [3]. Геометрия, как никакая другая наука, развивает логическое мышление и пространственное воображение школьников

Проблемам обучения геометрии и формировании пространственного мышления и воображения младших школьников посвящено немало исследований, к числу которых относятся труды Н.Б. Истоминой, А.В. Белошистой, Б.Г. Ананьева, В.А. Гусева, В.В. Орлова, Н.С. Подходовой и др. Предметом научного спора является вопрос, влияет ли на формирование пространственного воображения учащихся изучение геометрии во взаимосвязи элементов плоскости и пространства. Так, изучение геометрического материала в традиционном курсе математики в начальной школе происходит на основе элементов геометрии плоскости (М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.И. Моро и др.). Попытки решить задачу развития пространственного воображения решались многими учеными. В настоящее время разработаны некоторые курсы наглядной геометрии для младших школьников, например А.В. Белошистой, Н.Б. Истоминой, Н.С. Подходовой,

и другими. Но они применяются лишь в тех УМК, в русле которых работают авторы этих учебников. необходимость решать задачу развития пространственного воображения в условиях традиционного обучения математике определяет **актуальность** выбранной темы.

Цель исследования – выявить эффективные приемы и методы формирования пространственного воображения во внеурочной деятельности.

Объект исследования – процесс обучения математике второклассников.

Предмет исследования – процесс формирования пространственного воображения второклассников во внеурочной деятельности.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи исследования:

– выявить психолого-педагогические аспекты формирования и развития пространственного воображения в научной литературе;

– выявить теоретико-методические основы формирования пространственного воображения на уроках математики во втором классе;

– разработать методические предложения по формированию пространственного воображения второклассников во внеурочной деятельности;

– экспериментально проверить эффективность методических предложений.

В научной литературе можно обнаружить различные толкования понятия «пространственное воображение». Так, А.В. Тихоненко отмечает, что «Для пространственного воображения, в процессе психического развития (языка, мышления, свободного «бега воображения») воображение конкретных понятий или явлений уступает место воображению (зрительному, чаще слуховому) слов как представителей понятий. Пространственное воображение понимается как способность человека к деятельному конструированию и реконструированию образов, которые являются отражением линейных, плоских и пространственных форм реальной действительности [3, С. 17]. Трофименко Ю.В., разделяет понятия пространственное воображение и геометрическое воображение: «Понимание пространственного воображения следует отличать от понятия геометрического воображения. Геометрическое воображение понимается как способность геометрического моделирования в других разделах математики («геометрического видения»), ведущего к созданию собственных точных образов абстрактных геометрических объектов без опоры на физическое пространство» [4]. Развитие пространственного воображения желательно начинать с самого раннего возраста. Однако существующие учебники математики в разной степени содержат геометрический материал, который не способствует систематическому развитию пространственного воображения. Есть отдельные пособия по изучению геометрии в начальной школе, но программой не предусмотрено отдельных уроков геометрии, поэтому мы полагаем возможным воспользоваться внеурочной деятельностью в форме кружка или факультатива. Эта форма позволяет выстроить систематический курс, направленный на развитие пространственного воображения. Внеурочная

деятельность в соответствии с ФГОС – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Изучив различные варианты формирования и развития пространственного воображения, мы остановились на идеях, представленных С.А. Коногорской [1] и разработали методические предложения, которые содержат: программу развития пространственного воображения второклассников, серии задач, некоторые методические рекомендации. Для выявления эффективности разработанных методических рекомендаций был проведен педагогический эксперимент в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для этого мы организовали математический кружок, в ходе работы которого внедрялись в практику обучения методические предложения. Результаты эксперимента представлены в таблицах. Диаграммах, использованы статистические методы обработки данных.

Пространственное воображение и представление ребенка являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами (восприятие, внимание, память, воображение) при обязательном участии речи, а также мыслительными операциями: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование. Формирование и развитие пространственного воображения необходимо начинать с первых дней обучения ребенка в школе.

Список литературы

1. Коногорская, С.А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/programma-poetapnogo-razvitiya-prostranstvennogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov.

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 467 от 18.06.2025, 04.08.2025 - URL: https://sh-uuis-irkutsk-

3. Тихоненко А.В. Основные проблемы методики преподавания геометрического материала в начальной школе / А.В. Тихоненко, Ю.В. Трофименко // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире: международная научно-практическая конференция. – Екатеринбург : Аэтерна, 2017. – С. 34-39.

4. Трофименко Ю.В. Развитие воображения, «пространственного видения» «пространственного воображения»" в процессе изучения геометрической составляющей в начальной школе – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-voobrazheniya-prostranstvennogo-videniya-prostranstvennogo-voobrazheniya-v-protsesse-izucheniya-geometricheskoy

ЭКРАН ЭТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ КАК ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Щитикова И.А., Дмитриева Д.А., Баранова О.И.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Формирование эмоционально-ценностного отношения выступает ключевой задачей развития младших школьников, поскольку присвоенные в этом возрасте ценности направляют последующее поведение, а эмоции обеспечивают адекватное восприятие мира и успешную социальную коммуникацию. Исходя из этого, мы видим, что, приоритетной задачей становится не только приобретение когнитивно-операционного опыта, но и развитие эмоционально-ценностной сферы личности, включающей в себя формирование умения оценивания личностных результатов. [1]

Среди средств оценки личностных результатов младших школьников можно выделить экран этических чувств, который охватывает большой спектр показателей, таких как: знание основных моральных норм; развитие этических чувств – стыда, вины и совести как регуляторов морального поведения; способность к учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы; способность к оценке своих поступков и действий других людей с точки зрения моральной нормы; эмпатия к другим людям (понимание, сопереживание чувствам других людей) и другие.

Представленный нами интерактивный экран выполнен в виде «Живого города чувств». Он состоит из шести объемных элементов – «локаций», каждая из которых помогает продемонстрировать определённый аспект этических чувств и социального взаимодействия, возникающий в процессе анализа поступков и эмоций. Скамья «Социальное Зеркало» выражает вину, стыд, смущение, робость. Карусель «Света и созидания» – радость, восхищение, любовь, нежность, благодарность. Груша «Огня» выражает гнев, раздражение, обиду, зависть, ревность. Забор «Щит» отражает страх, испуг, недоверие, опасение. Фонтан «Тени» – печаль, грусть, уныние, жалость, одиночество. Беседка «Эстетика» - удивление, любопытство, азарт, интерес, предвкушение. Также на экране присутствуют Рекламный щит и сундук для отражения и накопления анализируемых ситуаций. За каждым учеником закреплена индивидуальная фишка, которая выставляется на ту или иную локацию в зависимости от переживаемых чувств.

Рис. 1 – Интерактивный экран «Живой город чувств»

Ключевой особенностью является то, что ученики самостоятельно выбирают локацию, отражающую внутреннее их состояние в определенный промежуток времени, что повышает их вовлеченность и осознанность в оценке собственных чувств и эмоций. А также школьники имеют возможность предложить собственную жизненную ситуацию к анализу и оценке, поместив её в сундук.

«Живой город чувств» можно использовать ситуативно, при возникновении конфликтов, стрессовых ситуаций и ярких эмоциональных реакций в классе, а также планово – один раз в неделю по запросу учителя (например, в рамках классного часа), с предложением собственной ситуации для разбора (реальной или гипотетической).

Таким образом, можно сделать вывод, что ««Живой город чувств» является универсальным средством для формирования личностных качеств младшего школьника, включающий в себя развитие способности оценивать и выражать собственные чувства и понимать чувства окружающих людей.

Список литературы

1. Баранова О.И. Формирование оценочной деятельности младших школьников (технологическая карта): учеб.-метод. пособие / О.И. Баранова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. 47 с. 100 экз.

КОМИКСЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Каликназарова Шахзода Бегисбай кызы
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза
Республика Узбекистан, г.Нукус

Аннотация: В работе рассматривается использование комиксов как средства обучения и воспитания младших школьников. Показаны их возможности в развитии познавательной активности, мотивации и личностных качеств учащихся. Представлен авторский комикс, направленный на преодоление страха ошибки и формирование положительного отношения к обучению.
Ключевые слова: комиксы, начальная школа, обучение, воспитание, учебная мотивация, страх ошибки, наглядность, младшие школьники.

В условиях модернизации системы образования и реализации задач повышения качества обучения особую значимость приобретает поиск эффективных педагогических технологий, ориентированных не только на усвоение знаний, но и на всестороннее развитие личности младшего школьника. Современное образовательное пространство требует внедрения таких методов и средств обучения, которые учитывают возрастные особенности детей, их познавательные интересы и потребности. В этой связи особый интерес представляет использование комиксов как инновационного и эффективного средства обучения и воспитания в начальной школе.

Младший школьный возраст характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления, эмоциональной восприимчивостью и высокой потребностью в визуальной информации. Именно поэтому традиционные формы подачи учебного материала не всегда обеспечивают достаточный уровень вовлечённости учащихся. Комиксы, представляющие собой синтез графических изображений и краткого текстового сопровождения, отвечают данным особенностям и способствуют более эффективному усвоению знаний.

Использование комиксов в образовательном процессе позволяет реализовать принцип наглядности, который является одним из ведущих дидактических принципов начального обучения. Благодаря визуализации учебного материала, учащиеся легче воспринимают и запоминают информацию, устанавливают причинно-следственные связи, а также развивают навыки анализа и интерпретации. Комиксы активизируют познавательную деятельность учащихся, повышают интерес к учебному процессу и способствуют формированию устойчивой учебной мотивации.

Следует отметить, что комиксы обладают широкими возможностями применения на различных учебных предметах. На уроках русского языка они могут использоваться для развития связной речи, формирования навыков построения текста, закрепления орфографических и грамматических правил. Учащиеся могут анализировать диалоги персонажей, составлять собственные тексты по иллюстрациям, что способствует развитию языковой компетенции.

На уроках математики комиксы позволяют представить задачи в доступной и наглядной форме, что особенно важно для младших школьников. Сюжетная подача задач способствует лучшему пониманию условий и повышает интерес к их решению. На уроках окружающего мира комиксы могут использоваться для объяснения природных явлений, социальных ситуаций, правил поведения, что делает обучение более жизненным и практико-ориентированным.

Особое внимание следует уделить воспитательному потенциалу комиксов. Через сюжетные линии, образы героев и их поступки у младших школьников формируются нравственные качества, такие как доброжелательность, ответственность, уважение к окружающим, готовность прийти на помощь. Анализ поведения персонажей способствует развитию рефлексии, умения оценивать свои действия и поступки других людей. Таким образом, комиксы выступают не только как средство обучения, но и как эффективный инструмент воспитания.

В рамках данной работы был разработан авторский комикс, направленный на решение одной из актуальных проблем начального образования – преодоление страха ошибки у младших школьников. Страх допустить ошибку является распространённым явлением, которое негативно влияет на учебную активность учащихся, снижает их уверенность в себе и препятствует полноценному участию в образовательном процессе.

Сюжет разработанного комикса отражает типичную учебную ситуацию: ученик испытывает неуверенность, боится отвечать на вопросы учителя, опасается ошибиться и быть осуждённым. Однако благодаря поддержке педагога, созданию благоприятной психологической атмосферы и поощрению попыток, ребёнок постепенно начинает проявлять активность. Он допускает ошибки, анализирует их, получает помощь и в итоге достигает положительного результата. Таким образом, через наглядную форму демонстрируется, что ошибка является не неудачей, а важным этапом в процессе обучения.

Практическая значимость данного комикса заключается в возможности его использования в образовательной практике начальной школы. Он может применяться на различных этапах урока: на этапе мотивации, при объяснении нового материала, а также в ходе рефлексии. Комикс помогает учителю в доступной и понятной форме донести до учащихся важную мысль о том, что ошибки являются естественной частью обучения и не должны вызывать страх.

Кроме того, использование комиксов способствует развитию у учащихся эмоционального интеллекта. Дети учатся распознавать свои эмоции, понимать переживания других, справляться с тревожностью и неуверенностью. Работа с подобным материалом формирует настойчивость, готовность преодолевать трудности и стремление к достижению результата.

Особую педагогическую ценность представляет включение учащихся в процесс создания собственных комиксов. Данная деятельность развивает творческое мышление, воображение, коммуникативные навыки, а также способствует более глубокому усвоению учебного материала. Учащиеся

становятся активными участниками образовательного процесса, что соответствует современным требованиям к обучению.

Таким образом, использование комиксов в начальной школе является перспективным и эффективным направлением педагогической деятельности. Они способствуют повышению качества обучения, развитию познавательной активности, формированию положительной учебной мотивации и воспитанию личностных качеств младших школьников.

Комиксы позволяют сделать образовательный процесс более интересным, доступным и результативным, а также создают условия для формирования у детей уверенности в своих силах и положительного отношения к обучению в целом.

Список литературы

1. Латыпова П. Р. Использование комиксов как средства наглядности на уроках обществознания // Молодой ученый. – 2024.

2. Тимофеева Н. М. Методические аспекты применения комиксов в образовательном процессе // Современные наукоёмкие технологии. – 2024. – № 1.

3. Рыкова М. С., Нурбекян Г. С., Капустина К. Ю., Зайко О. А. Использование комиксов как метод привлечения интереса ребёнка к изучаемому предмету // Материалы конференции «Детство, открытое миру». – Омск, 2022.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Каппушева Р.А.

1. Введение: вызовы глобализации для начальной школы

Глобализация трансформирует образовательное пространство, ставя перед начальной школой новые задачи: унификация стандартов сосуществует с необходимостью сохранения культурной идентичности. Ключевой вызов – переход от «знаниевой» парадигмы к формированию глобальных компетенций (способность к межкультурному диалогу, критическое мышление, работа с информацией) без потери фундаментальных навыков (грамотность, счёт).

2. Приоритетные направления развития

– Цифровая трансформация: интеграция ИКТ (адаптивные платформы, AI-тьюторы) при сохранении баланса между экранным и очным обучением. Перспектива – создание гибридных образовательных сред, учитывающих психофизиологические особенности младших школьников.

– Поликультурное образование: внедрение в учебные планы модулей по толерантности, языковому разнообразию и глобальной этике. Пример – программы «eTwinning» для международных проектов с 1–4 классов.

– Компетенция «учиться учиться»: смещение акцента с ЗУН на метапредметные результаты (саморегуляция, рефлексия, коллаборация).

Перспективные методики – проектная и исследовательская деятельность в начальной школе.

3. Риски и противоречия глобализации

– Усиление образовательного неравенства между странами и регионами из-за разной цифровой инфраструктуры.

– Эрозия национальных педагогических традиций при слепом копировании западных моделей (например, раннее предметное обучение в ущерб игре).

– Перегрузка детей из-за требований «глобальной конкурентоспособности».

4. Условия успешной реализации перспектив

– Обновление подготовки педагогов: владение методами преподавания в мультикультурной и цифровой среде, фасилитация глобальных проектов.

– Разработка гибких стандартов: федеральные требования + вариативная часть для учёта локального контекста (языки, традиции, экология).

– Международное сотрудничество: обмен учебными модулями, совместные исследования по адаптации глобальных практик к начальной школе (например, финский опыт раннего развития метапознания).

5. Заключение: прогноз на ближайшие 5-10 лет

Начальное образование эволюционирует к модели «глокальной школы» – сочетание глобальных компетенций и локального укоренения. Ключевые тренды: переход от классно-урочной системы к персонализированным трекам, раннее формирование экологической и цифровой грамотности, оценка не столько знаний, сколько способности действовать в неопределённости. Для студентов педагогических специальностей это открывает поле исследований: от дизайна гибридных уроков до этики использования AI в начальной школе.

Вывод: успешное развитие возможно при условии диалога между глобальными вызовами и защитой детства как самоценного периода, а не этапа «подготовки к взрослой конкуренции».

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: ОТ РЕПРОДУКТИВНОГО МЕТОДА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Кузнецов Н.В.
ЧОУ СОШ «Личность ПЛЮС»
г. Горячий ключ

Аннотация. В тезисах рассматривается трансформация проектной деятельности в современной образовательной практике. Автор обосновывает необходимость смещения акцента с практически-ориентированных (продуктовых) проектов на исследовательские проекты как инструмент формирования научного мировоззрения, методологической культуры и критического мышления обучающихся. Предлагаются критерии отличия

учебного исследования от псевдоисследовательского проекта, а также анализируются риски формализации проектной деятельности в условиях внедрения ФГОС.
Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательский проект, учебное исследование, метапредметные результаты, методологическая компетентность.

Современная образовательная практика переживает парадоксальную ситуацию: при формальном закреплении проектной деятельности в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и массовом внедрении проектных методов реальная педагогическая эффективность данного инструмента остается дискуссионной. Особую остроту этот вопрос приобретает в контексте разграничения двух типов проектов – продуктового (инженерного, социального, творческого) и исследовательского.

Анализ школьной и вузовской практики показывает доминирование так называемых «ложных проектов», где под видом исследования обучающиеся осуществляют реферативный пересказ информации или выполняют алгоритмизированные лабораторные работы. Истинный исследовательский проект в образовательной практике должен отвечать трем фундаментальным признакам: 1) наличие научной проблемы, не имеющей заранее известного решения; 2) применение валидных методов сбора и анализа данных (включая статистические); 3) получение субъективно нового знания, интерпретируемого самим автором.

Ключевое отличие учебного исследования от продуктного проекта заключается в целевой установке: в первом случае результатом является приращение знания (даже минимального, локального), во втором – материальный или социальный артефакт. Смешение этих типов ведет к подмене исследовательской деятельности иллюстративной – когда проект лишь наглядно демонстрирует известные закономерности.

Однако внедрение исследовательских проектов наталкивается на системные барьеры:

- **Кадровый** – большинство педагогов не имеют собственного опыта научной работы и не владеют методологией организации учебного исследования.
- **Временной** – полноценный исследовательский цикл (от формулировки гипотезы до рефлексии результатов) требует длительного времени, что конфликтует с рамками учебного года и зачетными периодами.
- **Оценочный** – существующие критерии оценивания (например, по шкале «Положения о Всероссийском конкурсе исследовательских работ») часто формализованы и не позволяют отличить исследование от реферата.

Выход из сложившейся ситуации видится не в отказе от проектной деятельности, а в ее диверсификации. Мы предлагаем трехуровневую модель:

1. **Мини-исследования** (экспресс-формат, 1-4 недели) – для формирования базовых навыков постановки вопроса, выдвижения гипотезы, простейшего анализа данных.

2. **Лабораторные исследования** (в рамках дисциплин естественно-научного и социально-гуманитарного циклов) – с обязательной фиксацией новизны результатов для студенческой/школьной группы.

3. **Долгосрочные проекты** (полугодие – год) – с выходом на реальную научную апробацию (школьные НПК, студенческие конференции, публикации тезисов).

Особого внимания заслуживает проблема трансформации традиционного исследовательского проекта в цифровой среде. Инструменты больших данных, онлайн-опросы, симуляционное моделирование позволяют проводить полноценные количественные исследования без дорогостоящего оборудования, но требуют от педагога компетенций в области цифровой методологии.

Практический опыт автора (реализованный на базе ЧОУ СОШ «Личность ПЛЮС» города Горячий Ключ) показывает, что системное внедрение исследовательских проектов, стартующее с 8 класса школы и продолжающееся на 1-2 курсах ВУЗа или колледжа, ведет к значимому росту метапредметных результатов: обучающиеся достоверно лучше формулируют проблемы, корректнее используют методологический аппарат и демонстрируют устойчивую мотивацию к познавательной деятельности.

Заключение. Проектная деятельность в образовательной практике не должна сводиться к «проектоподобию» – созданию красивых презентаций и макетов при отсутствии исследовательского компонента. Приоритетом для российской системы образования (особенно в контексте задач технологического суверенитета и развития науки) является культивирование именно исследовательских проектов, где обучающийся выступает не исполнителем чужой инструкции, а субъектом познания, сталкивающимся с реальной неопределенностью. Для этого необходима переподготовка педагогических кадров, пересмотр критериальной базы оценивания и введение модулей «Методология учебного исследования» в программы педагогического образования.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Лищеновская В.А., Микерова Г.Ж.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Воспитание любви к природе – приоритетная задача образования, закреплённая в ФГОС НОО. В начальной школе закладываются основы мировоззрения ребёнка, формируется эмоционально-ценностное отношение к миру. Любовь к природе –интегративное качество личности, включающее

эмпатию, эстетическую отзывчивость, осознание самоценности природы и готовность к заботе [3].

«Литературное чтение» обладает мощным потенциалом для этого, особенно лирика. Благодаря образности, ритму и эмоциональности она обращается к чувствам ребёнка, минуя рациональные барьеры, позволяя пережить красоту природы и присвоить это переживание [2;4].

Психологическая основа любви к природе – субъектное восприятие (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин): восприятие природных объектов как одушевлённых партнёров [3]. Младший школьный возраст, характеризующийся анимизмом и развивающейся эмпатией является сензитивным периодом для формирования субъективного восприятия природы. Лирика с олицетворениями и метафорами – «психологическое орудие» (Л.С. Выготский) перехода от объектного к субъектному восприятию [3; 4].

Развитие любви к природе при изучении лирических художественных произведений включает: эмоциональный резонанс (отклик на поэтическое слово), развитие эмпатии и субъектификации («вживание» в образ природного объекта), формирование биоцентрического мироощущения (природа как самоценность) и переход к практической заботе (кормушки для птиц, уход за растениями, экологические акции) [2;3;4;7].

Экспериментальная работа проводилась на базе СОШ №60 г. Краснодара среди учащихся третьих классов. В исследовании приняли участие два класса: экспериментальный 3 «В» (30 человек) и контрольный 3 «А» (32 человека).

Констатирующий этап эксперимента включал диагностику начального уровня воспитанности любви к природе средствами модифицированной анкеты В.П. Анисимова «Изучение эстетических ориентаций ребёнка» [1], бесед с элементами этических дилемм, анализа творческих работ и педагогического наблюдения. Результаты диагностикипоказали, что в обоих классах преобладает средний уровень: в экспериментальном 3 «В» классе высокий уровень имели 17% учащихся, средний – 57%, низкий – 26%; в контрольном3 «А» – 19%, 56% и 25% соответственно. Качественный анализ выявил ситуативный характер эмоций, поверхностное восприятие поэтических образов и доминирование антропоцентрической (потребительской) логики («природу надо беречь, чтобы она нам была полезна»).

На формирующем этапе эксперимента был разработан и реализован в экспериментальном 3 «В» классе комплекс методов и приёмов работы с лирическими произведениями, структурированный по этапам работы над текстом [2;4;6].

На этапе первичного восприятия текста лирического художественного произведениядля создания эмоционального настроя использовались: проблемные вопросы и загадки («О чём может грустить осенний лес?»); демонстрация репродукций картин (И. Левитан, И. Шишкин) и прослушивание музыкальных фрагментов (П.И. Чайковский «Времена

года»). На этапе анализа лирического художественного произведенияприменялись: выразительное чтение учителем и учениками как способ проживания текста; словесное рисование («Нарисуйте словами картину, которую увидел поэт»); анализ изобразительно-выразительных средств (поиск олицетворений, эпитетов, метафор в стихотворениях А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина); метод эмпатийного «вживания» в образ природного объекта («Представь, что ты – последний лист на клёне. Что ты чувствуешь? О чём думаешь?»). На этапе творческой рефлексии работы использовались: написание синквейнов о природных явлениях; создание сочинений-миниатюр «Письмо от имени ручья, берёзы, осеннего листа»; иллюстрации-настроения (передача цветом и пятном эмоционального впечатления); проекция на поведение – обсуждение реальных действий («Как помочь весенним ручьям?») и реализация проектов («Птичья столовая», «Зелёный патруль») [5;6].

Контрольный этап эксперимента включал повторную диагностику с использованием тех же методик. Результаты диагностикипоказали значительную положительную динамику в экспериментальном 3 «В» классе: доля учащихся с высоким уровнем воспитанности любви к природе увеличилась с 17% до 40% (прирост 23%), а с низким уровнем сократилась с 26% до 10% (снижение 16%). В контрольном 3 «А» классе изменения были незначительными (высокий уровень вырос с 19% до 25%, низкий снизился с 25% до 19%). Качественный анализ выявил, что у учащихся экспериментального класса углубилась эмпатия, улучшилось понимание поэтических образов, в ценностных суждениях стала преобладать биоцентрическая аргументация («природу надо беречь, потому что она живая»), возросла инициативность в заботливой деятельности.

Проведённое исследование демонстрирует, что систематическое использование разработанного комплекса методов и приёмовработы над лирическим художественным произведением (выразительное чтение, словесное рисование, анализ тропов, эмпатийное «вживание», творческие задания и проекция на поведение) на уроках литературного чтения способствует эффективному воспитанию любви к природе у младших школьников [2;5]. Лирические художественные произведения при такой организации работы перестают быть просто учебным материалом и становятся инструментом, пробуждающим в душе ученика глубокое, осознанное и деятельное чувство любви к окружающему миру, что особенно ценно для формирования экологической культуры и нравственного становления личности в современном обществе [1;3;6].

Список литературы

1. Анисимов, В. П. Искусство и нравственность: к проблеме определения предмета арт-педагогики [Текст] / В. П. Анисимов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – С. 34-38.

2. Анафиева, Э. Р. Проблема экологического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения / Э. Р. Анафиева// Перспективы

развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. – Москва, 2016. – С. 125-131.

3. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология: учебное пособие для вузов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. –Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 476 с.

4. Овчинникова, А. Ж. Развитие художественного мышления младших школьников: на примере работы с лирическими образами природы / А. Ж. Овчинникова // Начальная школа: ежемесячный научно-методический журнал. –2006.

5. Плешаков, А. А. Великан на поляне, или Первые уроки экологической этики: пособие для учащихся / А. А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 2023. – 160 с.

6. Цветкова, И. В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы / И. В. Цветкова. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 176 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

Ляликова А.Е., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

В современном образовании учителя должны уделять особое внимание развитию познавательной активности младших школьников. Это важно, потому что в эпоху научно-технического прогресса знания и навыки быстро устаревают, и важно научить детей самостоятельно их пополнять и развивать свои способности. Интегративный подход предполагает использование различных методов и техник обучения, направленных на комплексное развитие учеников, на развитие познавательной активности. Развитие познавательной активности включает в себя не только умение усваивать и запоминать информацию, но и способность анализировать, сравнивать, делать выводы и применять полученные знания на практике, самостоятельно искать новые источники информации. Младшие школьники находятся в возрасте, когда познавательная деятельность становится основным видом деятельности, поэтому важно обеспечить им подходящие условия для ее развития. Перед каждым педагогом стоит задача – поддержание и развитие познавательного интереса к обучению. Интегративный подход позволяет сочетать различные методики обучения, игровые элементы, творческие задания и другие методы, способствующие развитию познавательной активности и познавательного интереса. В этих условиях роль школы и учителя становится особенно важной, так как именно от них зависит, насколько успешно будет развиваться творческий потенциал ребенка [1, с.26].

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме исследования, сделан вывод - развитие познавательной

активности младших школьников по сей день остается актуальной проблемой. Перед каждым педагогом стоит задача не только сохранить, но и развить познавательную активность, познавательный интерес и самостоятельность. Обратимся к списку научных понятий, на основе которых строится наше исследование.

Познавательная активность – личное качество, которому свойственна умственная предприимчивость, оно выражается на разных уровнях развития и является уникальным для каждого человека.

Познавательная активность играет важнейшую роль в общей активности младшего школьника. Понимание того, как развивается познавательная активность на протяжении жизни, может помочь педагогам и воспитателям лучше организовать процесс обучения и воспитания детей. [2, с.12].

Наличие познавательной активности у младших школьников является важным условием для успешного обучения и достижения учебных целей.

Тема нашего исследования «Развитие познавательной активности младших школьников на основе интегративного подхода». Исходя из этого, мы выдвинули гипотезу: процесс развития познавательной активности младших школьников будет наиболее успешным, если использовать интегративный подход к обучению.

Интегративный подход является комплексным педагогическим средством, он предполагает синтез и взаимодействие различных учебных дисциплин, видов деятельности, форм и методов обучения, направленных на всестороннее развитие личности младших школьников.

В ходе опытно-экспериментальной работы, для определения уровня познавательной активности на констатирующем этапе эксперимента мы использовали частные методики: Наблюдение. 2) «Методика с конвертами» – автор Г. И. Щукина. 3) Методика «Диагностика параметров учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста» – автор Н. В. Калинина. 4) Методика «Эмоциональное отношение к учению» – автор А. Д. Андреева (адаптированная для младшего школьного возраста).

По результатам методик, примененных на констатирующем этапе эксперимента установлено, что в 4 «В» классе МБОУ Лицей №35 г. Майкопа у большинства учащихся низкий и средний уровни познавательной активности, что подтвердило необходимость разработки и внедрения программы на основе интегративного подхода.

Данные, полученные на этом этапе эксперимента, определили вектор дальнейшей работы и содержание программы, в которую вошли задания и уроки, основанные на интегративном подходе.

Цель разработанной программы – повышение уровня познавательной активности младших школьников, развитие эмоционально-волевых проявлений, развитие самостоятельности.

В ходе формирующего этапа эксперимента, упражнения и уроки на основе интегративного подхода ежедневно включались в образовательный процесс 4 «В» класса. У подавляющего большинства учащихся задания подобного типа вызывали трудности, но они старались довести решение до

конца. С применением нашей программы у учащихся более часто возникали различные вопросы, что говорит о развитии познавательного интереса. Дети охотно участвовали в образовательном процессе, высказывали свое мнение и предлагали свои пути решения, все это свидетельствует о повышении познавательного интереса и самостоятельности.

На основе методик, которые мы использовали на констатирующем этапе нашего эксперимента, мы решили подтвердить эффективность нашей программы на контрольном этапе. Все три диагностики показали положительную динамику. Наблюдая за учащимися в процессе внедрения нашей программы, мы отметили следующее – поступало большее количество познавательных вопросов; ученики концентрировали свое внимание на учебных задачах; самостоятельно выполняли задания, без наставлений учителя; предлагали нестандартные пути решения, проявляли положительные эмоции на новые и интересные задания.

Все вышеперечисленные факты говорят о том, что у учащихся 4 «В» класса повысился уровень познавательной активности, а именно: развился навык концентрации внимания; чаще стали проявляться положительные эмоции при решении различных задач; развился навык самостоятельной поисковой работы.

Список литературы

1. Асаулюк Е.П. Интегрированный подход в обучении младших школьников // Перспективы науки. 2011. № 10.

2. Белянкова Н.М. Интегрированный подход в обучении младших школьников. М: Просвещение, 2008.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЧОУ ВО МИДИС, Г. ЧЕЛЯБИНСК)

Манукян А.Д., Бойкова М.Б.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье обосновывается актуальность внедрения проектной деятельности в образовательный процесс высшей школы. На примере Международного института дизайна и сервиса г. Челябинска рассматриваются особенности организации проектного обучения, включая работу с реальными заказчиками, интеграцию проектного практикума в учебный план и формирование портфолио студентов. Представленный опыт демонстрирует эффективность проектного подхода для подготовки конкурентоспособных специалистов в области дизайна, маркетинга и прикладных цифровых технологий.

Ключевые слова: проектная деятельность, высшее образование, проектная деятельность студентов, МИДиС.

Актуальность. Современная система высшего образования находится в стадии активного перехода от передачи знаний к формирование практических навыков и компетенций. Работодатели всё чаще предъявляют требования не столько к объёму теоретических знаний выпускника, сколько к его способности решать прикладные задачи, работать в команде, взаимодействовать с заказчиком и доводить продукт до стадии реализации. В ответ на этот запрос ведущие университеты внедряют проектные модели обучения [2].

Проектная деятельность в Международном институте дизайна и сервиса (далее – МИДиС) основана на реализации заказов от компаний-партнеров в рамках учебных дисциплин [1]. Студенты осуществляют проекты от идеи до готового продукта под руководством наставников, получая опыт работы с реальными заказчиками.

Рисунок 1 – Этапы проектного цикла

Направления проектной работы охватывают дизайн интерьера, графический дизайн, промышленный дизайн, разработку приложений, дизайн одежды и другие сферы. Например, студенты профиля «Графический дизайн» создают фирменные стили, проектируют мобильные приложения. Будущие дизайнеры одежды занимаются проектированием и моделированием изделий из материалов, предоставленных партнёрами. Маркетологи анализируют целевую аудиторию и разрабатывают контент-планы для привлечения персонала в отели и т.д.

Реализация проектов в обучении включена в учебный план как «Проектный практикум», где теория соединяется практической проектной деятельностью. Кроме того, в вузе реализуется специальная программа, готовящая проектных менеджеров из числа студентов – «Проектная школа».

Проектный подход в МИДиС помогает студентам формировать портфолио еще во время учебы, напрямую общаться с работодателями и осваивать профессиональные навыки, такие как анализ, работа с требованиями заказчика и создание документации.

Проведённый анализ проектной деятельности в МИДиС позволяет сделать следующие выводы:

1. Проектная деятельность, построенная на реальных заказах, является эффективным механизмом реализации компетентностного подхода в

вузе. Она устраняет разрыв между академическим обучением и требованиями рынка труда.

2. Ключевыми условиями успешности проектного обучения выступают: а) наличие партнёрских отношений с бизнесом; б) встроенность проектов в учебный план (например, через дисциплину «Проектный практикум»); в) подготовка проектных менеджеров из числа студентов; г) ориентация на создание работающего прототипа или готового продукта.

3. Опыт МИДиС демонстрирует универсальность проектного метода для творческих и прикладных направлений подготовки – от дизайна интерьера до разработки мобильных приложений. Студенты не только приобретают профессиональные компетенции, но и учатся коммуникации с заказчиком, управлению сроками и документированию результатов.

4. Внедрение проектной деятельности способствует повышению конкурентоспособности выпускников за счёт сформированного портфолио, наличия практических кейсов и установления прямых связей с работодателями.

Таким образом, представленная модель проектной деятельности может быть рекомендована для масштабирования в других образовательных учреждениях высшего образования. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев оценки эффективности проектного обучения и изучение долгосрочного влияния проектной деятельности на карьерные траектории выпускников.

Список литературы

1. Полушина, И. С. Формирование востребованных компетенций проектного менеджера через организацию проектной деятельности студентов ЧОУВО «Международный институт дизайна и сервиса» / И. С. Полушина, О. С. Куликова // Интеграция бизнеса и образования: модели практико-ориентированного обучения в образовательной организации: Материалы Всероссийской научно-исследовательской конференции, Челябинск, 07 ноября 2025 года. – Челябинск: Международный институт дизайна и сервиса, 2025. – С. 94-97. – EDN URBKKW.

2. Полушина, И. С. Рефлексия в проектной деятельности как основа формирования востребованных компетенций обучающихся / И. С. Полушина, О. С. Куликова // Организация проектной деятельности в вузе: Монография. – Челябинск: Международный институт дизайна и сервиса, 2025. – С. 99-102. – EDN SLAQYE.

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Наделяева П.Ф., Баранова О.И.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Вопрос о формирования эстетических чувств младших школьников глубоко исходит из истории. Начиная с Эпохи Возрождения (Л. Альберти, Витторино да Фельтре, Ф. Рабле и др.), продолжая Эпохой Просвещения (Я.А. Каменский) и XX веком (Ф. Чижек, Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов и др.), заканчивая современными приемами воспитания эстетических чувств у младших школьников (С.А. Козлова, О.В. Павлова, Н.С. Ивановна). Именно благодаря вкладу приведенных исследователей-педагогов выстроилась целая система методов и приемов формирования эстетических чувств у младших школьников. На сегодняшний день сформировать чувство эстетики у младших школьников на уроках изобразительного искусства становиться настоящим испытанием, требующего более яркого и вариативного подбора творческих приемов. Актуальность исследования обусловлена потребностью социума и школьной практики в формировании эстетических чувств у учащихся, начиная с начальной школы.

Целью нашего исследования являлось выявление, обоснование и составление комплекса современных эффективных приемов формирования эстетических чувств младших школьников на уроках изобразительного искусства, а также экспериментальная проверка эффективности применения современных приемов на уроках изобразительного искусства. Для достижения поставленной цели была проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература, рассмотрены трактовки понятию «прием», «формирование» и «эстетическое чувство» различных педагогов-исследователей, а также современные приемы, используемые на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Для выявления исходного уровня сформированности эстетических чувств младших школьников нами были проведены диагностические методики Поль Брока, Н.В. Терещук и О.В. Чирова. Диагностическая методика Поль Брока «Антропометрия картины» была проведена с целью выявления исходно уровня сформированности таких чувств, как чувство красоты, гармонии и пропорции, и представляла собой описание учащимися картин. В методике Н.В. Терещук и. О.В. Чирова «Громкий-тихий» младшим школьникам предлагалось описать картины для выявления исходного уровня чувств эстетических переживаний и эмоций.

Чтобы повысить уровень озвученных выше эстетических чувств нами был составлен комплекс творческих приемов, в процессе которого мы разработали наш собственный прием «Никакого черного цвета». Данный прием представлял собой выделение объектов картины, не используя темных красок. У учащихся, в последствии, формировалось обширное мышление при работе с красками, представление о гармонии цветов и пропорции.

Мы провели повторные диагностические методики Поль Брока, Н.В. Терещук и О.В. Чирова для выявлений изменения уровня сформированности чувства красоты, гармонии и пропорции, а также чувств эстетических переживаний и эмоций. На основании полученных результатов мы сделали вывод, что в результате проведенного комплекса приемов произошли положительные изменения в сормированности у младших школьников эстетических чувств по параметрам: 1) чувство красоты, гармонии и пропорции; 2) чувство эстетических переживаний и эмоций.

Гипотеза об эффективности применения комплекса приемов, для формирования эстетических чувств младших школьников на уроках изобразительного искусства была подтверждена, поставленная цель исследования была достигнута, все поставленные задачи выполнены.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Паранук С. Н., Хапачева С.М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

На современном этапе эволюции российского общества произошла смена целевых ориентиров при определении образовательных результатов учащихся. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования зафиксировал принципиальные изменения в содержании обучения, профессиональном мышлении педагога, а также в целенаправленном становлении ребёнка как субъекта учебно-познавательной деятельности [2, с. 7].

В ходе исследования были охарактеризованы следующие виды универсальных учебных действий (УУД):

Личностные УУД – направлены на осознание, изучение и принятие учащимися жизненных ценностей.

Регулятивные УУД – обеспечивают организацию школьниками познавательной и учебной деятельности через целеполагание, планирование, контроль и коррекцию.

Познавательные УУД – включают действия по исследованию, поиску и отбору необходимой информации, логические операции, а также действия по применению общего приёма решения задач.

Коммуникативные УУД – создают основу для сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнёра, корректно выражать свои мысли в устной речи, уважать в общении и сотрудничестве как партнёра, так и самого себя [1, с. 16].

На основе анализа понятийного аппарата было уточнено, что универсальные учебные действия объединяют в себе общеучебные умения, логические действия, а также действия по постановке и решению познавательной проблемы. Содержательное наполнение перечисленных

компонентов определяется задачами достижения предметных и метапредметных результатов образования.

Опираясь на положения системно-деятельностного, личностно-ориентированного и рефлексивного подходов, анализ практики современного начального образования, а также с учётом требований обновлённого ФГОС НОО, нами представлены педагогические условия формирования УУД младших школьников: организация работы по формированию УУД обучающихся в соответствии с требованиями стандарта; организация работы по формированию УУД в рамках учебно-методического комплекта; разработка и внедрение программы формирования УУД; использование в этом процессе активных форм и методов обучения; систематическая диагностика уровня сформированности УУД [3, С.21].

Сформулированные выводы позволили перейти к решению следующей исследовательской задачи – проверке выделенных педагогических условий в реальной практике начальной школы. Экспериментальная работа состояла из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня сформированности универсальных учебных действий (высокий, средний, низкий). На данном этапе с помощью специально разработанного диагностического инструментария были оценены показатели структуры УУД. Наименее развитыми у обучающихся оказались следующие умения: преобразование информации из одной формы в другую; работа со знаково-символическими средствами (моделирование); анализ и синтез; установление причинно-следственных связей; самостоятельное создание способов решения проблем. Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты позволяют с достаточной уверенностью утверждать, что во всех исследуемых группах преобладают низкий и средний уровни.

Формирующий этап был ориентирован на внедрение разработанных педагогических условий. Формирование УУД в образовательном пространстве начальной школы происходит в процессе освоения различных учебных дисциплин, а также в рамках внеурочной деятельности.

Требования к формированию УУД у младших школьников отражены в планируемых результатах освоения учебных предметов и в программах по внеурочной деятельности. В результате изучения учебных предметов в начальной школе у выпускников будут сформированы универсальные учебные действия как основа умения учиться. Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности обнаруживает определённые возможности для формирования УУД. Поскольку универсальные учебные действия формируются только в деятельности, в основу ФГОС НОО положен системно-деятельностный подход.

Контрольный этап был направлен на оценку достигнутого уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников. Результаты формирующей работы показали повышение уровня

сформированности УУД в образовательном пространстве начальной школы, что подтверждает эффективность апробированных педагогических условий.

На завершающем этапе эксперимента младшие школьники продемонстрировали способность к полностью самостоятельной работе. Они быстро находят необходимую информацию, представленную в тексте, сюжетном рисунке, простой таблице или схеме; самостоятельно преобразуют информацию из одного вида в другой; осознанно строят речевое высказывание в устной и письменной форме; выделяют все признаки объекта; определяют причины и следствия событий; предлагают способ решения поставленной проблемы на основе содержания текста.

Полученные результаты математической статистики подтвердили выдвинутое предположение: внедрение в практику современной начальной школы выделенных педагогических условий обеспечивает их эффективность и способствует росту уровня сформированности универсальных учебных действий обучающихся.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М., 2016.

2. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография. М., 2016.

3. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: дисс. канд. пед. наук / И.Е. Столин. – Магнитогорск, 2016.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пермякова А.В.
МАОУ гимназия №40
г. Краснодар

Актуальность проектной деятельности сегодня обусловлена стремительным развитием цифровой среды. Современные дети живут в мире социальных сетей, видеоконтента и блогерства. Они ежедневно взаимодействуют с информацией, анализируют её и стремятся создавать собственный контент. Именно поэтому важно использовать этот интерес в образовательных целях, направляя его на развитие креативного мышления и творческих способностей. Сегодня современная система образования находится в условиях постоянных изменений. Перед педагогом стоит задача не только передать знания, но и сформировать личность, способную мыслить самостоятельно, проявлять инициативу и находить нестандартные решения.

Важно отметить, что проектная деятельность формирует у обучающихся целый комплекс универсальных учебных действий. Они учатся ставить цели, планировать свою деятельность, распределять роли в команде, анализировать полученные результаты и делать выводы. Всё это способствует формированию личности, готовой к жизни в современном обществе.

В этой связи особую значимость приобретает организация образовательного процесса таким образом, чтобы каждый обучающийся мог раскрыть свой творческий потенциал. Одним из наиболее эффективных инструментов решения данной задачи является проектная деятельность. Она позволяет объединить теорию и практику, вовлечь обучающихся в активную деятельность и создать условия для их самореализации. В процессе работы над проектами дети становятся не пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса. Практическая реализация проектной деятельности в работе учителя осуществляется через организацию долгосрочных проектов, в рамках которых обучающиеся в течение учебного года совершают своеобразное путешествие по городу и ближайшим населенным пунктам. Это не просто экскурсии, а продуманная образовательная деятельность, включающая элементы исследования нашей малой Родины и ее исторического наследия, анализа и творчества наших земляков.

Таким образом, проектная деятельность выступает мощным ресурсом развития творческой инициативы и креативного мышления обучающихся. Она позволяет соединить интересы детей с образовательными задачами, делает процесс обучения более осмысленным и увлекательным.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ

Плеканова А.В., Евтыхова Н. М.
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г. Майкоп

Понятие времени является неотъемлемым параметром при характеристике предметов и явлений окружающей действительности, исследуемых человеком в течение жизни. В научной литературе не существует единой точки зрения ни на природу, трактовку времени. Понятие времени рассматривается в различных областях знаний: в области философии (Платон, А. Бергсон, И. Кант, Г.Р. Лейбниц, А.Д. Александров, и др.), физики (А. Эйнштейн, П. Эренфест, В.И. Свидерский), биологии (Р. Берг, В.И. Вернадский, В.Г. Касинов, Л. Пастер), физиологии (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, И.А. Анурова, и др.), психологии (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бергштейн, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, И.Я. Каплунович, И.С. Якиманская и др.), педагогики (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.И. Бурова, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.). В начальной школе понятие «время» рассматривается как на уроках предметной области «Окружающий мир», так и на уроках математики. Нас интересует понятие «время» как скалярно –

аддитивной величины. Понятие величины играет роль системообразующего, по определению Э.И.Александровой, понятия, поскольку: формирует у учащихся научное мировоззрение; значительно чаще других понятий служит средством изучения различных вопросов математики; активно работает на протяжении большого промежутка времени; способствует наиболее полной реализации внутрипредметных связей, а в конечном счете, и межпредметных; реализует прикладную и практическую направленность [1]. Формирование представлений о времени на уроках математики в начальных классах – сложный и многоэтапный процесс. Необходимость совершенствования и дополнения методики работы по формированию данного понятия у детей на основе компетентностно-деятельностного подхода, реализующего ФГОС НОО нового поколения обусловливает **актуальность** темы исследования.

Цель исследования – выявление эффективных приемов и методов формирования понятия «время» у второклассников.

Объект исследования: процесс обучения математике в 2 классе

Предмет исследования: процесс формирования временных представлений у второклассников.

В основу исследования положена **гипотеза**: «специально подобранный дидактический материал, сопровождающийся методическими рекомендациями окажет положительное влияние на процесс эффективного формирования временных представлений в свете требований ФГОС НОО нового поколения»

В соответствии с указанной проблемой, целью, объектом и предметом исследования в работе были поставлены и решались следующие **задачи исследования**:

- выявить психолого-педагогические аспекты формирования времени у младших школьников, в частности у второклассников,
- выявить теоретико-методические основы формирования временных представлений у младших школьников;
- разработать методические предложения по формированию временных представлений у второклассников;
- экспериментально проверить эффективность разработанных методических рекомендаций.

Для достижения поставленной цели мы разработали методические предложения, состоящие из 2-х блоков: дидактические материалы и методические рекомендации к их применению. Дидактический материал подобран в соответствии с программой по математике для 2-го класса, особенностями развития второклассников, с требованиями ФГОС НОО и содержат: 1) исторические справки по возникновению тех или иных временных понятий, 2) задачи на измерение промежутков времени, чтение и запись результатов измерений, 3) задачи на нахождение значений числовых выражения с числами как результатами измерения времени, 4) текстовые задачи, содержание которых связано с понятием времени, 5)

задачи внутрипредметного и межпредметного характера. Использованы интернет ресурсы ЯндексУчебник, Начинайзер.

Эффективность разработанных предложений проверялась в ходе педагогического эксперимента, который проходил во 2 «В» классе МБОУ СОШ №2 г. Апшеронска Краснодарского края в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На первом этапе выявлялся уровень математических знаний второклассников уровень временных представлений в начале учебного года. Вычислены средняя оценка и коэффициенты: качества знаний, успеваемости и степени обученности знаний: $\bar{x} = \approx 3{,}3$; $КЗ = \frac{n(5)+n(4)}{N} \cdot 100\% \approx 50\%$, $КУ = \approx 70\%$, $СОУ \approx 42{,}8\%$ для первой работы и $\bar{x} \approx 3$, $КЗ \approx 20\%$, $КУ \approx 8\%$, $СОУ \approx 34{,}4\%$ для второй работы.

В течение 2025-2026 учебного года шел второй формирующий этап педагогического эксперимента, в ходе которого реализовывались методические предложения, корректировалось содержание дидактического материала, уточнялись приемы и методы работы. Также на этом этапе было проведено уточняющее тестирование по теме «Время» На третьем – контрольном этапе были проведены: итоговая контрольная работа и тестирование по выявлению уровня математических знаний к концу 3 четверти и уровень сформированности представлений о понятии «время и его измерение». Вновь вычислены коэффициенты: $\bar{x} \approx 4{,}65$, $КЗ \approx 75\%$, $КУ \approx 90\%$, $СОУ \approx 69{,}6\%$. С целью проверки эффективности апробированных методических предложений мы применили знаковой критерий. Проверяется гипотеза H_0: «Разработанные методические предложения не оказывают никакого влияния на уровень математических знаний по теме «Время и его измерение»; при альтернативной гипотезе H_1: «Разработанные методические предложения оказывают положительное влияние на уровень математических знаний по теме «Время и его измерение». Мы определили наблюдаемое значение статистики как число положительных пар: $T_{набл.}=19$. В 1 случае разность равна 0. Значит, n=18 пар. Задав уровень значимости α=0,025 и используя специальную таблицу, т.к. n<100, находим критическое значение статистики: Ткр.=13. Так как $T_{набл}>T_{кр.}$ (19>13), то гипотеза H_0 отклоняется и принимается гипотеза H_1 что позволяет сделать нам вывод о статистически значимом повышении уровня сформированности временных представлений.

Для изучения становления представлений о времени младших школьников существенное значение имеет введение таких характеристик времени, как последовательность, длительность, синхронность. При становлении указанных характеристик необходимым условием является практическое освоение младшими школьниками способа построения моделей временных отношений. Оно направлено на выражение в синхронности связи процессов пространственно-временного континуума их жизни. Разработанные нами методические предложения, содержащие дидактический материал и методические рекомендации позволяют реализовать: требования ФГОС НОО нового поколения, в частности осуществлять обучение на основе компетентностно-деятельностного подхода, внутрипредметные и

межпредметные связи. Результаты педагогического экспериментального исследования показали, что наиболее эффективными методами формирования временных представлений у младших школьников являются: эксперимент, решение задач, беседа, наблюдение, практический метод; приемы решения взаимообратных задач, составление таблиц наблюдения и работа с ними; формы межпредметных проектов, экскурсии, дидактических игр.

Список литературы

1. Александрова Э. И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе системообразующего понятия величины: автореф….дисс. канд. пед. наук/ Э.И.Александровна – Омск, 2004. – 28с.

МЕТОДИКА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ

Протченко Е.В., Евтыхова Н.М.
ФГОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
г.Майкоп

Переход из младшей школы в среднюю справедливо рассматривается как переломный момент в жизни ребенка. Осуществляется смена привычного образа жизни, условий деятельности, социальной позиции, характера взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Пятый класс представляет собой трудный и ответственный этап: учебная и социальная ситуация требует от школьника решения задач качественно нового уровня по сравнению с начальной школой. Успешность адаптации на данном этапе, как показывает практика, во многом определяет всю дальнейшую образовательную траекторию ученика. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема преемственности в обучении, и в частности – в обучении математике.

Как справедливо отмечает А.К. Мендыгалиева, «обучение математике в школе – сложный, многоуровневый, но в то же время единый процесс, состоящий из целого ряда этапов. Эффективность усвоения предмета учащимися в значительной степени зависит от условий, которые позволяют осуществить тесную, органичную внутреннюю связь между этими этапами» [5]. В связи с этим реализация принципа преемственности становится обязательной составляющей успешного обучения.

В науке сложились пять основных подходов к рассмотрению явления преемственности: философский, социокультурный, социологический, психологический и педагогический. Проблемы преемственности математического образования разрабатывались ведущими учеными-методистами (И.Н. Антипов, И.И. Баврин, Н.Я. Виленкин, В.А. Гусев, Ю.М. Колягин, А.Г. Мордкович, А.М. Пышкало, Н.Ф. Талызина и др.), а общедидактические аспекты представлены в трудах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Ш.И. Ганелина и других исследователей.

В педагогической литературе существуют различные дефиниции понятия «преемственность в обучении». Так, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» под преемственностью понимается установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, при этом особые трудности возникают именно на стыке начальной и средней школы [2]. Ш.И. Ганелин акцентирует внимание на внутренних взаимосвязях усваиваемых знаний в сознании учащихся, их систематизации и применении в разнообразных условиях [4]. А.К. Мендыгалиева трактует преемственность как процесс, обеспечивающий непрерывное и результативное осуществление учебной деятельности, совершенствование и систематизацию знаний, умений и навыков, а также психическое развитие учащихся.

Принято выделять две формы преемственности: вертикальную (при смене уровней образования) и горизонтальную (в рамках одного относительно неизменного уровня). В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» подчеркивается, что сохранение и развитие единого образовательного пространства, обеспечение преемственности всех ступеней образования являются важнейшими задачами, от решения которых зависит реализация потенциала всей системы образования.

Одним из существенных затруднений при реализации преемственности выступает разнообразие учебников математики в начальной школе и в 5-х классах. Федеральный перечень на 2025-2026 учебный год допускает около 9 учебных комплектов по математике для начальной школы, тогда как для 5-го класса рекомендованы лишь два основных линии (Н.Я. Виленкин и др., а также учебник Л.Г. Петерсон как продолжение единой линии). Тем не менее, в соответствии с ФГОС НОО, независимо от используемого УМК, к окончанию 4-го класса должны быть обеспечены следующие предметные результаты: сформированность системы знаний о числе и десятичном принципе записи чисел; прочные вычислительные навыки; развитие пространственного и логического мышления; овладение элементами математической речи; опыт работы с информацией в табличной и графической форме; умение применять математические знания в повседневных ситуациях.

Кроме того, к концу четвертого класса у учащегося должен быть сформирован индивидуальный стиль учебной деятельности – «умение учиться» [3].

А.К. Мендыгалиева выделяет три аспекта проблемы преемственности в обучении математике [5]. Первый аспект касается необходимости обеспечения последовательности и систематичности внутри самого курса начальной математики: изучение каждой темы должно явно опираться на ранее усвоенный материал. Второй аспект связан с обеспечением преемственности между начальным и основным звеном: изучение математики в I-VI классах следует рассматривать как единый курс, подготавливающий к систематическим курсам алгебры и геометрии. Третий аспект заключается в формировании у младших школьников желания и умения учиться, развитии

теоретического мышления, без чего невозможны учебные успехи на последующих этапах.

Обобщая сказанное, А.К. Мендыгалиева определяет преемственность в обучении математике в начальной и основной школе как «педагогический процесс, который раскрывает связь между данными ступенями образования, сохранение тех или иных элементов целого как системы; способствует получению образовательного результата в виде интеграции личностной мотивации, качества математической подготовки, универсальных учебных действий, обеспечивающих готовность ученика к успешному овладению математикой на следующей ступени обучения» [5].

Таким образом, осуществление преемственности при переходе из начальной в среднюю школу представляет собой комплексную, многоуровневую задачу, решение которой лежит в организационной, содержательной и психолого-педагогической плоскостях. Системная работа, основанная на тесном взаимодействии учителей начального и среднего звена, позволяет не только предотвратить кризис успеваемости по математике в 5-м классе, но и заложить прочный фундамент для дальнейшего успешного изучения этой науки, способствуя познавательному и личностному развитию каждого ребенка.

Список литературы

1. Батаршев, А.В. Педагогическая система преемственности обучения... – СПб., 1996. – 90 с.

2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 213. URL: https://gufo.me/dict/pedagogy_terms

3. Борисова, Л.Г. Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника. – Калининград, 2001. – 215 с.

4. Ганелин, Ш.И. О преемственности и межпредметных связях // Преемственность в обучении... – М., 1961. – С. 5-24.

5. Мендыгалиева, А.К. Осуществление преемственности в обучении математике... // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-9. – С. 2064-2067. URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32589

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пустоварова В.И., Сорокина С.Ю.
ГБПОУ КК Краснодарский педагогический колледж
г. Краснодар

В системе начального общего образования одной из ключевых проблем остаётся низкий уровень познавательной активности части обучающихся при переходе от игровой деятельности к учебной. Младший школьный возраст характеризуется сохранением доминирующей роли игры как психологически обусловленного механизма освоения действительности, тогда как учебная деятельность на этапе её формирования требует от ребёнка произвольного

внимания, волевых усилий и абстрактно-логического мышления. Данное противоречие определяет актуальность поиска педагогических средств, способных обеспечить плавную трансформацию игровой мотивации в учебно-познавательную. В качестве такого средства в настоящем докладе рассматриваются игровые технологии, под которыми понимается системно организованная совокупность методов и приёмов, направленных на достижение дидактических целей через реализацию игрового сюжета, правил и ролевых действий. Цель работы – теоретически обосновать и раскрыть механизмы активизации познавательного интереса младших школьников посредством игровых технологий.

Анализ научно-педагогической литературы показывает отсутствие унифицированного определения игровых технологий, что обусловлено многомерностью самого феномена игры. Г.К. Селевко определяет игровые технологии как «обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые отличаются от игр вообще тем, что обладают чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом». В данном определении акцент сделан на инструментальности и целенаправленности – игра выступает формой, подчинённой содержанию обучения. Д.Б. Эльконин, рассматривая игру с позиций культурно-исторической психологии, подчёркивает её социальную природу и роль в развитии психических функций; в младшем школьном возрасте, согласно Эльконину, игра трансформируется в игры с правилами и соревновательные формы, что позволяет ребёнку через принятие внешних ограничений формировать механизмы саморегуляции. С.А. Шмаков трактует игровую технологию как способ моделирования жизненных ситуаций, в котором обучающийся действует на основе внутреннего побуждения, а не внешнего принуждения; при этом игра рассматривается как канал присвоения культурных норм и образцов поведения. Обобщая приведённые подходы, можно выделить три сущностных признака игровой технологии применительно к начальной школе: наличие дидактической цели, не эксплицированной для обучающегося (скрытое целеполагание); добровольное принятие правил участниками; обязательная эмоциональная окраска процесса, способствующая непроизвольному запоминанию и снижению тревожности.

Переходя к анализу механизмов активизации познавательного интереса, следует отметить, что традиционная объяснительно-иллюстративная методика не в полной мере учитывает возрастные особенности младших школьников, в частности преобладание непроизвольного внимания над произвольным и высокую значимость эмоционального подкрепления. Игровые технологии позволяют преодолеть указанные ограничения за счёт трёх основных факторов. Первый фактор – редукция страха ошибки. В игровой ситуации неправильный ответ не влечёт за собой формального негативного оценивания (отметки, порицания), а интерпретируется как один из игровых ходов, что снижает уровень ситуативной тревожности и способствует появлению ориентировочной

активности даже у обучающихся с низкой учебной успеваемостью. Второй фактор – многократное переживание ситуации успеха. В отличие от фронтального опроса, где за урок активность проявляют не более 20-30% учащихся, групповая или командная игра вовлекает всех участников: каждый ребёнок в течение учебного занятия даёт несколько ответов или совершает несколько игровых действий, причём даже неверное действие, скорректированное командой, воспринимается как вклад в общий результат. Это формирует устойчивое позитивное отношение к самому процессу интеллектуальной деятельности. Третий фактор – трансформация внешней мотивации во внутреннюю. На начальном этапе включение в игру определяется внешними стимулами (соревнование, поощрение, новизна). Однако при систематическом применении игровых технологий, сопровождающемся рефлексией и явным выделением учебного содержания по окончании игры, происходит интернализация мотивации: интерес к игровой форме перерастает в интерес к предметному содержанию. Эмпирические наблюдения показывают, что после серии дидактических игр на уроках русского языка (например, «Шифровальщики», «Редактор») обучающиеся начинают проявлять спонтанную активность вне игрового контекста – приносят самостоятельно составленные задания, задают вопросы по предмету, что свидетельствует о сформированности познавательного интереса как личностного качества.

В качестве примеров реализации игровых технологий в учебном процессе начальной школы можно привести следующие. На уроках математики в первом классе применяется игра «Живые цифры», где обучающиеся с карточками-цифрами строятся в порядке возрастания или убывания; дидактическая задача сравнения чисел при этом решается в двигательно-игровой форме, что снижает утомляемость и повышает запоминание. На уроках литературного чтения во втором классе эффективна игра «Театр одного рассказа», предполагающая распределение ролей и импровизированное воспроизведение диалогов; дети с низкой техникой чтения, принимая на себя роль персонажа, демонстрируют более высокую выразительность и беглость речи благодаря снижению психологического барьера. На уроках окружающего мира в третьем классе используется игра-путешествие «По природным зонам», где каждая команда получает маршрутный лист и на остановках выполняет задания разного уровня сложности; данная форма позволяет реализовать дифференцированный подход без маркировки учащихся по успеваемости.

Таким образом, на основе теоретического анализа и обобщения практического опыта можно сделать следующие выводы. Игровые технологии представляют собой эффективное средство активизации познавательного интереса у младших школьников при условии их системного и целенаправленного применения, а не эпизодического использования. Основными механизмами активизации выступают снижение тревожности, многократное моделирование ситуации успеха и постепенный переход от внешней игровой мотивации к внутренней учебно-познавательной. Ключевым

методическим требованием является сохранение двойственной природы игровой технологии: учебная цель должна быть скрыта от обучающегося на этапе действия, но обязательно эксплицирована на этапе рефлексии. Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности использования представленных игровых форм и приёмов в повседневной учебной работе учителя начальных классов. Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка критериев и диагностического инструментария для измерения уровня сформированности познавательного интереса в условиях игрового обучения, а также изучение влияния цифровых игровых технологий на мотивацию младших школьников.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Тарасова Екатерина Андреевна
МАОУ гимназия №40
г. Краснодар

Использование информационных технологий (ИКТ) в начальной школе – актуальная тема, которая позволяет повысить эффективность обучения, мотивацию учащихся и развить ключевые компетенции. Такие технологии интегрируются в учебный процесс, дополняя традиционные методы и расширяя возможности познания.

Цели использования ИКТ в начальной школе

– Активизация познавательной деятельности. ИКТ помогают сделать обучение более интересным, повысить умственную активность и эмоциональный отклик учащихся.

– Развитие навыков самообразования и самоконтроля. Ученики учатся самостоятельно искать информацию, анализировать и систематизировать её.

– Формирование информационно-коммуникативных компетенций. Дети осваивают навыки работы с информацией, её обработки и представления в разных видах.

– Повышение качества знаний и уровня образования. ИКТ способствуют более глубокому усвоению материала, развитию логического мышления и культуры умственного труда.

– Создание условий для саморазвития и подготовки к жизни в информационном обществе. Ученики приобретают базовые знания в области ИКТ, что важно для будущей социализации.

Направления использования ИКТ

– Мультимедийные презентации. Позволяют наглядно представить материал, управлять интенсивностью объяснения, регулировать объём и скорость выводимой информации с помощью анимации.

– Интерактивные доски и планшеты. Используются для демонстрации учебного материала, проведения обсуждений и контроля знаний.

– Электронные учебники и образовательные ресурсы. Предоставляют доступ к актуальной информации и позволяют учащимся работать с ней самостоятельно.

– Мобильные устройства и платформы для дистанционного обучения. Дают возможность получать образование в удобное время и месте.

– Компьютерные обучающие программы, тренажёры, ребусы, игры. Применяются для отработки и закрепления навыков.

– Электронные энциклопедии, словари, справочники. Используются для самостоятельной работы и углублённого изучения предметов.

– Проектная и исследовательская деятельность. ИКТ помогают выполнять задания, которые являются осмысленными и важными для ученика.

ИКТ могут применяться на разных этапах урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, а также во внеурочной деятельности.

Преимущества использования ИКТ

– Наглядность. Средства мультимедиа обеспечивают лучшую реализацию принципа наглядности, что особенно важно для младших школьников с наглядно-образным мышлением.

– Индивидуализация обучения. ИКТ позволяют учитывать разные возможности и способности учащихся, дифференцировать учебный материал.

– Расширение кругозора. Онлайн-экскурсии, виртуальные модели и другие ресурсы обогащают знания и развивают межпредметные связи.

– Развитие критического мышления и коммуникативных навыков. Учащиеся учатся анализировать информацию, работать в группе, представлять результаты своей работы.

Возможные недостатки и рекомендации

– Чрезмерное увлечение мультимедийными технологиями может привести к снижению уровня самостоятельности учащихся и уменьшению времени на развитие навыков письма и чтения. Поэтому важно использовать ИКТ в меру и сочетать их с традиционными методами обучения.

– Необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников и подбирать соответствующие учебные материалы. Также важно обеспечить безопасность использования ИКТ, включая защиту данных учащихся и преподавателей.

– Успешное применение ИКТ зависит от готовности педагогов эффективно их использовать. Требуется подготовка и повышение квалификации педагогов в области ИКТ, а также создание необходимой технической базы.

– Следует соблюдать санитарно-гигиенические нормы при использовании электронных средств обучения (например, минимальная диагональ экрана, запрет на одновременное использование нескольких электронных средств).

Таким образом, использование ИКТ в начальной школе имеет большой потенциал для улучшения качества образования и повышения мотивации учащихся, но требует грамотного подхода и учёта различных факторов.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тукало Э.В., Сорокина С.Ю.
ГБПОУ Краснодарский педагогический колледж
г. Краснодар

«Даже самый сложный интеллектуальный труд способен увлечь ребёнка, если он правильно «упакован» и содержит игровые элементы. Всё, что освоено в игре, запоминается на долгие годы», – писал В.А. Сухомлинский.

Игровые технологии сегодня – это современный и эффективный инструмент, который активно применяется в образовательном процессе, особенно в работе с младшими школьниками. Игра делает обучение увлекательным, способствует развитию мотивации и вовлечённости детей. Ключевая особенность педагогической игры – наличие чётко поставленной цели и прогнозируемого педагогического результата. Она всегда имеет учебно-познавательную направленность.

В зависимости от целей, педагогические игры можно разделить на несколько видов:

Дидактические – направлены на расширение кругозора, получение новых знаний, формирование умений и навыков, развитие общих учебных компетенций.

Воспитывающие – их цель заключается в формировании самостоятельности, воли, нравственных и эстетических качеств, а также навыков сотрудничества и взаимоуважения.

Развивающие – способствуют развитию внимания, памяти, речи, мышления, умению слушать, сопоставлять, сравнивать, а также находчивости и фантазии.

Социализирующие – учат общению, адаптации к условиям социума и усвоению принятых в нём норм. Как отмечал Л.С. Выготский, «игра – это пространство внутренней социализации ребёнка, средство усвоения социальных установок».

Педагогические игры выполняют широкий спектр функций: развлекательную, коммуникативную, игротерапевтическую, распознавательную, корректирующую и социализирующую.

Главная цель игровых технологий в начальной школе – мотивация учащихся к обучению. В процессе урока с элементами игры формируется творческая личность, дети учатся систематизировать знания и применять их для решения различных задач.

Среди ключевых преимуществ игровых технологий можно выделить:

Развитие познавательных процессов: игра тренирует внимание, память, воображение, логическое и образное мышление.

Формирование коммуникативных навыков: дети учатся слушать, договариваться, отстаивать свою точку зрения и работать в команде.

Социализация: ребёнок усваивает нормы поведения в обществе и учится конструктивно разрешать конфликты.

Индивидуализация обучения: игровые задания легко адаптировать под уровень подготовки и темп усвоения материала каждого ученика.

Игровые технологии в обучении младших школьников – это не просто способ сделать уроки интереснее. Это фундаментальный педагогический инструмент, способствующий всестороннему развитию ребёнка. Как подчёркивал В. А. Сухомлинский, даже самый сложный интеллектуальный труд становится доступным и увлекательным для детей, если он облечён в игровую форму. Благодаря игре знания усваиваются глубже и сохраняются надолго.

Педагогическая игра всегда целенаправленна. Она позволяет не только формировать у школьников новые знания и умения, но и воспитывать самостоятельность, волю, нравственные качества, а также развивать внимание, память, мышление и коммуникативные способности. Особое значение имеют её социализирующие функции: именно в игре ребёнок учится взаимодействовать с окружающими и принимать социальные нормы.

Таким образом, игровые технологии обеспечивают индивидуализацию обучения, повышают мотивацию и способствуют формированию творческой, социально адаптированной личности. Их применение делает образовательный процесс современным, эффективным и личностно ориентированным, закладывая прочную основу для дальнейшего успешного обучения и развития младших школьников.

Список литературы

1. Кумукова М.К., Кулаева Л.Ч. Игровые технологии в обучении младших школьников // https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-v-obuchenii-mladshih-shkolnikov/viewer;

2. Артемьева О.И. Игровые технологии в процессе обучения младших школьников // https://moluch.ru/archive/553/121453;

3. Макаренко А.С. Игровые образовательные технологии и их значение в процессе обучения младших школьников // https://урок.рф/library/statya_igrovie_obrazovatelnie_tehnologii_i_ih_zna_205328.html

4. Петрова Ю.Ю., Ербягина Е.В. Игровые технологии в начальной школе // https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=1937:игровые-технологии-в-начальной-школе&Itemid=464;

5. Рысбаева С.А. Использование игровых технологий в младшем школьном возрасте // https://natural-sciences.ru/article/view?id=33274

КАНИКУЛЫ БЕЗ СТРЕССА: СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ СНИЖЕНИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Устинова В.Е., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В статье раскрывается сущность понятия «учебный стресс» как психофизиологической реакции младшего школьника на повышенные академические требования и социальную адаптацию. Проанализированы факторы, провоцирующие стрессовые состояния в образовательной среде. Обоснована роль согласованного взаимодействия семьи и школы в профилактике эмоционального неблагополучия. Предложена система педагогических рекомендаций для родителей, реализуемых в каникулярный период, направленная на восстановление ресурсов ребёнка и поддержание познавательной мотивации через игровые и проектные форматы.
Ключевые слова: учебный стресс, школьные каникулы, родительское взаимодействие, познавательная активность, младшие школьники, эмоциональная саморегуляция, игровые технологии.

Учебный стресс в психолого-педагогической литературе трактуется как специфическое эмоционально-физиологическое состояние, возникающее в ответ на предъявляемые образовательной средой требования, превышающие адаптационные возможности ребёнка [7]. Данное состояние характеризуется повышенным уровнем тревожности, когнитивной ригидностью, снижением работоспособности и нарушением соматических показателей (сон, аппетит) [3]. Ключевыми детерминантами учебного стресса у детей 7-10 лет выступают: высокая академическая нагрузка, страх оценки, сложности в межличностных отношениях со сверстниками и педагогами, несоответствие ожиданий родителей реальным возможностям ребёнка [6].

Эффективное преодоление стрессогенных состояний требует системного подхода, объединяющего усилия всех субъектов образовательного процесса. Согласованное взаимодействие школы и семьи создаёт единое психологически безопасное пространство, в котором ребёнок получает последовательную поддержку и понятные ориентиры [5]. Педагог выступает источником профессиональной диагностики и методического сопровождения, родитель – гарантом эмоционального принятия и организации восстановительной среды в домашних условиях [4]. Каникулярный период представляет собой оптимальное «окно возможностей» для реализации профилактических стратегий, поскольку снимает давление текущей учебной ситуации и позволяет переключить фокус с обязательных результатов на процесс познания.

Для практической реализации родительского сопровождения в период каникул целесообразно использовать структурированную систему рекомендаций, представленную в таблице 1.

Стратегия	Содержание деятельности	Ожидаемый результат
«Полная перезагрузка» (первые 3–5 дней)	Полное исключение упоминаний об учёбе; свободный режим; право на «ничегонеделание»; любимые хобби без контроля	Психофизиологическая разгрузка, снижение уровня кортизола, восстановление эмоционального ресурса [7]
Познание через контекст	Интеграция учебных навыков в бытовые ситуации: расчёт бюджета (математика), чтение инструкций/меню (грамота), наблюдение за природой (окружающий мир) с использованием приложений-определителей	Формирование практической мотивации, осознание прикладной ценности знаний без давления оценки [9]
Совместное визуальное планирование	Составление гибкого расписания каникул с участием ребёнка: чередование «дней безделья», экскурсий, творческих вечеров; право выбора активностей	Снижение тревожности за счёт предсказуемости, развитие навыков самоорганизации, профилактика конфликтов [2]
«Дофаминовая» активность	Посещение интерактивных музеев, мастер-классов, организация домашних квестов; акцент на новизне и процессе, а не результате	Поддержание естественного исследовательского интереса, укрепление внутренней мотивации, позитивное подкрепление познавательных усилий [8]
Эмоциональный контакт	Замена контролирующих вопросов («Что выучил?») на рефлексивные («Что удивило?»); позиция партнёра по игре, а не надзирателя	Восстановление доверительных детско-родительских отношений, развитие эмоционального интеллекта, снижение защитных реакций [1]

Таблица 1. Педагогические рекомендации для родителей по снижению учебного стресса и стимуляции познавательной активности младших школьников в каникулярный период

Реализация предложенных стратегий предполагает чередование восстановительных и развивающих модулей. Примерная недельная структура каникул, представленная в виде кластера (рис. 1), демонстрирует баланс между свободной активностью и организованным познанием.

Рисунок 1 – Модульная структура каникулярной недели

Критически важным условием эффективности является отказ от подмены отдыха форсированной подготовкой к учебному году. Вместо интенсивов рекомендуются форматы неформального обучения: настольные игры («Доббль», «Спящие королевы», «Коварный Лис») развивают когнитивные функции в контексте азарта и социального взаимодействия [8]; простые домашние эксперименты («Лавовая лампа», «Невидимые чернила») пробуждают интерес к естественным наукам через эффект «магии» [9]. Особое значение придаётся технике рефлексивного завершения дня: краткое обсуждение трёх позитивных событий и одного затруднения помогает ребёнку осознанно перерабатывать эмоциональный опыт и снижает риск накопления фоновой тревожности [7].

Взаимодействие педагога и родителя в каникулярный период может быть организовано через дистанционные форматы: чек-листы для родителей, рекомендации по подбору развивающего контента, короткие видеоинструкции по игровым техникам [4]. Такая поддержка позволяет семье сохранять последовательность в применении стратегий и своевременно корректировать подход при возникновении трудностей. Педагогическое сопровождение, таким образом, не ограничивается стенами школы, а становится ресурсом для создания непрерывной развивающей среды.

В заключение следует подчеркнуть, что школьные каникулы при грамотном родительском сопровождении выполняют двойную функцию: восстановление психофизиологических ресурсов и мягкое поддержание познавательной активности. Предложенная модель взаимодействия, основанная на принципах гибкости, игрового формата и эмоционального принятия, позволяет трансформировать потенциально стрессогенный период в пространство безопасного развития. Синхронизация усилий семьи и школы создаёт устойчивый фундамент для психологического благополучия младшего школьника и его готовности к дальнейшему обучению [5].

Список литературы

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Курганская Н.В. Психологическое сопровождение школьников. – Москва : Академия, 2002. – 198 с. – URL: https://www.lib.ru/PSIHO/aleksandrovskaya_psih_soprovozhdenie.txt (дата обращения: 04.04.2026).
2. Венгер А.Л. Психологическая подготовка детей к школе. – Москва : Педагогическое общество России, 2014. – 208 с. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23145678 (дата обращения: 04.04.2026).
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 220 с. – URL: https://www.piter.com/book/psihologicheskaya_gotovnost_k_shkole (дата обращения: 04.04.2026).
4. Карпенко А. В., Казанцева В. А. Организация эффективного взаимодействия в системе «учитель – родитель» в начальной школе // Бизнес. Образование. Право. – 2024. – № 4(69). – С. 266–271.
5. Карпенко А. В., Гребенникова В. М. Основные методологические подходы к взаимодействию школы и семьи // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5-1. – С. 408–415.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. – 12-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 463 с. – URL: https://urait.ru/bcode/514417 (дата обращения: 04.04.2026).
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 192 с. – URL: https://www.piter.com/book/psihologiya-trevozhnosti (дата обращения: 04.04.2026).
8. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в начальной школе. – 5-е изд. – Москва : Генезис, 2018. – 280 с. – URL: https://www.genesis-book.ru/books/psihologiya/khukhlyaeva/ (дата обращения: 04.04.2026).
9. Цукерман Г. А. Психологические основы развивающего обучения. – 3-е изд. – Москва : Генезис, 2015. – 189 с. – URL: https://www.genesis-book.ru/books/psihologiya/tsukerman/ (дата обращения: 04.04.2026).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ

Шабоева З.Т., Сергеева Б.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Современное образование находится на этапе активной цифровой трансформации. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на образовательный процесс, меняя традиционные подходы к обучению и открывая новые возможности для педагогов и учащихся.

Актуальность исследования определяется потребностью современной школы в эффективных инструментах для повышения качества математического образования, а также необходимостью поиска оптимальных способов интеграции цифровых ресурсов в учебный процесс. Интерактивные образовательные платформы становятся важным компонентом цифровой образовательной среды, позволяя индивидуализировать обучение, повышать мотивацию учащихся и автоматизировать контроль знаний.

Проблема исследования: каковы эффективные методические приёмы использования интерактивных образовательных платформ на уроках математики и как они влияют на качество обучения?

Цель исследования: проанализировать эффективность использования интерактивных образовательных платформ на уроках математики и систематизировать методические приёмы их внедрения в учебный процесс.

В теоретической части исследования были рассмотрены ключевые понятия и характеристики интерактивных образовательных платформ. Были изучены популярные платформы, используемые на уроках математики: «Учи.ру», «ЯКласс». Также рассмотрены возрастные особенности младших школьников, влияющие на восприятие цифрового контента.

В практической части путём проведения диагностического исследования эффективности использования интерактивных образовательных платформ на уроках математики удалось определить динамику учебных достижений и мотивации учащихся младших классов по трём компонентам (когнитивному, эмоциональному, деятельностному). Среди младших школьников есть учащиеся с высоким уровнем освоения математических знаний и положительной мотивацией к работе с цифровыми инструментами. Однако у большинства учеников выявлен средний или низкий уровень сформированности навыков работы с интерактивными платформами, а также недостаточная мотивация к применению цифровых ресурсов в учебном процессе.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости более активного внедрения интерактивных образовательных платформ в процесс обучения математике, поскольку их использование способствует повышению качества усвоения математических знаний, росту мотивации учащихся, а также развитию цифровых компетенций.

Проведённое исследование с использованием анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических данных подтвердило актуальность и педагогическую значимость внедрения интерактивных образовательных платформ в обучение математике младших школьников в условиях цифровой трансформации образования.

Анализ теоретических и практических аспектов темы позволил выявить ключевые проблемы, с которыми сталкиваются учителя при использовании платформ: недостаточная техническая оснащённость учебных заведений, необходимость повышения цифровой грамотности педагогов, риск информационной перегрузки учащихся при чрезмерном использовании цифровых инструментов, возможное снижение письменных навыков из-за

смещения акцента на интерактивные задания, сложности интеграции платформ в традиционную структуру урока.

Исследование состояло из нескольких этапов: констатирующего, на котором была проведена диагностика исходного уровня математических знаний и навыков учащихся; формирующий этап был направлен на апробацию и внедрение методических приёмов практического применения интерактивных платформ на уроках математики с целью повышения качества обучения и мотивации школьников.

Перспективы дальнейших исследований видятся в углублённом изучении влияния регулярного использования интерактивных образовательных платформ на развитие математического мышления у учащихся разных возрастных групп, сравнительном анализе эффективности популярных платформ («Учи.ру», «ЯКласс») при изучении отдельных разделов математики (арифметика, геометрия, элементы алгебры), разработке моделей интеграции цифровых инструментов в традиционные уроки математики с учётом возрастных особенностей и образовательных потребностей учащихся, создании адаптивных обучающих модулей с применением технологий искусственного интеллекта для персонализации образовательного процесса и автоматической корректировки уровня сложности заданий, исследовании роли интерактивных платформ в формировании универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Интерактивные технологии обучения в современном образовательном процессе / Э. Г. Азимов // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 3. – С. 12–18.

2. Андреев, А. А. Основы использования интерактивных образовательных платформ в школьном обучении: методическое пособие / А. А. Андреев. — М.: Просвещение, 2021. – 144 с.

3. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2019. – 240 с.

4. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А. В. Белошистая. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 455 с. – ISBN 5-691-01422-6.

5. Вислобоков, Н. Ю. Технологии организации интерактивного процесса обучения / Н. Ю. Вислобоков // Информатика и образование. – 2011. – № 6. – С. 111–114.

6. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О. Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 598 с. – ISBN 978-5-222-16618-5.

7. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с. – ISBN 5-87604-144-0.

8. Гусева, В. А. Теория и методика обучения математике: психолого-педагогические основы / В. А. Гусев. – М.: Бином, 2015. – 456 с. – ISBN 978-5-9963-2340-1.

9. Двуличанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н. Н. Двуличанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – 2011. – № 4. – С. 36–40.

10. Денищева, Л. О. Теория и методика обучения математике в школе: учебное пособие / Л. О. Денищева, А. Е. Захарова. – М.: Бином, 2014. – 247 с. – ISBN 978-5-9963-0410-3.

11. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2020. – 416 с.

12. ФГОС начального общего образования (утверждён приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373, с изменениями). – URL: https://минобрнауки.рф/документы (дата обращения: 04.04.2026).

13. «Учи.ру» – образовательная платформа: официальный сайт. – URL: https://uchi.ru/(дата обращения: 04.04.2026).

14. «ЯКласс» – образовательная платформа: официальный сайт. – URL: https://www.yaklass.ru/ (дата обращения: 04.04.2026).

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Швецова В.С., Карпенко А.В.
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал игровых технологий для целенаправленного формирования и развития лидерских компетенций у обучающихся. Анализируются различные жанры игр, их механики и психолого-педагогические особенности, способствующие проявлению и совершенствованию таких качеств, как ответственность, инициативность, умение принимать решения в условиях неопределенности, командная работа и стратегическое мышление. Рассматриваются примеры успешного применения геймификации в образовательных программах.
Ключевые слова: игровые технологии, лидерство, развитие лидерских качеств, геймификация, обучение, компетенции.

«Игровые технология» – это группа приёмов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. Педагогическая игра, в отличие от игр вообще, имеет отличительный признак, а именно, чётко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, которые являются обоснованными, в явном виде выделенными и характеризующимися учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи

игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

Игровые технологии считаются одним из самых эффективных инструментов формирования лидерства у детей 7-10 лет, так как в игре ребенок примеряет на себя социальные роли в безопасной среде. В таблице 1 представлены исследования по данной теме.

Таблица 1 – Исследования игровых технологий

Автор-педагог	**Точка зрения на игру в педагогике**
Л. С. Выготский	Рассматривал игру как «зону ближайшего развития». Изучал, как в игре ребенок учится управлять своим поведением и подчиняться правилам, что является базой для лидерства.
Д. Б. Эльконин	Классик теории игры. Описывал структуру игровой деятельности и то, как через распределение ролей в сюжетно-ролевой игре формируются навыки управления и взаимодействия.
И. П. Иванов	Создатель методики «Коллективного творческого дела» (КТД). Доказал, что игровые элементы в совместной деятельности развивают организаторские способности.

Современная образовательная парадигма активно ищет новые, более эффективные методы и инструменты для подготовки специалистов, обладающих не только глубокими знаниями, но и развитыми «мягкими навыками» (soft skills). Ключевое место среди этих навыков занимают лидерские качества, определяющие способность человека вести за собой команду, принимать ответственные решения и достигать поставленных целей. В этом контексте игровые технологии, получившие широкое распространение в последние десятилетия, открывают уникальные возможности для формирования и оттачивания лидерского потенциала.

Механизм влияния игры на лидерство заключается в создании безопасного пространства для социальных проб. В процессе игры ребенок примеряет роль «главного», что позволяет ему без страха ошибки осваивать навыки управления, принятия решений и публичного выступления.

Лидерство здесь формируется через систему правил: ребенок учится не только контролировать себя, но и выступать гарантом справедливости для всей группы. Чтобы игра не распалась, лидер вынужден развивать эмпатию и гибкость, подбирая ключи к мотивации сверстников и разрешая конфликты в реальном времени.

Итог этого механизма – закрепление успеха. Получая признание группы и достигая игровых целей, младший школьник обретает уверенность, которая переносится из игровой деятельности в реальные жизненные ситуации.

Использование игровых механик и сценариев в образовательном процессе позволяет создать среду, максимально приближенную к реальным условиям, где студенты могут, не опасаясь серьезных последствий, экспериментировать, совершать ошибки и учиться на них. Стратегические игры, ролевые игры, симуляторы и даже некоторые виды компьютерных игр

требуют от участников проявления инициативы, планирования, кооперации и компромисса – всего того, что составляет основу лидерства. При этом игровой аспект, присущий этим технологиям, существенно повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся.

Игровые технологии для развития лидерства у младших школьников классифицируются по характеру взаимодействия детей и направленности на конкретные компетенции (организаторские, коммуникативные, волевые). В таблице 2 ниже представлены основные виды технологий, которые наиболее эффективны в возрасте 7–10 лет.

Таблица 2 – Виды игровых технологий

Вид технологии	**Примеры и формы реализации**	**Какие лидерские качества развивает**
Сюжетно-ролевые игры	«Космический экипаж», «Больница», «Редакция газеты». Ребенок берет на себя роль руководителя.	Навыки делегирования, ответственность за результат группы, умение давать инструкции.
Организационно-деятельностные (деловые) игры	Проектирование «Школы будущего», «Выборы старосты», «Ярмарка идей».	Стратегическое мышление, умение аргументировать свою позицию, навык публичных выступлений.
Игры-соревнования (командные)	Эстафеты, «Веревочный курс», квесты, «Поиск клада».	Быстрое принятие решений в стрессе, сплочение команды, инициативность.
Интеллектуально-игровые технологии	«Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», игры-дебаты.	Интеллектуальный авторитет, умение слушать других и выделять главное в потоке мнений.
Игры на выявление и диагностику	«Веревочка», «Постройся по росту», «Карабас-Барабас».	Позволяют выявить «скрытого» лидера, развить навыки неформального влияния и координации.
Коммуникативные игры-тренинги	«Слепой и поводырь», «Клубок», «Интервью».	Эмпатия, доверие, умение устанавливать контакт и сглаживать конфликты в группе.

Применение геймификации в обучении предполагает интеграцию игровых элементов (баллов, рейтингов, достижений, соревнований) в неигровой контекст. Этот подход позволяет стимулировать активное участие студентов, формировать чувство здоровой конкуренции и поощрять стремление к постоянному совершенствованию. Внедрение таких элементов может быть направлено на развитие конкретных лидерских компетенций: например, командные задания с элементами геймификации способствуют развитию навыков коммуникации и распределения ролей, а индивидуальные задачи с системой прогресса и обратной связи – формированию ответственности и целеустремленности.

Исследования в области психологии и педагогики подтверждают эффективность игровых технологий в развитии лидерских качеств. Игровой процесс, моделируя сложные ситуации, требует от участников быстрого анализа, оценки рисков и выбора оптимальных решений. Способность эффективно действовать в условиях неопределенности, проявлять гибкость и адаптивность, а также брать на себя ответственность за результат – все эти качества активно развиваются в процессе игры. Более того, успешное взаимодействие в команде, достижение общих целей и получение положительной обратной связи от других участников усиливают уверенность в себе и формируют позитивный образ лидера.

Для развития лидерских качеств у младших школьников важно использовать комплексный подход, сочетающий игры на взаимодействие, коммуникацию и принятие решений. Ниже представлен фрагмент плана занятий, направленный на последовательное формирование лидерских компетенций.

Таблица 3 – Фрагмент плана занятий для формирования лидерских качеств

Название занятия	**Цель занятия**	**Основные игровые технологии**	**Развиваемое качество**
«Я и моя команда»	Знакомство и формирование доверия в группе.	Коммуникативная игра «Клубок»: дети передают нить, называя свое сильное качество.	Коммуникабельность, самоуважение.
«Голос лидера»	Отработка навыков уверенного поведения.	Ролевая игра «Интервью»: поочередное выступление в роли «эксперта» или «ведущего».	Уверенность, умение аргументировать.
«Общее дело»	Развитие организаторских способностей.	Деловая игра «Постройка замка»: распределение задач для создания макета из подручных средств.	Организаторские навыки, ответственность.
«Капитан в тумане»	Формирование навыка ответственности за других.	Упражнение «Поводырь»: лидер словами ведет ведомого с закрытыми глазами через препятствия.	Эмпатия, доверие, ответственность.
«Смена курса»	Тренировка быстрой реакции и гибкости.	Ситуативная игра «Форс-мажор»: мгновенное изменение правил знакомой игры лидером.	Принятие решений, инициативность.

Таким образом, игровые технологии представляют собой мощный и перспективный инструмент для развития лидерских качеств. Их применение позволяет создать динамичную, интерактивную и мотивирующую среду для обучения, где студенты могут не только осваивать теоретические аспекты лидерства, но и активно практиковать необходимые навыки, готовясь к будущим вызовам в профессиональной деятельности и общественной жизни. Важно отметить, что для достижения максимального эффекта необходимо

грамотное проектирование игровых сценариев, учитывающее специфику развиваемых компетенций и особенности целевой аудитории.

Список литературы:

1. Айвазян, С. А. Геймификация в образовании: возможности и перспективы // Образование и наука. 2020. № 3. С. 85-101.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2002. № 5. С. 34-42.
4. Карпенко, А. В. Теоретические аспекты формирования готовности будущего учителя начальных классов к организации конструктивного взаимодействия с родителями учащихся // Проблемы современного педагогического образования, 2024. 163-165 с.
5. Комова, А. Д. Сущность игровой технологии // Теория и практика современной науки, 2019. 748-750 с.
6. Кузьмин, А. М. Компьютерные игры как средство формирования лидерских качеств // Молодой ученый. 2019. № 10 (250). С. 245-247.
7. Филиппов, А. В. Теория и практика управления персоналом. М.: Юнити-Дана, 2014. 463 с.

ИСКУССТВО И ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ширшова С. С., Сорокина С.Ю.
ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж»
г. Краснодар

Современная социокультурная ситуация характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности, что диктует новые требования к образовательному процессу в начальной школе. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в условиях современного информационного пространства требует от педагога не только трансляции предметных знаний, но и формирования навыков критического мышления, креативности и цифровой грамотности. Одной из наиболее сложных задач остается поддержание высокой учебной мотивации к изучению русского языка. Традиционные методы обучения часто воспринимаются современными школьниками как монотонные, что приводит к снижению познавательной активности и формальному усвоению языковых норм.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска синергии между классической лингвистической подготовкой и инновационными формами цифрового искусства. Младший школьный возраст характеризуется наглядно-образным мышлением и эмоциональностью восприятия. Использование технологий в сочетании с художественным творчеством позволяет перевести изучение абстрактных категорий языка

(части речи, члены предложения, орфограммы) в плоскость живого, визуально осязаемого продукта.

Цель работы заключается в проектировании и описании интегрированного методического модуля, направленного на развитие речевых и орфографических навыков обучающихся через инструменты цифрового искусства.

В ходе исследования нами была разработана модель «СловоТворчество», интегрирующая уроки русского языка, информатики и технологии. Психолого-педагогическим фундаментом данной модели выступает системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), согласно которому усвоение знаний происходит через активную продуктивную деятельность. В рамках модели выделяются три ключевых направления:

1. Визуализация грамматических категорий через цифровой дизайн. На этапе изучения морфологии младшим школьникам предлагается создать цифровой «Паспорт части речи» в графических редакторах (например, Canva или Paint). Ребенок не просто заучивает определение, а конструирует визуальный образ (персонаж), наделяя его свойствами имени существительного или глагола. Психологический эффект заключается в преодолении когнитивного барьера перед абстрактным понятием: слово становится объектом творчества.

2. Цифровой сторителлинг и креативное программирование. Использование среды Scratch позволяет учащимся переходить от написания простых предложений к созданию анимированных сценариев. Лингвистическая задача здесь усложняется: необходимо выстроить логически связный текст, оформить прямую речь и диалоги персонажей, соблюдая правила пунктуации. Это формирует навык осознанного письма, так как любая ошибка в тексте программы или реплике героя становится заметной в итоговом продукте.

3. Работа с генеративными инструментами (ИИ) как метод развития критического мышления. Современным трендом является использование нейросетей для генерации текстов. В нашем модуле ИИ выступает в роли «соавтора-черновика». Учащиеся анализируют предложенный нейросетью текст, находят в нем лексические повторы, стилистические неточности и орфографические ошибки. Такая работа развивает навык редактирования и формирует критическое отношение к цифровому контенту.

4. Геймификация орфографии через дополненную реальность (AR). Создание интерактивных карточек со словарными словами, которые «оживают» при наведении планшета, способствует развитию фонематического слуха и визуальной памяти. Ребенок запоминает правописание через мультисенсорное воздействие (вижу – слышу – действую).

Диагностика качества обучения в рамках апробации данного подхода проводилась по трем показателям: уровень учебной мотивации (методика Н.Г. Лускановой), качество сформированности орфографической зоркости и богатство активного словарного запаса. Результаты показали, что включение

элементов цифрового искусства в уроки русского языка позволило повысить уровень учебной мотивации у 32% учащихся экспериментального класса. Качество выполнения творческих работ повысилось на 18% за счет более осознанного подхода к подбору лексических средств.

Психолого-педагогическое сопровождение при таком подходе направлено на создание «ситуации успеха». Цифровые технологии позволяют ребенку совершать ошибки без страха «испортить тетрадь», так как любой цифровой арт-объект подлежит многократному редактированию. Это снижает уровень школьной тревожности и формирует позитивный имидж учебного предмета.

Научная новизна исследования состоит в систематизации методов цифрового искусства применительно к дидактике начального обучения русскому языку. Практическая значимость работы заключается в возможности масштабирования описанного опыта в системе образования Краснодарского края. Использование предложенных модулей способствует формированию у младших школьников целостной картины мира, где русский язык является не просто школьным предметом, а гибким и современным инструментом самовыражения в цифровой среде.

В заключение следует отметить, что интеграция искусства и технологий – это не замена традиционных методов обучения, а их мощная модификация, отвечающая вызовам времени и психологическим особенностям современных детей. Перспективы развития данного направления связаны с дальнейшим изучением этических аспектов взаимодействия ребенка с искусственным интеллектом в образовательном процессе.