



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ



Сборник научных статей
преподавателей и сотрудников
Института педагогики
и психологии ПетрГУ

Петрозаводск
2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник научных статей
преподавателей и сотрудников
Института педагогики и психологии ПетрГУ*

Петрозаводск
Издательство ПетрГУ
2026

ISBN 978-5-8021-4318-6

© Петрозаводский государственный университет, 2026

*Издается по решению редакционно-издательского совета
Петрозаводского государственного университета*

Рецензенты:

- З. Б. Ефлова*, доктор педагогических наук, старший методист МАУ ДПО
«Центр развития образования»;
О. И. Кулагин, доктор исторических наук, директор Института
педагогики и психологии ПетрГУ

А437 **Актуальные вопросы педагогики и психологии** : сборник научных статей преподавателей и сотрудников Института педагогики и психологии ПетрГУ / [отв. ред. и сост. В. Н. Колесников] ; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования Петрозав. гос. ун-т. — Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2026. — 1 CD-ROM. — Систем. требования : PC, MAC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; Microsoft Windows, MAC OSX ; 256 Мб (RAM); Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. — Загл. с титул. экрана. — Текст : электронный.

ISBN 978-5-8021-4318-6

В сборник вошли научные статьи преподавателей, сотрудников и обучающихся Института педагогики и психологии ПетрГУ. В них рассматриваются проблемы и перспективные направления развития теории и практики обучения, воспитания и развития, сохранения здоровья и благополучия детей.

Издание адресовано педагогам системы дошкольного, начального, общего и профессионального образования, психологам, студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология».

Научное электронное издание
Минимальные системные требования PC,
MAC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше;
Microsoft Windows, MAC OSX; 256 Мб (RAM);
Adobe Reader; дисковод CD-ROM

Содержание

<i>Предисловие</i>	6
© <i>Авдеева Д. А., Колесников В. Н.</i> Мотивационно-ценностные ориентации доноров костного мозга	7
© <i>Аганисян Л. А., Казаковцева О. С.</i> Краеведческий материал на уроках русского языка как средство формирования знаний о культуре малой родины	11
© <i>Бычкова О. А.</i> К вопросу формирования графической грамоты у младших школьников на уроках труда (технологии)	16
© <i>Бычкова О. А.</i> Факторы, влияющие на инклюзивное образование младших школьников арктической зоны	20
© <i>Гусева Н. О., Стельмах Ю. Б.</i> Развитие речи ребенка с мышечной дистрофией Дюшенна средствами музыкальной деятельности	24
© <i>Дмитрук Т. И.</i> Тренажер «Анимированные сорбонки» как средство формирования орфографического навыка в начальной школе	28
© <i>Казько Е. С., Пиняжина П. В.</i> Внеурочная деятельность как условие достижения младшими школьниками планируемых результатов по математике	31
© <i>Карпова В. А., Смирнова С. И.</i> Опыт организации творческих работ с целью развития логических умений младших школьников	38
© <i>Карпова С. В., Быковская К. Д.</i> Психологическое благополучие старшеклассников из образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ	47
© <i>Карпова С. В., Мартусова К. К.</i> Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов и специалистов социально-психологических служб образовательных учреждений	53
© <i>Киселёва А. А., Казаковцева О. С.</i> Использование креолизованных текстов при обучении русскому языку детей-инофонов	60
© <i>Комарова И. В., Камалтинова Ю. Р.</i> Метод обратной аналогии как средство обогащения личностного развития младших школьников на уроках окружающего мира	66
© <i>Кузьменко М. В., Голосова В. Д.</i> Развитие у младших школьников умения работать с информацией с использованием электронных образовательных ресурсов при обучении математике	70
© <i>Кузьменко М. В., Канаева Е. В.</i> Развитие у младших школьников умения классифицировать при обучении математике с использованием электронных образовательных ресурсов	76

© <i>Мельник Ю. И., Проккопенко А. В.</i> Ценностные ориентации и профессиональная мотивация студентов-медиков как условие готовности к медицинской деятельности	84
© <i>Митрофанова Т. Ю.</i> Технология педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников	93
© <i>Митрофанова Т. Ю., Абдульманова С. В.</i> Формирование у младших школьников умения соотносить тональные отношения (темное — светлое) при изображении пейзажа	98
© <i>Митрофанова Т. Ю., Орлова Ю. А.</i> Развитие у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений при иллюстрировании сказок саамов	104
© <i>Момот О. А., Корнеенко А. С.</i> Проектная деятельность на уроках русского языка в начальной школе	109
© <i>Расова А. Е., Колесников В. Н.</i> Учебная активность и академическое благополучие студентов гуманитарных и технических направлений	112
© <i>Хлебаева Е. С., Стельмах Ю. Б.</i> Формирование сенсорной культуры у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами игровой технологии «Дары Фрёбеля»	117

Научное электронное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник научных статей
преподавателей и сотрудников
Института педагогики и психологии ПетрГУ*

Редактор *Т. А. Каракан*
Художественный редактор *Е. Ю. Тихонова*

На обложке Петрозаводский государственный университет,
фото Медиацентра ПетрГУ

<https://petsu.ru/news/2025/151989/pervyi-zamestitel-se>

Подписано к использованию 16.01.2026
1 CD-R. 6,5 Мб. Тираж 100 экз. Изд. № 79

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

<https://petsu.ru>
Тел.: (8142) 71-10-01

Изготовлено в Издательстве ПетрГУ
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33
URL: press.petsu.ru/UNIPRESS/UNIPRESS.html
Тел./факс: (8142) 78-15-40
nvpahomova@yandex.ru

ISBN: 978-5-8021-4318-6



9 785802 143186

Предисловие

Публикуемый сборник научных статей «Актуальные проблемы педагогики и психологии» представляет результаты научных исследований, проводимых в Институте педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета. Актуальность исследований определяется необходимостью совершенствования образовательного процесса, поиска решения проблем, связанных с индивидуализацией образования и работой с особыми категориями обучающихся, а также разработки новых инновационных подходов к обучению и развитию обучающихся.

Включенные в сборник статьи представляют несколько ключевых направлений исследований, разрабатываемых на кафедрах Института педагогики и психологии:

1. *Проблемы начального образования* и способы их решения раскрываются в статьях, авторы которых предлагают современные педагогические технологии, обеспечивающие формирование у младших школьников творческих способностей, графических навыков, орфографической грамотности и логических умений.
2. Второе направление посвящено *методическим аспектам преподавания различных дисциплин образовательной программы среднего общего образования*, в том числе использованию краеведческого материала, креолизованных текстов, других современных педагогических технологий.
3. Третье направление затрагивает *вопросы специального и инклюзивного образования*, включая работу с детьми с особыми образовательными потребностями и организацию инклюзивного процесса в арктической зоне.

В сборник был включен ряд статей, выполненных в рамках программы исследования психологического благополучия. Тематика *психологического благополучия* также является приоритетным направлением исследований Института педагогики и психологии.

Необходимо отметить, что значительная часть исследований выполнена с участием студентов, обучающихся на кафедрах института. Включенность студентов в реализуемые кафедрами программы исследований дает возможность обеспечивать необходимые для формирования у обучающихся профессиональных компетенций условия и вместе с тем позволяет получать обширный эмпирический материал, обеспечивающий доказательность сформулированных выводов и заключений об эффективности педагогических и психолого-педагогических разработок.

Можно выразить уверенность, что материалы статей, представленных в сборнике, найдут широкое применение в практической деятельности педагогов, психологов и руководителей образовательных учреждений. Методические разработки, выводы и рекомендации авторов сборника будут полезны при разработке новых образовательных программ, совершенствовании методов обучения, организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Кроме того, представленные исследования могут служить основой для дальнейших научных изысканий в области педагогики и психологии, способствуя развитию научной мысли и повышению качества образования.

*Авдеева Дарья Александровна,
Колесников Вадим Николаевич*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ДОНОРОВ КОСТНОГО МОЗГА

Аннотация. В статье представлен анализ мотивационно-ценностных ориентаций реальных, потенциальных и не-доноров костного мозга на российской выборке. Выявлены различия по уровню информированности, значимости свободы выбора, выраженности эмпатии и внутренней мотивации. Сформулированы рекомендации для повышения эффективности рекрутинга доноров.

Ключевые слова: донорство костного мозга, мотивационно-ценностные ориентации, эмпатия, ценности, рекрутинг доноров.

*Darya A. Avdeeva,
Vadim N. Kolesnikov*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

MOTIVATIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF BONE MARROW DONORS

Abstract. The article presents an analysis of motivational and value orientations of actual, potential and non-donors of bone marrow in the Russian sample. Differences in the level of awareness, the importance of freedom of choice, the expression of empathy and intrinsic motivation are revealed. Recommendations for increasing the effectiveness of donor recruitment are formulated.

Keywords: bone marrow donation, motivational and value orientations, empathy, values, donor recruitment.

Донорство костного мозга — важнейшее направление современной медицины, позволяющее спасать жизни пациентов с тяжелыми онкогематологическими заболеваниями. Несмотря на развитие инфраструктуры и участие России в международных регистрах, число потенциальных доноров остается недостаточным: при потребности в несколько раз большей в национальном регистре насчитывается около 300 000 доноров [1].

Первый успешный случай трансплантации костного мозга был зафиксирован в 1957 году. В России развитие донорства началось в 1990-х годах, с образованием национальных регистров. Карельский регистр неродственных доноров гемопоэтических стволовых клеток, созданный в 2001 году, стал первым в России, внедрившим практику буккальных мазков для типирования [2].

Понимание психологических особенностей доноров, в частности их мотивационно-ценностных ориентаций, может способствовать совершенствованию стратегий привлечения и поддержки участников регистров.

Значительная часть исследований, выполняемых в рамках мотивационно-ценностного подхода, базируется на теории ценностей Ш. Шварца и теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райана. Ш. Шварц постулирует перечень универсальных ценностей как внутренних ориентиров поведения [3]. Э. Деси, Р. Райан акцентируют внимание на удовлетворении базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и связанности [4].

В отечественной психологии значительный вклад в изучение мотивации и ценностей внесли С. А. Дружилов, И. В. Клименко [5; 6].

В немногочисленных исследованиях мотивации донорства, опубликованных российскими и зарубежными авторами [7; 8; 9; 10], подчеркивается роль альтруистических и просоциальных мотивов, значимость удовлетворения базовых потребностей в принятии решений о донорстве.

В 2025 году в Республике Карелия было проведено психологическое исследование, направленное на изучение особенностей мотивационно-ценностных ориентаций реальных, потенциальных и не-доноров костного мозга.

Методы и методики

В исследовании приняли участие 338 респондентов: 15 реальных доноров (4,4 %), 317 потенциальных (93,8 %), 21 не-донор (6,2 %). Преобладали женщины (82,8 %), возраст — от 20 до 59 лет, большинство с высшим образованием. Для диагностики использовались: портретный ценностный опросник Ш. Шварца (PVQ), шкала удовлетворения базовых психологических потребностей (BPNSS), многофакторный опросник эмпатии (IRI), тест смысложизненных ориентаций (СЖО), а также авторская анкета. Непараметрические критерии Краскела — Уоллиса и Манна — Уитни применялись для оценки статистической значимости различий между сравниваемыми группами. Из-за ограничений формата научной публикации в статье приводится только часть полученных в исследовании результатов.

Основные результаты и обсуждение

Целью данного анализа было выявление различий между группами по ряду параметров, связанных с осведомленностью, мотивацией и ценностями. Мы рассматривали распределение данных по большей части вопросов. К ним относятся результаты авторской анкеты и стандартизированных методик, описание которых приведено ранее. Статистический анализ выявил значимые различия между тремя группами по ряду параметров (см. табл.). Первые три шкалы отражают результаты анкетирования, а четвертая — данные портретного ценностного опросника Ш. Шварца (PVQ). Эти шкалы продемонстрировали наибольшие различия между группами.

Обнаружены различия по следующим показателям:

- осведомленность о процессе донорства: реальные доноры наиболее информированы;
- свобода выбора времени и условий донорства: не-доноры придают этому фактору большее значение;
- признание своей роли как донора: у реальных доноров этот показатель выше.

Кроме того, обнаружены значимые различия по следующим параметрам:

- желание улучшить качество жизни других людей: выше у зарегистрированных доноров;
- стимуляция (ценность новизны и разнообразия): чаще отмечается зарегистрированными потенциальными донорами.

Средние баллы в сравниваемых группах

Шкала	Доноры		Недоноры	χ^2	p
	Реальные	Потенциальные			
Осведомленность о процессе донорства	4,7	3,5	2,1	30,25	0,001
Свобода выбора времени и условий донорства	2,1	3,2	4,3	13,31	0,001
Признание своей роли как донора	4,5	3,8	2,9	10,94	0,004
Желание улучшить качество жизни других людей	4,8	4,3	3,7	6,27	0,043
Стимуляция (новизна, разнообразие)	4,2	3,6	2,5	7,13	0,028

Попарные сравнения (критерий Манна — Уитни) показали, что реальные доноры отличаются от не-доноров по уровню информированности ($U = 10$, $p < 0,001$) и признанию своей роли ($U = 46,5$, $p = 0,006$), но менее ориентированы на свободу выбора условий донорства ($U = 58$, $p = 0,017$).

Результаты показывают, что практический опыт донорства связан с более высокой информированностью, чувством ответственности и меньшей зависимостью от внешних условий. Потенциальные доноры и не-доноры чаще ориентированы на свободу выбора и условия донорства, что может свидетельствовать о неуверенности или недостатке информации. Эти данные согласуются с выводами отечественных и зарубежных исследований, где подчеркивается роль альтруистической мотивации и информированности [11; 12; 13; 14]. Для зарегистрированных доноров характерна ориентация на новизну и разнообразие, что может быть использовано при формировании информационных кампаний, направленных на молодую и активную аудиторию.

Можно сделать вывод, что практический опыт донорства и регистрация в качестве донора связаны с повышенной информированностью, более выраженным чувством ответственности и мотивацией помогать другим. В то же время группа людей без опыта донорства и не зарегистрированные как доноры демонстрируют большую озабоченность сохранением свободы выбора, что может служить барьером для принятия решения о донорстве. Эти данные указывают на необходимость уделять внимание информированию и поддержке автономии потенциальных доноров, чтобы снизить психологические барьеры и повысить уровень участия в донорских программах.

Группа потенциальных доноров показала различия по шкале «стимуляция», что в понимании теории Ш. Шварца указывает на людей, ориентированных на будущие изменения. Для испытуемых, для которых стимуляция является ценностью, характерно искать новые впечатления, идти на риск и стремиться к острым ощущениям. Таким образом, полученные результаты указывают, что устранение барьеров к донорству может сделать ценность стимуляции особенно важной мотивацией для потенциальных доноров.

Полученные результаты позволили сформулировать рекомендации для проведения рекрутинговых мероприятий с потенциальными донорами:

- усилить информационную поддержку потенциальных доноров, разъясняя этапы и безопасность процедуры;
- разрабатывать программы, акцентирующие значимость вклада каждого донора;

- включать в рекрутинговые кампании реальные истории доноров для повышения осознанности и снижения страхов с использованием мультимедийных форматов;
- использовать данные о ценности новизны и разнообразия для привлечения молодых и активных участников;
- для вовлечения увлеченности рекомендуется разработать мотивационные программы с элементами геймификации;
- использовать социальные сети для распространения реальных историй успешного процесса донорства.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость разработки целенаправленных стратегий, учитывающих психологические особенности и мотивационные установки различных групп потенциальных и еще не зарегистрированных доноров. Комплексный подход, включающий информационную поддержку, развитие чувства ответственности и использование ценностей новизны и разнообразия, является ключом к повышению уровня донорской активности и формированию устойчивого донорского сообщества.

Список литературы

1. Баранов А. А. Гемопозитическая стволовая трансплантация в России: текущие проблемы и перспективы / А. А. Баранов, Е. В. Сидоров, И. В. Кузнецова // Российский журнал трансплантологии и искусственных органов. — 2022. — Т. 24. — № 1. — С. 14.
2. Карельский регистр доноров костного мозга. Статистика регистра. — 2024. — Текст : электронный. — URL: <https://bmdonego.ru> (дата обращения: 07.10.2025).
3. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values / S. H. Schwartz. — Text : electronic // Online Readings in Psychology and Culture. — 2012. — Vol. 2 (1). — URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (дата обращения: 28.04.2025).
4. Deci E. L. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. — 2000. — Vol. 11 (4). — P. 227—268.
5. Дружилов С. А. Мотивационно-ценностная направленность личности: структура, функции, развитие / С. А. Дружилов // Вестник ВГСПУ. — 2003. — № 2. — С. 112—119.
6. Клименко И. В. Мотивационно-ценностная профессиональная направленность личности: структура и динамика / И. В. Клименко // Вестник МГППУ. — 2012. — № 1. — С. 34—41.
7. Гуревич К. М. Мотивация донорства крови и ее связь с ценностными ориентациями / К. М. Гуревич, Т. А. Куликова, Е. А. Тарасова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2020. — № 1. — С. 56—71.
8. Кузнецова Т. Ю. Ценностные ориентации и мотивация волонтеров и доноров / Т. Ю. Кузнецова, М. В. Григорьева // Социальная психология и общество. — 2019. — Т. 10. — № 2. — С. 112—125.
9. Петрова И. В. Психологические аспекты донорства крови и костного мозга / И. В. Петрова, Е. В. Трофимова // Психология и право. — 2021. — № 4. — С. 123—134.
10. Clary E. G. Volunteers' motivations: Findings from a national survey / E. G. Clary, M. Snyder, A. A. Stukas // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. — 1998. — Vol. 27 (4). — P. 485—505.
11. Дармина М. А. Три причины, почему людям страшно вступать в регистр доноров костного мозга / М. А. Дармина. — Текст : электронный // Кровь5 — Бюллетень доноров костного мозга : [сайт]. — URL: <https://blood5.ru/article/tri-prichiny> (дата обращения: 28.04.2025).
12. Bone marrow donation in Poland: 2021 update, and the impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on haematopoietic stem cell transplantation / A. Janowiak-Majeranowska [et al.] // Clinical Ethics. — 2022. — Vol. 17, No. 1. — P. 22—31. DOI: 10.1177/14777509211036643.
13. Потенциальное донорство: мотивы и факторы вступления населения в регистр доноров костного мозга / Ф. Ф. Ишкинеева, О. А. Герова, К. А. Озерова [и др.]. — Текст : электронный // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-donorstva-motivy-i-factory-vstupleniya-naseleniya-v-registru-donogov-kostnogo-mozga> (дата обращения: 28.04.2025).
14. Базарова Д. В. Социально-психологические особенности и мотивация доноров крови и потенциальных доноров гемопозитических стволовых клеток / Д. В. Базарова, М. М. Буркин, Ю. Г. Иоффе. — Текст : электронный // Клиническая онкогематология. — 2010. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-i-motivatsiya-donogov-krovi-i-potentsialnyh> (дата обращения: 28.04.2025).

*Аганисян Любовь Артуровна,
Казаковцева Ольга Сергеевна,*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О КУЛЬТУРЕ МАЛОЙ РОДИНЫ

Аннотация. В рамках данной работы исследуется внедрение регионального компонента в учебный процесс начальной школы. Особое внимание уделяется значимости приобщения учащихся младшего школьного возраста к историко-культурному наследию малой родины. Представлен комплекс заданий с краеведческим материалом для использования на уроках русского языка.

Ключевые слова: краеведческий материал, культура малой родины, младший школьник.

*Lyubov A. Aganisyana,
Olga S. Kazakovtseva*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

LOCAL HISTORY MATERIAL IN RUSSIAN LESSONS AS A MEANS OF FORMING KNOWLEDGE ABOUT THE CULTURE OF THE SMALL MOTHERLAND

Abstract. This work examines the introduction of the regional component into the primary school educational process. Particular attention is paid to the importance of introducing primary school students to the historical and cultural heritage of their small homeland. A set of tasks with local history material for use in Russian lessons is presented.

Keywords: local history material, culture of the small homeland, primary school student.

В младшем школьном возрасте у ребенка за счет наблюдения за окружающей действительностью накапливаются те знания и тот эмоционально-чувственный опыт, которые в дальнейшем являются «фундаментом» для формирования ценностного отношения к родному языку, а также представлений о своеобразии родной культуры. Формирование представлений об истории родного края начинается на ранних этапах личностного развития ребенка, уже в дошкольном возрасте. В соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта следует уделить большое внимание использованию регионального, национального и этнокультурного материала [1].

Краеведение раскрывает младшим школьникам специфические черты природной среды, истории и культуры региона, что имеет большое значение для становления мировоззрения, воспитания патриотизма и других нравственных качеств личности, является интегрирующим звеном между учебной и воспитательной деятельностью школы.

По замечанию Г. Н. Матюшина, краеведение раскрывает учащимся связи родного края, города, села с великой Родиной, помогает уяснить неразрывную связь, единство истории каждого города, села с историей, с жизнью нашей страны, почувствовать причастность к ней каждой семьи и признать своим долгом, честью стать достойным наследником лучших традиций родного края [2].

Уроки, разработанные с использованием краеведческого материала, обладают сильным воспитательным воздействием, поэтому грамотное использование историко-географического, литературного и другого материала вызывает у детей чувство любви к Родине. Практика введения регионального компонента в учебный процесс младших школьников существует давно. Школа как важнейший социальный институт несет ответственность за воспитание разносторонней личности, что подразумевает приобщение детей к культурно-историческому наследию их малой родины.

Использование краеведческого материала предполагает не только усвоение знаний о языке, но и погружение в культурный контекст, который становится основой для осознания национальной идентичности. Для младших школьников такой подход особенно значим, так как их познавательная деятельность тесно связана с эмоциональным восприятием окружающего мира.

В период с января по март 2025 года нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе школы № 43 г. Петрозаводска, целью которой являлось выявление эффективности разработанных упражнений с краеведческим материалом на формирование знаний у младших школьников о культуре малой родины. Всего в исследовании приняло участие 43 обучающихся вторых классов (19 учащихся экспериментальной группы и 24 учащихся контрольной группы).

Анкетирование учителей начальных классов (всего в анкетировании приняло участие 16 учителей Республики Карелия), проводившееся в онлайн-формате в рамках исследования, показало, что 100 % респондентов отмечают важность использования краеведческого материала в начальной школе, что в первую очередь повышает интерес школьников к изучению родного края. Но в то же время 81 % опрошенных учителей ответили, что достаточно редко включают краеведческий материал в проводимые уроки, так как поиск и подбор источников, а также подготовка материала требуют больших временных затрат.

В рамках исследования нами был разработан комплекс заданий по русскому языку с использованием разнообразного краеведческого материала, включающего темы о карельских архитектурных и природных достопримечательностях, карельских писателях и их произведениях, карельском фольклоре. Важной задачей стало не только интегрирование краеведческого компонента в учебный процесс, но и его органичная связь с основными целями каждого урока.

Тема:

Собственные и нарицательные имена существительные.

Правописание собственных имен существительных

Задание 1. Прочитайте текст о Республике Карелия. Выпишите собственные имена существительные, подчеркните заглавную букву в словах.

Республика Карелия — это красивое и удивительное место. Её столица — город Петрозаводск, который стоит на берегу Онежского озера. В Карелии много интересных мест: огромное Ладожское озеро, остров Валаам с древним монастырём и остров Кижис, где можно увидеть старинные деревянные церкви. Ещё здесь есть горный парк Рускеала с красивым мраморным каньоном. Карелия — это край лесов, озёр и интересных историй.

Задание 2. Прочитайте текст об озёрах Карелии. Вставьте пропущенные буквы, подчеркните собственные имена существительные.

В Карелии много ...зёр, самые б...льшое из них — Онежское и Ладожское ...зёра. На б...регу Онежского озера стоит столица Республики Карелия — горо... Петрозаводск. На Ладожском озере находит(?)ся красивый остро... Валаам. Озёра Карелии окружены густыми л...сами, а их в...да такая чистая, что в ней отражают(?)ся ...блака.

Тема:

Единственное и множественное число имен существительных

Задание 3. Прочитайте стихотворение карельского писателя Николая Лайне. Определите число имен существительных.

*Милое озеро, тихая родина,
Вкрадчивый шум тростника;
Древние скалы; лесная смородина;
Звонкая синь родника.
Пусть облака проплывают над сёлами,
Ветер приносит весну.
Солнышко марта лучами весёлыми
Пусть обласкает сосну.
(Н. Г. Лайне «Милое озеро, тихая родина») [3]*

Задание 4. Прочитай текст о происхождении названий городов Республики Карелия. Найдите собственные имена существительные, подчеркните заглавную букву в данных словах. Определите число имён существительных в последнем предложении.

Знаете ли вы, что названия многих мест в Карелии имеют интересные значения? Например, Петрозаводск — самый большой город Карелии. Его название означает «завод Петра», потому что город появился вокруг завода, который построил царь Пётр I. Суоярви — в переводе с карельского языка означает «болотное озеро» (suo — болото, järvi — озеро). Город Беломорск получил свое название от Белого моря, на берегу которого он расположен. А название города Медвежьегорск происходит от названия небольшого села Медвежья Гора, где водились медведи.

Тема:

Глагол. Единственное и множественное число глаголов

Задание 5. Прочитайте текст о достопримечательностях Карелии. Дополните приложения, подставив нужные глаголы.

Карелия — это удивительный край, где много красивых мест. Остров **Киж** ... своими деревянными церквями. Горный парк **Рускеала** ... туристов мраморным каньоном. Водопад **Кивач** ... своей мощью и красотой. Национальный парк **Паанаярви** ... редкие растения и животных. А остров **Валаам** ... людей своей тишиной и древним монастырем.

Слова для справок: охраняет, вдохновляет, славится, поражает, привлекает.

Задание 6. Прочитайте текст об известном карельском эпосе «Калевала». Найдите в тексте глаголы. Выпишите из текста глаголы, которые отвечают на вопрос: *что делают?*

«Калевала» — карело-финский эпос, который состоит из 50 рун. В эпосе «Калевала» описывается жизнь сильных героев, одним из которых является мудрый Вяйнямёйнен. Герои эпоса пахут землю, куют железо, охотятся и защищают свой народ. Герои сражаются со злой колдуньей Лоухи и ищут волшебную мельницу Сампо. В этих историях рассказывается о дружбе, смелости и мудрости. «Калевалу» собрал из народных песен ученый Элиас Лёнрот, чтобы сохранить эти удивительные предания.

Задание 7. Прочитайте текст об известном жанре карельского фольклора. Какие глаголы пропущены в тексте? Спишите, вставляя в предложения пропущенные глаголы для справок. Подберите заголовок к тексту.

Колыбельная — это традиционная карельская песня, которую мамы ... своим детям перед сном. В колыбельных ... о природе, любви и семье. Она ... мелодично. Эта песня ... малышам быстрее заснуть.

Слова для справок: помогает, поют, звучит, рассказывают.

Задание 8. Прочитайте текст о природе Карелии. Подчеркните грамматическую основу предложений. Укажите над каждым глаголом число, выделите окончание глаголов.

Карелия — это край удивительной природы. Здесь растут густые леса. В лесах живут лоси, медведи и белки. По земле стелется мягкий мох. Над озерами летают чайки. Вода в озёрах чистая и прозрачная. Зимой природа засыпает под снежным одеялом.

Задание 9. Прочитайте текст. Определите тему текста и озаглавьте его. Назовите глаголы. Объясните, в каком числе употребляется каждый глагол. Поставьте вопрос к каждому глаголу. Найдите и выпишите нераспространённое предложение. Подчеркните в нем сказуемое.

Карельские петроглифы — это древние рисунки на камнях. Их выбивали люди много тысяч лет назад. Петроглифы изображают животных, лодки и сцены охоты. Учёные изучают эти рисунки, чтобы узнать, как жили древние люди. Петроглифы находятся на берегах Онежского озера и Белого моря. Они рассказывают нам о прошлом.

На констатирующем и контрольном этапах исследования нами была проведена диагностика уровня сформированности знаний о культуре малой родины у младших школьников. Диагностика проводилась в виде теста с закрытыми вопросами, которые включали информацию о карельских топонимах, достопримечательностях, природе и фольклоре Республики Карелия. При составлении тестов для учащихся мы опирались на материал учебного пособия для начальной школы «Карелия. Край, в котором я живу» Л. И. Шитиковой [4]. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

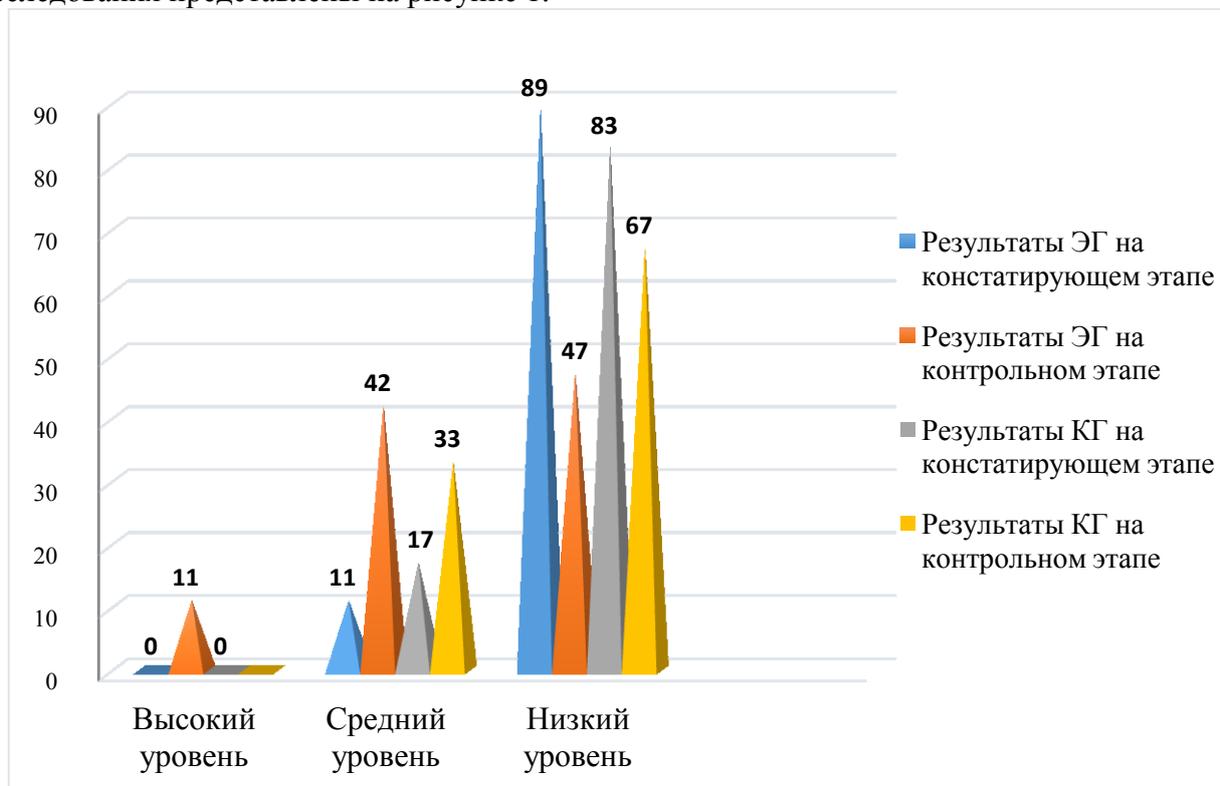


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровня сформированности знаний о культуре малой родины экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем и контрольном этапах исследования (%), при $n = 43$

Проанализировав полученные данные, делаем вывод, что после проведения серии уроков с включением краеведческого материала уровень сформированности знаний о культуре малой родины значительно вырос в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности разработанных заданий.

Таким образом, использование краеведческого материала на уроках русского языка способствует формированию знаний о культуре малой родины у младших школьников. Разработанный комплекс заданий, связанный с культурой, историей и природой родного края, целесообразен в использовании, а также помогает сделать уроки русского языка более интересными и «живыми».

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования». — Текст : электронный // ГАРАНТ [сайт]. — URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 30.04.2025).
2. *Матюшин Г. Н.* Историческое краеведение / Г. Н. Матюшин. — Москва : Просвещение, 1987. — 207 с.
3. *Лайне Н. Г.* Милое озеро, тихая Родина... / Н. Г. Лайне. — Текст : электронный // Стихи о Карелии [сайт]. — URL: <https://laidinen.ru/miloe-ozero-tihaya-rodina/> (дата обращения: 30.04.2025).
4. *Шитикова Л. И.* Карелия. Край, в котором я живу : учебник для 2-го класса общеобразовательных учреждений Республики Карелия / Л. И. Шитикова. — Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2010. — 155 с. — ISBN 978-5-85039-270-3.

Бычкова Оксана Анатольевна

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДА (ТЕХНОЛОГИИ)

Аннотация. В статье даны понятия «графическая грамота» в образовательном процессе младших школьников. Раскрывается содержание графической подготовки младших школьников на уроках труда (технологии).

Ключевые слова: младший школьник, графическая грамота, урок труда (технологии).

Oksana A. Bychkova

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

ON THE ISSUE OF THE FORMATION OF GRAPHIC LITERACY AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LABOR (TECHNOLOGY) LESSONS

Abstract. The article reveals the concepts of «graphic literacy» in the educational process of primary school students. The content of graphic training of younger schoolchildren in labor (technology) lessons is revealed.

Keywords: elementary school student, graphic literacy, labor lesson (technology).

Актуальность вопроса обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования — «привести школьное образование в соответствие с потребностями времени, современного общества, которое характеризуется широким внедрением информационных технологий, быстрым развитием науки, что выдвигает новые требования к технологической подготовке учащихся» [1].

В концепции предметной области «труд (технология)» подчеркивается важность овладения технологической культурой, одним из компонентов которой является графическая грамота. Умение работать с графическими изображениями требуется сегодня во многих отраслях современного производства и является важным качеством конкурентности человека на рынке труда. Все это обосновывает необходимость обучения графической грамоте, начиная с начальной школы.

Графическая грамота лежит в основе графической культуры, которую составляют знания, умения и готовность использовать графические средства для обеспечения технологического процесса. В свою очередь, графическая культура является компонентом технологической культуры, которая необходима в современном общественном производстве.

Рассмотрим понятие «графическая грамота». А. О. Якименко считает, что «графическая грамота является одним из средств развития конструктивно-технического мышления учащихся, связанного с чтением и изображением на плоскости пространственных форм окружающего нас материального мира» [2]. К. А. Школьник рассматривает графическую грамоту как интернациональный язык, который позволяет выполнить технический чертеж с помощью специальных инструментов и прочитать техническую документацию изделия [3].

Н. С. Кузьмина графическую грамоту определяет как «элемент универсальной человеческой культуры, требующий формирования навыков чтения и выполнения схем, понимания содержащейся в них информации» [4].

Несмотря на некоторые различия в определениях, на наш взгляд, сущность понятия «графическая грамота» заключается в умении извлекать необходимую информацию из графических изобразительных форм.

Обучение элементам графической грамоты как компонента технологической культуры в процессе изучения труда (технологии) начинается с первых дней пребывания в начальной школе, постепенно расширяется круг необходимых графических умений и навыков младших школьников.

В «Концепции преподавания предметной области “Труд (технология)” в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы», определено, что школьники при изучении данного предмета овладевают средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации [5].

В федеральной рабочей программе «Труд (технология)» в начальной школе указано, что к концу обучения в начальной школе младшие школьники будут иметь достаточный уровень владения графической грамотой выполнять измерения, читать доступные графические изображения, использовать чертежные инструменты (линейку, угольник, циркуль) и другие приспособления для разметки деталей изделия; опираться на рисунки, планы, схемы, простые чертежи при моделировании, воспроизведении и конструировании объектов [6].

А. О. Якименко считает важным обратить внимание младших школьников на использование линий в технических рисунках, чертежах и других графических объектах, в то же время не рекомендует перегружать детей теми сведениями о линиях, которые не используются в данном классе в соответствии с программой [2].

На уроках труда (технологии) предусмотрено постепенное формирование графической грамоты: сначала идет ознакомление с начальными графическими сведениями (графическими средствами: штрих, линия; их виды, начертание, назначение; условными обозначениями; основными понятиями: чертеж, схема и пр.); обучение элементам графической грамоты (чтение чертежей, схем, инструкционных карт, выполнение простейших графических построений и пр.); формирование графических знаний через закрепление, углубление и развитие графических знаний, полученных на предыдущих этапах (выполнение чертежей, разметок деталей и пр., умение пользоваться чертежно-измерительными инструментами для их начертания: карандаш, линейка, угольник, циркуль). На всех этапах теоретические знания закрепляются в практической работе.

Рассмотрим содержание обучения графической грамоте в начальной школе в действующих программах и учебниках по труду (технологии) для начальной школы Л. А. Лутцевой и Т. П. Зуевой системы «Школа России» (см. табл.) [7].

Содержание знаний, умений по графической грамоте в 1—4-х классах по предмету «Труд (технология)»

Класс	Содержание знаний, умений
1	Виды линий, измерительные инструменты, способы разметки деталей: на глаз и от руки, по шаблону, по линейке (как направляющему инструменту без откладывания размеров) с опорой на рисунки, графическую инструкцию, простейшую схему. Чтение условных графических изображений (называние операций, способов и приемов работы, последовательности изготовления изделий)
2	Понимание смысла понятий «инструкционная (технологическая) карта», «чертеж», «эскиз», «линии чертежа», «развертка», «макет», «модель», «технология», «технологические операции», «способы обработки» и использование их в практической деятельности; раздел «Чертежная мастерская» знакомит учащихся с чертежными (контрольно-измерительными) инструментами: линейкой, угольником и циркулем, их устройством и возможностями; школьники учатся проводить линии и измерять их

Класс	Содержание знаний, умений
3	«Чертеж развертки», чтение чертежа развертки и выполнение разметки разверток с помощью чертежных инструментов (линейка, угольник, циркуль); узнавать и называть линии чертежа (осевая и центровая); раздел «Мастерская инженера, конструктора, строителя, декоратора» знакомит учеников с конструктивными особенностями зданий и сооружений народов России
4	Понимание и создание простейших видов технической документации (чертеж развертки, эскиз, технический рисунок, схема) и выполнение по ней работы; конструирование и моделирование изделия из различных материалов по образцу, рисунку, простейшему чертежу, эскизу, схеме с использованием общепринятых условных обозначений и по заданным условиям

Графическая грамота способствует развитию у младших школьников навыков эффективного чтения и умения создавать разные графические работы, которые встречаются в учебниках по математике, труду (технологии), окружающему миру, изобразительной деятельности. Изучение графического редактора в практике работы на компьютере программы «Труд (технология)» также требует знания основ графической грамоты при построении чертежей, создании рисунков и пр.

Рассмотрим особенности формирования графической грамоты в начальной школе на уроках труда (технологии). К ним относится последовательное ознакомление младших школьников с понятиями и знаниями, составляющими ее сущность. В процессе знакомства с элементами графической грамоты младшие школьники постепенно приобретают графические знания и умения. При изучении предмета «Труд (технология)» школьники учатся выполнять условные графические обозначения схем, отдельных деталей и технических приспособлений. Так идет накопление элементов графической грамоты в виде знаний и умений, которые являются универсальными и необходимыми при изучении других предметов.

Важная особенность овладения графической грамотой младшими школьниками заключается в том, что посредством графической деятельности развиваются такие познавательные процессы, как ощущение, восприятие, представление, мышление, способствующие созданию общности многих психических функций. Это важно для психофизиологического развития младших школьников, что также влияет на организацию процесса формирования графической грамоты. У них проявляются особенности в развитии внимания, памяти воображения, восприятие приобретает все большую произвольность; фактически складывается психологический механизм личности, которая приобретает черты индивидуальности в поведении, в интересах, в личностных особенностях.

Следует отметить еще одну особенность формирования графической грамоты на уроках труда (технологии) — это обязательное использование различных видов наглядности. В программах по труду (технологии) запланировано обучение младших школьников использованию различных измерений и построений для решения практических задач при работе с бумагой и тканью с первого класса.

Важной особенностью в формировании графической грамоты у младших школьников является обязательное использование практической работы после словесного описания или же сопровождения каждого представленного графического элемента наглядным способом (рисунок, плакат). По мере узнавания условных обозначений в чертежах проводятся практические работы по чтению условных графических изображений, дается выполнение работы по готовому чертежу, затем по собственному рисунку или чертежу, используются инструкционные карты как предметные, так и графические [7].

Возрастные особенности младших школьников требуют тщательного выбора форм и методов в проведении занятий и в то же время наряду с традиционными формами при формировании графической грамоты позволяют успешно использовать исследовательские и проектные работы. Идет процесс развития мышления, позволяющий устанавливать причинно-следственные связи между элементами предметов, развивающая любознательность позволяет

формулировать исследовательские вопросы, речевое развитие — строить полноценные связанные высказывания, понимать и применять приемы образного сравнения.

Таким образом, анализ теоретических исследований по формированию графической грамоты у младших школьников позволил выявить сущность и содержание данного понятия. В начальных классах формируется основа графической и технологической культуры человека — графическая грамота. Уроки труда (технологии) обладают широкими возможностями в этом вопросе. В процессе теоретического анализа литературы выявлены особенности формирования графической грамоты на уроках труда (технологии) в начальной школе, которые заключаются в последовательном ознакомлении младших школьников с понятиями и знаниями, составляющими ее сущность; в развитии средствами графической деятельности таких познавательных процессов, как ощущение, восприятие, представление, мышление, способствующих созданию общности многих психических функций; в обязательном использовании различных видов наглядности и практической работы после словесного описания; в выборе соответствующих форм и методов проведения занятий; в соединении различных форм познавательной и практической деятельности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во просвещения Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2021. — 31 с. — Текст : электронный. — URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Якименко А. О. Развитие графических навыков у обучающихся на уроках труда (технологии) (теоретический аспект) / А. О. Якименко. — Текст : электронный // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». — URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021414> (дата обращения: 11.05.2025).
3. Школьник К. А. Графическая грамота. Научно-популярная литература / Е. А. Школьник. — Москва : Детская литература, 1977. — 143 с.
4. Кузьмина Н. С. Развитие графической грамотности у обучающихся на уроках труда (технологии) / Н. С. Кузьмина // Педагогические науки. — 2020. — № 25. — С. 22—26.
5. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы». Утверждена Коллегией Министерства просвещения РФ 24 декабря 2018 г. — Текст : электронный. — URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 26.05.2025).
6. Основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22). — Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. — 661 с.
7. Лутцева Е. А. Технология. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1—4 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Е. А. Лутцева, Т. П. Зуева. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 2024. — 157 с. — ISBN 978-5-09-033721-2.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ

Аннотация. В статье раскрываются понятия «инклюзия», «инклюзивное образование». Описываются факторы, влияющие на особенности инклюзивного образования младших школьников арктической зоны, которые важно и необходимо учитывать в этом процессе.

Ключевые слова: факторы, инклюзивное образование, младший школьник, арктическая зона.

Oksana A. Bychkova

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

RISK FACTORS AFFECTING THE INCLUSIVE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE ARCTIC ZONE

Abstract. The article reveals the concepts of «inclusion» and «inclusive education». Risk factors affecting the features of inclusive education of younger schoolchildren in the Arctic zone are described, which are important and must be taken into account.

Keywords: risk factors, inclusive education, primary school student, Arctic zone.

Одним из важнейших направлений государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на образование. В целях реализации права каждого человека на образование необходимо создавать условия для получения без дискриминации качественного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе посредством организации инклюзивного образования. В современном обществе возникает потребность в создании специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Введение инклюзии решает этот вопрос.

Рассмотрим понятие «инклюзия» (от французского слова *inclusif* — включающий; от латинского «включать» — заключаю, включаю) — это такая организация процесса обучения, при которой все дети независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без особенностей в одних и тех же общеобразовательных школах [1].

Современный учитель должен реализовывать инклюзивное образование, используя специальные подходы к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями образования; одаренных учеников, учеников с ОВЗ, применять современные педагогические технологии в образовательном процессе, позволяющие разнообразить формы и средства обучения, повышать творческую активность обучающихся.

«Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных

возможностей» [2]. Инклюзивное образование направлено на разработку более гибкого подхода к преподаванию и обучению для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые принесет инклюзивное образование, это принесет пользу всем детям.

Наиболее уязвимыми в арктической зоне оказываются дети, особенно с ограниченными возможностями здоровья. Особенности инклюзивного образования младших школьников арктической зоны напрямую связаны с воздействием некоторых факторов, которые влияют на общее здоровье и развитие детей с ОВЗ.

Одним из таких факторов являются экстремальные климатические условия, такие как светопериодичность (полярный день и полярная ночь), световой голод, недостаток ультрафиолетового излучения. Они находятся в прямой зависимости от солнечно-земных связей и приводят к многочисленным негативным последствиям: авитаминозу, снижению синтеза кальциферола, что вызывает рахит и развитие депрессивно-астенических состояний как у взрослых, так и у детей. Такие изменения плохо влияют на привычный режим ребенка с ОВЗ, а также его сон, на его качество и продолжительность, что приводит к тому, что школьник становится невнимательным, уставшим и капризным, он не хочет заниматься своими обычными делами, отказывается от учебы, может даже отказаться от еды.

Следующий фактор — суровые природные условия. Продолжительный снежный период, вечная мерзлота, среднегодовая температура +0,5 °С. Эти факторы влияют на здоровье детей и их психическое развитие. Также важно учесть, что в арктической зоне холодно, а это может повлечь за собой проблемы с опорно-двигательным аппаратом и в целом повлиять на иммунитет ребенка. Дети при таком климате могут чаще и дольше болеть, даже недолгая прогулка на улице становится причиной недомогания. В этом регионе типичными являются различного рода патологии, связанные с холодным климатом. Все нозологии протекают тяжело, необычно, с осложнениями.

Серьезные неблагоприятные экологические условия: техногенное загрязнение внешней среды (крупные горно-металлургические предприятия, единственный в России атомный ледокольный флот, интенсивное промышленное освоение месторождений нефти и газа, углеводородного сырья, цветных и редких металлов, разведка, добыча, обогащение руд, эксплуатация и транспортировка энергоносителей сопровождаются интенсивным выбросом загрязняющих веществ в окружающую среду и др.).

Эти факторы негативно влияют на здоровье людей, животных и растительный мир, а также на экосистемы в целом. Следствием неблагоприятного влияния является также проблемное течение психического развития детей в онтогенезе. Увеличивается количество детей, у которых по нейропсихологическим показателям наблюдается пограничное состояние между нормой и патологией. Становится все больше детей с эмоциональными, поведенческими отклонениями, находящихся в состоянии аффективной напряженности.

Проблемы территориального характера. Значительные расстояния между населенными пунктами, труднодоступность многих районов, в связи с этим недостаточность информационного, технического и кадрового обеспечения школы. Это создает логистические сложности для организации обучения, транспортировки детей и специалистов, а также строительства и содержания адаптированных зданий, что требует необходимости разработки специфических методик, проектов, учитывающих региональные особенности Севера.

Еще одним фактором является то, что в арктической зоне довольно много маленьких сел и детям с ОВЗ не хватает специального оборудования, обучения, а также общения со сверстниками. Это приводит к дополнительным проблемам с социализацией, дети начинают думать, что они не такие как все, неправильные и еще больше замыкаются в себе. В будущем появляется только больше проблем, поэтому крайне важно учитывать этот фактор [3, с. 108].

Кадровое обеспечение: острый дефицит квалифицированных специалистов по работе с детьми с ОВЗ, ограниченный доступ к узким специалистам. Сложности с привлечением

и удержанием кадров из-за суровых условий жизни, высокой стоимости проживания, ограниченности социальной инфраструктуры и культурной среды. Высокая текучесть кадров.

Не менее важный фактор — национальный компонент. В арктических регионах важны культура, традиции, мировосприятие, менталитет коренных народов и отношение людей в арктической зоне к детям с ОВЗ. Возникает необходимость разработки специфических методик, учитывающих региональные особенности и культурный контекст (особенно для коренных народов Севера). Кроме этого, в маленьких населенных пунктах до сих пор сохранились стереотипы, что ребята с ограниченными возможностями не такие и лучше не давать своим детям с ними общаться, чтобы последние не заразились чем-нибудь. Также отношение людей может поменяться, если они узнают, что у ребенка есть особенности, которых не видно. Они могут начать сочувствовать родителям или желать терпения, чтобы показать свое сочувствие, даже не задумываясь о том, что ребенок находится рядом и все слышит. Такие фразы от посторонних способны нанести колоссальный вред психологическому здоровью ребенка. И даже если он не покажет, что эти слова его заделали, то может их запомнить и постоянно думать о них, особенно в моменты, когда родители объясняют, что ребенок в этот момент не прав и не стоит больше так делать [4, с. 328].

Ограниченные инфраструктура и материально-техническая база: строительство и адаптация зданий дорогостоящи и сложны из-за климата и логистики. Часто школы располагаются в старых непригодных помещениях. Следствием этого является ограниченный доступ к современным коррекционным средствам и техническому оборудованию.

Необходимость использования дистанционных технологий: наблюдается высокая зависимость от дистанционных технологий обучения и консультаций, что не всегда эффективно для детей с серьезными нарушениями здоровья. Возникает необходимость разработки специальных методик, учитывающих региональные особенности (особенно для коренных народов Севера).

Необходимость индивидуальных образовательных маршрутов. Важно учитывать разнообразие образовательных потребностей обучающихся и достаточность специальных условий для их реализации, что каждый ребенок с ОВЗ уникален и нужен свой подход, от этого зависит психологический комфорт и мотивация к действиям, в том числе и к обучению. Иногда, чтобы школьнику было комфортно, необходимо поискать учителя, который сможет найти подход к этому ребенку. Когда населенный пункт небольшой это может стать проблемой, ведь там есть один или несколько специалистов, способных работать с детьми с ОВЗ. И если они не смогут найти подход к учащемуся, ему будет некомфортно находиться в школе, а желание учиться может исчезнуть вовсе. По этим причинам очень важно прислушиваться и присматриваться к своему ребенку, чтобы в нужный момент понять, что его что-то беспокоит и попытаться вместе с ним решить эту проблему.

Таким образом, экстремальные климатические, суровые природные, серьезные неблагоприятные экологические условия являются важными факторами риска ухудшения здоровья детей практически по всем основным нозологиям. В связи со всем вышперечисленным необходим учет всех факторов, в том числе и в инклюзивном образовании младших школьников арктической зоны. Обучение детей с ОВЗ в условиях Севера требует особого внимания и подбора специальных методов обучения. Арктический регион известен своими тяжелыми погодными условиями. Климат влияет не только на физическое, но и на психическое и психологическое здоровье людей, особенно это касается детей с ОВЗ. Так как регион находится в отдалении, есть пробелы в поставках современных технологий и оборудования для комплексного сопровождения обучения детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование в арктической зоне имеет определенные трудности, которые каждый специалист решает по-разному. Чтобы все дети с ОВЗ могли получить качественное образование, следует учесть вышперечисленные факторы. Для каждого ребенка нужен свой подход, но есть общая система. Однако не всегда можно обойтись только лишь словами, нужны материалы и современное оборудование.

Важно, чтобы сама школа была современной, яркой и теплой. Так как в арктической зоне довольно суровый климат, обогрев школ становится необходимым, ведь это здоровье обучающихся. Когда школа обустроена для детей, усиливается желание в ней находиться, эту особую атмосферу создают рисунки на стенах, цветы, детские уголки. Уголки для детей обустроить можно разными способами, главное, чтобы ребенок мог отдохнуть. Возможно, столы, где можно рисовать или играть с игрушками, или же мягкие пуфы, чтобы дети отдохнули на них. В некоторых случаях есть маленькие зоопарки, где детей учат ухаживать за разными животными.

Реализация инклюзивного образования в арктической зоне сопряжена с большими трудностями и требует применения специфических, инновационных подходов. Это включает развитие дистанционных технологий, создание мобильных ресурсных центров, привлечение и поддержку кадров с помощью целевых программ, а также разработку адаптированных программ, учитывающих как особенности ОВЗ, так и региональный, культурный и национальный контексты.

Список литературы

1. Григорьева Г. Ф. Дети должны учиться вместе / Г. Ф. Григорьева // Национальные проекты. — 2009. — № 12. — С. 70—71.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2024 год. — Москва : Эксмо, 2024. — 272 с. — (Актуальное законодательство).
3. Развитие инклюзивного образования в России / Е. Г. Огольцова, [и др.] // Молодой ученый. — 2017. — № 50. — С. 249—252.
4. Сигал Н. Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике / Н. Г. Сигал // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 3. — С. 133—143.

*Гусева Надежда Олеговна,
Стельмах Юлия Борисовна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА С МЫШЕЧНОЙ ДИСТРОФИЕЙ ДЮШЕННА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в том числе с мышечными миопатиями. Однако в современных исследованиях в основном дается характеристика наследственных миопатий с клинической точки зрения, психолого-педагогических работ в данной области крайне мало. В статье рассматривается проблема взаимосвязи двигательных и речевых нарушений у детей данной категории, представлены результаты опытно-экспериментальной работы с ребенком с мышечной дистрофией Дюшенна по развитию речи средствами музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, упражнения на развитие чувства ритма, логоритмические упражнения).

Ключевые слова: мышечная дистрофия Дюшенна, музыкальная деятельность, развитие речи, нарушение опорно-двигательного аппарата, коррекционно-развивающая работа.

*Nadezhda O. Guseva,
Yulia B. Stelmakh
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH MUSCULAR DYSTROPHY THROUGH MUSICAL ACTIVITIES

Abstract. Currently, the number of preschoolers with musculoskeletal disorders, including muscular myopathies, is increasing. However, modern research mainly characterizes hereditary myopathies from a clinical point of view, there is very little psychological and pedagogical work in this field. The article examines the problem of the relationship between motor and speech disorders in children of this category, presents the results of experimental work with a child with Duchenne muscular dystrophy on the development of speech by means of musical activity (singing, playing musical instruments, exercises to develop a sense of rhythm, logorhythmic exercises).

Keywords: Duchenne muscular dystrophy, musical activity, speech development, musculoskeletal disorders, correctional and developmental work.

Центральное место в исследовании детей дошкольного возраста занимает изучение особенностей развития речи, поскольку именно в этот период происходит наиболее интенсивное становление и совершенствование речевых навыков. В раннем детстве расширяется круг доступных ребенку видов деятельности, возрастает и его потребность в коммуникации, что, в свою очередь, становится мощным стимулом для активного освоения языка. Постепенно речь превращается в средство общения, приобретая важные когнитивные функции, такие как планирование, обобщение, регуляцию и использование знаковых систем. Изучение данного процесса становится особенно актуальным в случае, если он протекает на фоне различных отклонений в развитии. Так, многие исследователи (В. П. Дудьев и др.) подчеркивают связь двигательных и речевых нарушений [1]. Дети с двигательными дисфункциями имеют ряд

специфических особенностей: дисгармоничное развитие отдельных психических функций, ограниченность познавательного опыта, искажение и замедление становления речевых навыков. У них часто наблюдаются дефекты звукопроизношения, задержка в развитии фонематического восприятия, а также трудности в освоении лексико-грамматических конструкций, что в отдельных случаях может сочетаться со снижением уровня интеллектуального развития.

Согласно статистическим данным, расстройства функционирования опорно-двигательной системы диагностируются у 5—7 % детей и характеризуются значительным разнообразием клинических проявлений [2]. Мышечная дистрофия Дюшенна рассматривается как наиболее распространенный вариант прогрессирующих мышечных дистрофий, наследуемый по Х-сцепленному рецессивному типу. Патология характеризуется нарастающей атрофией скелетных мышц, приводящей к значительному ограничению двигательной активности и ранней утрате способности к самостоятельному передвижению, что обуславливает высокую степень инвалидизации больных [3]. Л. С. Волкова [4], Л. М. Шипицына [3] указывают, что речевые расстройства при специфических нарушениях Х-хромосомы проявляются в форме общего недоразвития речи, дизартрии и заикании. Чаще всего при данной патологии развития у детей наблюдается ускоренный темп речи в сочетании с персеверациями, двигательной расторможенностью, аффективными нарушениями [3].

Несмотря на то что в дефектологии накоплено большое количество сведений об особенностях развития детей с двигательными нарушениями (И. Ю. Левченко [2], И. И. Мамайчук [3] и др.), категория детей с наследственными миопатиями остается малоизученной.

В психолого-педагогической практике музыкальная деятельность активно применяется как результативное средство формирования речевых навыков, улучшения работы артикуляционного аппарата, просодических характеристик, дикции и речевого дыхания. Она способствует не только коррекции существующих нарушений, но и расширяет социальный опыт ребенка, формируя у него навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми. По определению П. О. Радыновой, «музыкальная деятельность дошкольников — это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), с помощью которых осуществляется музыкальное и общее развитие» [5, с. 101]. К основным видам музыкальной деятельности относятся: игра на детских музыкальных инструментах, пение, слушание музыки, музыкально-дидактические игры, а также развитие ритмических движений. Положительное влияние музыки на развитие коммуникативных навыков, поведенческих реакций, а также когнитивных способностей отражено в работах О. Е. Плехановой [6], Е. В. Тихоновой [7], Е. В. Щиголовой [8].

Исследования Е. А. Медведевой подтверждают эффективность использования музыки в работе по формированию целенаправленности действий, повышению уровня произвольности, развитию и коррекции психических функций [9]. Социально-педагогический потенциал музыки раскрывается через создание условий для самовыражения и самореализации воспитанников как в творчестве, так и в познании самого себя. Г. А. Волкова [10] и другие исследователи указывают на результативность применения логоритмических и музыкальных игр и упражнений в работе с детьми, имеющими нарушения речи. Педагоги подчеркивают, что в процессе музыкальных занятий активно развиваются свойства личности, когнитивные функции, более грамотной и четкой становится речь.

С целью выявления возможностей использования музыкальной деятельности как средства развития речи детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата была проведена опытно-экспериментальная работа с ребенком семи лет с мышечной дистрофией Дюшенна. С помощью диагностических заданий Е. А. Стребелевой [11] были определены следующие особенности речевого развития дошкольника:

- несформированность фразовой речи;
- недостаточность развития активного словаря;
- грубые нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Первичное обследование показало, что понимание простых предлогов, близких по звучанию звукоподражаний, а также понимание единственного и множественного числа имен существительных находится у ребенка в зоне ближайшего развития. Таким образом, речевое развитие воспитанника значительно отстает от возрастных норм.

Опираясь на результаты первичного обследования, была подобрана и реализована система индивидуальных специально организованных занятий, направленных на развитие речи ребенка с мышечной дистрофией Дюшенна средствами музыкальной деятельности. Содержание занятий разрабатывалось с опорой на материалы Г. А. Волковой [10], М. Ю. Картушиной [12], О. М. Кисляковой [13].

С ребенком в течение недели проводилась предварительная работа, целью которой являлось установление контакта, эмоциональной стабильности, знакомство с музыкальными инструментами, адаптация к предметно-пространственной среде в рамках новой для дошкольника деятельности. Каждое занятие включало в себя дыхательные упражнения, упражнения для развития артикуляционного аппарата, распевки, логоритмические упражнения, игру на музыкальных инструментах. В начале занятия решались задачи активизации внимания, вовлечения ребенка в работу, в основной части отрабатывались навыки музыкальной деятельности, заключительная часть включала упражнения на релаксацию.

В процессе проведения коррекционных занятий наблюдалось повышение речевой активности ребенка. Он стал реагировать словом на собственные успехи, появление интересного предмета, озвучивать просьбы, отвечать на предложенные вопросы, комментировать собственные действия, активно подпевать слоги, некоторые слова и фразы, а также пробовал самостоятельно петь при выполнении распевок, логоритмических упражнений, игре на инструменте. Отмечалось самостоятельное использование фраз, при этом сохранялись аграмматизмы, слова не всегда согласовывались по смыслу. Кроме того, у дошкольника повысился интерес к заданиям, проявилась инициатива в повторении вербального материала. При выполнении упражнений на развитие чувства ритма, а также логоритмических упражнений удалось скоординировать движение со словом и музыкой.

После реализации системы занятий ребенок стал более продолжительное время удерживать артикуляционные позы, однако по-прежнему присутствуют вялость языка, недостаточная подвижность артикуляционного аппарата, снижен темп выполнения заданий, переключаемость с одного упражнения на другое замедлена. При выполнении дыхательной гимнастики возросла целенаправленность речевой воздушной струи. У дошкольника отмечалось хорошее слуховое внимание, ребенок четко реагировал на смену динамики и темпа музыки. Яркие впечатления вызвали релаксационные упражнения, такие как рисование под музыкальное сопровождение, рисование на песке, игра с мячиком су-джок. Рисунки соответствовали характеру музыки.

Особое внимание хотелось бы уделить анализу обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано), т. к. данный вид деятельности в большей степени вызвал у дошкольника мотивацию к проявлению речевой активности, использованию фразовой речи. При игре на фортепиано использовались специально разработанные наклейки с обозначением клавиш, которые помогали запомнить алгоритм действий при исполнении мелодии. К четвертому занятию ребенок проявил инициативу сыграть песню собственного сочинения, подпевая слова. В дальнейшем эта мелодия включалась в содержание каждого занятия по инициативе воспитанника.

Повторная диагностика, проведенная после коррекционно-развивающей работы, показала повышение уровня речевого развития ребенка. Положительная динамика отмечается в развитии активной речи, понимании простых предлогов. Так, дошкольник стал использовать фразовую речь, обозначать предметы и картинки словом, проявлять инициативу к повторению заданий, сопровождая их словесными высказываниями, эмоциональными реакциями. При этом понимание единственного и множественного числа имен существительных, умение воспринимать и дифференцировать звукоподражания и слова, близкие по звучанию, остались на прежнем уровне.

Таким образом, результаты исследования показали, что музыкальная деятельность, в частности игра на музыкальном инструменте, распевки, способствует развитию фразовой речи, побуждает к речевой активности, проявлению инициативы к социальному взаимодействию.

Список литературы

1. *Дудьев В. П.* Взаимосвязь развития двигательных и речевых функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе / В. П. Дудьев // Вестник ТПУ. Серия: Педагогика. — 2006. — № 10 (61). — С. 79—83.
2. *Левченко И. Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — Москва : Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с. — ISBN 5-7695-0564-8.
3. *Шипицына Л. М.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 368 с. — ISBN 978-5-6910-1095-8.
4. *Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой.* — 5-е изд., перераб. и доп. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с. — ISBN 978-5-691-01357-7.
5. *Радынова О. П.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для вузов / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова ; под общ. ред. О. П. Радыновой. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 293 с. — ISBN 978-5-534-09217-2.
6. *Плеханова О. Е.* Возможности музыкального образования в социальной адаптации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в дошкольном образовательном учреждении / О. Е. Плеханова, И. М. Ощепкова // Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство. — Екатеринбург, 2019. — С. 67—75.
7. *Тихонова Е. В.* Музыкальная психотерапия в художественном образовании школьников : учебное пособие / Е. В. Тихонова. — Екатеринбург : УМЦ УПИ, 2011. — 84 с. — ISBN 978-5-98602-063-1.
8. *Щиголева Е. В.* Музыкально-игровая деятельность как средство повышения речевой активности детей / Е. В. Щиголева. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2020. — № 15 (305). — С. 71—74. — URL: <https://moluch.ru/archive/305/68653/> (дата обращения: 02.11.2025).
9. *Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева ; под ред. Е. А. Медведевой.* — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с. — ISBN 5769509708.
10. *Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с. — ISBN 5-691-00936-2.
11. *Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой.* — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 2004. — 164 с. — ISBN 5-09-012040-4.
12. *Картушина М. Ю.* Конспекты логоритмических занятий с детьми 4—5 лет / М. Ю. Картушина. — Москва : ТЦ «Сфера», 2008. — 160 с. — ISBN 978-5-9949-0033-8.
13. *Бабушкина Р. Л.* Логопедическая ритмика : методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2005. — 100 с. — ISBN 5-89815-661-5.

Дмитрук Татьяна Ивановна
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)

ТРЕНАЖЕР «АНИМИРОВАННЫЕ СОРБОНКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлен один из способов формирования орфографического навыка в начальных классах. Описана опытно-экспериментальная работа во 2-м классе с использованием тренажера «Анимированные сорбонки», доказана ее эффективность.

Ключевые слова: анимированные сорбонки, начальная школа, орфографический навык.

Tatiana I. Dmitruk
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)

THE SIMULATOR «ANIMATED SORBONS» AS A MEANS OF FORMING SPELLING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article presents one of the ways to form spelling skills in elementary grades. Experimental work in the 2nd grade using the simulator «Animated sorbons» is described, its effectiveness is proved.

Keywords: animated sorbons, elementary school, spelling skill.

Формирование любого навыка как автоматизированного умения, основанного на повторении действий, требует от человека большого терпения и упорства, т. к. такой процесс редко вызывает интерес. Это касается всех навыков, в том числе и относящихся к умственной деятельности. Таким навыком является и орфографический навык, сложный по структуре, включающий в себя «навык письма; умение анализировать звуковой состав слов; умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение применить нужное правило и, наконец, правильно написать орфограмму» [1, с. 32].

Формированию орфографического навыка в начальной школе уделяется много времени, но результат часто не соответствует ожиданиям. Одна из причин, как нам кажется, может заключаться в несоответствии выбранных методов обучения возрастным особенностям учащихся, для которых игра по-прежнему является значимым видом деятельности.

Обращение к игровым технологиям при обучении, по мнению Е. А. Гимельштейн, Д. Ф. Годован, Д. В. Стецкой, позволяет «повышать вовлеченность, мотивацию» обучающихся [2, с. 32]. О. Н. Филатова, С. А. Зиновьева, О. Н. Никитина считают, что игра способствует «индивидуализации процесса обучения», а обратная связь, заложенная в самом механизме игры, поможет скорректировать поведение обучающихся, «оптимизировать» усвоение ими учебного материала [3, с. 380].

Одна из игр, которые можно применять в обучении, — дидактическая игра «Сорбонки». Сорбонка — это карточка, на одной стороне которой записан вопрос, с другой — ответ

на него. Школьники отвечают на вопрос, а потом могут проверить свой ответ, перевернув карточку.

Высокая эффективность таких карточек как тренажеров, как считают В. Н. Хаустова, В. И. Куриленко, М. А. Полякова, обусловлена тем, что

- «сорбонки концентрируют внимание обучающихся только на тех элементах, которые не были им усвоены;
- сорбонки позволяют повышать частоту тренировок;
- сорбонки являются игровым элементом, они облегчают обучение у детей младшего школьного возраста» [4, с. 95].

Современным вариантом тренажера «сорбонки» являются флеш-карточки — набор цифровых карточек, к которым можно добавить визуальные и аудиальные эффекты, создать на их основе компьютерную игру. Большинство онлайн-редакторов, применяемых для создания таких ресурсов, основаны на методе интервального повторения. Суть этого метода заключается в повторении учебного материала через определенные промежутки времени, которое автоматически определяются программой [5, с. 321]. Возможность разработки флеш-карт есть на разных ресурсах, чаще всего учителя обращаются к платформам Quizlet и LearningApps.

Цифровые карточки более привлекательны для школьников, чем бумажные, но в начальных классах домашняя работа с таким материалом в сети требует контроля со стороны взрослых, а классная, организованная на интерактивной доске, не является индивидуальной.

В сети Интернет можно найти готовые тренажеры для формирования навыков по разным темам в рамках разных предметов, но предложенные материалы часто не соответствуют программе заявленного класса, тренируют и проверяют только один из аспектов навыка, при изучении орфографии чаще всего тренируют тему «Правописание непроверяемых гласных и согласных».

Существует третий вариант тренажера «Сорбонки» — анимированные карточки, созданные в *приложении PowerPoint*. Этот прием разработан Г. О. Аствацатуровым и имеет многочисленные описания [6]. Сегодня молодые педагоги, как правило, не испытывают трудностей при создании таких тренажеров, т. к. с алгоритмом работы знакомятся в курсе изучения информационных технологий в вузе. Если же трудности возникают, можно обратиться к готовым шаблонам и наполнить их своим содержанием.

Эффективность использования анимированных сорбонки для формирования орфографического навыка учащихся начальной школы была проверена в ходе опытно-экспериментальной работы, проведенной во 2-м классе МКОУ СОШ № 5 г. Сегежи. Для работы была выбрана одна из тем, дающих наибольший процент ошибок, — «Правописание безударных проверяемых гласных в корне слова».

На констатирующем этапе учащимся были предложены диктант и тест. При проверке диктанта выяснилось, что только 30 % второклассников написали проверяемую орфограмму без ошибок. Тест проверял знания и умения школьников, связанные с выбранной орфограммой, и включал задания

- на знание собственно правила;
- на умение найти слова с данной орфограммой среди других слов;
- на умение найти корень слова;
- на умение найти безударный слог;
- на умение найти проверочное слово.

Результат теста говорит о недостаточном уровне орфографической подготовки учащихся, в среднем он составил 37 %. В связи с этим был разработан и проведен формирующий этап исследования, в ходе которого школьники в течение 2 месяцев регулярно выполняли задания на тренажере индивидуально, пользуясь для этого телефонами, планшетами, ноутбуками и компьютером. Все задания были направлены на формирование перечисленных выше

умений, т. к. они лежат в основе навыка правописания безударной проверяемой гласной в корне слова.

Второклассники самостоятельно работали с анимированными сорбонками в формате презентаций индивидуально и в парах. Ученик выполнял задание, предложенное на карточке, щелкал мышью, получал ответ, который следовало сравнить со своим и нажать сверху на табличку «верно» или «неверно» в зависимости от того, совпал или не совпал его ответ с эталонным.

Усвоение материала и глубина понимания проверялись через использование разных видов задания с разными формулировками.

Список литературы

1. *Репкин В. В.* Формирование орфографического навыка как умственного действия / В. В. Репкин // Вопросы психологии. — 1960. — № 2. — С. 31—35.
2. *Гимельштейн Е. А.* Применение инструментов геймификации в образовании / Е. А. Гимельштейн, Д. Ф. Годован, Д. В. Стецкая // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2020. — № 3 (7). — С. 32—34.
3. *Филатова О. Н.* Геймификация образовательного процесса / О. Н. Филатова, С. А. Зиновьева, О. Н. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77-2. — С. 379—381.
4. *Хаустова В. Н.* Методы и приемы стимулирования мышления на уроках математики в начальных классах / В. Н. Хаустова, В. И. Куриленко, М. А. Полякова // Актуальные задачи педагогики. Материалы VIII Международной научной конференции. — 2017. — С. 94—95.
5. *Шишкина И. В.* Из практики создания и внедрения в учебный процесс РКИ флеш-карточек / И. В. Шишкина // Вопросы педагогики. — 2022. — № 2-1. — С. 319—322.
6. *Шамарина Т.* Интерактивный прием «Анимированная сорбонка» в PowerPoint. Подробная инструкция / Т. Шамарина. — Текст : электронный. — URL: https://pedsovet.su/powerpoint/5677_kak_sdelat_animirovannuyu_sorbonku (дата обращения: 30.05.2025).

*Казько Елена Сергеевна,
Пиняжина Полина Владимировна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье описаны требования к программам внеурочной деятельности в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, проанализирована связь результатов всероссийской проверочной работы по математике с корректностью программ внеурочной деятельности по предмету (на примере образовательных учреждений Сеgezского муниципального округа Республики Карелия).

Ключевые слова: внеурочная деятельность, планируемые результаты, чек-лист.

*Elena S. Kazko,
Polina V. Pinyazhina*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A CONDITION FOR ACHIEVING THE PLANNED MATH RESULTS BY YOUNGER STUDENTS

Abstract. The article describes the requirements for extracurricular activities in accordance with the federal state educational standard of primary general education, analyzes the relationship between the results of the All-Russian math test and the correctness of the compiled extracurricular activities in the subject (in educational institutions of the Segezha municipal district of the Republic of Karelia).

Keywords: extracurricular activities, planned results, checklist.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет основную цель процесса образования — развитие личности каждого обучающегося посредством формирования у него основных знаний, навыков и умений. При этом обновленная версия стандарта устанавливает совокупность обязательных требований при реализации основной образовательной программы начального общего образования. Среди требований ФГОС НОО — достижение предметных результатов [1]. Одними из фундаментальных предметных результатов, которые учащиеся приобретают в первые годы обучения, являются предметные результаты по математике.

Математика — один из трех предметов, по которым ученики пишут Всероссийские проверочные работы (ВПР) в 4-м классе. С помощью работ проверяются базовые знания и навыки, которые дети освоили к окончанию начальной школы. А главное — действительно ли они усвоили материал и в каком объеме. ВПР по математике состоит из двух частей и включает в себя одиннадцать заданий базового и повышенного уровней сложности. Девять из них относятся к базовому уровню, два — к повышенному. На их выполнение дается один урок, то есть 45 минут. Учебниками, справочниками и гаджетами пользоваться нельзя [2].

Анализ последних результатов Всероссийских проверочных работ по математике, проведенных в 4-х классах школ Сегежского муниципального округа, показал, что обучающиеся в основном достигают планируемых результатов по предмету, но при этом показывают результаты ниже, чем по русскому языку и окружающему миру. На наш взгляд, решающую роль для обеспечения достижения планируемых итогов освоения обучающимися основной образовательной программы в школе может выполнять внеурочная деятельность. В этом контексте целью данной работы является изучение взаимосвязи программ внеурочной деятельности по математике в начальной школе и планируемых результатов младших школьников по предмету.

В рамках современного образовательного процесса внеурочная деятельность занимает важное место как самостоятельная и обязательная составная часть, отражающаяся в основной образовательной программе. Одним из ключевых аспектов является ориентация данной деятельности на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся, что обуславливает необходимость ее системного включения в образовательную траекторию [3].

«Программа внеурочной деятельности должна способствовать не только достижению образовательных результатов нового уровня, как того требует ФГОС, но и формировать у обучающихся компетенции в конкретных сферах человеческой (в том числе предпрофессиональной) деятельности, что является задачей дополнительного образования детей» [4, с. 2]. Этот подход предъявляет следующие требования к структуре и содержанию программы внеурочной деятельности:

- в программе должны быть представлены планируемые предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты, достижимые в рамках того вида деятельности, который осваивают обучающиеся в соответствии с программой, и представлены средства измерения уровня достижения планируемых результатов;
- в программе должно быть отражено содержание вида практической деятельности, который осваивают обучающиеся, и представлены информационно-методические, кадровые и материально-технические условия реализации данного содержания;
- формы и методы работы обучающихся должны соответствовать не только возрастным и психологическим особенностям детей, но и виду деятельности, осваиваемому обучающимися в рамках программы [4].

Типовые программы, оформленные с учетом этих требований, содержат унифицированную структуру: пояснительная записка, детализированный по тематикам и часам учебный план в табличном выражении, последовательное и развернутое изложение учебного материала, перечень требуемых ресурсов и технического обеспечения, список рекомендуемой литературы и источников информации.

С целью изучения мнения педагогов о роли внеурочной деятельности в достижении планируемых результатов, а также о трудностях, возникающих в процессе реализации программ внеурочной деятельности, нами был проведен онлайн-опрос среди учителей начальных классов школ Сегежского муниципального округа. Педагогам была предложена анкета, состоящая из 14 вопросов. Обработав результаты опроса, мы сделали вывод о том, что приоритетными направлениями внеурочной деятельности в начальных классах школ Сегежского округа педагоги считают художественно-эстетическую творческую деятельность и «Учение с увлечением!», при этом по математике — «Интеллектуальные марафоны» (64,6 %) и «Учение с увлечением!» (68,8 %).

Также мы попросили учителей определить трудности, с которыми они сталкиваются в своей работе. Основными трудностями при реализации программ внеурочной деятельности педагоги считают недостаточное материально-техническое обеспечение и большую загруженность детей (рис. 1).

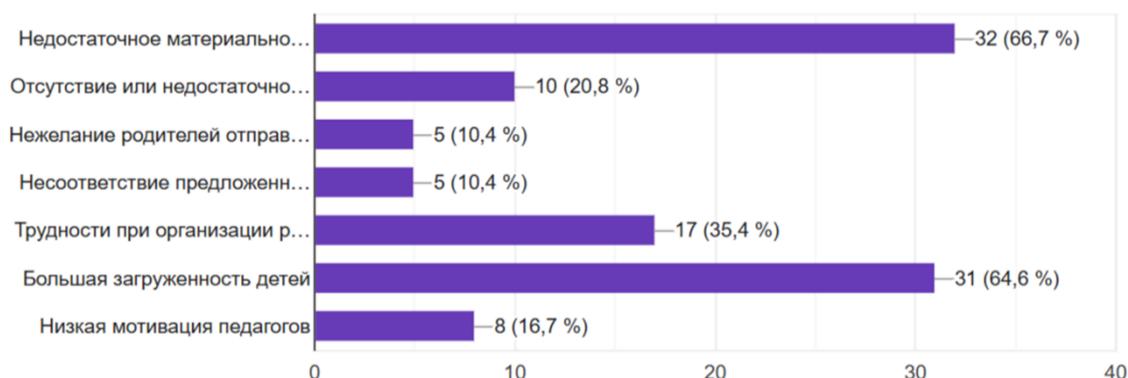


Рис. 1. Трудности, возникающие при организации внеурочной деятельности в начальных классах (% , при n = 48)

В основном педагогами (43 %) отмечено существенное положительное влияние реализации программ внеурочной деятельности на результаты Всероссийских проверочных работ (рис. 2).



Рис. 2. Влияние внеурочной деятельности на результаты Всероссийских проверочных работ по математике, по мнению педагогов (% , при n = 48)

Для того чтобы исследовать роль внеурочной деятельности по математике в начальных классах школ Сеgezского муниципального округа, нами были изучены соответствующие программы, представленные на официальных сайтах образовательных учреждений, определены требования, предъявляемые к программам, и составлен чек-лист (табл. 1).

Таблица 1

Чек-лист «Оценка программ внеурочной деятельности»

1. Полнота структурных компонентов программы		
Критерии	Присутствует	Отсутствует
1.1. Титульный лист		
1.2. Пояснительная записка		
1.3. Общая характеристика курса		
1.4. Результаты изучения учебного курса		
1.5. Содержание курса		
1.6. Тематическое планирование		
1.7. Условия реализации программы		

2. Качество пояснительной записки		
Критерии	Соответствует	Не соответствует
2.1. Обозначены актуальность и перспективность данной программы (значимость и ее необходимость)		
2.2. Цели и задачи образовательной деятельности соответствуют реализуемому направлению внеурочной деятельности		
2.3. Определен объем часов, отпущенных на занятия		
2.4. Указан режим занятий внеурочной деятельности и место их проведения		
2.5. Содержание программы внеурочной деятельности соответствует цели и задачам основной образовательной программы, реализуемой в данном образовательном учреждении		
2.6. Представлены характеристики внеурочной образовательной деятельности, методов, форм работы, средств		
2.7. Обозначена связь содержания программы с учебными предметами (единство учебной и внеурочной деятельности)		
3. Структура рабочей программы внеурочной деятельности		
Критерии	Да	Нет
3.1. Текст программы наглядно и конкретно показывает, как происходит реализация всех целей и задач, зафиксированных в пояснительной записке к программе		
3.2. Зафиксированы все виды знаний и умений, получаемых учащимися (планируемые результаты)		
3.3. Текст программы разделен на разделы и темы		
3.4. Прописаны формы организации занятия		
4. Тематическое планирование		
Критерии	Да	Нет
4.1. Содержит количество академических часов для каждой темы		
4.2. Содержит возможность использования ЭОР и ЦОР		

5. Грамотность оформления программы: соответствие требованиям информационной грамотности		
Критерии	Соответствует	Не соответствует
5.1. Текст изложен логично, не содержит повторов		
5.2. Используются различные способы представления содержания (текст, таблицы, схемы и др.)		
5.3. Содержание разделов соответствует их назначению		

Анализ программ внеурочной деятельности показал, что в основном школы соблюдают требования к оформлению и содержанию программы. Однако в ряде учреждений наблюдается несоответствие компонентов программы указанным требованиям.

Несоответствия в большинстве программ определены по критериям:

2.7. Не обозначена связь содержания программы с учебными предметами (единство учебной и внеурочной деятельности).

3.2. Не зафиксированы все виды знаний и умений, получаемых учащимися (планируемые результаты).

4.2. Не указана возможность использования ЭОР и ЦОР.

Как уже было сказано, нами были изучены результаты ВПР по математике, проведенной в 2024 году среди 280 учащихся 4-х классов школ Сегежского муниципального округа (СМО), и подготовлен сравнительный анализ с результатами по Республике Карелия (РК) и Российской Федерации (РФ) за аналогичный период.



Рис. 3. Результаты ВПР по математике в 4-х классах в 2024 году на уровне СМО, РК и РФ (%)

В целом обучающиеся достигли планируемых результатов по математике, но по блокам 4, 5.2, 6.2, 10 и 12 показали низкие результаты.

Максимальное затруднение в 2024 году у всех групп учащихся вызвало задание 12, это свидетельствует о том, что к концу обучения в начальной школе учащиеся 4-х классов

не в полной мере владеют основами логического и алгоритмического мышления, с трудом умеют решать задачи в 3—4 действия.

На примере одной из школ, где выпускники начальных классов показали низкие результаты ВПР по математике по указанным блокам умений и навыков, сопоставив их с несоответствиями программ внеурочной деятельности по математике, выявленными в результате исследования (табл. 2), мы можем предположить наличие связи между грамотной и содержательной организацией внеурочной деятельности и достижением учащимися планируемых результатов по математике.

Таблица 2

**Связь программ и результатов
Всероссийских проверочных работ по математике**

Несоответствия программ внеурочной деятельности по математике	Блоки ВПР с низкими результатами
2.7. Не обозначена связь содержания программы с учебными предметами (единство учебной и внеурочной деятельности)	4. Использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений 5.2. Умение изображать геометрические фигуры. Выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями с помощью линейки, угольника
3.2. Не зафиксированы все виды знаний и умений, получаемых учащимися (планируемые результаты)	5.2. Умение изображать геометрические фигуры. Выполнять построение геометрических фигур с заданными измерениями с помощью линейки, угольника 6.2. Умение работать с таблицами, схемами, графиками, диаграммами, анализировать и интерпретировать данные 12. Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Решать задачи в 3—4 действия
4.2. Не указана возможность использования ЭОР и ЦОР	4. Использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, для оценки количественных и пространственных отношений предметов, процессов, явлений 10. Овладение основами логического и алгоритмического мышления. Собирать, представлять, интерпретировать информацию

Одновременно в школах, где программы внеурочной деятельности по математике полностью соответствуют требованиям стандарта, обучающиеся лучше справились с ВПР.

По результатам исследования нам удалось проследить связь между недостаточно сформированными предметными умениями учащихся и невыполнением регламентированных требований к проектированию программ внеурочной деятельности. Это положение подтверждается результатами анкетирования педагогов, чьи наблюдения фиксируют данное явление.

Следует отметить, что, несмотря на отсутствие прямой зависимости между успешностью в освоении математики выпускниками начальной школы и степенью соответствия программ внеурочной деятельности по математике ФГОС НОО, можно проследить опосредованное влияние внеурочных образовательных практик на достижение требуемых предметных результатов младшими школьниками по этому направлению.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. — Текст : электронный. — URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 24.05.2025).
2. О направлении плана-графика и порядка проведения Всероссийских проверочных работ в 2024 году: письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования от 06.02.2024 № 02-16. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.10.2025).
3. Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС НОО. — Текст : электронный. — URL: http://kirovipk.ru/sites/default/files/files/malova_vneurochnaya_deyatelnost.pdf (дата обращения: 24.05.2025).
4. О направлении методических рекомендаций: письмо Минпросвещения РФ от 05.07.2022 № ТВ-1290/03. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: www.consultant.ru (дата обращения: 09.10.2025).

*Карпова Валентина Алексеевна,
Смирнова Светлана Иосифовна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описывается содержание и анализируются результаты опытно-экспериментальной работы — внедрения совокупности интегрированных уроков, на которых четвероклассники выполняют творческие работы на геометрическом материале, направленные на развитие логических умений: анализ, синтез, сравнение, установление аналогий, причинно-следственных связей, получение выводов.

Ключевые слова: логические умения, творческая работа, абстрактное изображение, квиллинг, RAFT-технология.

*Valentina A. Karpova,
Svetlana I. Smirnova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

THE EXPERIENCE OF ORGANIZING CREATIVE WORK IN ORDER TO DEVELOP THE LOGICAL SKILLS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article describes the content and analyzes the results of experimental work — the introduction of a set of integrated lessons in which fourth graders perform creative work on geometric material aimed at developing logical skills: analysis, synthesis, comparison, establishing analogies, causal relationships, and drawing conclusions.

Keywords: logical skills, creative work, abstract image, quilling, RAFT technology.

Результаты освоения обучающимися программ начального общего образования (личностные, метапредметные, предметные) регламентируются Федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего уровня образования (ФГОС НОО). Средством достижения младшими школьниками метапредметных результатов обучения является овладение универсальными учебными действиями, в частности, познавательными учебными действиями. Последние содержат группу «базовых логических действий:

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;
- объединять части объекта (объекты) по определенному признаку;
- находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма;
- устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы» [1].

Под логическими умениями подразумеваются умения проводить логические действия и операции, умение понимать и проследивать причинно-следственные связи различных явлений, делать на их основе простейшие умозаключения. Логические умения младших

школьников предполагают способность обучающихся начальных классов самостоятельно проводить простые логические действия и составные логические операции.

Также ФГОС НОО устанавливает требования к предметным результатам обучения математике, среди них — развитие логического и алгоритмического мышления.

В научной и методической литературе описаны различные подходы к формированию и развитию логических умений у детей разного возраста. К примеру, Н. Г. Несытых выделяет рабочие листы как одну из продуктивных форм формирования логических умений [2]; доктор педагогических наук, профессор З. А. Магомеддибирова [3] указывает на необходимость постепенного и поэтапного рассмотрения каждой логической операции для ее формирования; С. И. Смирнова описывает организацию исследовательской деятельности школьников [4]; Л. И. Туйбаева и М. Ю. Жиганова делают акцент на такие технологии, как индуктивный метод, идеализация, мозговой штурм, опрос по цепочке, рефлексия и опрос-итог [5]; Ю. В. Трофименко [6] уделяет внимание составлению каких-либо объектов из фигур, узоров, накладыванию фигур друг на друга в рисунках и поделках, составлению паркета; Д. В. Буяров и П. А. Иванов рассматривают применение RAFT-технологии [7] и др.

В последнее время в нашем обществе уделяется много внимания творчеству, от нового поколения требуется быть креативными. В развитии и воспитании мы переходим от «исполнителей» к «творцам». В рамках нашего исследования мы будем говорить о потенциальных возможностях творческих работ. Творческие работы отвечают основным психологическим особенностям младших школьников и методическим особенностям развития логических умений, а именно: самостоятельный поиск решения проблемы; принцип «от простого к сложному»; деятельностный подход — выполнение задания своими руками, наличие осязаемого результата; наглядность и обоснование принятого решения. В ходе изучения литературы мы выделили ряд публикаций, в которых описывается использование творческих работ для развития логических умений у обучающихся. Возникает вопрос: могут ли творческие работы способствовать развитию логических умений и у младших школьников?

Цель опытно-экспериментальной работы — теоретическое обоснование и выявление влияния творческих работ на основе геометрического материала на развитие у обучающихся логических умений. На основе анализа литературы и результатов оценки уровня развития у четвероклассников логических умений мы выделили как наиболее креативные и дающие наибольший простор в развитии логических умений следующие творческие работы: абстрактные изображения геометрическими фигурами, абстрактные поделки из бумаги, лепка, квиллинг, RAFT-технология. Наиболее эффективным, на наш взгляд, представляется использование творческих работ на интегрированных уроках. Геометрический материал отлично сочетается с содержанием других учебных предметов.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 48 г. Петрозаводск, в 4-х классах, на различных учебных предметах: изобразительное искусство, труд (технология), математика и литературное чтение. Каждая творческая работа была встроена в тематическое планирование дисциплины, что практически не потребовало выделения дополнительного времени.

На уроке математики в процессе лепки из пластилина маленьких и больших шариков, составления больших шаров из одинаковых маленьких, структурирования формы некоторых овощей и фруктов обучающиеся устанавливали отношения «часть — целое» и решали задачи с дробями. Данная творческая работа была нацелена на сравнение объектов и объединение частей объекта в целое по определенному признаку; способствовала лучшему пониманию обучающимися сущности понятия «дробь».

Разработка «Абстрактные изображения» реализована нами на интегрированном уроке изобразительного искусства и математики и включала три части: изображение цветка кругами, изображение замка геометрическими фигурами, свое (самостоятельное) изображение геометрическими фигурами. В начале была организована совместная работа по рисованию цветка при помощи кругов. Обучающиеся обсуждали форму оригинального цветка и форму его абстрактного изображения, находили, какие линии необходимо стереть, а какие оставить.

На данном уроке выделялось время на то, чтобы придумать свое изображение цветка при помощи кругов (рис. 1).



Рис. 1. Примеры абстрактных рисунков цветка, выполненных обучающимися экспериментальной группы (фото В. А. Карповой)

Дети использовали разные варианты наложения линий, перекрытия, пересечения, чтобы добиться желаемой формы. Они сравнивали цветок, который запланировали нарисовать, с различными пересечениями кругов.

Вся работа была направлена на развитие двух видов логических умений: сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии; объединять части объекта (объекты) по определенному признаку. Развитие умений первой группы достигалось при помощи наблюдения и сравнения реалистичных, действительных образов цветов, их частей с абстрактным, а именно с геометрической фигурой «круг». Для этого сначала выделялись существенные и несущественные свойства понятия. Развитие умений синтеза происходило посредством группировки по внешнему виду, какие объекты можно было изобразить в виде круга, а какие нужно пересечением двух кругов, какие — наложением кругов. Нужно было определить, какие части будут видны, и их нужно обвести и раскрасить, а какие не будут видны, лишние линии необходимо стереть.

Вторая часть творческой работы с абстрактным изображением включала изображение замка с помощью геометрических фигур. Перед выполнением работы обучающиеся повторили признаки и свойства необходимых геометрических фигур: треугольник, прямоугольник, трапеция, овал, круг. Затем они послушали историю «замка-лебедя», в которой замок сравнивали с птицей, рассмотрели изображения замков различных исторических эпох. Также важным элементом работы было обоснование найденных сходств, например, что при рассмотрении только с одной стороны той или иной части объекта, представленной объемной геометрической фигурой, она кажется плоской. Так мы объясняем ученикам, на чем основывается абстрактное изображение. Далее мы показывали обучающимся фото замка, который они должны были самостоятельно изобразить в абстракции. На абстрактном рисунке учащиеся изобразили основные стены прямоугольниками, крыши — треугольниками, а двери и окна — обрезанными овалами (рис. 2). Данная работа помогала освоить суть абстрактных изображений, развивать внимательность к ключевым особенностям тех или иных объектов.



Рис. 2. Примеры абстрактного изображения замка с помощью геометрических фигур обучающимися экспериментальной группы (фото В. А. Карповой)

В заключительной части работы с абстрактными изображениями мы предложили обучающимся самостоятельно выполнить абстрактное изображение на свободную тему. Учащиеся еще раз повторили названия и изображение геометрических фигур, как их можно группировать; затем рассмотрели несколько фотографий местности, природы, людей и животных, предложили варианты замены элементов фотографии геометрическими фигурами. После этого ученики выбрали тему своего изображения, сформировали наброски рисунков карандашом, далее отбрасывали несущественные характеристики, выполнили абстрактное изображение и оформили работу в цвете. Данная творческая работа стала промежуточным итогом двух предыдущих работ. Она продемонстрировала, насколько обучающиеся научились сравнивать объекты и объединять их. Конечно, работы получились разные, но главное — ученикам удалось без лишних деталей, используя только геометрические фигуры, передать суть изображаемых объектов, подчеркивая их оригинальность.

Во всех описанных работах важно предоставить детям как можно больше примеров реалистичного и абстрактного изображений, провести сравнение различных форм из жизни с геометрическими фигурами. В процессе работы будет формироваться наблюдательность, внимание к мелочам, к деталям.

Следующая творческая работа «Абстракция в объеме» предполагала выполнение учениками на уроке труда поделки, состоящей из плоских и объемных геометрических фигур. Уделялось внимание развитию таких логических умений, как умение сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии. Учащиеся сравнивали животных, части тела животного с объемными фигурами, объемные фигуры с плоскими, объединяли части объекта или объекты по определенному признаку. В процессе работы детям приходилось постепенно, переходя от одного этапа к другому, анализировать объекты, представленные учителем, сравнивать их с геометрическими фигурами, абстрагировать представление объекта, то есть выделять одни признаки и не обращать внимания на другие — несущественные, синтезировать абстрактное представление объекта в виде поделки и обобщать те или иные свойства. Примеры работ, выполненные обучающимися, приведены на рисунке 3.

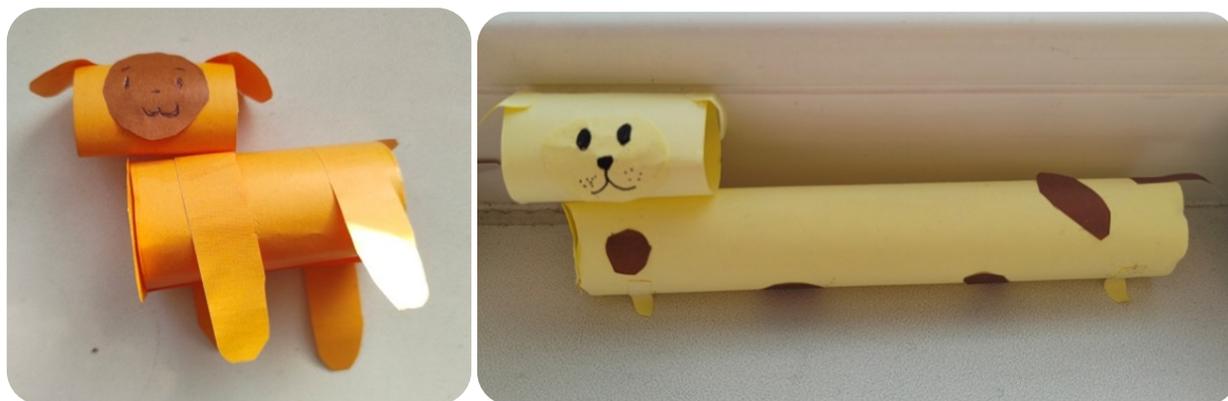


Рис. 3. Примеры творческих работ обучающихся «Абстракция в объеме»
(фото В. А. Карповой)

Одной из самых сложных творческих работ оказался квиллинг. На него выделялось два смежных урока. Первый урок (математика) был посвящен решению задачи, связанной с последующим выполнением поделки на уроке труда. Вначале мы познакомили обучающихся с образцами работ, выполненных в технике «квиллинг», затем обсудили, как создается один элемент картины — ролл. Рассмотрев картину, которую предполагалось выполнить в технике квиллинга, ребята обсудили, какие геометрические фигуры напоминают объекты на ней. Были показаны разные виды роллов в квиллинге, из которых ученики выбрали те, которые по форме напоминают части объектов с картины. Обосновали с детьми, почему крышу будем собирать из треугольных роллов, а основание дома — из квадратных. Затем разобрали инструкцию подсчета количества элементов для выполнения картины. Данная инструкция была представлена в виде математической задачи. На картине должно находиться 3 вида объектов: дом, дерево и облака. Всего для создания картины нужно 57 элементов: 30 элементов на дом, из которых 19 — треугольники на крышу дома, а остальные — квадраты, представляющие основание дома; 10 свободных роллов на ствол дерева и 10 овальных — на листву, а оставшиеся роллы — любой формы — на облака. Дом должен быть полностью коричневого цвета, облака полностью белого. Обучающиеся обсуждали, почему выбран тот или иной цвет, по какому признаку мы отбираем цвет или форму. После ученики заметили, что не хватает некоторой информации для создания картины сразу. Определяя известную и недостающую информацию, обучающиеся формулировали задачу и после ее решения записывали в инструкцию найденные данные.

После ознакомления с техниками создания роллов круглой формы учащиеся предлагали свои варианты создания формы «квадрат». Обсудили, чем схожи геометрическая фигура «квадрат» и форма ролла «квадрат». Сформулировали задачу, как создать четыре угла у бумажного ролла. Бумага легко поддается изменению формы при помощи нажатия или защемления ее между двумя и более объектами. Затем мы попросили обучающихся показать фигуру квадрата, используя пальцы рук. А после сжать таким положением пальцев получившийся круглый ролл. Так открыли способ образования формы ролла «квадрат». Чтобы лучше проработать края, нужно было сильнее сдавливать пересечением пальцев или после формирования силуэта квадрата проработать углы двумя пальцами, сдавливая бумагу. С созданием формы «треугольник» обучающиеся справились самостоятельно, по аналогии и с учетом сравнения фигур квадрата и треугольника.

Таким образом, квиллинг был направлен на развитие умений находить закономерности и противоречия, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Первый вид умений развивался при решении задачи, где ученики сталкиваются с противоречиями: нужно выполнить поделку, но не все данные известны. Значит, сначала нужно найти точное количество всех элементов. Также форма основы дома — прямоугольная или квадратная, для ее

создания используем квадратные элементы. Ствол дерева в разрезе представляет круг — на поделке составляем ствол из круглых роллов. Крыша у большинства домов треугольная — составляем ее из треугольных элементов. Листья у деревьев вытянутые — на поделке изображаем их овалами.

Второй вид умений развивается при поиске способов создания формы роллов, работы с материалом. Форма «круг» выполняется по определенной технологии, форма «квадрат» формируется после составления формы «круг». Чтобы получить из бумажного сырья угол, нужно надавить двумя пальцами, зажать ту часть, где необходим угол. Также для развития данного логического умения подключена работа с составлением композиции из элементов. Примеры работ обучающихся приведены на рисунке 4.



Рис. 4. Примеры работ обучающихся экспериментальной группы в технике квиллинг (фото В. А. Карповой)

RAFT-технология была заключительной в совокупности творческих работ описываемой разработки. Она требует наибольшего внимания и подготовки от учителя, так как только при корректно заданных условиях удастся воплотить данную работу в нужном формате. Чем больше творчества и меньше подготовки требуется от учеников, тем более продуманными должны быть указания учителя. Учителю следует заранее определить, какие условия нужно создать, чтобы у детей был выбор ролей, тем, аудиторий и форм, но при этом они были в необходимом ключе для изучения материала. Мы использовали RAFT-технологию (роль — аудитория — форма — тема) в разработке сценки в группах на интегрированном уроке литературного чтения и математики. Нами были обозначены: роль — геометрическая фигура, у каждой группы своя, аудитория — ученики 4-го класса, форма — постановка сценки в жанре «сказка», тема — путешествие геометрической фигуры.

Давалось время на составление сказки и распределение ролей, после чего обучающиеся разыгрывали свою сказку перед классом. Истории разворачивались на основе характеристик фигуры, что может хорошего или плохого случиться в жизни фигуры, если она оживет, какие трудности встретит. Не возбранялось изменение фигуры в ходе сказки, благодаря волшебству. Так, например, у одной из групп получился следующий интересный сюжет: «Шар катился по горе к обрыву и не мог остановиться. Он просил у духа горы превратить его в круг, так он сможет завалиться на один бок и остановиться. Случилось чудо, и шар превратился в круг. Но вот лежит он днями напролет рядом с обрывом и никуда не может сдвинуться. Стал круг молить духа о том, чтобы стать кубом. Стал он кубом. Потихоньку, заваливаясь то на одну, то на другую грань, дошел до безопасного места. Поблагодарил духа горы за спасение и попросил вернуть его в свое тело, пообещав себе, что больше к горам и спускам никогда не покатится» [8].

В данной работе ученики вспоминали свойства и признаки геометрических фигур, жизненные условия, подходит ли объект для выполнения тех или иных действий. Если куб

объемный, получится ли у него достать упавший в щель предмет, пролезет ли он туда или придется звать на помощь своего дальнего родственника — квадрат. Обучающиеся искали закономерности, представляя геометрическую фигуру живым существом в жизненных условиях, сложности, с которыми встретятся фигуры, а значит, находили противоречия. В жанре сказки всегда происходит волшебство, кто-то сменяет облик или чудесным образом перемещается в пространстве, приобретает какой-то предмет и т. д. Значит, если мы ставим сценку в жанре сказки, то у нас должно присутствовать волшебство или что-то удивительное. Хотя, конечно, можно было остановиться и на том, что фигура ожила, что тоже является волшебством. Если мы рассказываем и показываем нашу историю-сценку ученикам 4-го класса, то повествование должно соответствовать возрасту, оно не может быть слишком примитивным, как для первоклассника, но и не должно быть слишком сложным и научным, как для взрослого человека. Так как мы выбрали тему путешествия фигуры, то хотя бы раз с фигурой должно случиться что-то необычное, она должна куда-то сходить или случится ситуация, которую мы сможем назвать путешествием. Например, поиски какого-либо предмета по дому, по всем неизведанным углам дома тоже можно назвать путешествием — «Путешествие по такому родному, но незнакомому дому». В данном приключении фигура может открывать что-то увлекательное и неизведанное внутри своего дома, представляя, что ее дом такой же огромный и удивительный, как целый мир.

Данная творческая работа помогает развивать умения устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Если у фигуры есть определенные свойства, то она может сделать конкретное действие или, наоборот, не может что-то сделать. Например, плоская фигура сможет пробраться в щель, а объемная — нет.

Таким образом, вся разработка состояла из семи видов творческих работ на геометрическом материале, направленных на развитие логических умений четвероклассников и реализованных на восьми уроках. Наиболее привлекательными для детей оказались абстрактное изображение на свободную тему, квиллинг и RAFT-технология. Обучающиеся интересовались, будет ли у них возможность выполнить похожую работу в дальнейшем. Во время планирования творческих работ учитывались их цели, возможности класса и тематическое планирование. Последовательность работ можно менять, но стоит помнить, что вначале следует давать посильные задачи, а после усложнять их.

Для оценки влияния совокупности представленных творческих работ на развитие логических умений младших школьников была проведена диагностика в двух четвертых классах: экспериментальном и контрольном. Мы использовали тест, разработанный М. А. Екимовой [9] на основе диагностики Г. Айзенка. Тест содержит 13 вопросов, позволяет определить уровень различных логических умений (выделение существенного признака объектов, выделение объекта по существенному признаку, объединение объектов по признаку, сравнение, установление закономерностей и выявление противоречий, установление причинно-следственных связей), на его решение выделяется до 45 минут.

По критериям М. А. Екимовой, *уровни развития логических умений* определяются следующим образом [9]: низкий уровень присваивается при количестве баллов за весь тест от 0 до 10; средний уровень можно диагностировать у детей, набравших от 11 до 21 балла, высоким считается уровень при наличии у респондента не менее 22 баллов. Задания имеют разный вес в баллах, при решении наиболее сложных задач показатель уровня значительно повышается. При этом в данных заданиях не получится угадать ответ, так как решение нужно обосновать.

Мы использовали статистический критерий Розенбаума, чтобы убедиться, что имеем право сравнивать выбранные экспериментальный и контрольный классы: с уровнем значимости $p \leq 0,01$ различия в распределении испытуемых по уровням развития логических умений на констатирующем этапе оказались статистически незначимыми.

Динамика уровней развития логических умений у обучающихся экспериментального и контрольного классов показана на рисунках 5 и 6, соответственно. Обе группы испытуемых показали улучшение результатов за одинаковый период времени, однако

в экспериментальном классе повышение более значительное: большинство учеников экспериментального класса достигли среднего уровня, а трое учеников — высокого уровня развития логических умений.

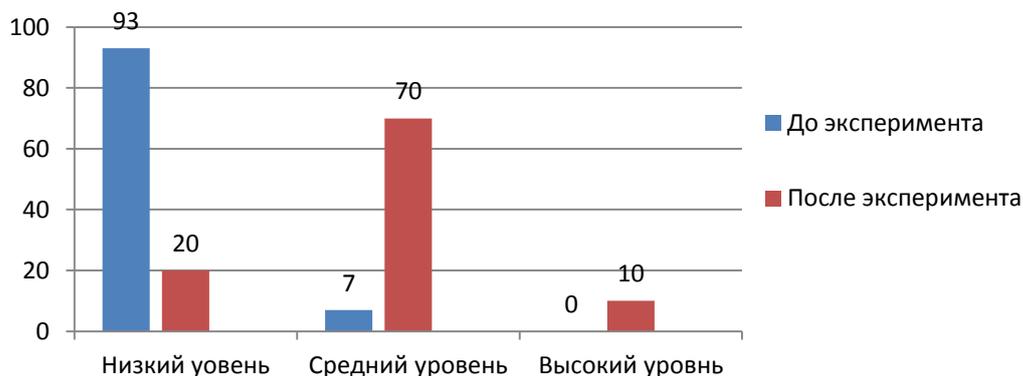


Рис. 5. Динамика уровней развития логических умений в экспериментальной группе (% , при n = 30)

Отметим также, что средний балл выполнения теста в экспериментальном классе увеличился с 4,6 до 13,7, а максимальный балл — с 15,5 до 25,5. У респондентов контрольной группы изменения скромнее: средний балл увеличился с 4,5 до 7,6, а максимальный балл составил 16,5, что только на 1 балл больше по сравнению с констатирующим этапом.



Рис. 6. Динамика уровней развития логических умений в контрольной группе (% , при n = 30)

Динамику уровней развития логических умений у обучающихся экспериментальной и контрольной групп мы оценили с помощью Т-критерия Вилкоксона. Отдельно для каждой группы: вычислили разницу в баллах для каждого испытуемого (из значения «после» вычли значение «до»), нашли модули разностей, проранжировали эти значения, проверили сумму рангов, сопоставив ее с расчетной, вычислили эмпирическое значение $T_{эмп.}$ по формуле и сравнили с критическими значениями критерия. Так как для экспериментальной группы $T_{эмп.}$ оказалось в зоне значимости, то можно утверждать, что изменения в уровнях развития логических умений у испытуемых до и после формирующего эксперимента значимы ($p \leq 0,01$). В контрольной группе, напротив, эмпирическое значение оказалось в зоне незначимости, что говорит об отсутствии значимых изменений оцениваемых уровней.

Таким образом, динамика результатов показывает, что применение творческих работ на геометрическом материале способствует развитию логических умений четвероклассников. Большая часть обучающихся класса улучшила свои умения, но даже те испытуемые, чей уровень логических умений не поднялся до среднего и выше, добиваются постепенных улучшений. Их баллы при тестировании тоже растут.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. — Текст : электронный. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 06.05.2025).
2. *Несытых Н. Г.* Комплект рабочих листов, направленных на формирование познавательных (логических) УУД обучающихся 3 класса на уроках русского языка / Н. Г. Несытых // Вестник науки. — 2023. — № 5 (62). — С. 291—295.
3. *Магомеддибирова З. А.* Методические приемы формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий в процессе обучения математике / З. А. Магомеддибирова // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 5 (78). — С. 286—287.
4. *Смирнова С. И.* Исследовательская деятельность младших школьников в условиях введения Федерального стандарта начального общего образования / С. И. Смирнова // На рубеже эпох: подготовка учителя начальных классов в условиях ФГОС нового поколения : сборник научно-методических статей преподавателей кафедры теории и методики начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет». — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2015. — С. 96—105.
5. *Туйбаева Л. И.* Формирование универсальных учебных действий младших школьников / Л. И. Туйбаева, М. Ю. Жиганова. — Текст : электронный // Cyberleninka : [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 20.05.2025).
6. *Трофименко Ю. В.* Разработка и практическая реализация технологии изучения геометрического материала младшими школьниками / Ю. В. Трофименко // Вестник Брянского государственного университета. — 2016. — № 2. — С. 257—263.
7. *Буяров Д. В.* Применение RAFT-технологии при формировании творческого и критического мышления обучающихся / Д. В. Буяров, П. А. Иванов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2023. — № 2. — С. 65—76.
8. *Карпова В. А.* Творческие работы на основе геометрического материала как средство развития логико-математических умений младших школьников / В. А. Карпова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. Киров, 27 апреля 2025 года. — Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. — С. 240—246.
9. *Екимова М. А.* Проблема оценки уровня развития логического мышления / А. М. Екимова // Вестник ОмГУ. — 2002. — № 1. — С. 120—123.

*Карпова Светлана Владимировна,
Быковская Кристина Дмитриевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ПРЕДОСТАВЛЯЮЩИХ РАЗНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. Психологическое благополучие человека становится все более актуальной проблемой современности. Ускорение развития общества, «гонка за успехом» могут быть как факторами развития, так и факторами риска, значительно снижающими психологическое благополучие школьника.

Ключевые слова: психологическое благополучие, старший школьный возраст, самооценка, самоактуализация, субъективное ощущение одиночества.

*Svetlana V. Karpova,
Kristina D. Bykovskaya
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS, PROVIDING DIFFERENT LEVELS OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract. Psychological well-being of a person is becoming an increasingly urgent problem of our time. The acceleration of the development of society, the «race for success» can be both developmental and risk factors that significantly reduce the psychological well-being of a student.

Keywords: psychological well-being, high school age, self-esteem, self-actualization, subjective feeling of loneliness.

В России существуют образовательные организации, предоставляющие разный уровень образовательных программ для школьников. Они отличаются друг от друга программой обучения, уровнем углубленности изучаемых предметов и наличием специализации. Общеобразовательная школа обеспечивает обучение, отвечающее государственным стандартам. Гимназия, в отличие от общеобразовательной школы, предоставляет более углубленное и широкое изучение предметов. У учащихся гимназии большой выбор дополнительных занятий и секций, которые не только удовлетворяют интересы ученика, но и обеспечивают более высокую вероятность поступления в вузы. В лицее также может быть предложена широкая программа дополнительных занятий. Учебная программа лицеистов ориентирована на углубленное изучение конкретных предметов, связанных с направлением выбранного профиля. Все это предполагает разную степень загруженности учеников, различные возможности использовать свободное время, что рождает предположение о наличии различий в психологическом благополучии у старшеклассников из образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ.

В исследовании было использовано понимание психологического благополучия в рамках работ К. Рифф. Автор описывает данное понятие как оценку своего внутреннего функционирования с точки зрения вершины человеческих потенциальных возможностей. В своей концепции психологического благополучия К. Рифф выделила шесть главных аспектов (компонентов), которые составляют основу психологического благополучия [1]:

1. Позитивные отношения с другими. Наличие близких, приятных, доверительных отношений с окружающими. Желание проявлять заботу о других людях. Способность к эмпатии, любви и близости. Умение находить компромиссы во взаимоотношениях.
2. Автономия. Независимость, способность противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках. Возможность регулировать собственное поведение и оценивать себя, исходя из собственных стандартов.
3. Управление окружающей средой. Чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами. Способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства. Умение самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям.
4. Личностный рост. Чувство непрерывного саморазвития. Отслеживание собственного личностного роста и ощущение самосовершенствования с течением времени. Реализация своего потенциала.
5. Цель в жизни. Наличие целей в жизни и чувства осмысленности жизни. Ощущение, что настоящее и прошлое осмысленны. Присутствие убеждений, придающих цели жизни.
6. Самопринятие. Поддержание позитивного отношения к себе. Признание и принятие всего собственного личностного многообразия, включающего свои как хорошие, так и плохие качества. Позитивная оценка своего прошлого.

Таким образом, высокий уровень психологического благополучия, согласно К. Рифф, состоит из представленных выше компонентов. Все эти компоненты взаимосвязаны и влияют друг на друга, поэтому неудовлетворенность по любому из них может привести к ощущению неблагополучия.

Была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия в уровне психологического благополучия и его составляющих у старшеклассников из образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ.

В качестве методик исследования были использованы: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф — для определения уровня психологического благополучия и выраженности его составляющих, а также «Самоактуализационный тест» Э. Шостром, опросник «Изучение общей самооценки» Г. Н. Казанцевой и методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона для подтверждения данных по отдельным шкалам психологического благополучия.

В исследовании участвовали учащиеся лица, гимназии и средней общеобразовательной школы в количестве 154 человек (старшеклассники из лица — 44, из гимназии — 56, из средней общеобразовательной школы — 54), возраст 15—17 лет.

Результаты исследования показали (рис. 1), что среди учащихся средней общеобразовательной школы (42,6 %) преобладает высокий уровень психологического благополучия. В лицее наблюдается наивысший процент учащихся со средним уровнем благополучия (54,5 %). Среди учащихся в гимназии отмечен самый большой процент учащихся с низким уровнем благополучия (39,4 %).

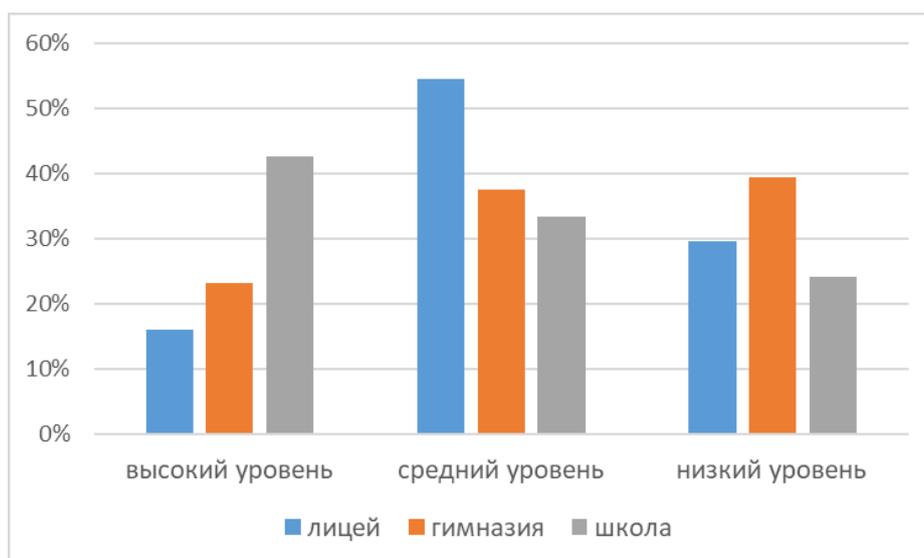


Рис. 1. Сравнение психологического благополучия учащихся образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ

Результаты исследования составляющих психологического благополучия показали следующее. В средней общеобразовательной школе наблюдается наивысший процент (51,9 %) учащихся с высоким уровнем по шкале «положительные отношения с другими», в то время как в гимназии преобладает низкий уровень среди учащихся (41,1 %).

В гимназии и средней общеобразовательной школе наблюдается наивысший процент учащихся с высоким уровнем автономии (37,5 %; 40,7 %). Среди учащихся лицейя наблюдается самый большой процент учащихся с низким уровнем этого показателя (43,1 %). В то же время в лицее и гимназии наблюдается наивысший процент учащихся с высоким уровнем (40,9 %; 48,1 %) по шкале «цели в жизни», также в лицее наблюдается наивысший процент учащихся с высоким уровнем по параметру «самопринятие» (52,3 %).

Стремление к самоактуализации. Среди учащихся гимназии (46,4 %) преобладает высокий уровень стремления к самоактуализации. Среди учащихся лицейя (52,3 %) и средней общеобразовательной школы (40,7 %) преобладает средний уровень данного показателя.

Также хотелось бы отметить, что самый высокий процент учащихся с низким уровнем стремления к самоактуализации (35,2 %) наблюдается у учащихся средней общеобразовательной школы. Учащиеся гимназии (10,7 %) и лицейя (4,5 %) имеют более низкие показатели, что говорит о более высоком уровне мотивации и целеустремленности среди этой категории учащихся.

Общая самооценка. Среди учащихся лицейя (63,6 %) преобладает высокий уровень самооценки. В гимназии (42,8 %) и средней общеобразовательной школе (51,8 %) наблюдается количество учащихся со средним уровнем самооценки.

Субъективное ощущение одиночества. Среди учащихся гимназии (48,2 %) и лицейя преобладает количество учащихся со средним уровнем этого показателя, что может указывать на более выраженные проблемы с социальными связями. В средней общеобразовательной школе же (40,7 %) наивысший процент учащихся с низким уровнем, что может свидетельствовать о более крепких социальных связях (рис. 2).

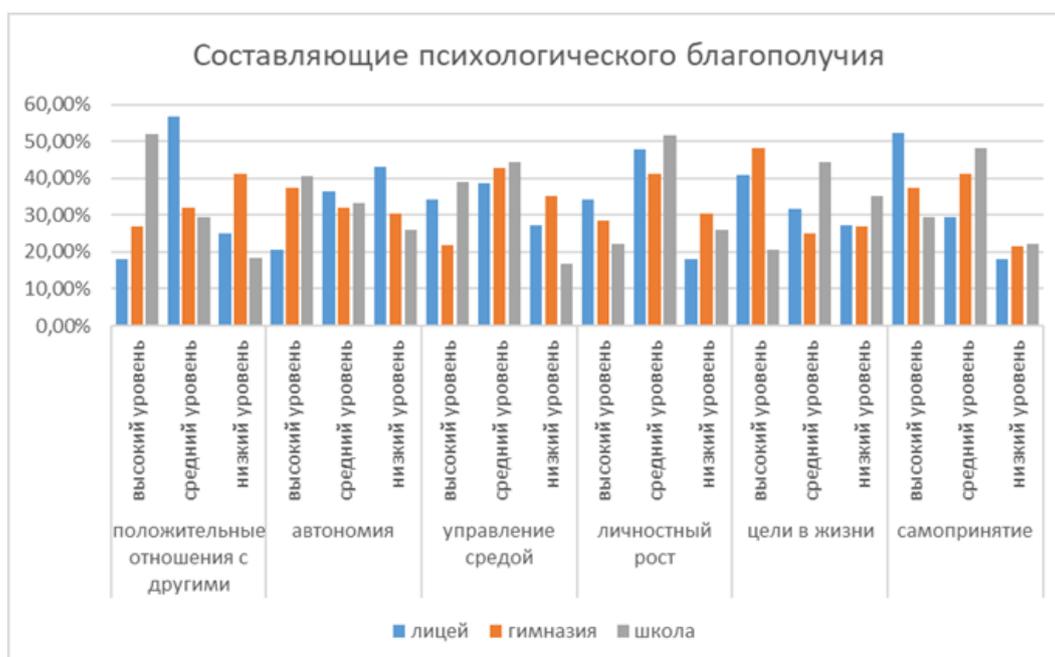


Рис. 2. Сравнение уровней выраженности составляющих психологического благополучия у учащихся образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ

Таким образом, у учащихся лицей:

1. Выявлено преобладание среднего уровня психологического благополучия (54,5 %).
2. Высокие показатели по составляющей «цели в жизни» (40,9 %) и средний уровень стремления к самоактуализации (52,3 %).
3. Высокий уровень по составляющей «самопринятие» (52,3 %) и высокий уровень общей самооценки (63,6 %).
4. У большинства преобладает средний уровень по составляющей «позитивные отношения с другими» (56,8 %) и средний уровень субъективного ощущения одиночества (40,9 %).

Полученные результаты позволяют составить следующий **портрет старшеклассника, обучающегося в лицее**. Старшеклассник-лицейст демонстрирует средний уровень психологического благополучия, что может говорить как о положительных моментах в его жизни, так и о наличии трудностей. Учащийся имеет цель в жизни и живет осмысленно. Он позитивно относится к себе и принимает свои положительные и негативные стороны, что также способствует внутренней стабильности и мотивации к развитию. Это подтверждает и исследование общей самооценки. Она на среднем уровне, то также может свидетельствовать о том, что учащийся знает про свои сильные и слабые стороны и не испытывает сильных сомнений в себе.

Однако для него характерны проблемы с самостоятельным принятием решений. Такой старшеклассник может чувствовать себя менее уверенным в способности действовать самостоятельно и зависеть от мнения окружающих. Стремление к самоактуализации находится на среднем уровне, что подтверждает наличие у учащегося стремления раскрыть свой потенциал, но, возможно, старшекласснику может препятствовать низкий уровень автономии.

Сочетание средних значений таких показателей, как «позитивные отношения с другими», «субъективное ощущение одиночества», и низкий уровень автономии дают возможность предположить, что учащийся не может донести актуальную информацию о своих интересах, желаниях до родителей и педагогов, что также может сказываться на уровне его стремления к самоактуализации и снижать уровень психологического благополучия.

Следующий ряд результатов дает возможность увидеть *портрет старшеклассника, обучающегося в гимназии*:

1. У учащихся гимназии выявлено преобладание низкого уровня психологического благополучия (39,3 %).
2. В группе преобладают высокие показатели по составляющей «цели в жизни» (48,1 %), что подтверждает высокий уровень стремления к самоактуализации (46,4 %).
3. Присутствует средний уровень по составляющему «самопринятие» (41,1 %) и средний уровень самооценки (42,8 %).
4. У большинства преобладает низкий уровень показателя «положительные отношения с другими» (41,1 %) и средний уровень субъективного ощущения одиночества (48,2 %).

Старшеклассник-гимназист характеризуется низким уровнем психологического благополучия, что может указывать на наличие трудностей, стрессов или неудовлетворенности состоянием и окружением. Несмотря на это, мы можем предположить, что у учащегося есть понимание того, к чему он хочет стремиться, и мотивация к достижению целей.

У учащегося наблюдается высокий уровень стремления к самоактуализации, что может говорить о стремлении развиваться и наиболее полно реализовать свой потенциал. Вероятно, он обладает внутренней мотивацией к самосовершенствованию и самореализации. Учащийся имеет средний уровень общей самооценки, что может указывать на то, что он адекватно оценивает себя, зная о своих сильных и слабых сторонах.

Мы можем предполагать, что учащийся испытывает некоторые трудности, связанные с построением доверительных отношений, чувством отчужденности или недостатком поддержки со стороны окружающих, так как исследование выявило низкий уровень положительных отношений с другими и средний уровень субъективного ощущения одиночества. Большая загруженность, высокое стремление к самоактуализации, вероятно, высокая мотивация достижения способны уменьшать интенсивность коммуникации, количество и качество близких отношений, что не может не снижать уровень его психологического благополучия.

Третья группа результатов формирует портрет старшеклассника, обучающегося в средней общеобразовательной школе:

1. У него отмечено преобладание высокого уровня психологического благополучия (42,6 %).
2. Средние показатели по составляющему «цели в жизни» (44,4 %), что подтверждает средний уровень стремления к самоактуализации (40,7 %).
3. Средний уровень «самопринятия» (48,2 %) и средний уровень самооценки (51,8 %).
4. У большинства преобладают высокий уровень показателя «положительные отношения с другими» (51,9 %) и низкий уровень субъективного ощущения одиночества (40,7 %).

Данный старшеклассник обладает высоким уровнем психологического благополучия, что может свидетельствовать о стабильном эмоциональном состоянии, внутренней гармонии. Можно предположить, что учащийся умеет выстраивать доверительные отношения, имеет достаточное количество близких людей, готовых его поддержать. Он также достаточно независим, уверен в себе и способен принимать решения самостоятельно.

Учащийся адекватно оценивает себя, не переоценивает свои особенности и возможности, но и не испытывает сильных сомнений в себе, стремление к самоактуализации у него находится на среднем уровне, что, в сочетании с высоким уровнем автономии, позитивного отношения с другими и низким уровнем субъективного ощущения одиночества, может говорить о наличии у учащегося желания развиваться, стремления раскрыть свой потенциал, не внося в процесс избыточного напряжения и не снижая уровень психологического благополучия.

Можно предположить, что учащийся школы не испытывает нехватки социальных контактов. Он чувствует себя социально включенным, умеет налаживать контакты и чувствует себя комфортно в межличностных отношениях. Скорее всего, учащийся умеет выстраивать положительные отношения как со сверстниками, так и со взрослыми, может получить позитивный отклик и поддержку, что сказывается на столь высоком уровне психологического благополучия.

Результаты проведенного исследования показали, что существуют различия в уровне психологического благополучия и его составляющих у старшеклассников из образовательных организаций, предоставляющих разный уровень образовательных программ. Возможно, родителям, педагогам и педагогам-психологам стоит обратить особенное внимание на, казалось бы, более успешных и целеустремленных подростков. Также исследование может быть продолжено как за счет расширения количества участников, факторов, воздействующих на уровень психологического благополучия старшеклассников, так и в рамках более глубокого изучения выявленных факторов риска.

Список литературы

1. *Ryff C. D. Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological WellBeing / C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 57. — No. 6. — P. 1069—1081.*

*Карпова Светлана Владимировна,
Мартусова Карина Константиновна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В настоящее время динамично изменяющаяся обстановка окружающей действительности приводит к появлению новых ситуаций стресса, которые встречаются во всех сферах, и в частности, в профессиональной деятельности людей, особенно в сфере «человек — человек». Проблема психологического благополучия педагогов и специалистов социально-психологических служб важна и требует постоянного изучения.

Ключевые слова: психологическое благополучие, эмоциональное выгорание, педагог, социально-психологическая служба.

*Svetlana V. Karpova,
Karina K. Martusova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS AND SPECIALISTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SERVICES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Currently, the dynamically changing environment of reality leads to the emergence of new stress situations in all areas, including professional activities, especially in the field of human-to-human interactions. The issue of psychological well-being among teachers and specialists of social and psychological services is important and requires continuous research.

Keywords: psychological well-being, emotional burnout, teacher, social and psychological service.

Профессиональная деятельность педагогов и специалистов социально-психологических служб связана с взаимодействием с другими людьми, что требует больших эмоциональных затрат. Стрессовые ситуации, которые постоянно появляются в процессе деятельности, взаимодействия с клиентами, глубокое погружение в суть проблем могут оказывать на педагогов и работников неблагоприятное воздействие, снижать уровень их психологического благополучия и повышать вероятность эмоционального выгорания.

Исследования на эту тему начались не так давно. Н. Бредберн был одним из первых, кто теоретически обосновал проблему психологического благополучия. По мнению автора, психологическое благополучие — это субъективное ощущение счастья и общая удовлетворенность жизнью, структура его представляется как своеобразный баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта — позитивного и негативного [1]. Таким образом, события повседневной жизни, привносящие положительные эмоции, накапливаются, отражаясь в сознании человека как позитивный аффект. Следовательно, негативным аффектом называется то, что огорчает человека, расстраивает, вызывает переживания. Возникающее различие между этими противоположно направленными самоощущениями (позитивным

и негативным) и считается показателем психологического благополучия, которое отражает общее самоощущение удовлетворенности жизнью. Если позитивный накопленный аффект превышает накопленные негативные эмоции, то, как результат, человек ощущает себя счастливым, удовлетворенным, имеет высокий уровень психологического благополучия. А вот если суммарно накопленные негативные переживания преобладают над накопленными позитивными переживаниями, то человек чувствует себя несчастным и неудовлетворенным, что означает низкий уровень его психологического благополучия. Важно заметить, что эффекты не взаимосвязаны, т. е. имея данные об уровне одного из них, мы не можем определить уровень второго, и наоборот.

Следует также вспомнить концепцию, разработанную К. Рифф. Автор выделила шесть компонентов психологического благополучия: автономия, управление окружающей средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, самопринятие, цель в жизни [2].

Что касается эмоционального выгорания, то на сегодня в психологической, педагогической и социальной научной литературе нет единого мнения в определении термина «эмоциональное выгорание». В. В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как психогенное расстройство, связанное с профессиональной дезадаптацией, и, особенно, со стилем поведения учителя в учебной среде [3]. В. В. Бойко дает взаимосвязь стадий и симптомов выгорания через стресс. То есть эмоциональное выгорание — это динамический процесс, возникающий поэтапно и полностью соответствующий механизму развития стресса. Следовательно, каждой фазе (этапу) соответствуют отдельные симптомы (признаки), которые можно увидеть, изучить [4]:

I фаза «напряжения» — является «запускающим» механизмом и предвестником в формировании эмоционального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов;

II фаза «резистенции» — вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Человек стремится к психологическому комфорту и поэтому старается снизить давление внешних обстоятельств;

III фаза «истощения» характеризуется ослаблением нервной системы и падением общего энергетического тонуса. Выгорание становится неотъемлемым атрибутом личности.

Специфика работы учителей школ, специалистов социально-психологической службы состоит в том, что все процессы происходят в основном в контексте «человек — человек». Это требует большой эмоциональной включенности, готовности непрерывно активно взаимодействовать с участниками процесса, способности выдерживать высокое эмоциональное напряжение и негативные аспекты взаимодействия.

Таким образом, возникла гипотеза о том, что существуют различия в уровне психологического благополучия и эмоционального выгорания среди педагогов и специалистов социально-психологических служб разных образовательных учреждений и полов. Для проведения исследования были использованы следующие методики: авторская анкета, «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко), «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, а также U-критерий Манна — Уитни. В исследовании приняли участие 43 педагога и специалиста социально-психологических служб города Петрозаводска.

При изучении психологического благополучия и эмоционального выгорания педагогов и специалистов социально-психологических служб было важно исключить влияние на них кризисных ситуаций (таких, как утрата близких, резкие изменения жизненных обстоятельств, положительные или отрицательные, тяжелые болезни и т. д.) [1]. Для этого была составлена анкета. В рамках данного исследования все респонденты находились вне актуальных личных кризисных ситуаций.

Проведенный анализ данных выявил существенные отличия в уровне психологического благополучия среди педагогов и работников социально-психологических служб различных типов образовательных учреждений. Наиболее заметные межгрупповые различия

наблюдаются по шкале «позитивные отношения с окружающими». Данный факт может объясняться особенностями организационной культуры и меньшей эмоциональной напряженностью в учреждениях дополнительного образования. Анализ стандартных отклонений выявил наибольшую степень вариативности показателей среди сотрудников дополнительного образования, что указывает на существенный разброс индивидуальных значений в данной профессиональной группе. В то же время работники детских садов демонстрируют наиболее однородные результаты (рис. 1).

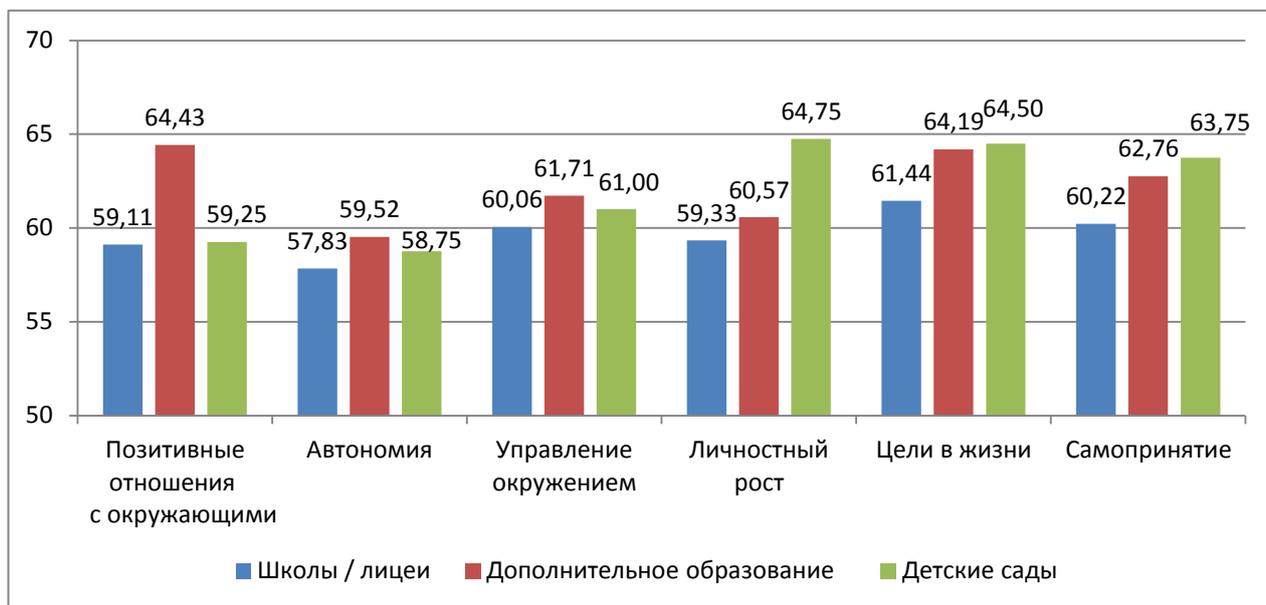


Рис. 1. Результаты исследования психологического благополучия среди работников разных учреждений, %

Специалисты дополнительного образования демонстрируют тенденцию к более высокому уровню общего психологического благополучия и личностного роста по сравнению с работниками школ. В силу того что значение $U_{эмп}$ находится в зоне неопределенности, правомерно говорить не о строгой значимости, а о тенденции (рис. 2).

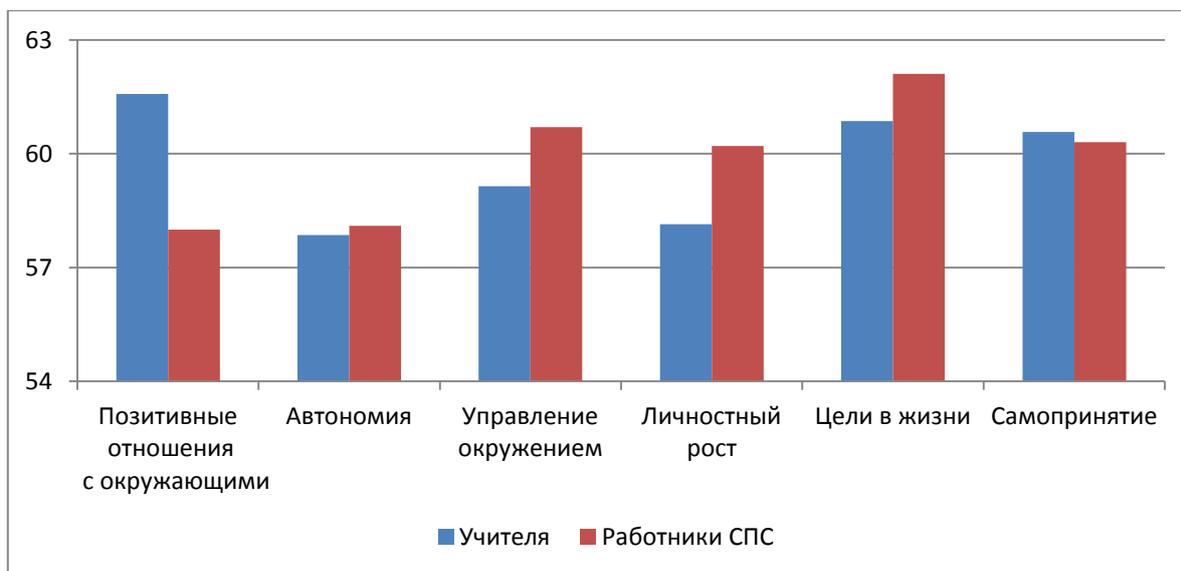


Рис. 2. Результаты исследования уровня психологического благополучия среди представителей разных специальностей, %

При сравнении уровня психологического благополучия между специалистами-мужчинами и специалистами-женщинами статистический анализ не выявил значимых различий ($p > 0,05$). Средние показатели по всем субшкалам у представителей обоих полов находятся в сопоставимом диапазоне, что свидетельствует об отсутствии выраженных различий в данном аспекте. Полученные результаты указывают на сходный уровень психологического функционирования независимо от половой принадлежности.

При сравнении групп, однородных по полу, выявлены статистически значимые различия между группами мужчин. Наиболее выраженные различия обнаружены в показателях автономии ($U_{эмп} = 11,5$) и личностного роста ($U_{эмп} = 14,5$), где значения критерия особенно отличаются от критического уровня. Это указывает на различия в уровне профессиональной самостоятельности и возможностях самореализации педагогов в разных образовательных системах.

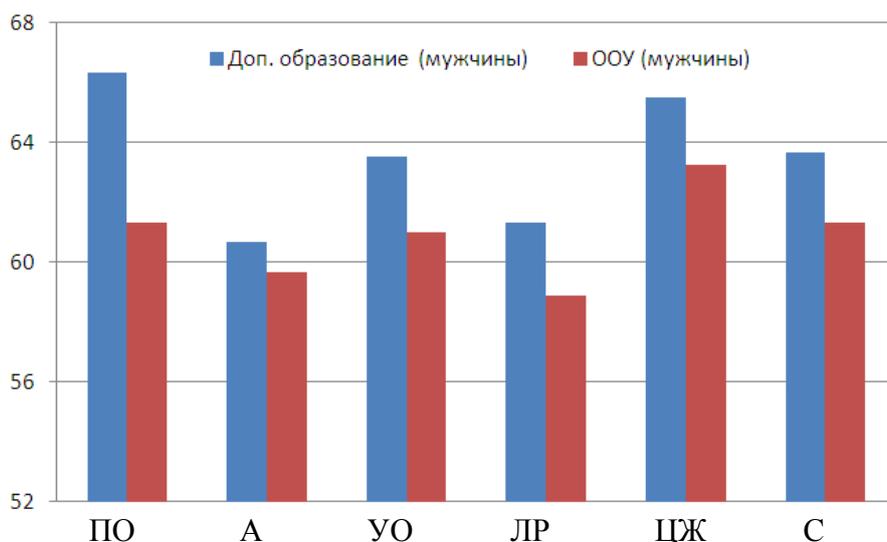


Рис. 3. Результаты исследования уровня психологического благополучия среди мужчин, работающих в разных образовательных учреждениях (примечание: ПОО — позитивные отношения с окружающими, А — автономия, УО — управление окружением, ЛР — личностный рост, ЦЖ — цели в жизни, С — самопринятие), %

Схожая картина наблюдается и для других компонентов психологического благополучия: позитивных отношений ($U_{эмп} = 16,5$), управления окружением ($U_{эмп} = 15$), целей в жизни ($U_{эмп} = 15,5$) и самопринятия ($U_{эмп} = 22$). Особого внимания заслуживает факт, что даже по показателю самопринятия, где различия наименее выражены ($U_{эмп} = 22$), существуют отличия. Это подтверждает общую тенденцию к более высокому уровню психологического благополучия мужчин-педагогов в системе дополнительного образования по сравнению с их коллегами из общеобразовательных школ.

Анализ отдельных компонентов психологического благополучия среди специалистов-женщин показал устойчивое преимущество педагогов дополнительного образования по всем исследуемым параметрам. Наиболее выраженные различия наблюдаются в сфере позитивных отношений с окружающими и самопринятия. Также разница отмечается по шкалам автономии и целей в жизни. Эти данные могут отражать более комфортный социально-психологический климат и лучшие возможности для профессиональной самореализации в учреждениях дополнительного образования. При сравнении групп женщин, работающих в учреждениях дополнительного образования и школах, значимые различия были обнаружены в общем показателе психологического благополучия ($U_{эмп} = 34$) и по шкале позитивных отношений ($U_{эмп} = 36,5$) в пользу специалистов дополнительного образования.

При этом статистический анализ не выявил значимых различий в уровне психологического благополучия между мужчинами и женщинами в целом по выборке ($p > 0,05$). Однако при сравнении представителей разных полов в школах и организациях дополнительного образования обнаружилось статистически значимые различия по шкалам «автономия» ($U_{эмп} = 17$ при $U_{кр} = 23$) и «цели в жизни» ($U_{эмп} = 19$), что свидетельствует о более выраженной самостоятельности и четкой жизненной позиции у мужчин-педагогов.

Результаты мужчин, работающих в учреждениях дополнительного образования, имеют значимые различия с женской выборкой в «управлении окружением» ($U_{эмп} = 15,5$). Явные, но не значимые статистически данные получены по шкале «автономия» ($U_{эмп} = 26,5$), где значения превышают критический уровень.

При исследовании эмоционального выгорания обнаружено, что сотрудники школ демонстрируют более высокие показатели в фазе напряжения и истощения по сравнению с работниками дополнительного образования ($p < 0,05$), что может быть связано с повышенной учебной нагрузкой, административным давлением и эмоциональным выгоранием в условиях жесткого регламента образовательного процесса. Анализ стандартных отклонений показал некоторые особенности. У учителей наблюдается значительно больший разброс показателей: в фазе напряжения ($SD = 25,71$ против $21,36$ у СПС) и истощения ($SD = 28,09$ против $19,40$). Это отражает неоднородность переживания профессионального стресса среди педагогов, что может быть связано с различиями в стаже, преподаваемых предметах или индивидуальных стратегиях совладания. Однако статистически значимых различий обнаружено не было, что может быть связано с недостаточной численностью выборки. Особого внимания заслуживает тот факт, что наибольшая близость к порогу значимости отмечается именно в фазе напряжения.

При сравнении результатов исследования эмоционального выгорания у мужчин, занятых в системе дополнительного образования и в общеобразовательных школах, наиболее заметные статистически значимые различия наблюдаются в фазе резистенции. Специалисты, работающие в школах, демонстрируют существенно более высокие показатели по сравнению с коллегами из системы дополнительного образования, что свидетельствует о разном уровне профессионального стресса в зависимости от типа образовательного учреждения (рис. 4).

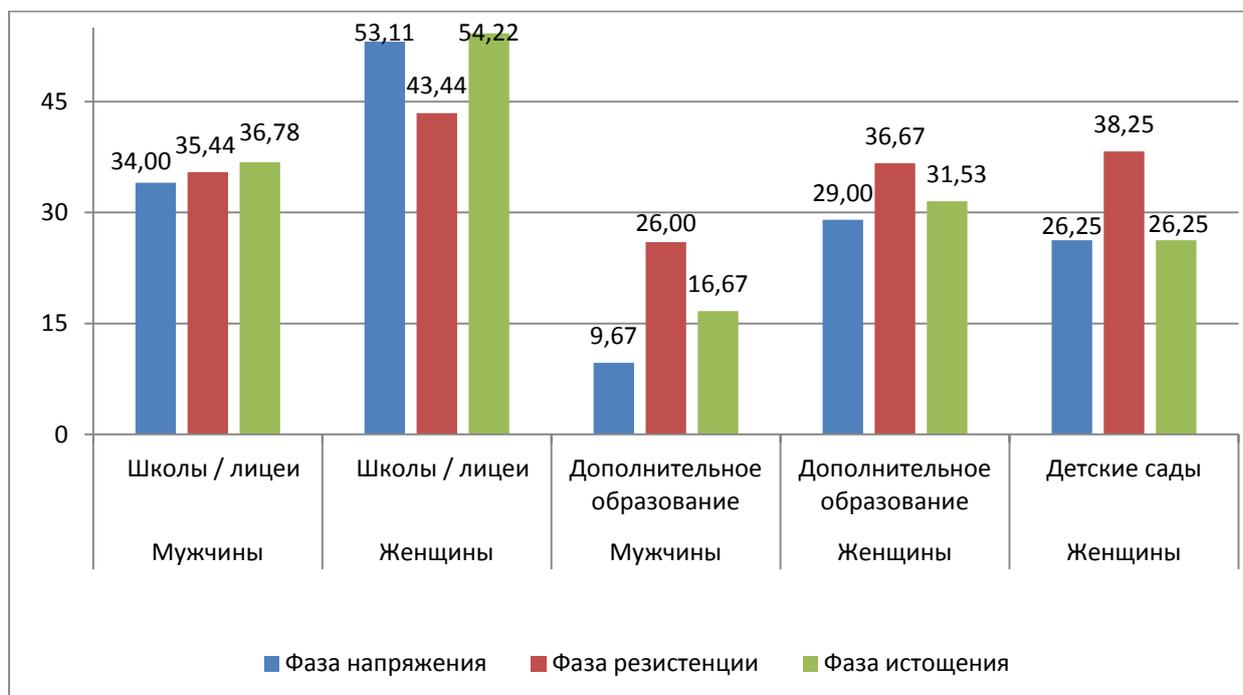


Рис. 4. Результаты исследования эмоционального выгорания среди специалистов разных учреждений, %

Женщины-педагоги общеобразовательных школ демонстрируют значительно более высокие показатели во всех фазах выгорания по сравнению с коллегами из системы дополнительного образования, особенно в фазах напряжения и истощения.

Очевидны различия в динамике эмоционального выгорания между мужчинами и женщинами, работающими в школьной среде. Женщины-педагоги демонстрируют существенно более высокие показатели по всем трем фазам выгорания, однако статистически достоверные различия выявлены только в рамках фазы напряжения. Интересно, что результаты исследования эмоционального выгорания среди работников разного пола системы дополнительного образования показали сходные различия.

Итак, проведенное исследование выявило ряд важных закономерностей в психологическом состоянии педагогов различных образовательных учреждений.

1. Общий уровень психологического благополучия в выборке оказался высоким. Наибольшие показатели отмечены по шкалам «цели в жизни», «самопринятие» и «позитивные отношения с окружающими», тогда как наименьший балл зафиксирован по шкале «автономия».
2. Различия по полу проявляются в том, что мужчины-педагоги в среднем показывают несколько более высокий уровень благополучия, особенно в таких аспектах, как позитивные отношения и наличие целей в жизни. Однако статистически значимых различий между представителями разных полов не обнаружено, что говорит о схожем уровне профессионального стресса у мужчин и женщин в образовательной сфере.
3. Мужчины продемонстрировали более высокий общий уровень благополучия по сравнению с женщинами. Наибольшие различия наблюдались в показателях «позитивные отношения» и «цели в жизни». Однако статистически значимых различий между полами не выявлено, что может указывать на схожие уровни стресса и адаптации.
4. Наибольшие показатели психологического благополучия наблюдаются у педагогов дополнительного образования и работников детских садов, в то время как учителя школ демонстрируют более низкие результаты. При этом именно «автономия» и «управление окружением» оказались наиболее проблемными аспектами для всех категорий педагогов.
5. Наиболее высокие показатели психологического благополучия зафиксированы у работников дополнительного образования, тогда как наименьшие — у сотрудников школ / лицеев. При этом педагоги дополнительного образования демонстрируют наибольшую вариативность данных, что может быть связано с различиями условий труда.
6. Учителя и работники социально-психологических служб (СПС) показали схожие уровни психологического благополучия. Однако у учителей наблюдается больший разброс данных, особенно по шкале «позитивные отношения».
7. Наиболее выраженной фазой выгорания (по В. В. Бойко) оказалась «резистенция», что связано с активным использованием защитных механизмов в условиях хронического стресса.
8. У женщин выше показатели фаз «резистенции» и «истощения», что указывает на более глубокую профессиональную усталость. У мужчин преобладает фаза «напряжения», что может быть связано с подавлением эмоций на ранних стадиях стресса.
9. Педагоги имеют более высокие показатели во всех фазах выгорания по сравнению со специалистами СПС. Наибольшая разница наблюдается в фазе напряжения (49,14 у учителей против 38,70 у СПС).

Таким образом, наибольшие показатели психологического благополучия наблюдаются у педагогов дополнительного образования и работников детских садов, в то время как учителя школ демонстрируют более низкие результаты. Это может быть связано с особенностями рабочей среды — в школах отмечается более жесткий график, строгие дисциплинарные требования и меньшая степень профессиональной автономии, а в ДОУ и учреждениях дополнительного образования — более комфортный социально-психологический климат и лучшие

возможности для профессиональной самореализации в учреждениях дополнительного образования. При этом именно автономия и управление окружением оказались наиболее проблемными аспектами для всех категорий педагогов. Исследование эмоционального выгорания выявило тревожные тенденции, особенно среди школьных учителей, в частности педагогов-женщин. Они чаще находятся в фазах истощения и резистенции. Таким образом, в вопросах профилактики психологического здоровья и при построении программ психологического сопровождения особое внимание следует уделить сотрудникам общеобразовательных школ, которые находятся в группе наибольшего риска эмоционального выгорания и падения уровня психологического благополучия.

Список литературы

1. *Bradburn N.* The Structure of Psychological well-being / N. Bradburn. — Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. — 320 p.
2. *Ryff C.* The Structure of Psychological Well-Being Revisited / C. Ryff, C. Keyes // *Journal of Personality and Social Psychology*. — No. 69 (4). — P. 719—727. Doi:10.1037/0022-3514.69.4.719.
3. *Бойко В. В.* Правила эмоционального поведения / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург : Питер, 1998. — ISBN 5-88718-024-2.
4. *Бойко В. В.* Синдром «Эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург : Сударыня, 1999. — 28 с. — ISBN 5-87499-048-8.

*Киселёва Александра Андреевна,
Казаковцева Ольга Сергеевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность использования креолизованных текстов при обучении русскому языку детей-инофонов. Проведенная опытно-практическая работа демонстрирует положительную динамику в развитии устной речи таких учащихся в ходе применения креолизованных текстов на уроках русского языка.

Ключевые слова: дети-инофоны, инофония, билингвизм, креолизованный текст.

*Kiseleva Alexandra Andreevna,
Olga S. Kazakovtseva,*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

THE USE OF CREOLIZED TEXTS IN TEACHING RUSSIAN TO NON-NATIVE SPEAKING CHILDREN

Abstract. This article explores the efficacy of creolized texts in Russian language instruction for non-native speaking children. The empirical research reveals significant improvements in children's oral communication skills following the implementation of creolized texts in classroom teaching.

Keywords: non-native speaking children, inophony, bilingualism, creolized text.

Проблема обучения русскому языку детей-инофонов является актуальной в связи с увеличением миграционных процессов из стран ближнего зарубежья в Россию. В нашей стране также проживают люди, для которых русский язык является вторым языком.

Для эффективного изучения детьми-инофонами русского языка необходимо создать условия, в которых процесс обучения будет легким и доступным. Также важно помнить о том, что одной из составляющих успеха является повышение интереса к языку. Чтобы поддержать интерес, необходимо подбирать такие методические материалы, которые активно стимулируют познавательную активность учащегося. Ребенок должен не только усваивать лексические единицы, грамматический строй языка и словообразовательные модели, но и уметь применять все конструкции в процессе коммуникации.

Целью настоящей статьи является исследование эффективности использования креолизованных текстов для развития устной речи учащихся-инофонов.

В словаре методических терминов и понятий дается следующее толкование: «...инофон — носитель иностранного языка и соответствующей картины мира» [1, с. 310].

Ряд современных исследователей понимают инофонию несколько шире: этот термин используют не только для характеристики обучающихся, приехавших из стран ближнего зарубежья, но и обучающихся национальных районов России. Данной позиции придерживаются такие ученые, как Е. Ю. Колышева, Е. Ю. Уша, У. А. Железнякова, З. В. Поливара и др. Статус инофона иноязычному обучающемуся присваивается не столько со стороны его

принадлежности иной культуре, сколько с позиции уровня владения русским языком как речевой деятельностью — умения читать, писать, говорить, слушать и понимать [2].

С. Г. Лещенко отмечает что, «инофония является отправной точкой, стартовым этапом для билингвизма» [3, с. 90]. По словам исследователя, многоязычие хорошо влияет на развитие памяти: учащиеся-инофоны учатся хорошо и лучше усваивают абстрактные науки и литературу. У таких детей есть интересная особенность: они могут выполнять поставленную задачу, не обращая внимания на постороннюю информацию. Однако у учащихся-инофонов может сформироваться чувство неполноценности из-за того, что они имеют недостатки в речи и проблемы с коммуникацией [3].

В современной методике обучения русскому языку существуют различные образовательные методы и средства, среди которых — использование креолизованных текстов. На наш взгляд, эффективность использования креолизованных текстов при обучении учащихся-инофонов обуславливается тем, что такой текст сочетает в себе информацию вербально-визуальной направленности и, таким образом, облегчает процесс освоения русского языка.

По словам Ю. А. Сорокина и Т. Ф. Тарасова, креолизованный текст — «это такой текст, который состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [4, с. 180—181].

Опытно-практическая работа проводилась нами в период с января по март 2025 года на базе МКОУ «ООШ № 2 г. Олонца» во втором классе, где обучаются 13 детей-инофонов. Первичная диагностика уровня сформированности устной речи учащихся-инофонов проводилась нами на основе тестовой диагностики Т. А. Фотековой [5], которая включала в себя задания, направленные на исследование грамматического строя речи, словаря и навыков словообразования, а также исследование связной речи. По результатам диагностики (рис. 1) мы определили, что количество учащихся второго (ниже среднего) уровня составляет 31 % (4 человека); количество учащихся первого (низкого), третьего (среднего) и четвертого (высокого) уровней одинаковы — по 23 % (по 3 учащихся).

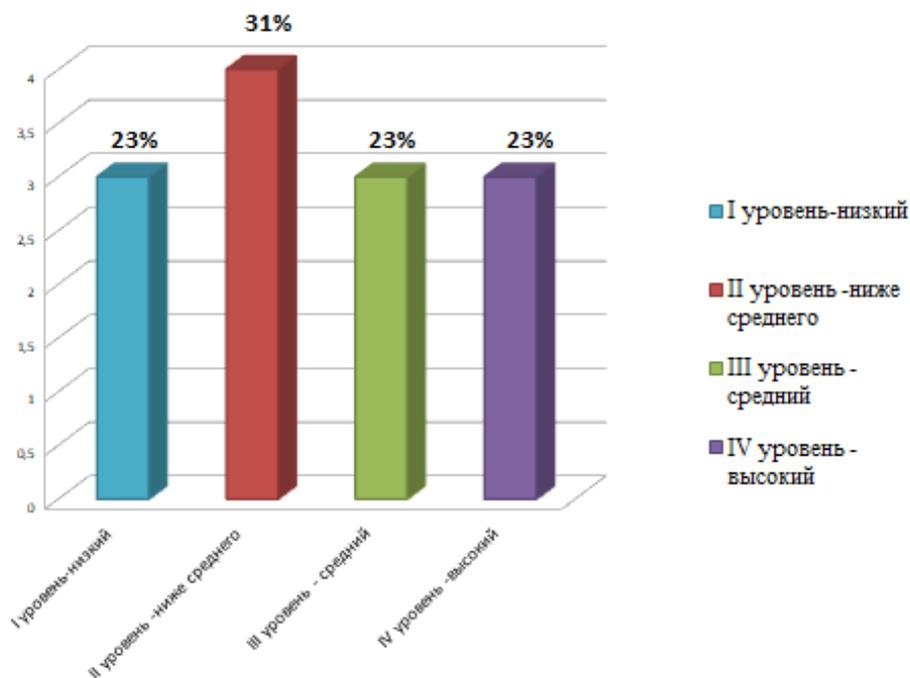


Рис. 1. Результаты диагностики устной речи детей-инофонов на констатирующем этапе исследования (% , при n = 13)

На формирующем этапе работы нами были разработаны задания с использованием креолизованных текстов, целью которых являлось улучшение уровня устной речи детей-инофонов. Представим некоторые из них.

Задание 1. Комикс. Ребятам необходимо рассмотреть изображение комикса (рис. 2), придумать свою историю, подходящую под картинки, и рассказать ее одноклассникам. Данное задание направлено не только на развитие связной грамотной речи, но и на развитие творческого воображения.



Рис. 2. Задание «Комикс». Иллюстрация Рашида Янова (<https://progorod58.ru/news/5284>)

Далее детям предлагалось задание — создать комикс, в котором они представят интересную вымышленную историю или событие из собственной жизни (рис. 3).



Рис. 3. Создание собственного комикса «Жизнь улиток» (фото А. А. Киселевой)

Задание 2. Работа с текстом. Учащимся необходимо внимательно прочитать текст (рис. 4), заменяя изображения словами, затем текст следует пересказать. В ходе работы мы отметили, что учащимся-инофонам проще пересказывать такие тексты, так как картинки помогают им запомнить основную информацию.

Далее учащимся предлагалось создать свой креолизованный текст на основе исходного. Учащиеся определяли, слова какой части речи они будут заменять изображением, и записывали получившийся текст (рис. 5).



Рис. 4. Задание «Работа с текстом»
(<https://ru.pinterest.com/pin/85638830395426056/>)

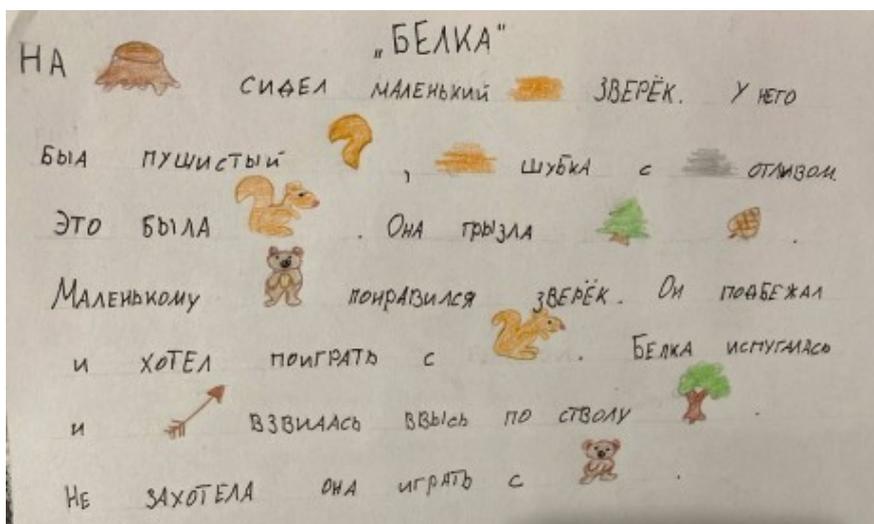


Рис. 5. Задание «Создай креолизованный текст»
(фото А. А. Киселевой)

Задание 3. Образуй слова. Учащимся предлагается рассмотреть изображение и далее образовать слова при помощи указанного суффикса (рис. 6).



Рис. 6. Задание «Образуй слова»
(иллюстрация А. А. Киселевой)

Представленные задания развивают не только устную речь учащихся-инофонов, но также творческое воображение и абстрактное мышление. Креолизованные тексты включают в себя вербальную и невербальную информацию (графики, иллюстрации, схемы), что позволяет учащимся осваивать специфику межсемиотической коммуникации. При работе с текстом и изображениями одновременно учащиеся-инофоны сталкиваются с необходимостью сопоставления словесной и визуальной информации, что развивает их способность глубокого понимания текстового и графического материала.

После внедрения заданий с использованием креолизованных текстов мы провели повторную диагностику уровня сформированности устной речи учащихся-инофонов, по результатам которой определили, что количество учащихся первого (низкого) уровня уменьшилось на 15 %; количество учащихся второго (ниже среднего) уровня сократилось на 16 %; количество учащихся третьего (среднего) уровня уменьшилось на 8 %; количество учащихся четвертого (высокого) уровня увеличилось на 39 % (рис. 7).

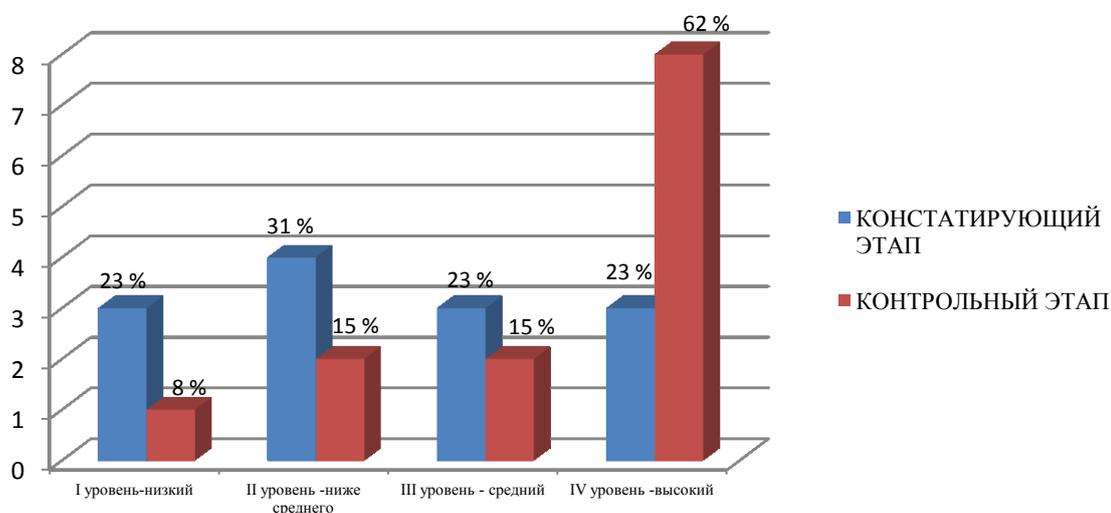


Рис. 7. Динамика сформированности устной речи учащихся-инофонов

Проведя исследование, мы выяснили, что использование креолизованных текстов является эффективным средством развития устной речи детей-инофонов. Креолизованные тексты повышают мотивацию к изучению языка и помогают преодолеть речевой барьер, улучшают навык коммуникации. Также подобные задания открывают дополнительные возможности для адаптации учебных материалов под индивидуальные особенности и потребности учащихся. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования креолизованных текстов на уроках русского языка и целесообразности их применения при обучении детей-инофонов.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. *Ямалетдинова А. М.* Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования / А. М. Ямалетдинова, О. В. Давлетбаева, И. Б. Байтиминова // Вестник Башкирского университета. — 2022. — Т. 27. — № 1. — С. 167—173.
3. *Лещенко С. Г.* Проблемы вербального общения детей-инофонов в условиях билингвизма : сборник трудов конференции / С. Г. Лещенко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы Всерос. науч.-практ. конф. С междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С. Н. Башинова [и др.]. — Чебоксары : ИД «Среда», 2021. — С. 90—93.
4. *Сорокин Ю. А.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия / отв. ред. Р. Г. Котов. — Москва : Наука, 1990. — С. 180—186.
5. *Фотекова Т. А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : метод. пособие / Т. А. Фотекова. — Москва : Айрис-пресс, 2007. — 96 с. — ISBN 978-5-8112-2884-3.

*Комарова Ирина Васильевна,
Камалтинова Юлия Рашидовна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

МЕТОД ОБРАТНОЙ АНАЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Аннотация. В статье анализируется понятие «метод обратной аналогии» в контексте практики начального образования. Описываются опыт применения метода на уроках окружающего мира с целью создания условий для обогащения личностного развития младших школьников.

Ключевые слова: личностное развитие, младший школьный возраст, окружающий мир, метод обратной аналогии.

*Irina V. Komarova,
Yulia R. Kamaltinova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

THE METHOD OF REVERSE ANALOGY AS A MEANS OF ENRICHING THE PERSONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE LESSONS OF THE WORLD AROUND US

Abstract. The article analyzes the concept of the «method of reverse analogy» in the context of primary education practice. The experience of using the method in the lessons of the world around us in order to create conditions for enriching the personal development of primary school students is described.

Keywords: personal development, primary school age, the world around us, the method of reverse analogy.

Современные требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) акцентируют внимание на личностно ориентированном подходе к образованию, подчеркивая важность развития у младших школьников универсальных учебных действий (УУД), формирования способности к саморазвитию и самообразованию [1]. В этом контексте особую значимость приобретают активные методы обучения, стимулирующие познавательную деятельность учащихся и способствующие развитию их творческого потенциала.

Известно, что личностное развитие — это многоаспектный процесс, включающий когнитивно-познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативно-социальные компоненты. Процесс обогащения личностного развития младших школьников включает целенаправленную и системную деятельность, направленную на всестороннее развитие эмоциональных, социальных, когнитивных и нравственных качеств детей в начальной школе. Этот процесс выходит за рамки академических знаний, фокусируясь на формировании ключевых жизненных навыков и устойчивой самоидентичности. Главными компонентами данного процесса можно назвать:

— эмоциональный интеллект: управление эмоциями, эмпатия, распознавание чувств других;

- социальные навыки: коммуникация, сотрудничество, разрешение конфликтов;
- когнитивное развитие: критическое мышление, креативность, самостоятельное принятие решений;
- нравственные ценности: формирование этических принципов, ответственности, уважения к разнообразию;
- самооценку и уверенность: поощрение самостоятельности, позитивного самовосприятия.

Младший школьный возраст характеризуется особой чувствительностью к формированию мировоззренческих основ и нравственных ценностей. В этот период у младших школьников активно развиваются: самосознание, или способность осознавать свои мысли и чувства; рефлексия, или умение анализировать свои действия и их результаты; эмпатия, или способность понимать и сопереживать другим. Исследования А. А. Алексеевой показали, что именно в начальной школе закладываются основы личностной идентичности ребенка. Однако традиционные методы обучения недостаточно используют этот потенциал [2].

Метод обратной аналогии в педагогике представляет собой особую форму работы с младшими школьниками. Он предполагает нестандартное применение знаний и умение устанавливать неочевидные связи между объектами и явлениями, отвечает данным требованиям.

Традиционная аналогия работает по принципу «от известного к неизвестному» — мы объясняем новое через знакомое. Обратная аналогия принципиально иная — она движется «от изучаемого к личностному». Природное явление становится зеркалом для понимания внутреннего мира человека.

На наш взгляд, теоретическое обоснование метода базируется на нескольких ключевых концепциях: зона ближайшего развития Л. С. Выготского (метод позволяет расширить эту зону, связывая конкретные наблюдения с абстрактными понятиями о себе); таксономия Б. Блума (обратная аналогия задействует высшие уровни познания: анализ, синтез, оценку); концепция эмпатии (метод развивает способность «вчувствоваться» в изучаемые объекты, что формирует эмоциональный интеллект).

Педагогический потенциал метода проявляется в том, что он:

- интегрирует предметное обучение и личностное развитие;
- развивает рефлексивные навыки и самопознание;
- формирует эмпатию и эмоциональный интеллект;
- мотивирует к изучению предмета через личностные смыслы;
- активизирует творческое и критическое мышление.

Особенность метода обратной аналогии — двунаправленность познания: ученик изучает природу и одновременно познает себя. Здесь важно разнообразие форм — от сюжетных историй до технических моделей. Каждый вид аналогии соответствует определенным целям урока и типу учебной задачи. Например, В. Ф. Кошелев предлагает сравнивать экосистему леса с домом: корни — фундамент, ствол — стены, листья — крыша (Цит. по [3, с. 102]). Получив готовый чертеж, учащиеся шаг за шагом восстанавливают функцию каждого элемента. Преимущество такой аналогии в ее наглядности и строгости модели; ее слабое место — возможная избыточность терминологии для младших классов, что требует предварительного введения ключевых понятий.

Перенос признаков одного явления на другое: «легкие Земли» и «дыхание леса» позволяют почувствовать взаимосвязь природы и человека. Е. А. Александрова подчеркивает, что метафора «легкие планеты» помогает младшим школьникам понять значимость растений в поддержании атмосферы [4, с. 182]. Критика метафор заключается в риске буквального понимания и смешения образа с фактами, поэтому важно завершать урок проверкой знаний в фактической плоскости.

Сущность метода обратной аналогии раскрывает важнейшую особенность мышления младших школьников — склонность к образному и ассоциативному восприятию. Опора на конкретные образы, знакомые ученикам, позволяет делать абстрактные понятия более доступными. Обратная аналогия строит мост между эмоциональной сферой и когнитивной. Этот метод не заменяет традиционное объяснение, но усиливает его за счет вовлеченности.

Метод обратной аналогии помогает младшим школьникам представить себя на месте изучаемого объекта на основе воображения, описать его физическое и/или психическое состояние, ответить на вопросы типа: «как бы я себя чувствовал (а), если бы был (а)...», «что бы я сказал (а), если бы был (а)...», «что бы он (она)... ответил (а) мне, если бы мог (могла) думать и говорить?» и т. д. [5].

Особо значимым в плане обогащения личностного развития младшего школьника имеет учебный предмет окружающий мир, который позволяет ученикам узнавать о природе, обществе, технике, искусстве, развивает их критическое мышление, способствует формированию ценностных ориентаций и навыков самостоятельного поиска информации.

На основе анализа Федеральной рабочей программы начального общего образования (ФРП НОО) по учебному предмету окружающий мир, ФГОС НОО и учебника «Окружающий мир» нами выделены опорные точки содержания предмета окружающий мир, которые: объединяют разрозненные факты в логичную систему (например, времена года); формируют базовые представления о природных и социальных процессах (круговорот воды, цепь питания, культурные традиции); развивают метапредметные навыки (анализ, классификация, причинно-следственные связи). Все это составляет смысловую основу учебного материала, представляют собой синтез ключевых идей, понятий и категорий. На основе этого разработаны примеры применения метода обратной аналогии для 1—4-х классов. Так, тема «Термометр» интерпретируется через призму эмоционального состояния, а сезонные изменения — как возрастные трансформации. Эти параллели позволяют ребенку начать осознавать собственную изменчивость и научиться замечать эмоциональные и физиологические состояния как часть окружающего мира. Уроки природы становятся метафорой для самопознания.

Проведенный нами опрос 38 учителей начальных классов с опытом работы более 10 лет показал, что большинство из них (60 %) считают, что на уроках окружающего мира все цели — формирование знаний, развитие навыков и воспитание ценностей — одинаково важны и должны достигаться в равной степени. 55 % учителей регулярно включают воспитательные задачи в уроки окружающего мира, причем только половина из них делает это на каждом уроке. Чаще всего для воспитания личностных качеств учителя используют темы, связанные с взаимодействием человека и общества, экологией, здоровым образом жизни, а также историей и культурными традициями.

Многие учителя (60 %) знакомы с методом обратной аналогии, однако применяют его редко. 45 % учителей используют вопросы, направленные на саморефлексию учащихся, при этом одни делают это регулярно, а другие — эпизодически. Причем они применяют вопросы при обсуждении правил поведения в обществе и экологических проблем (45 %), при анализе исторических событий и в работе над проектами (35 %). Для развития личностного опыта учащихся учителя чаще всего используют дискуссии с анализом противоречивых ситуаций и ролевые игры, а также (реже) творческие задания с элементами рефлексии, такие как эссе или рисунки.

Учителя отмечают, что применение методов обратной аналогии и саморефлексии способствует развитию у учеников эмпатии и осознанности, а также повышает их интерес к предмету. Однако они указали, что чаще всего сталкиваются с нехваткой времени на уроке, с сопротивлением учеников и недостатком методических материалов при использовании методов обратной аналогии.

Таким образом, большинство учителей начальных классов признают важность комплексного подхода на уроках окружающего мира — сочетания знаний, навыков и воспитания. Метод обратной аналогии и вопросы на саморефлексию знакомы педагогам, однако применяются их не системно, а в основном при обсуждении социально значимых тем.

Наше исследование выявило потребность в систематизации подходов и включении данного метода в методические рекомендации для учителей. Особенно востребованы практические примеры, адаптированные к различным возрастным и тематическим рамкам. Кроме того, очевиден интерес педагогов к рефлексивным стратегиям, но не хватает поддержки в их методологической проработке. Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшей популяризации метода обратной аналогии и разработки практических инструментов его внедрения в учебную практику.

Применение метода обратной аналогии на уроках окружающего мира усиливает положительную мотивацию обучения, стимулирует познавательную деятельность учащихся, формирует навык саморефлексии, способствует повышению качества образования. Особенность учебного процесса с использованием метода обратной аналогии состоит в том, что центром деятельности становится личность ученика, что способствует гармоничному развитию младших школьников, формированию у них важных жизненных качеств и ценностей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 336 / М-во просвещения Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2021. — 45 с.
2. *Алексеева А. А.* Возрастные особенности в формировании познавательной деятельности младших школьников / А. А. Алексеева // Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре : сб. материалов X междунар. молодеж. форума. — Белгород, 2022. — С. 25—30.
3. *Демиденко А.* Таксономия Блума: как овладеть знанием на новом уровне / А. Демиденко. — Москва : Самиздат, 2025. — 80 с. — ISBN 978-5-04-737852-7.
4. Педагогика : учебное пособие для образовательных организаций высшего образования / Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, А. Г. Бермус [и др.]. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет, 2024. — 320 с.— ISBN 978-5-605-23491-3.
5. *Комарова И. В.* Применение обратной аналогии на уроках в начальной школе / И. В. Комарова // Проблемы и перспективы развития начального образования : сборник статей по материалам 5-й Всероссийской научно-практической конференции (17 апреля 2025 г.). — Нижний Новгород : Мининский университет, 2025. — 266 с. — С. 115—118.

*Кузьменко Мария Викторовна,
Голосова Вера Дмитриевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на развитие умения работать с информацией у младших школьников на уроках математики. Опытно-практическая работа показала статистически значимый рост уровня информационных умений (поиск, анализ, преобразование, интерпретация, применение данных) после реализации формирующего этапа с использованием электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: умение работать с информацией, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), младшие школьники, обучение математике.

*Mariya V. Kuzmenko,
Vera D. Golosova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

DEVELOPING INFORMATION PROCESSING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN MATHEMATICS EDUCATION

Abstract. The article presents the results of a study aimed at developing information processing skills in primary school children during mathematics lessons. The experimental work demonstrated a statistically significant increase in the level of information skills (search, analysis, transformation, interpretation, application of data) following the implementation of the formative stage using electronic educational resources.

Keywords: information processing skills, electronic educational resources (EER), primary school children, mathematics education.

В условиях современного информационного общества особое значение приобретает высокий уровень сформированности информационных умений у обучающихся, в том числе у младших школьников. Согласно ФГОС НОО, обучающиеся начальных классов должны уметь: «...выбирать источник получения информации; согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде; распознавать достоверную и недостоверную информацию; анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей; самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации» [1, с. 34].

Формирование информационных умений реализуется в начальной школе в рамках различных предметов, однако особое значение в его развитии имеет математика ввиду своеобразия математического языка, а также высокого уровня абстракции. Не случайно

необходимость формирования информационных умений младших школьников нашла отражение также в ФРП по математике.

По мнению многих ученых и методистов, одним из эффективных путей формирования информационных умений обучающихся является использование компьютерных технологий, технических средств и разнообразных электронных образовательных ресурсов. Электронные образовательные ресурсы являются эффективным инструментом для развития этих навыков благодаря интерактивности, наглядности и адаптивности, что способствует повышению и интереса мотивации обучающихся. Все вышесказанное обуславливает актуальность настоящего исследования, направленного на выявление эффективных методов интеграции электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в обучение математике младших школьников, что, в свою очередь, будет способствовать формированию у учащихся навыков работы с информацией, готовности к обучению на протяжении жизни и успешной социализации в информационном обществе.

В ходе исследования была сформулирована следующая гипотеза: процесс развития у младших школьников умения работать с информацией будет более эффективным, если при обучении математике использовать специально разработанный комплекс электронных образовательных ресурсов, включающий задания, предусматривающие различные формы представления информации, разные уровни сложности и направленный на формирование навыков извлечения, анализа и использования данных. Для проверки поставленной гипотезы организована опытно-практическая работа, которая проводилась в МОУ «СОШ № 43» г. Петрозаводска в 3 «А» классе (25 человек) и состояла из трех основных этапов: констатирующего, формирующего; контрольного.

На *констатирующем этапе* была проведена диагностика уровня сформированности умения работать с информацией у младших школьников с использованием специально разработанных заданий, направленных на проверку пяти ключевых умений, соответствующих критериям информационной компетентности: поиск информации, анализ информации, преобразование информации, интерпретация информации и применение информации. Каждое из 5 заданий позволяло оценить умения, связанные с работой с данными в различных форматах (табличном, текстовом, графическом).

Структура диагностической работы

Задание 1. Рассмотрите таблицу, в которой представлена информация о длине корней различных растений. Определи, у какого растения самые длинные корни, а у какого — самые короткие. Расположи названия растений в порядке убывания длины корневой системы. Вычисли, на сколько сантиметров корни пшеницы длиннее корней капусты.

Проверяемые умения: умение извлекать информацию из таблицы, анализировать информацию и делать выводы.

Задание 2. Изучи таблицу с расписанием движения поездов. Определи, какой номер поезда следует по маршруту Петрозаводск — Москва. В какое время отправляется поезд № 123? Какой поезд самый выгодный по стоимости проезда? Какой поезд прибывает в пункт назначения быстрее всего?

Проверяемые умения: умение извлекать информацию из таблицы, анализировать и использовать информацию, делать выводы.

Задание 3. Прочитай текст о животных Южного Урала. В тексте есть пропуски, которые нужно заполнить с помощью данных из таблицы. Впиши в каждый пропуск подходящую информацию.

Проверяемые умения: умение извлекать информацию из текста и таблицы, анализировать и использовать информацию, делать выводы, заполнять готовые формы данными.

Задание 4. Рассмотрите диаграмму, на которой показано количество различных видов деревьев в Карелии. Определите, каких деревьев в Карелии больше всего, а каких меньше всего. Составьте математическую задачу, используя данные диаграммы.

Проверяемые умения: умение извлекать информацию из диаграммы, анализировать и использовать информацию, делать выводы, применять творческий подход при создании собственной задачи, умение излагать в текстовой форме свои выводы без опоры.

Задание 5. Рассмотрите список покупок с указанием количества и стоимости каждого товара. Рассчитайте стоимость каждой группы товаров (продукты, хозяйственные товары, канцелярские принадлежности). Представьте полученные результаты в виде таблицы и диаграммы. Определите общую сумму всех покупок.

Проверяемые умения: умение извлекать информацию из текста, анализировать и использовать информацию, делать выводы, создавать таблицы и диаграммы для представления информации.

Задания 1—4 оценивались от 0 до 2 баллов, задание 5 — от 0 до 4 баллов (в зависимости от сложности и объема выполняемых действий). Уровень сформированности умения работать с информацией определялся для каждого ученика в отдельности суммированием баллов: низкий (0—3 балла), средний (4—6 баллов), выше среднего (7—9 баллов), высокий (10—12 баллов).

Диагностика позволила установить, что низким уровнем умения работать с информацией обладают 60 % учащихся, у 40 % школьников отмечается средний и выше среднего уровни, нет ни одного обучающегося с высоким уровнем умения работать с информацией. Наибольшие трудности выявлены при выполнении заданий, предусматривающих интерпретацию диаграмм (16 %) и работу с текстом и таблицами (24 %). Несколько лучше результаты по заданиям на анализ таблицы (32 % полностью справились) и анализ табличных данных (44 % полностью справились).

Таким образом, результаты диагностики на констатирующем этапе показали, что большинство учащихся демонстрируют недостаточный уровень сформированности умения работать с информацией. Эти результаты подтвердили необходимость целенаправленной работы по развитию у младших школьников умения работать с информацией при обучении математике с использованием ЭОР.

На *формирующем этапе* на основе анализа литературы, а также результатов диагностики, проведенной на констатирующем этапе, был разработан и реализован комплекс заданий с использованием различных цифровых образовательных платформ. В ходе работы проанализированы задания, размещенные на популярных образовательных онлайн-ресурсах, таких как Яндекс Учебник, Учи.ру, LearningApps и других платформах, ориентированных на младший школьный возраст. Целью анализа являлось выявление потенциала этих ресурсов для развития ключевых информационных умений: поиска, анализа, преобразования, интерпретации и применения информации. Было установлено, что в большинстве случаев электронные образовательные ресурсы ориентированы на отработку базовых вычислительных навыков, решение стандартных текстовых задач и развитие алгоритмического мышления. Такие задания преимущественно направлены на автоматизацию основных арифметических операций и тренировку способности распознавать математические закономерности. К заданиям на общеучебные действия относятся упражнения, направленные на поиск, обработку и структурирование информации, представленной в различных форматах.

Сравнительный анализ трех платформ (Яндекс Учебник, Учи.ру и LearningApps) показал, что они предлагают разнообразные задания для развития умения работать с информацией, но с разными акцентами. Яндекс Учебник фокусируется на работе с табличными данными и выполнении арифметических действий, Учи.ру делает упор на развитие логического мышления и решение задач в игровой форме, а LearningApps предоставляет широкий спектр интерактивных упражнений различных типов с возможностью их кастомизации.

Для достижения наилучших результатов в рамках формирующего этапа эксперимента был реализован комплексный подход, интегрирующий задания всех трех платформ. Это позволило обеспечить разностороннее развитие умения работать с информацией и учесть индивидуальные особенности учащихся. На начальных этапах использовались более структурированные задания с Яндекс Учебника, затем вводились игровые задания с Учи.ру, а для закрепления и расширения полученных навыков применялись интерактивные упражнения с LearningApps. Всего было проведено 12 уроков с использованием комплекса ЭОР. На каждом уроке выполнялись 1—2 интерактивных задания. Комплекс включал задания на все пять компонентов умения работать с информацией: поиск, анализ, преобразование, интерпретацию и применение. Важным принципом при разработке комплекса стали постепенное усложнение заданий и их взаимосвязь.

Для развития умения поиска информации использовались задания на работу с таблицами и диаграммами из Яндекс Учебника. Например, задание «Работа с таблицей погоды», где учащимся предлагалось проанализировать данные о температуре за неделю и ответить на вопросы: «В какой день была самая высокая температура?», «На сколько градусов температура в четверг была выше, чем в понедельник?».

С целью развития умений анализировать информацию применялись задания с Учи.ру на сравнение и сопоставление данных. Например, задание «Сравнение расписаний», где учащимся предлагалось два варианта расписания уроков и нужно было определить, в каком из них больше уроков математики, в каком меньше всего уроков физкультуры и т. д. Такие задания развивают способность анализировать и сравнивать информацию из разных источников.

Для развития умения преобразовывать информацию использовались задания на перевод данных из одной формы в другую. Например, на платформе LearningApps было создано задание «От текста к таблице», где учащимся предлагался текст с информацией о росте учеников класса, и необходимо было представить эти данные в виде таблицы. Такие задания формируют умение структурировать информацию и представлять ее в наиболее удобной форме.

Развитие умения интерпретировать информацию осуществлялось с использованием заданий на работу с диаграммами и графиками. На платформе Учи.ру было использовано задание «Чтение столбчатой диаграммы», где учащимся предлагалась диаграмма с данными о количестве осадков за месяц, и нужно было не только определить, в какой день выпало больше всего осадков, но и объяснить, как изменялось количество осадков в течение недели. Такие задания развивают умение «читать» графическую информацию и делать на ее основе выводы.

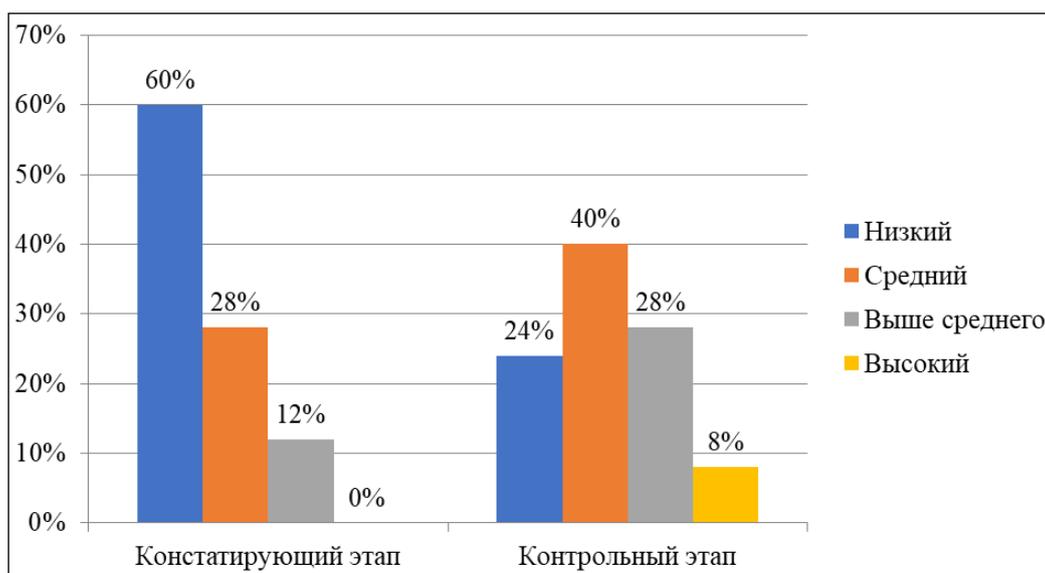
С целью развития умения применять информацию использовались задания на решение практических задач. Например, на платформе Яндекс Учебник было создано задание «Планирование покупок», где учащимся предлагалась таблица с ценами на различные товары, и необходимо было рассчитать стоимость покупки, учитывая ограниченный бюджет. Такие задания формируют умение использовать полученную информацию для решения практико-ориентированных задач.

Анализ выполнения обучающимися интерактивных заданий показал, что цифровые образовательные платформы могут быть эффективным инструментом для развития умения работать с информацией у младших школьников. Однако их использование должно быть дополнено заданиями, направленными на формирование самостоятельного анализа и интерпретации данных. Оптимальным вариантом является комбинированный подход, в котором электронные образовательные ресурсы используются для закрепления знаний, а более сложные задания на анализ и интерпретацию данных выполняются в рамках уроков под руководством учителя. Важно отметить, что при разработке заданий целесообразно также использовать стандартные задачи из учебников или пособий для начальной школы, которые «можно преобразовать, добавив жизненный сюжет или ситуацию, понятную и лично значимую для обучающихся младших классов, связанную с непосредственным повседневным опытом младшего школьника; изменив форму представления материала (текстовой,

в виде диаграмм, таблиц, графиков, схем)» [2, с. 184]. Кроме того, предполагается расширить перечень ЭОР, дополнив иными образовательными платформами и цифровыми инструментами.

На *контрольном этапе* была проведена диагностика с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении общего уровня сформированности умения работать с информацией у младших школьников.

Доля учащихся с низким уровнем снизилась более чем в два раза — с 60 % до 24 % (на 36 %). При этом увеличилась доля учащихся со средним уровнем — с 28 % до 40 % (на 12 %), с уровнем выше среднего — с 12 % до 28 % (на 16 %), а также появились ученики с высоким уровнем — 8 % (2 человека), которых не было на констатирующем этапе (см. рис.).



Уровень сформированности умения работать с информацией

В таблице представлены результаты, отражающие динамику по каждому заданию.

Результаты выполнения диагностической работы по каждому заданию (процент учащихся, полностью справившихся с заданием)

Задание	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %
Задание 1. Анализ табличных данных	44	64
Задание 2. Анализ таблицы	32	56
Задание 3. Работа с текстом и таблицей	24	36
Задание 4. Интерпретация диаграммы	16	28
Задание 5. Применение информации	0	12

Анализ данных позволяет сделать вывод, что улучшение в процентном отношении произошло по заданиям «Анализ таблицы» и «Интерпретация диаграммы» — на 75 % относительно исходных показателей. Существенный прогресс также наблюдается в заданиях «Работа с текстом и таблицей» (на 50 %) и «Анализ табличных данных» (на 45,5 %). Особо следует отметить учащихся, полностью справившихся с заданием «Применение информации», которых не было на констатирующем этапе.

Для проверки статистической значимости изменений в уровне развития умения работать с информацией между констатирующим и контрольным этапами эксперимента был использован t-критерий Стьюдента для связанных выборок. Результаты статистического анализа показывают, что по всем заданиям и по общему уровню сформированности умения работать с информацией наблюдаются статистически значимые изменения. Рассчитанные значения t-критерия Стьюдента для каждого задания превышают критическое значение $t_{\text{крит}} = 2,06$ при уровне значимости 0,05; эмпирические значения для каждого из заданий имеют следующие значения: $t_1 = 4,31$; $t_2 = 4,23$; $t_3 = 3,46$; $t_4 = 3,16$; $t_5 = 4,21$.

Таким образом, результаты контрольного этапа опытно-практической работы подтверждают эффективность использования электронных образовательных ресурсов для развития у младших школьников умения работать с информацией при обучении математике. Применение комплекса ЭОР привело к статистически значимому повышению уровня сформированности информационных умений по всем компонентам: поиск, анализ, преобразование, интерпретация и применение информации, что, в свою очередь, свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы. Интерактивные задания, адаптированные под возрастные особенности учащихся, способствовали формированию навыков работы с различными формами представления информации (текстовой, табличной, графической), а также развитию способности анализировать данные и применять их для решения практических задач, что свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы.

Список литературы

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. — Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 21.07.2025).
2. Гусева Н. В. Формирование математической грамотности младших школьников на уроках математики / Н. В. Гусева, М. В. Кузьменко // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых : материалы XV Международной научной конференции, Москва — Иваново — Шуя, 22—23 ноября 2022 года / отв. редактор А. А. Червова. — Москва ; Иваново ; Шуя : Ивановский государственный университет, 2022. — С. 183—185.

*Кузьменко Мария Викторовна,
Канаева Елизавета Витальевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на развитие умения классифицировать у младших школьников на уроках математики. Опытно-экспериментальная работа показала повышение уровня развития умения классифицировать после реализации в экспериментальном классе формирующего этапа с использованием электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: классификация, умение классифицировать, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), младшие школьники, обучение математике.

*Mariya V. Kuzmenko,
Elisaveta V. Kanaeva*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

DEVELOPING CLASSIFICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN MATHEMATICS EDUCATION

Abstract. The article presents the results of a study aimed at developing classification skills in primary school children during mathematics lessons. The experimental work demonstrated an increase in the level of classification skills in the experimental group compared to the control group following the implementation of a formative stage using electronic educational resources (EER).

Keywords: classification, classification skills, electronic educational resources (EER), primary school children, mathematics education.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования предусматривает, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей и др. [1].

Развитие логического мышления у младших школьников может осуществляться при изучении различных учебных предметов, но особое значение в данном процессе имеет математика, поскольку именно в этой области знаний логические формы и отношения проявляются в явной форме — как предмет усвоения учащимися.

Одним из важнейших логических действий является классификация. Проблема обучения младших школьников классификации на уроках математики была и остается актуальной для педагогов и методистов. Но, несмотря на наличие множества научно-методических работ,

исследований, пособий, прилагаемые усилия учителей, на практике отмечается недостаточное овладение обучающимися умением классифицировать.

Решением данной проблемы может стать использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР), с помощью которых возможно организовать процесс обучения так, что школьники будут вовлечены в учебный процесс и заинтересованы изучаемым материалом. Особую актуальность имеет использование ЭОР в начальной школе в силу возрастных особенностей обучающихся, а именно преобладание наглядно-образного мышления по сравнению с вербально-логическим.

Все вышесказанное обуславливает актуальность настоящего исследования, цель которого состояла в теоретическом обосновании, разработке и апробации комплекса ЭОР для развития у младших школьников умения классифицировать. В ходе исследования была поставлена следующая гипотеза: использование электронных образовательных ресурсов на уроках математики способствует повышению уровня развития умения классифицировать у младших школьников.

Для проверки выдвинутой гипотезы была организована опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в МОУ «Лицей № 40» г. Петрозаводска и состояла из трех основных этапов: констатирующего, формирующего, контрольного. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 «Б» (26 человек) и 4 «А» (22 человека) классов.

Констатирующий этап эксперимента заключался в диагностике уровня сформированности умения классифицировать у младших школьников в экспериментальном и контрольном классах. С этой целью была подготовлена и проведена диагностическая работа, которая состояла из 4 заданий. Охарактеризуем задания диагностической работы.

В первом задании обучающимся необходимо было выявить объект, который не соответствовал признаку, при этом признак они должны были определить самостоятельно. Задание для обучающихся было сформулировано следующим образом: «Определи лишнее слово в ряду и объясни, почему оно является лишним» (рис. 1).

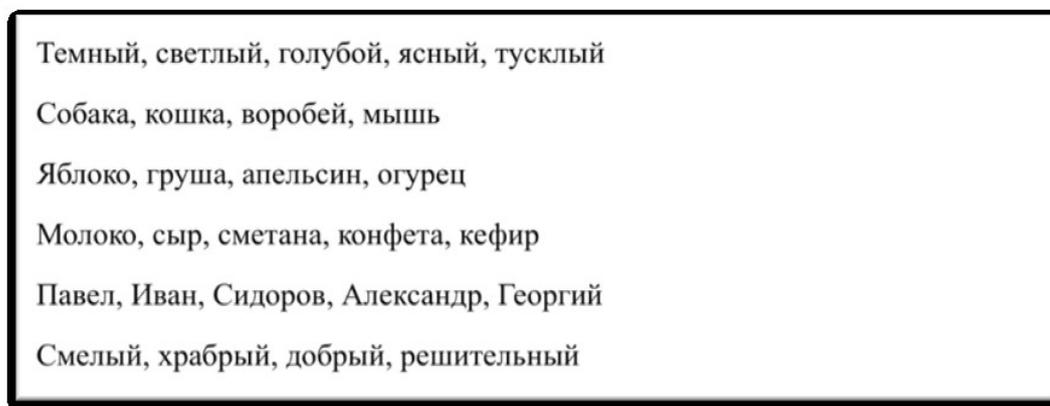


Рис. 1. Задание 1 диагностической работы
(автор — Е. В. Канаева)

Второе задание также было направлено на выявление объекта, который не соответствовал основанию классификации, и следовало пояснить свой выбор, предложив название группы, сами же объекты представляли собой изображения. Задание для обучающихся было сформулировано следующим образом: «Посмотри на картинки, на них изображены 4 предмета, 3 из них между собой схожи, и их можно обозначить одним названием, а 1 предмет отличается. Вычеркни тот предмет, который является лишним. Напиши под картинкой, как можно назвать остальные 3 предмета, если их объединить в одну группу» (рис. 2).

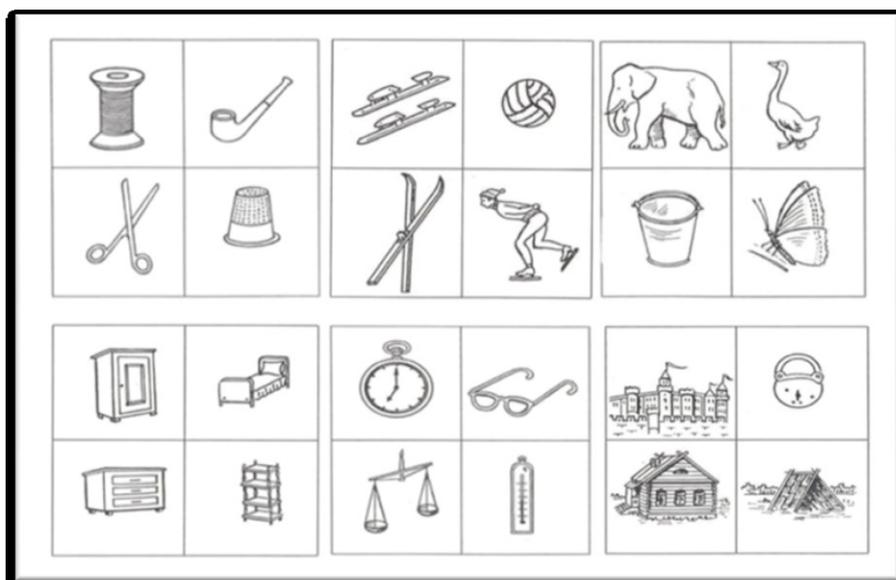


Рис. 2. Задание 2 диагностической работы
(автор — Е. В. Канаева)

Третье задание предусматривало выявление у обучающихся умения найти все возможные варианты оснований для классификации и распределения объектов на 2 группы. Задание было сформулировано следующим образом: «Рассмотри пуговицы, изображенные на рисунке. По какому признаку можно разделить эти пуговицы на две группы и разложить в две коробочки? Предложи разные варианты» (рис. 3).

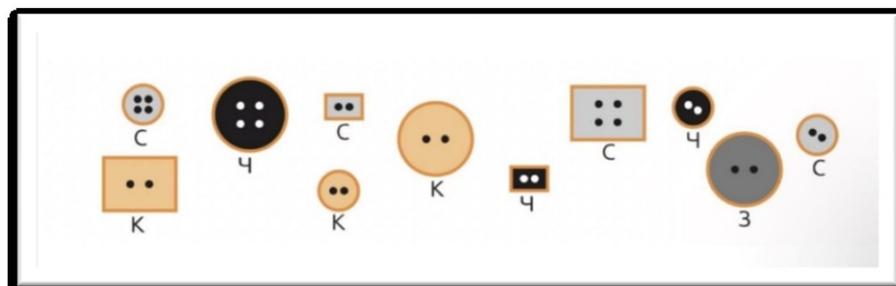


Рис. 3. Задание 3 диагностической работы
(автор — Е. В. Канаева)

Четвертое задание предусматривало выявление у обучающихся умения найти все возможные варианты оснований для классификации и распределения геометрических фигур на группы. При этом количество групп не ограничивалось. Задание позволяло оценить, могут ли ученики самостоятельно выбирать основания для классификации и видеть все возможные варианты разбиения. Задание было сформулировано следующим образом: «Рассмотри фигуры, изображенные на рисунке. Распредели фигуры на группы. Предложи все возможные варианты» (рис. 4).

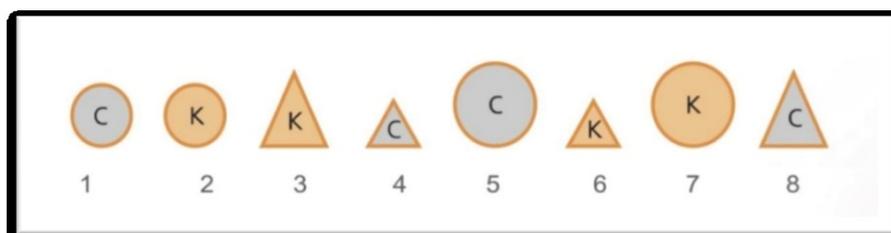


Рис. 4. Задание 4 диагностической работы
(автор — Е. В. Канаева)

Критерии оценивания заданий приведены в таблице.

Критерии оценивания заданий диагностической работы

№ задания	Критерии оценки
1	<ul style="list-style-type: none">– 1 балл за каждое правильное выбранное слово;– 0,5 балла за верное объяснение. Максимально 9 баллов
2	<ul style="list-style-type: none">– 1 балл за каждую правильную выбранную картинку;– 0,5 балла за верное объяснение. Максимально 9 баллов
3, 4	<ul style="list-style-type: none">– 5 баллов: правильно выделены три основания для классификации и верно осуществлено распределение;– 4 балла: правильно выделены три основания для классификации, но есть ошибки / недочеты;– 3 балла: правильно выделены два основания для классификации и верно осуществлено распределение;– 2 балла: правильно выделены два основания для классификации, но есть ошибки / недочеты;– 1 балл: правильно выделено одно основание для классификации, и верно осуществлено распределение;– 0 баллов — основание выделено неверно. Максимально 5 баллов

Уровень сформированности умения классифицировать определялся для каждого ученика в отдельности суммированием баллов: низкий (0—14 баллов), средний (15—22 баллов), высокий (23—28 баллов). Максимальный балл за всю диагностическую работу составил 28 баллов.

На рисунке 5 приведена диаграмма, которая показывает распределение уровней сформированности умения классифицировать у обучающихся экспериментального и контрольного классов на констатирующем этапе.

Результаты выполнения диагностической работы позволили установить, что преобладающими уровнями сформированности умения классифицировать в экспериментальном и контрольном классах стали средний и низкий. Обучающимся сложно было найти более чем одно основание для классификации, а также определить причины, по которым какой-либо из объектов не соответствует основанию для классификации. В некоторых случаях школьники выбирали неверное лишнее слово или картинку, исходя из чего можно сделать вывод о сложностях, связанных с выявлением существенных признаков, а также установлением связей между объектами.

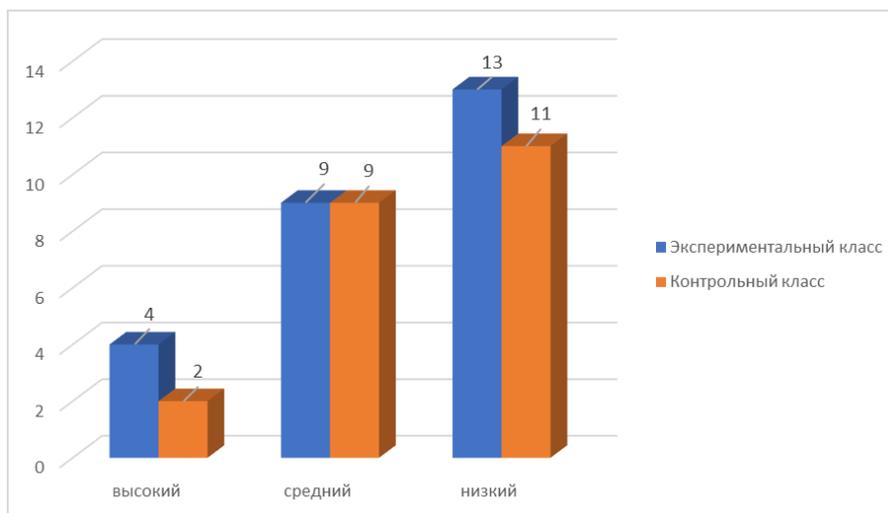


Рис. 5. Уровень сформированности умения классифицировать на констатирующем этапе, чел.

На основании полученных результатов было принято решение о целесообразности дальнейшего формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, направленного на развитие умения классифицировать у младших школьников на уроках математики.

На формирующем этапе на основе анализа литературы, а также результатов диагностики, проведенной на констатирующем этапе, был разработан и реализован комплекс заданий с использованием электронных образовательных ресурсов, направленный на развитие умения классифицировать у младших школьников. При разработке учитывались методические особенности использования ЭОР на уроках с учениками младшего школьного возраста, а также использовались разные формы работы с целью развития умения классифицировать и формирования целостного представления о данной логической операции.

Комплекс включал в себя следующие виды заданий:

1. Задания на определение, по какому основанию объекты уже разбиты на группы.
2. Задания на разбиение на группы по заданному учителем основанию.
3. Задания на нахождение основания и разбиения на группы [2].

В работе применялись также комбинированные задания, например, задание, предусматривающее разбиение на группы по основанию, заданному учителем, и нахождение иного основания и разбиения на группы. Данные виды заданий вводились поэтапно друг за другом в порядке усложнения.

Развитие умения классифицировать осуществлялось на каждом уроке математики в течение трех недель обучения. Всего было проведено 12 уроков с использованием ЭОР. Задания выполнялись на различных этапах урока и соответствовали содержанию тех тем, которые изучались в период организации опытно-экспериментальной работы.

В ходе эксперимента использовались три разных вида электронных образовательных ресурсов, которые находятся в свободном доступе: платформы LearningApps.org, Wordwall, а также интерактивные задания, созданные с помощью презентаций PowerPoint, сочетающих в себе наглядность, интерактивность, вариативность и возможность учителю проявить свои творческие способности при подготовке задания. Приведем примеры заданий, используемых на формирующем этапе эксперимента.

На рисунке 6 представлены задания, реализованные на платформе LearnigApps, предусматривающие разбиение на группы по заданному учителем основанию.

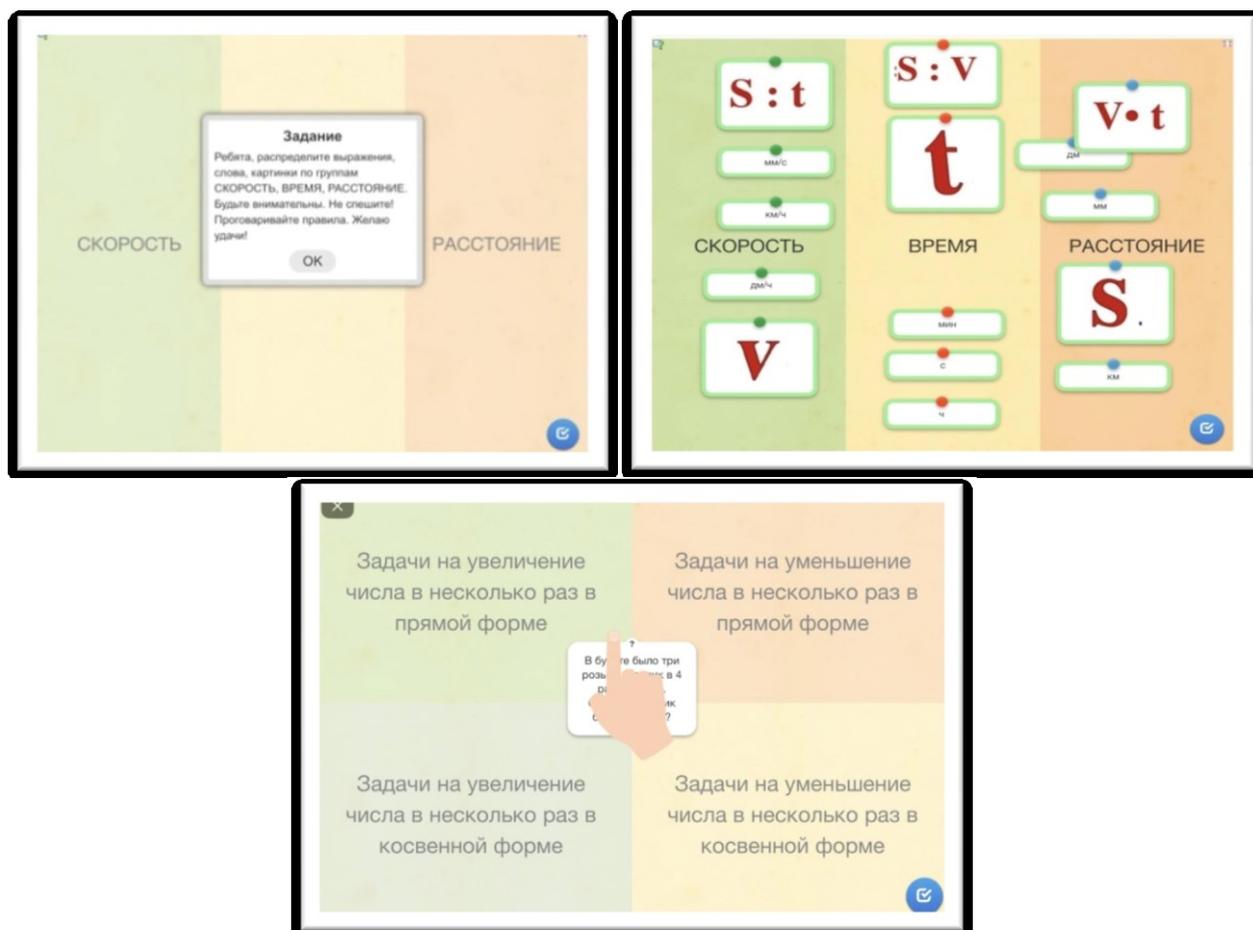


Рис. 6. Примеры заданий на платформе LearnigApps, предусматривающих разбиение на группы по заданному основанию (<https://learningapps.org>)

Задание, представленное на рисунке 7, создано на платформе Wordwall и направлено на определение основания, по которому объекты уже разбиты на группы.



Рис. 7. Пример задания на платформе Wordwall (<https://wordwall.net>)

На рисунке 8 приведены примеры заданий, созданных с использованием интерактивной презентации PowerPoint.

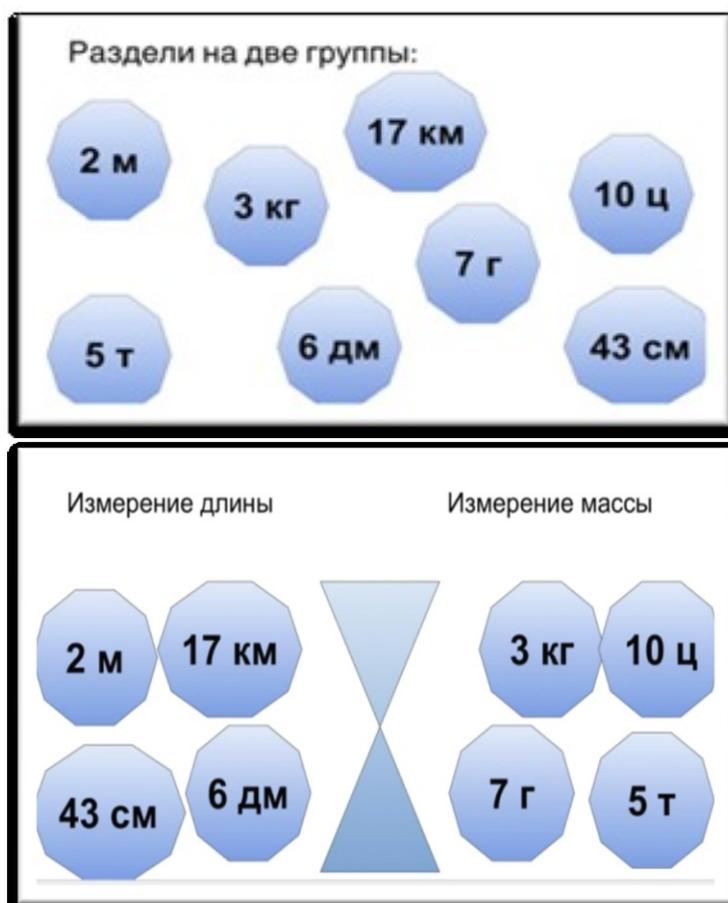


Рис. 8. Пример заданий с использованием интерактивной презентации PowerPoint, направленной на поиск основания классификации и разбиения объектов на группы (автор — Е. В. Канаева)

Во время реализации формирующего этапа эксперимента ученики были активно вовлечены в выполнение заданий, по очереди выходили к доске, самостоятельно выполняли задание и устно поясняли алгоритм решения, аргументируя свои ответы. Наблюдалось повышение мотивации к выполнению от задания к заданию. Чередование форм электронных образовательных ресурсов позволяло сохранять интерес на протяжении всего формирующего этапа. Выполнение заданий осуществлялось в течение 2—10 минут в зависимости от сложности.

В ходе *контрольного этапа* опытно-экспериментальной работы была повторно проведена диагностическая работа по выявлению уровня сформированности умения классифицировать у младших школьников экспериментального класса спустя 3 недели систематической и целенаправленной работы над развитием этого умения и у контрольного класса, в котором обучение проходило в обычном и стандартном режиме.

Диагностическая работа состояла из аналогичных с точки зрения оценки умения классифицировать заданий, было изменено лишь математическое содержание. Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении общего уровня сформированности умения классифицировать у младших школьников в экспериментальном классе, в то время как в контрольном классе не выявлено значительных изменений (рис. 9).

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что целенаправленное систематическое использование разработанного комплекса заданий на основе ЭОР способствовало повышению уровня развития умения классифицировать у младших школьников, что свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы.



Рис. 9. Уровень сформированности умения классифицировать на контрольном этапе, чел.

Важно отметить, что при разработке заданий на классификацию целесообразно использовать не только стандартные математические задачи, но и «систематически включать в учебный процесс специальные задания, предусматривающие применение математических знаний в повседневной жизни; усилить внимание к овладению учащимися общеучебными умениями и действиями, включая работу с информацией, представленной в различных формах» [3, с. 185]. Приведенный использованный в работе перечень ЭОР может быть расширен иными образовательными платформами и цифровыми инструментами.

Список литературы

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. — Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 21.07.2025).
2. *Останина Е. Е.* Обучение школьников приему классификации / Е. Е. Останина // Начальная школа. — 2000. — № 4. — С. 52—56.
3. *Гусева Н. В.* Формирование математической грамотности младших школьников на уроках математики / Н. В. Гусева, М. В. Кузьменко // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых : материалы XV Международной научной конференции, Москва — Иваново — Шуя, 22—23 ноября 2022 года / отв. редактор А. А. Червова. — Москва ; Иваново ; Шуя : Ивановский государственный университет, 2022. — С. 183—185.

*Мельник Юрий Иванович,
Прокопенко Аделина Вячеславовна*

*Петрозаводский государственный университет,
(Петрозаводск, Россия)*

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕДИЦИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ценностей, карьерных ориентаций, профессиональной мотивации и самоэффективности студентов-медиков в связи с уровнем их готовности к медицинской деятельности. Методами исследования выступали социально-психологическая диагностика и опрос. Студенты с высоким уровнем готовности в отличие от студентов со средне-низкой готовностью характеризуются более высоким уровнем самоэффективности, выраженной внутренней мотивацией. В карьерном плане такие студенты готовы к служению и ориентированы на гуманистические ценности. В целом профессиональная идентичность высокоготовых студентов более зрелая, чем у студентов-медиков со средней и низкой готовностью к медицинской деятельности. В ценностной структуре этих студентов преобладают ориентации на безопасность семьи и стабильность работы, что отражает их потребность в надежности и защищенности.

Ключевые слова: готовность к медицинской деятельности, ценности, карьерные ориентации, профессиональная мотивация, самоэффективность, профессиональная идентичность.

*Yury I. Melnik,
Adelina V. Prokopenko*

*Petrozavodsk State University
(Russia, Petrozavodsk)*

VALUE ORIENTATIONS AND PROFESSIONAL MOTIVATION OF MEDICAL STUDENTS AS A CONDITION OF READINESS FOR MEDICAL PRACTICE

Abstract. The article presents the results of a study of the values, career orientations, professional motivation and self-efficacy of medical students in connection with their level of readiness for medical work. The research methods were socio-psychological diagnostics and a survey. Students with a high level of readiness, in contrast to students with medium-low readiness, are characterized by a higher level of self-efficacy, expressed by internal motivation. In terms of career, such students are ready to serve and are focused on humanistic values. In general, the professional identity of highly readiness students is more mature than that of medical students with average and low readiness for medical work. The value structure of these students is dominated by orientations towards family safety and job stability, which reflects their need for reliability and security.

Keywords: readiness for medical practice, values, career orientations, professional motivation, self-efficacy, professional identity.

По мнению главы Минздрава РФ М. Мурашко, в системе здравоохранения России не хватает около 23,3 тыс. врачей и 63,6 тыс. среднего медицинского персонала. При этом министр пояснил, что многие врачи старшего возраста ушли из медицинской отрасли после начала

пандемии. В 2020 году численность врачей сократилась с 557 тыс. до 541 тыс., а в 2023 году выросла почти до 558 тыс. Общий прирост врачебного персонала в период 2019—2024 годов составил около 6,5 тыс. человек, что является недостаточным, считает М. Мурашко. Поставщиком врачей в здравоохранение являются медицинские вузы России, но и тут не все обстоит благополучно, считает ректор Высшей школы организации и управления здравоохранением (ВШОУЗ) Г. Улумбекова. В России 47 вузов, которые напрямую подчиняются Минздраву, и примерно столько же, работающих в системе Минобразования, — это факультеты / институты при классических университетах. Г. Улумбекова считает, что вузы, которые находятся в системе Минздрава России, готовят студентов качественно лучше за счет лучшего информационного обеспечения образовательного процесса, такие вузы лучше занимаются повышением качества преподавателей и создают симуляционные центры. Но при этом все равно наблюдается недостаточное финансирование медицинского образования.

Наличие финансово-экономических проблем в медицинском образовании и в медицине в целом не отменяет дискуссию о становлении врача как личности и профессионала. Тем более это становится актуальным сегодня — как сохранить гуманистическую направленность медицины с учетом внедрения последних научно-технических достижений в медицинскую практику и не всегда продуманным использованием искусственного интеллекта при постановке врачебного диагноза. Здесь посредником, безусловно, выступает врач с его ценностями, профессиональными мотивами и верой в свое дело. Медицинская деятельность — это работа врача в рамках сложной системы норм и правил, где он постоянно сталкивается с моральными дилеммами, требующими взвешенного подхода и профессионального и личностного мужества при принятии решений о спасении человеческой жизни. Насколько готов к этому будущий врач, на какие ценности он опирается, что для него является мотивом будущей медицинской деятельности, и стало предметом нашего исследования.

Мы считаем, что ценностные ориентации и профессиональная мотивация студентов медицинских образовательных учреждений наряду с профессиональными знаниями и умениями играют ключевую роль в формировании квалифицированных специалистов, способных в дальнейшем эффективно работать в условиях быстроменяющихся обстоятельств медицинской деятельности. Одна из проблем подготовки медицинских кадров заключается в том, что недостаточное внимание уделяется выявлению и пониманию ценностных ориентаций, профессиональной мотивации и собственно готовности к медицинской деятельности будущих медиков. При столкновении с медицинской реальностью это может привести к разочарованию в профессии и последующему уходу из врачебной деятельности. Важно выявить, какие именно ценности и мотивационные установки преобладают среди будущих врачей, а также как они соотносятся с их будущей профессиональной деятельностью. О роли и значении ценностей в медицинской деятельности пишут в своих работах Б. Д. Карвасарский [1] и С. В. Андриянов [2]. Также можно говорить о специфике профессиональной мотивации врачебной деятельности. По мнению С. В. Андриянова, ориентация на помощь другим и улучшение качества жизни пациентов является ядром профессиональной мотивации врача [2]. При этом врачи, чьи ценности соответствуют требованиям профессии, по мнению А. Н. Воронина и Е. Л. Николаева, как правило, демонстрируют большую вовлеченность и более высокую производительность, что и свидетельствует о более зрелой профессиональной мотивации [3].

Наряду с ценностями и мотивами в становлении профессиональной идентичности будущих врачей играют ключевую роль собственно формирование и развитие готовности к медицинской деятельности. Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова и О. Н. Садовникова отмечают, что готовность представляет собой предварительное состояние, формируемое до начала профессиональной деятельности и служащее фундаментом для успешного старта в профессии [4]. И именно на этапе обучения закладываются основы ценностных ориентаций и профессиональной мотивации, которые и служат условием формирования готовности к деятельности. В контексте медицинского образования и развития профессиональной идентичности врача готовность к медицинской деятельности студентов-медиков мы рассматриваем через три

взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых вносит существенный вклад в их профессиональное развитие.

Когнитивный компонент отражает способность студентов воспринимать, усваивать и критически осмысливать большой объем специализированной информации, адаптироваться к высоким академическим требованиям медицинского образования, а также применять интеллектуальные навыки для решения сложных учебных и профессиональных задач. Л. Ю. Субботина подчеркивает, что успешное развитие этого компонента предполагает не только запоминание фактов, но и умение анализировать, синтезировать и творчески применять знания в смоделированных и реальных клинических ситуациях, что крайне важно для будущей врачебной практики [5].

Эмоциональный компонент охватывает спектр внутренних переживаний студентов, включая их мотивацию, самооценку, уровень стрессоустойчивости и общее психологическое благополучие. Для студентов-медиков, которые в будущем столкнутся с высоким эмоциональным напряжением в работе, особенно важно развивать эмпатию, эмоциональную стабильность и способность сохранять профессиональную объективность в сложных ситуациях. Как отмечает Л. Ю. Субботина, позитивные эмоции, такие как удовлетворение от учебных достижений, чувство принадлежности к профессиональному сообществу и поддержка со стороны преподавателей и коллег, способствуют формированию устойчивой мотивации и снижают риск эмоционального выгорания на ранних этапах профессионального пути [6].

Поведенческий компонент проявляется в конкретных действиях и адаптивных стратегиях студентов, включая активное участие в учебном процессе, клинических практиках и научной деятельности, а также в формировании профессионально значимых привычек и навыков. Этот аспект готовности особенно важен в медицине, где отработка практических умений, соблюдение медицинских протоколов и способность работать в команде напрямую влияют на качество будущей профессиональной деятельности.

Ценностные ориентации студентов-медиков, такие как гуманизм, ответственность, стремление к постоянному совершенствованию и приверженность этическим принципам, формируются под влиянием как образовательной среды, так и личного осознания социальной значимости медицинской профессии, что и отражается в когнитивной готовности к медицинской деятельности [6]. Профессиональная мотивация, в свою очередь, развивается через понимание миссии врача, интерес к научно-практическим аспектам медицины и стремление к самореализации в помощи другим, что является следствием развитых эмоционального и поведенческого компонентов готовности к медицинской деятельности. Таким образом, готовность к медицинской деятельности, ценностные ориентации, профессиональная мотивация в совокупности выступают факторами, которые способствуют гармоничному профессиональному развитию студентов, подготавливая их к преодолению будущих вызовов в медицинской практике и формируя основу для высококвалифицированной и этически ответственной врачебной деятельности.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи между ценностными ориентациями (помощь другим, карьера, семья), профессиональной мотивацией (интерес, деньги, престиж) и самоэффективностью у студентов с разным уровнем готовности к медицинской деятельности. Гипотеза исследования: существуют различия в ценностных ориентациях, профессиональной мотивации и самоэффективности у студентов с разной степенью готовности к медицинской деятельности.

В исследовании применялся комплекс диагностических методик, направленных на оценку ценностных ориентаций и профессиональной мотивации студентов медицинских вузов. Основным методом выступило психологическое тестирование с использованием следующих методик: методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в модификации В. А. Чикер и В. Э. Винокуровой, позволяющая определить доминирующие карьерные ориентации и профессиональные ценности; методика диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца в адаптации В. Н. Карандашева, направленная на выявление базовых ценностей личности; методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации

А. А. Реана, оценивающая соотношение внутренней и внешней мотивации; методика «Шкала самооффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В. Г. Ромека, измеряющая уровень уверенности в своих профессиональных возможностях. Также применялся оригинальный опросник о готовности к медицинской деятельности, специально разработанный для данного исследования и включающий шкалы для оценки выраженности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов профессиональной готовности.

В исследовании приняли участие 50 студентов выпускных курсов медицинских вузов в возрасте от 21 до 24 лет (средний возраст $22,6 \pm 0,8$ года), среди которых было 32 женщины (64 %) и 18 мужчин (36 %). Выборка формировалась методом случайного отбора и включала студентов различных специализаций: 20 человек (40 %) обучались по специальности «Лечебное дело», 15 (30 %) — «Педиатрия», 10 (20 %) — «Стоматология» и 5 (10 %) — «Медико-профилактическое дело». Все участники находились на завершающем этапе обучения (5—6-й курсы), что обеспечивало релевантность данных об их профессиональной мотивации и ценностных ориентациях, сформированных в процессе многолетнего обучения. Критериями включения в выборку являлись: добровольное согласие на участие в исследовании, отсутствие академической задолженности и опыт прохождения клинической практики не менее 6 месяцев. Географическое распределение выборки включало студентов из 3 медицинских университетов центрального региона России (Первый МГМУ им. И. М. Сеченова, РНИМУ им. Н. И. Пирогова и МГМСУ им. А. И. Евдокимова), что позволило минимизировать влияние региональных особенностей на результаты исследования. Также в данном исследовании участвовали студенты ПетрГУ.

Результаты исследования

На первом этапе исследования студенты-медики были оценены по степени готовности к медицинской деятельности. Исследование готовности к медицинской деятельности проводилось среди студентов с использованием оригинальной методики, оценивающей три ключевых компонента: поведенческий (ответственность), когнитивный (медицинская этика), эмоциональный (эмоциональная устойчивость). В таблице 1 представлены средние значения баллов готовности по трем компонентам: поведенческому, эмоциональному и когнитивному.

Таблица 1

**Средние баллы готовности по компонентам готовности
(n = 50)**

Компонент готовности (номера вопросов)	Средний балл (из 30)
Поведенческий (1—6)	22,4
Эмоциональный (7—12)	21,8
Когнитивный (13—18)	20,9

Из таблицы видно, что студенты-медики демонстрируют наиболее высокий уровень готовности в поведенческой сфере, несколько ниже — в эмоциональной и наименьший уровень готовности — в когнитивной. Средний общий балл готовности по выборке: 75,4 (стандартное отклонение 9,2). Это соответствует среднему уровню готовности к медицинской деятельности (60—79 баллов). Такой результат говорит о том, что большинство респондентов обладают базовыми качествами, необходимыми для работы в медицине, но у них есть зоны для развития. С учетом среднего и стандартного отклонения группа испытуемых была разбита на две подгруппы: «высокая готовность» и «средняя / низкая готовность». В таблице 2 представлены средние значения готовности по двум группам испытуемых.

Средние значения готовности

Уровень готовности	Средний балл готовности
Высокая готовность (n = 20)	86,7
Средняя / низкая готовность (n = 30)	66,3

Группа с высокой готовностью, включающая 20 человек, имеет средний балл готовности 86,7, что значительно выше по сравнению с группой, объединяющей испытуемых со средней и низкой готовностью (30 человек), где средний балл составляет 66,3. Эти данные свидетельствуют о значительной разнице в уровне готовности к медицинской деятельности между двумя группами, подтверждая более высокий уровень подготовки у первой группы по сравнению со второй.

В таблице 3 представлены средние баллы готовности по трем компонентам у двух групп испытуемых.

Таблица 3

Выраженность трех компонентов готовности по двум группам испытуемых

Компонент готовности	Высокая готовность (n = 20)	Средняя / низкая готовность (n = 30)
Поведенческий	25,1	20,3
Эмоциональный	24,8	19,5
Когнитивный	23,6	18,9

Группа с высокой готовностью демонстрирует высокие показатели по всем компонентам: поведенческий компонент составляет 25,1, эмоциональный — 24,8, а когнитивный — 23,6. В то же время группа со средней и низкой готовностью, состоящая из 30 человек, показывает более низкие значения: поведенческий компонент равен 20,3, эмоциональный — 19,5, а когнитивный — 18,9. Эти результаты подчеркивают значительную разницу в выраженности компонентов готовности между двумя группами, где испытуемые с высокой готовностью имеют более высокие баллы по всем измеряемым аспектам.

На следующем этапе был проведен сравнительный анализ результатов полученных данных для двух групп испытуемых по всем методикам. Проведенный сравнительный анализ результатов исследования позволил увидеть, как различия в ценностной и мотивационной сфере обуславливают степень готовности к медицинской деятельности. В таблице 4 представлены значимые различия показателей ценностных и карьерных ориентаций, профессиональной мотивации и самооффективности по двум группам испытуемых.

Таблица 4

Значимые различия показателей ценностных и карьерных ориентаций, профессиональной мотивации и самооффективности

Методика	Ключевой показатель	Высокая готовность	Средняя / низкая готовность
Мотивация	Внутренняя мотивация	4,3*	3,7
	Внешняя отрицательная	2,9	3,5*

Методика	Ключевой показатель	Высокая готовность	Средняя / низкая готовность
Карьерные ориентации	Служение	4,5*	3,8
	Стабильность работы	3,9	4,3*
Самозффективность	Уровень уверенности в собственных профессиональных возможностях	36,1*	28,7
Ценности Шварца	Универсализм	7,5*	6,7

Примечание: * $p < 0,05$.

Как видно из таблицы, группа с высокой готовностью к медицинской деятельности демонстрирует более высокий уровень внутренней мотивации (4,3 балла) по сравнению с группой со средней / низкой готовностью (3,7 балла), что указывает на их искренний интерес к профессии. В то же время внешняя отрицательная мотивация у студентов с высокой готовностью составляет 2,9 балла, что значительно ниже, чем у группы со средней / низкой готовностью (3,5 балла), подчеркивая их меньшую зависимость от внешних факторов. В области карьерных ориентаций группа с высокой готовностью проявляет более выраженное стремление к служению (4,5 балла) по сравнению с группой со средней / низкой готовностью (3,8 балла). В то же время карьерная ориентация «стабильности работы» у студентов с высокой готовностью (3,9 балла) ниже, чем у студентов со средней / низкой готовностью (4,3 балла). Студенты с высокой готовностью характеризуются и более высоким уровнем самозффективности — уверенности в своих профессиональных возможностях (36,1 балла) по сравнению с группой со средней / низкой готовностью (28,7 балла). В области ценностей по Ш. Шварцу такая ценность, как «универсализм», также более выражена у студентов с высокой готовностью (7,5 балла) по сравнению с их сверстниками со средней / низкой готовностью (6,7 балла). Все указанные различия являются статистически значимыми ($p < 0,05$), что подчеркивает важность этих факторов для развития готовности к медицинской деятельности у студентов-медиков.

На завершающем этапе исследования был проведен корреляционный анализ результатов между группами студентов с высокой и средней / низкой готовностью к медицинской деятельности. Анализ проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона, который позволяет выявить силу и направление линейных взаимосвязей между количественными переменными. Анализ выявил существенные различия в структуре взаимосвязей между ключевыми показателями в этих группах. В таблице 5 представлены значимые корреляционные связи для группы с высокой готовностью.

Таблица 5

**Корреляционные связи в группе с высокой готовностью
(n = 20)**

Параметры	Коэффициент корреляции (r)
Самозффективность ↔ когнитивный компонент	0,71**
Внутренняя мотивация ↔ служение (по Шейну)	0,69**
Эмоциональный компонент ↔ поведенческий компонент	0,65**
Ответственность (по Шварцу) ↔ стабильность работы (по Шейну)	0,58*

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Наиболее сильная положительная корреляция наблюдается между самооффективностью и когнитивным компонентом готовности (0,71). Это, возможно, говорит о том, что студенты с высокой степенью веры в свои силы более точно и адекватно понимают характер и содержание медицинской деятельности. Внутренняя мотивация профессиональной деятельности положительно связана с карьерной ориентацией на «служение» (0,69), что свидетельствует о том, что внутренне мотивированные студенты готовы осуществлять медицинскую деятельность, ориентируясь в первую очередь на общественное благо. Эмоциональный компонент и поведенческий компонент готовности к медицинской деятельности демонстрируют положительную корреляцию (0,65), что свидетельствует о зрелой готовности студентов-медиков к будущей работе в качестве врача. Положительная связь между ценностью «ответственности» и карьерной ориентацией на «стабильность работы» (0,58) показывает, что студенты-медики связывают свою ответственность со стабильной работой, это гарантирует им безопасность и социальную защищенность.

В таблице 6 представлены основные корреляционные связи для группы со средней и низкой готовностью.

Таблица 6

**Корреляционные связи в группе со средней и низкой готовностью
(n = 30)**

Параметры	Коэффициент корреляции (r)
Внешняя отрицательная мотивация ↔ эмоциональный компонент	0,63**
Стабильность работы (по Шейну) ↔ безопасность семьи (по Шварцу)	0,59**
Внешняя положительная мотивация ↔ социальное признание (по Шварцу)	0,52*
Автономия (по Шейну) ↔ свобода (по Шварцу)	0,47*

Примечание: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Как видно из таблицы, наиболее выраженная корреляция наблюдается между внешней отрицательной мотивацией и эмоциональным компонентом готовности (0,63), это говорит о том, что для таких студентов внешние негативные стимулы являются своеобразным стрессом, требуют для них более высокой эмоциональной устойчивости. Сильная положительная связь между карьерной ориентацией на «стабильность работы» и ценностью «безопасности семьи» (0,59) показывает, что для таких студентов важна стабильная работа в будущем для обеспечения безопасности себя и семьи. Связь между внешней положительной мотивацией и ценностью «социального признания» (0,52) свидетельствует о том, что положительные внешние факторы имеют для таких студентов определенную ценность и таким образом подкрепляют их стремление к социальному признанию. Связь между карьерной ориентацией на «автономию» и ценностью «свободы» (0,47) указывает на стремление к независимости в профессиональной деятельности, что обеспечивается ощущением свободы в действиях и решениях.

Проведенный сравнительный анализ позволил дать психологические портреты студентов-медиков в зависимости от их степени готовности к медицинской деятельности. Студенты с высокой готовностью к медицинской деятельности (40 % выборки) демонстрируют целостную профессиональную готовность, где все компоненты готовности высокие и согласованы между собой. Ключевыми чертами этих студентов выступают ярко выраженная внутренняя мотивация и устойчивая профессиональная идентичность. Данных студентов отличает осознанный выбор медицинской профессии как призвания, что проявляется в сильной взаимосвязи между ориентацией на служение и внутренней мотивацией. Эти студенты обладают глубоким пониманием медицинской профессии, стремлением к профессиональному

совершенствованию и высокой самоэффективностью, что подтверждается тесной корреляцией между уверенностью в своих силах и профессиональными компетенциями (когнитивный компонент готовности). В ценностной структуре и карьерных ориентациях высокоготовых студентов доминируют альтруистические ориентации, такие как служение, ответственность и помощь людям.

В противовес этому психологический портрет студентов со средней и низкой готовностью к медицинской деятельности (50 % выборки) характеризуется фрагментарностью профессионального самосознания и выраженной ориентацией на внешние регуляторы будущей деятельности. Компоненты готовности к медицинской деятельности менее согласованы между собой, чем у высокоготовых студентов-медиков. Более высокая поведенческая готовность (20,3) не подкрепляется эмоциональной (19,5) и когнитивной готовностью (18,9). Мотивационная сфера этих студентов отличается преобладанием внешней отрицательной и положительной мотивацией при относительно слабой внутренней мотивации, что отражает инструментальное отношение к профессии. Причем зависимость от внешней отрицательной мотивации (страх наказания) требует большей эмоциональной устойчивости у таких студентов. То есть эмоциональная устойчивость им нужна не для того, чтобы справляться с эмоциональными вызовами и стрессами медицинской деятельности, а чтобы преодолеть возможную негативную оценку со стороны. В ценностной структуре этих студентов преобладают ориентации на безопасность семьи и стабильность работы, что отражает их потребность в надежности и защищенности. Карьерная ориентация на «служение» не является определяющей ценностью в профессиональной деятельности. Такие студенты не задумываются о своей эффективности, и она никоим образом не обуславливает их отношение к профессиональной деятельности врача. Но при этом такие студенты ценят свободу и автономию, которые мы рассматриваем как отсутствие вовлеченности в содержание врачебной деятельности

Представленные психологические портреты позволяют не только глубже понять особенности профессионального становления будущих медиков, но и разработать адресные программы их подготовки с учетом выявленных сильных сторон и зон развития. Для студентов с высокой готовностью важны возможности профессиональной самореализации через включение в решение сложных клинических задач, которые для них являются вызовом, и научно-исследовательскую деятельность. В то же время для студентов со средней и низкой готовностью первостепенное значение имеет развитие эмоциональной устойчивости, базовых профессиональных компетенций и внутренней мотивации в условиях поддерживающей образовательной среды и непосредственного наставничества.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что зрелая профессиональная мотивация, определенная иерархия ценностей и карьерных ориентаций, вера в свои возможности и способности как врача обуславливают степень готовности студентов-медиков к медицинской деятельности. Мы считаем, что подлинная профессиональная готовность формируется на основе гармоничного взаимодействия трех ключевых факторов: системы гуманистических ценностей, выраженной внутренней мотивации и сбалансированного развития всех компонентов готовности — когнитивного, поведенческого и особенно эмоционального.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для совершенствования образовательного процесса в медицинских вузах. Считаем важным включить в подготовку будущих врачей соответствующие программы психолого-педагогического сопровождения их профессионального развития и становления. Особое внимание следует уделять дифференцированному подходу к студентам с разным уровнем готовности, помогая им преодолеть учебные и профессиональные трудности и направить поддержку на формирование устойчивой профессиональной идентичности. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении могут быть связаны с изучением динамики ценностных ориентаций и профессиональной мотивации на разных этапах обучения, разработкой комплексных методик оценки профессиональной готовности, а также созданием и апробацией конкретных программ психологического сопровождения студентов-медиков.

Особый интерес представляет исследование эффективности различных методов формирования профессионально значимых качеств у будущих медицинских работников.

Полученные результаты подтверждают необходимость целостного подхода к медицинскому образованию, в рамках которого студент — не только носитель профессиональных знаний и навыков, но и целостная личность с присущей ей системой ценностей и мотивационных установок. Целостный подход к медицинскому образованию, учитывающий психологические особенности будущих врачей, позволит повысить качество подготовки медицинских кадров и, как следствие, будет способствовать улучшению системы здравоохранения в целом.

Список литературы

1. *Карвасарский Б. Д.* Медицинская психология / Б. Д. Карвасарский. — Ленинград : Медицина, 1982. — 271 с.
2. *Андрянов С. В.* Теоретические основания медико-социологического анализа социально-профессиональной группы хирургов / С. В. Андрянов // Саратовский научно-медицинский журнал. — 2017. — Т. 13. — № 1. — С. 82—85.
3. *Воронин А. Н.* Психологическое исследование личности врача в отношении к профессиональной деятельности / А. Н. Воронин, Е. Л. Николаев // Вестник Чувашского университета. — 2013. — № 1. — С. 79—85.
4. *Зеер Э. Ф.* Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. — Москва ; Екатеринбург : Акад. Проект ; Деловая книга, 2006. — 188 с. — ISBN 5-8291-0684-1, 5-88687-175-6.
5. *Субботина Л. Ю.* Личность в системе профессиональной подготовки : учебное пособие / Л. Ю. Субботина // Институт «Открытое общество». Российское психологическое общество. — Ярославль, 2003. — 101 с. — ISBN 5-9527-0025-X.
6. *Субботина Л. Ю.* Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности / Л. Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 4. — Т. 2 (Психолого-педагогические науки). — С. 295—298.

Митрофанова Татьяна Юрьевна

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РАЗРАБОТКЕ ЭКСКУРСИИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников. Представлены результаты анкетирования будущих учителей начальных классов, характеристика этапов технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству.

Ключевые слова: педагогические технологии, самостоятельная работа студентов, экскурсия по изобразительному искусству.

Tatiana Y. Mitrofanova

*Petrozavodsk State University
(Russia, Petrozavodsk)*

THE TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ON THE DEVELOPMENT OF AN EXCURSION ON FINE ARTS FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the problem of pedagogical support for students' independent work on the development of a visual arts tour for younger schoolchildren. The results of a survey of future primary school teachers are presented, as well as the characteristics of the stages of pedagogical support technology for students' independent work on the development of visual arts excursions.

Keywords: pedagogical technologies, independent work of students, guided tour of fine arts.

Современные социальные условия развития России предъявляют высокие требования к подготовке будущего учителя начальных классов в вузе. Каждый учитель понимает необходимость постоянного обновления имеющихся знаний и освоенных педагогических технологий. «Сегодня востребован учитель с высоким уровнем общекультурной, научной и профессиональной подготовки, обладающий обширной эрудицией, способный к постоянному самообразованию, имеющий инновационное творческое мышление, умеющий применять и совершенствовать свои знания, умения, интегрировать передовой педагогический опыт в своей профессиональной деятельности» [1, с. 42]. Ощущается необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к преподаванию изобразительного искусства, особенно к способам работы с информацией. Одним из условий для такой подготовки будет применение по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников.

Т. А. Бабакова определяет педагогическую технологию как «обоснованную в рамках определенной педагогической концепции модель совместной деятельности субъектов педагогического процесса, характеризующуюся четкими целевыми установками, последовательностью (алгоритмом) действий, специфическими средствами, контролируемостью, воспроизводимостью в сходных условиях» [2, с. 14].

В качестве главного признака самостоятельной деятельности студента автор выделяет, что «каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил» [2, с. 14].

Т. А. Бабакова рассматривает модель самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, которая включает в себя следующие основные действия: «...формулировка проблемы, постановка задач для решения, отбор информации и методов, выбор действий, обмен опытом деятельности, презентаций продуктов и решений, оценка-экспертиза решений, анализ-рефлексия опыта деятельности, оценка развития компетенций, самооценка роста достижений, планирование дальнейшего обучения» [2, с. 15].

При этом автор приводит этапы организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине: «...подготовительный этап, этап целеполагания, консультативно-деятельностный этап, рефлексивный этап, аналитический этап» [2, с. 16].

В педагогической литературе анализируется технологический подход к построению и организации вузовского образовательного процесса. Н. В. Бордовская подчеркивает, что он «ориентирует на выделение процедур, которые в совокупности представляют собой воспроизводимый набор действий преподавателя и (или) других участников образовательного процесса в определенной логике через максимальное уточнение полного набора действий, необходимого и достаточного для реализации поставленной преподавателем цели; подбор критериев и диагностических методик для оценки получаемых результатов в ходе применений такой технологии; строгую ориентацию преподавателя на обеспечение гарантированного достижения ожидаемых результатов с помощью такой технологии; изменение меры достижения поставленной вузовским педагогом цели как меры используемых ресурсов и затраченного времени; оценку эффективности применяемой системы средств; точное описание условий, обеспечивающих полноту реализации цели и границы отклонений, возможность воспроизведения такой системы действий как повторяемого цикла» [3, с. 132].

В методической и практической подготовке будущих учителей начальных классов по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» самостоятельная работа студентов включает задания не только по разработке планирования и конспектов урока, методических рисунков по разным темам, но и задания исследовательского характера. «В работе учителя изобразительного искусства исследовательская деятельность, сохраняя типичные черты, приобретает свои яркие особенности. Так, например, учителю изобразительного искусства необходимо уметь исследовать не только художественное произведение, но и особенности его восприятия школьниками» [1, с. 45]. Будущий педагог изобразительного искусства «должен уметь применять анализ в педагогических целях, обращать внимание учащихся на технику и технологию выполнения произведения, обеспечивая тем самым совершенствование художественного восприятия школьников, формирования их эстетических взглядов и зрительской культуры» [1, с. 45].

С целью формирования у будущих учителей начальных классов умений проектирования методики проведения экскурсии по изобразительному искусству нами была разработана технология педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по созданию маршрута экскурсии для младших школьников.

Этапы технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников:

1. Подготовительный этап (отбор видов учебной работы, соответствующих целям и задачам дисциплины, основным компетенциям; разработка заданий для самостоятельной работы, разработка рекомендаций по выполнению заданий, подготовка примеров).

2. Диагностический этап (провести анкетирование студентов, направленное на выявление знаний студентов о проведении экскурсии, о том, куда можно повести младших школьников и как это сделать — методика проведения экскурсии).
3. Обучающий этап — студентам предлагается материал по методике проведения экскурсии: описание, перечень музеев. Этапы проведения экскурсии: экскурсия имеет вводную часть; чему посвящена экскурсия; ход экскурсии; подведение итогов (разработать вопросы для подведения итогов).
4. Этап самостоятельной работы (в музеях).
5. Далее студенты обращаются с вопросами.
6. Контрольно-оценочный этап, где необходимо представить свои экскурсии.
7. Корректировочный этап.

Средства технологии: анкета, справочные материалы (список музеев и выставочных залов), критерии оценки разработки технологии педагогического сопровождения самостоятельной работы, вопросы для рефлексии.

Для того чтобы выявить знания о методике проведения экскурсии, мы провели анкетирование среди студентов 2-го курса. В исследовании приняло участие 28 человек. Все студенты смогли дать определение понятию «экскурсия». Часть студентов назвали экскурсию «коллективной поездкой, походом в какое-нибудь место», некоторые студенты считают, что экскурсия — это «процесс просмотра и знакомства с творческими произведениями, процесс изучения чего-то нового», также были даны такие определения: экскурсии — «поход куда-либо с целью культурного, исторического и иного просвещения», «обход места культурной значимости с целью увидеть и узнать что-то об экспонатах в этом месте», «организованное посещение музеев, достопримечательностей с целью ознакомления с ними».

На вопрос о роли экскурсии в музее изобразительного искусства большая часть студентов назвали ознакомительную роль и просвещение (демонстрация произведений и рассказ об их истории и культурной ценности, знакомство учащихся с живыми и неживыми объектами природы, посвящение в детали особенностей истории или выражения чувств художника), часть студентов назвали еще образовательную (знакомство с художественными стилями, произведениями, расширение художественных знаний) и эстетическую и развивающую функции экскурсии (развитие эстетических чувств, влияние на эмоциональное состояние, вдохновение на творчество, развитие воображения, творческих и художественных способностей, эстетического восприятия). Лишь небольшая часть респондентов (7 %) назвали воспитательную функцию экскурсии (воспитывает привычку и потребность в культурном просвещении, воспитывает личностные, нравственные качества людей, воспитание патриотизма).

При ответе на третий вопрос «В какой музей или выставочный зал, галерею города Петрозаводска можно повести младших школьников на выставку?» 85,7 % студентов назвали Музей изобразительных искусств Республики Карелия, 39 % назвали Национальный музей Республики Карелия, 10,7 % — художественную галерею «Дом Куклы» и выставочный зал музея-заповедника КИЖИ, 3,5 % студентов назвали Центр воинской славы, экомузей.

Далее студентам было предложено раскрыть понятие «маршрут экскурсии». Большинство (73 %) считают, что маршрут экскурсии — это «заранее *спланированный путь следования* группы с остановками из ключевых объектов», «путь, маршрут, который предлагается посетителям экскурсии для знакомства с экспонатами», «слаженный путь, во время которого люди изучают или смотрят определенные достопримечательности и произведения искусства». Небольшая часть студентов (10 %) называют маршрутом экскурсии «*необходимые объекты, предметы*, которые должны рассматриваться, все запланированные для посещения экспонаты», а также 10 % дают такое определение: «экскурсия с *определенным направлением*, где можно поучаствовать», «определенное направление, по которому следует экскурсовод, рассказывая историю и увлекая за собой посетителей», «маршрут, содержащий названия экспозиций». 7 % рассматривают маршрут экскурсии как «*определенную последовательность*».

посещения объектов с учетом тематики экскурсии, последовательность мест, которые необходимо посетить».

В пятом вопросе необходимо было предложить название или тему экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников. 4 % студентов не смогли написать название экскурсии, 96 % предложили хотя бы по одной теме. При этом одну тему для экскурсии смогли предложить 50 % студентов, две темы — 25 %, три темы — 14 %, четыре темы — 7 %. Темы экскурсий студенты предлагали разнообразные, были затронуты сказки, времена года, культура родного края, жанры изобразительного искусства, художники, тема Великой Отечественной войны и другие. Приведем примеры названий тем экскурсий для младших школьников: «Путешествие в страну цветных сказок», «Как художники оживляют сказки», «Природа в картинах художников», «Художники Карелии», «Карельское художественное творчество», «Знаменитые художники Карелии», «Карелия на холсте», «По пути Великой Отечественной войны», «День Победы», «80 лет победы», «Виртуальная экскурсия в музей», «Художники-пейзажисты», «Народная игрушка», «Русские художники».

Полученные в результате исследования данные позволяют определить, что у студентов есть общее представление об экскурсии и ее роли в музее изобразительных искусств, вместе с тем не все студенты знают, куда можно повести младших школьников на экскурсию в городе Петрозаводск, многие назвали только один музей или художественную галерею. Студенты понимают значение понятия «маршрут экскурсии», при этом только часть респондентов смогли предложить более двух тем для экскурсии с младшими школьниками.

После диагностического этапа со студентами был проведен обучающий этап. Он включал подробное знакомство с музеями и выставочными залами города Петрозаводск, были показаны сайты, рассмотрены карты города с целью определить местоположение музея или зала, разобраны текущие экспозиции. На данном этапе рассмотрены этапы проведения экскурсии и возможные формы составления маршрута экскурсии. Необходимо было познакомиться с экспозицией выставки, выбрать произведения (не менее пяти) для предполагаемого маршрута экскурсии, распределить последовательность произведений для знакомства с ними младших школьников, записать всю информацию по каждому произведению, собрать фотографии или сделать видео (по возможности) данных произведений, затем оформить в соответствующую форму маршрута экскурсии. В дальнейшем студенты самостоятельно работали в выбранном музее или художественной галерее, в выставочном зале. По ходу выполнения задания обращались к преподавателю с вопросами, направленными на уточнение места, где можно составить маршрут экскурсии, возможно ли составить маршрут на основе виртуальной экскурсии, надо ли сейчас посетить выставку или можно использовать собранный материал во время поездки в другой город и т. п.

Далее следовал контрольно-оценочный этап. Обучающиеся выбрали разные формы представления маршрута экскурсии: часть студентов оформили в презентацию маршрут, некоторые ребята объединились в группу и представили видеозапись импровизированной экскурсии, другие представили маршрут в виде списка произведений с обоснованием, почему выбраны именно данные произведения и такая последовательность. Маршруты экскурсий включали название музея, галереи или выставочного зала, название выставки, цель проведения экскурсии, имена авторов, названия выбранных произведений, год создания, технику выполнения работы, вопросы для рефлексии, отдельные студенты разработали по каждому произведению задания для детей и представили описание (характеристику) картины.

В заключение следует отметить, что данная технология педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов по разработке экскурсии по изобразительному искусству для младших школьников является важнейшей составляющей учебного процесса по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» в вузе, способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Список литературы

1. *Козлов В. И.* Развитие исследовательских компетенций студентов в области методики преподавания изобразительного искусства / В. И. Козлов, Н. В. Блохина. — Текст : электронный // Высшее образование сегодня: научный электронный журнал. — 2022. — Вып. 3—4. — URL: <https://sciup.org/razvitie-issledovatel'skih-kompetencij-studentov-v-oblasti-metodiki-prepodavanija-148324575> (дата обращения: 27.05.2025).
2. *Бабакова Т. А.* Самостоятельная работа студентов по педагогике в университете : учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т. А. Бабакова. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2013. — 180 с. — ISBN 978-5-8021-1706-4.
3. *Бордовская Н. В.* Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учебное пособие / Н. В. Бордовская. — Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2007. — 408 с. — ISBN 978-5-94777-106-0.

*Митрофанова Татьяна Юрьевна,
Абдульманова Софья Витальевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СООТНОСИТЬ ТОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (ТЕМНОЕ — СВЕТЛОЕ) ПРИ ИЗОБРАЖЕНИИ ПЕЙЗАЖА

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования у младших школьников умения соотносить тональные отношения (темное — светлое) при изображении пейзажа, представлена диагностика уровня сформированности умения соотносить тональные отношения в младшем школьном возрасте, приведены примеры комплекса заданий.

Ключевые слова: соотносить, тональные отношения, пейзаж, младшие школьники.

*Tatyana Y. Mitrofanova,
Sofya V. Abdulmanova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

FORMATION IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ABILITY TO CORRESPOND TONAL RELATIONSHIPS (DARK — LIGHT) WHEN DEPICTING A LANDSCAPE

Abstract. The article reveals the problem of developing in primary schoolchildren the ability to correlate tonal relationships (dark — light) when depicting a landscape, presents a diagnosis of the level of development of the ability to correlate tonal relationships at primary school age, and provides examples of a set of tasks.

Keywords: correlate, tonal relationships, landscape, primary schoolchildren.

Формирование художественного восприятия у детей младшего школьного возраста имеет важное значение для развития их творческих способностей и эстетического воспитания. Одним из ключевых моментов в обучении изобразительному искусству является способность обучающихся соотносить тональные отношения, что особенно актуально при создании пейзажей. Данные тональные отношения влияют не только на цветовое восприятие картины, но и на ее общую атмосферу и эмоциональный фон. В этом контексте стоит уделять внимание тому, как младшие школьники воспринимают и используют светлые и темные оттенки, как они передают глубину и объем, а также создают гармонию в своих композициях.

Актуальность исследования «Формирование у младших школьников умения соотносить тональные отношения (темное — светлое) при изображении пейзажа» обусловлена необходимостью более глубокого изучения проблемы формирования у младших школьников умения правильно соотносить тональные отношения в изобразительном искусстве при изображении пейзажа. Это умение помогает развивать визуальную грамотность, позволяя учащимся понимать, как создавать гармоничные композиции и передавать свои идеи через цвет и тон.

Важно отметить, что это знание не ограничивается только практическими навыками, а включает в себя теоретическое осмысление, которое позволяет учащимся глубже понимать произведения искусства и их контекст.

Согласно словарю Т. Ф. Ефремовой, понятие «соотносить» означает «устанавливать соотношения между чем-либо, сопоставлять и сравнивать» [1, с. 638]. Умение устанавливать связи между объектами может помочь младшим школьникам видеть различия и сходства между предметами, явлениями, что позволяет систематизировать информацию и лучше понимать связи в окружающем мире.

По мнению В. В. Визера, под тоном понимается «степень светосилы цвета, т. е. некая степень светлости или темноты какого-либо цвета» [2, с. 55]. Одним из признаков цвета является светлота. Под светлотой подразумевается качество, присущее как хроматическим, так и ахроматическим цветам. Все цвета и оттенки без исключения можно оценить по степени светлоты, определив, какой из них является более темным или более светлым. Чтобы изменить светлоту цвета, необходимо добавить в него белила или воду, тогда синий станет голубым, черный – серым и т. д. [3].

В художественной среде светлотные отношения установлено называть тональными. Если речь идет о том, что в картине используются светлые тона, то подразумеваются именно светлотные отношения. На восприятие цвета объекта оказывает влияние освещение. Художественный прием контраста по светлоте помогает увидеть разную тональность предметов. Например, располагая объекты вблизи с темными, они добавляют контрастность, что усиливает впечатление от цветов, придавая форме выразительность [3].

Тональные отношения выступают учебным действием, способствующим освоению основ изображения объемных предметов на плоскости, развитию зрительной памяти, наблюдательности, аналитических и обобщающих навыков, а также применению знаний в новых ситуациях. Этот процесс способствует воспитанию художественного вкуса и развитию интереса младших школьников к творчеству. Тональные отношения представляют собой сложную категорию, включающую технические (соотношение света и тени), эмоциональные, культурные и концептуальные аспекты. Умение работать с тонами — трудоемкий, но значительный шаг для обучающихся к развитию художественного восприятия, критического мышления, глубокому пониманию искусства и творческому самовыражению, а также к более осознанному восприятию окружающего мира.

Чтобы получить целостную картину о том, как преподается и воспринимается тема тональных отношений в начальной школе, было составлено и проведено анкетирование среди 11 учителей начальных классов в МБОУ «Подпорожская СОШ № 4 им. М. Горького» [4]. Анкетирование состояло из восьми вопросов. Анализ результатов показал, что большинство учителей при обучении изобразительному искусству делают акцент на развитии следующих знаний и умений: выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений в пространственной среде и плоскостном изображении (91,7 %), характеризовать форму предмета, конструкции (83,3 %). Кроме того, значительное внимание уделяется развитию умения находить ассоциативные связи между визуальными образами разных форм и предметов (66,7 %), сравнивать плоскостные и пространственные объекты по заданным основаниям (58,3 %) и сопоставлять части и целое в видимом образе, предмете (58,3 %). При этом, по мнению опрошенных учителей, наименее важными являются: умения анализировать пропорциональные отношения частей внутри предметов между собой (33,3 %), выявлять и анализировать ритмические отношения в пространстве и в изображении на установленных основаниях (16,7 %), соотносить тональные отношения (темное — светлое) в пространственных и плоскостных объектах (16,7 %), передавать обобщенный образ реальности при построении плоской композиции (8,3 %) [4].

В целом приоритеты учителей направлены на развитие аналитических способностей учащихся, формирование умения видеть и понимать форму предметов, выявлять и анализировать эмоциональные воздействия и развивать творческое мышление. Меньшее внимание уделяется техническим аспектам, таким как пропорции, тональные отношения и ритм. Такие

результаты могут быть связаны с тем, что учителя понимают теоретическую базу, но испытывают затруднения в обучении данным навыкам, включая умение соотносить тональные отношения. Такой вывод был сделан на основе следующего вопроса о понимании термина «тональные отношения» педагогами, большая часть которых смогли передать суть тональных отношений [4].

Все опрошенные (100 %) солидарны в том, что необходимо развивать умение соотносить тональные отношения у младших школьников и что понимание этого умения влияет на развитие других навыков и компетенций у учеников. Однако понимают ли, на какие конкретно навыки это влияет, — не ясно.

Учителя стараются использовать на уроках знакомства с понятием тональных отношений следующие методы и приемы: демонстрация, наблюдение, беседа, сравнение и штриховка. Респонденты ответили, что для обучения детей тональным отношениям используют такие материалы и ресурсы, как изображения, а именно — репродукции картин, презентации, видео, дополнительные пособия, графические материалы (карандаши, краски). 5 учителей (45,5 %) оценили уровень сформированности умения соотносить тональные отношения у своих учеников на четыре балла, что является ниже среднего, 4 педагога (36,4 %) указывают пятый уровень сформированности умения по предложенной шкале, что является средним уровнем владения умением. Малая часть опрошенных отметили третий уровень (9,1 %) и шестой уровень (9,1 %) владения навыком у обучающихся.

Все опрошенные согласились, что возникают трудности в обучении. К ним относятся: сложности в построении теней и полутеней, композиций, неумение грамотно использовать возможности тона и светотени, неправильное освещение во время работы, плохое воспроизведение различия предметов по тону [4].

С целью выявления уровня сформированности умения соотносить тональные отношения в младшем школьном возрасте у обучающихся 3-го класса в МБОУ «Подпорожская СОШ № 4 им. М. Горького» нами был проведен анализ детских работ [4]. Выборка исследования представлена в количестве 22 человек. Ребята обучаются по программе «Школа России».

Обучающиеся 3-го класса на уроке изобразительного искусства нарисовали серию пейзажей в условиях различного освещения (утренний, дневной, вечерний). Ученикам перед выполнением не давалось указаний по выполнению работы. Далее был выполнен анализ этих рисунков.

Оценивание детских работ осуществлялось по критериям, предложенным Е. С. Лыковой [5]. Критерии указаны в таблице 1 [4]:

Таблица 1

**Критерии и показатели оценивания детских работ
(Е. С. Лыкова)**

Критерии	Показатели		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Цвет	Владеет базовыми практическими основами цветоведения, использует их для передачи художественного замысла, эмоционального состояния, для создания живописного образа в учебно-творческой деятельности	Владеет базовыми практическими основами цветоведения	Не владеет практическими основами изображения

Критерии	Показатели		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тон	Владеет базовыми основами тонального изображения в учебно-творческой работе, умеет использовать возможности тона для передачи эмоционального состояния изображения	Владеет базовыми основами тонального изображения в учебно-творческой работе	Не владеет основами тонального изображения
Художественный образ	Владеет базовыми средствами художественной выразительности для создания художественных образов и передачи своего отношения к ним, умеет передавать характер и намерения образа	Владеет базовыми средствами художественной выразительности для создания художественных образов	Не владеет средствами художественной выразительности для создания художественных образов
Технические навыки	Владеет базовыми практическими основами работы с художественными материалами, умеет использовать различные художественные материалы и приемы работы с ними для передачи собственного художественно творческого замысла	Владеет базовыми практическими основами работы с художественными материалами	Не владеет практическими основами работы с художественными материалами

Анализ детских рисунков показывает, что большая часть учеников (82 %) имеет низкий уровень сформированности умения соотносить тональные отношения при изображении пейзажа. На рисунках нет четкого композиционного центра и логики в расположении элементов. Отсутствие тональных отношений. Небрежность, грязь в работе. Тон предметов и фона без видимых переходов светотени. Ошибки в передаче тональности среды.

Незначительная часть обучающихся (18 %) имеет средний уровень сформированности умения соотносить тональные отношения. Многие ученики используют основные цвета для изображения объектов. Цвета чистые, несмешанные. Например, небо — синее, солнце — желтое, трава — зеленая и т. п. Неявные попытки показать передний и задний планы, используя небольшие различия в интенсивности цвета. Переходы от света к тени выражены слабо. В работах плохо намечено пространство [4].

Рисунки среднего уровня выполнены с использованием различных тонов, но тональные отношения не всегда логичны и последовательны. Изображение достаточно понятное и узнаваемое, но не отличается особой выразительностью и детализацией. В целом рисунки соответствуют среднему уровню, так как демонстрируют базовые знания и навыки, но требуют дальнейшего развития и совершенствования [4].

Итак, сформированность умения соотносить тональные отношения при изображении пейзажа у обучающихся находится на низком уровне. Высокий уровень сформированности данного умения отсутствует среди младших школьников 3-го класса. Таким образом, можно сделать вывод о том, что результаты анкетирования учителей и анализ детских работ продемонстрировали необходимость в разработке комплекса заданий для уроков по изобразительному искусству для помощи педагогам в формировании умения соотносить тональные отношения (темное — светлое).

В комплексе представлено 15 заданий, которые направлены на развитие у обучающихся аналитического мышления и формирование умения соотносить тональные отношения при изображении пейзажа. Комплекс включает в себя такие упражнения, как наблюдения за природой, анализ репродукций художников-пейзажистов, а также практические задания по созданию тональных шкал и создание пейзажей в разных техниках. Приведем пример трех заданий из нашего комплекса (табл. 2) [4].

Таблица 2

Пример заданий из разработанного комплекса

Тема урока	Задания
<p>Модуль «Восприятие произведений искусства»</p> <p>Тема: Искусство на улицах твоего города. <i>«Восприятие объектов окружающего мира — улицы города или села. Памятники архитектуры и архитектурные достопримечательности (по выбору учителя), их значение в современном мире»</i> [6, с. 61]</p>	<p>Знакомство с источником света. Наблюдение за природой</p> <p><u>Задание № 1: «Солнце и тень»</u></p> <p><i>Цель:</i> научить детей видеть тональные отношения в реальном пейзаже, понимать влияние света на видимость объектов.</p> <p><i>Задание:</i> ученикам предлагается рассмотреть фотографии пейзажей, обращая внимание на освещение разных предметов от одного источника света (луна, солнце). Изучить, как меняется тон поверхности в зависимости от угла падения света. Акцентировать внимание на то, как свет падает на различные предметы (деревья, здания, землю).</p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Какие участки пейзажа самые светлые? Почему? (Например, освещенные солнцем) — Какие области самые темные? Почему? (Например, в тени) — Есть ли места со средним тоном? Какие они? — Как меняется тон в зависимости от расстояния? — Как свет влияет на настроение пейзажа? <p><u>Задание № 2: «Фотоохота за тоном»</u></p> <p><i>Цель:</i> развить наблюдательность и понимание роли тона в реальном мире. Научить учащихся видеть и анализировать тональные отношения в окружающем пейзаже, осознать, как свет и тень формируют видимый мир.</p> <p><i>Задание:</i> обучающиеся получают задание на дом — сфотографировать пейзажи (в парке, во дворе школы и т. п.). Потом на уроке анализируются сделанные фотографии, определяются самые светлые и темные области, обсуждаются, почему они такие.</p> <p><u>Задание № 3: «Найди самое светлое / темное место»</u></p> <p><i>Цель:</i> упрощение сложного пейзажа до основных тональных зон.</p> <p><i>Задание:</i> на распечатанной фотографии пейзажа нужно выделить (закрасить или обвести) области: самого светлого тона, среднего тона и самого темного тона.</p>

Таким образом, составленный комплекс заданий направлен на формирование у младших школьников умения соотносить тональные отношения (темное — светлое) при изображении пейзажа. На уроках изобразительного искусства важна дальнейшая работа для устойчивого развития данного умения у младших школьников, при этом необходимо обращать внимание на формирование навыков наблюдения, анализа произведений искусства, а также развивать

у детей способность воспринимать светлотные (тональные) отношения в окружающем мире. Кроме того, следует учитывать разные уровни подготовки учеников и темп их работы, так как некоторым может потребоваться больше времени и помощи для выполнения заданий.

Список литературы

1. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. — Москва, 2000. — 1084 с. — ISBN 5-200-02802-7.
2. *Визер В. В.* Живописная грамота. Основы пейзажа / В. В. Визер. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 192 с. — ISBN 978-5-469-01069-2.
3. *Бакиева О. А.* Методика преподавания изобразительного искусства : учебное пособие / О. А. Бакиева ; М-во образования и науки, ФГБОУ ВПО Тюменский гос. ун-т, Ин-т дистанционного образования, Ин-т психологии и педагогики. — Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. — 199 с. — ISBN 978-5-400-00717-0.
4. *Абдульманова С. В.* Формирование у младших школьников умения соотносить тональные отношения (темное — светлое) при изображении пейзажа : направление подготовки бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование» : выпускная квалификационная работа / Абдульманова Софья Витальевна ; Петрозав. гос. ун-т. — Петрозаводск, 2025. — 55 с.
5. *Лыкова Е. С.* Критерии оценки детского рисунка / Е. С. Лыкова // Омский научный вестник. — 2015. — № 4. — С. 177—181.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования: изобразительное искусство — Москва, 2023. — 90 с. — Текст : электронный // Единое содержание общего образования [сайт]. — URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 21.03.2025).

*Митрофанова Татьяна Юрьевна,
Орлова Юлия Алексеевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЫЯВЛЯТЬ И АНАЛИЗИРОВАТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЦВЕТОВЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ИЛЛЮСТРИРОВАНИИ СКАЗОК СААМОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветковых отношений при иллюстрировании сказок саамов, представлена диагностика уровня сформированности умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветковых отношений при иллюстрировании сказок.

Ключевые слова: цветковые отношения, иллюстрирование, саамские сказки, эмоциональное воздействие.

*Tatyana Y. Mitrofanova,
Yulia A. Orlova*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

DEVELOPING THE ABILITY OF IDENTIFYING AND ANALYZING THE EMOTIONAL IMPACT OF COLOR RELATIONSHIPS IN ILLUSTRATING SAMMI FAIRY TALES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article reveals the problem of developing the ability of primary school students to identify and analyze the emotional impact of color relationships when illustrating Sami fairy tales, and presents diagnostics of the level of development of the ability to identify and analyze the emotional impact of color relationships when illustrating fairy tales.

Keywords: color relationships, illustration, Sami fairy tales, emotional impact.

Вопрос развития у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветковых отношений актуален на сегодняшний день. Нас окружает множество визуальных образов, и их количество ежедневно увеличивается, поэтому умение анализировать цветковые отношения становится важнейшим компонентом развития критического мышления и эстетического воспитания у детей младшего школьного возраста.

В Федеральной рабочей программе по изобразительному искусству в планируемых результатах освоения программы на уровне начального общего образования среди метапредметных результатов значится умение: «*выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветковых отношений в пространственной среде и плоскостном изображении*» [1, с. 18]. В связи с этим возникает необходимость в изучении развития у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветковых отношений, особенно при изучении таких художественных произведений, как сказки.

В контексте исследуемой проблемы важным для нас является определение понятия «иллюстрирование». Д. Ю. Фурманская дает два определения понятия «иллюстрирование»:

«в широком смысле этого слова, это всякое изображение, поясняющее текст» [2, с. 256]; «иллюстрации в узком смысле этого слова дополняют литературное произведение, или активно толкуют сам текст, помогают еще до чтения сориентироваться в содержании книги, привлекая читателей» [2, с. 256].

Ц. Кан отмечает просветительскую роль учителя в процессе иллюстрирования. По его мнению, учитель должен как направлять творчество детей, так и развивать их художественное мышление, знакомить с историей искусства, различными художественными техниками и стилями. Именно он помогает детям понять, что иллюстрация — это не просто копия текста, а его художественная интерпретация, которая зависит от художника, его понимания произведения. Задача учителя — подсказать расположение предметов, героев; помочь с выбором художественных материалов (в начальной школе лучше всего подойдут акварель, гуашь, цветные карандаши); помочь с цветовым решением [3].

Наиболее увлекательным для младших школьников будет иллюстрирование сказок. Использование саамских сказок как средства для развития цветового восприятия и аналитического мышления младших школьников позволяет решить сразу несколько задач: привить любовь к искусству, расширить знания о культуре коренных народов Севера, помочь детям раскрыть свой творческий потенциал и, самое главное, помочь детям научиться выражать свои мысли и чувства с помощью цвета.

Саамские сказки и предания — это энциклопедия, которая отражает историю народа, его повседневную жизнь, систему верований и понимание окружающего мира. Рассмотрим сначала, кто же такие саамы. А. Б. Анисимов дает следующее понятие: «Саамы — малочисленный финно-угорский народ в Северной Европе. Скандинавы называли их *Ippag* или *Ippreg*, русские — лопари, лопляне или лопь. От этого наименования происходит название Лапландия (Лаппония, Лаппоника), то есть “земля лопарей”» [4, с. 6]. Мифы, легенды и сказки не просто развлекали, они объясняли явления природы, оправдывали на примерах принятые социальные нормы, передавали историческую память. Саамские сказки часто содержат аллегории в своих сюжетах, которые объясняют явления природы, жизненные ситуации [4]. Например, северное сияние может быть представлено как длинная рука [5], а зимние бури — проделки злых существ. Через сказочных персонажей саамы передавали знания о лекарственных растениях, о поведении животных, о признаках надвигающейся непогоды.

С целью определения уровня сформированности умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений при иллюстрировании сказок у учащихся 3 «А» класса ГБОУ Лицей № 395 Красносельского района г. Санкт-Петербурга мы провели исследование. Нами была составлена анкета, содержащая вопросы, направленные на понимание того, как дети связывают цвет с настроением, чувствами, а также насколько осознанно они подходят к выбору цветов при создании собственных рисунков и восприятию иллюстраций к сказкам. В анкетировании приняли участие 28 третьеклассников [6].

Анализ ответов на первый вопрос помог выявить проблему в понимании учащимися роли иллюстраций в книге. Большинство детей (67 %) рассматривают иллюстрации исключительно с эстетической точки зрения, считая, что их главная функция — украшение книги. Низкий процент правильных ответов (26 %) дает нам право говорить о том, что необходимо перенести акцент, обучая детей, с внешнего вида книг, на ее содержание, в котором иллюстрации играют значительную роль.

Результаты опроса на вопрос 2 («Как ты думаешь, влияет ли выбор цветов на восприятие сказки читателями?») помогают нам увидеть недостаточную сформированность представлений детей данного класса о роли цвета в иллюстрациях к сказкам. 45 % опрошенных признают влияние цвета на восприятие сказки читателями, но это менее половины от общего числа учащихся, принявших участие в анкетировании. 55 % респондентов думают иначе: что цвет не влияет, главное — сюжет. А часть детей испытала затруднения с ответом на этот вопрос и выбрали вариант «не знаю». Полученные данные свидетельствуют о *необходимости целенаправленной работы по формированию и развитию у младших школьников*

понимания эмоционального воздействия цвета и его роли в создании художественного образа в иллюстрациях к сказкам [6].

Согласно данным исследования [6], большинство третьеклассников (58 %) полагают, что художники выбирают цвета для иллюстраций, чтобы сделать картинку красивой. Значительно меньшее число учащихся (31 %) считают, что выбор цвета в иллюстрации зависит от желания показать чувства героев, отобразить настроение. Наименьший процент учащихся (11 %) связывает выбор цвета с желанием привлечь внимание читателя. Эти результаты указывают на преобладание эстетического восприятия функции цвета у третьеклассников, при этом эмоциональная роль цвета осознается в меньшей степени.

Анализ ответов на вопрос о принципах выбора цвета при рисовании и раскрашивании дал возможность выявить, что наиболее распространенным критерием выбора цвета для третьеклассников является личное предпочтение: 47 % респондентов выбирают цвета, которые им нравятся. Равные доли опрошенных (25 %) думают о чувствах, которые хотят передать в работе, и смотрят на цвета в примерах-картинках. *Преобладание субъективного выбора указывает на необходимость систематической работы по развитию осознанного подхода к использованию цвета, основанного на понимании его эмоциональной функции.* Задача учителя — помочь учащимся осознать, как выбор цвета может влиять на восприятие иллюстрации, передавать настроение и подчеркивать особенности сказочного мира.

Из результатов ответов на вопрос 5 («Когда ты читаешь сказку, ты обращаешь внимание на цвета картинок?») мы можем сделать вывод, что более половины опрошенных третьеклассников (32 % + 28 % = 60 %) либо не обращают внимания на цвета иллюстраций при чтении сказок, отдавая предпочтение сюжету, либо делают это лишь иногда (непостоянно). Полученные результаты свидетельствуют о том, что у части младших школьников внимание к цветам при восприятии сказки развито слабо или вообще не развито, что, в свою очередь, доказывает необходимость целенаправленной работы по формированию у них умения выявлять и анализировать воздействие цвета.

Анализ ответов на вопрос 6 данной анкеты («Как ты думаешь, можно ли только картинками (без слов) рассказать сказку?») показывает, что мнения младших школьников о возможности рассказать сказку картинками, без слов, разделились. При этом третьеклассники, считающие слова более важными (38 %), преобладают над теми, кто считает, что сказку можно рассказать картинками, если правильно подобрать цвета (34 %). Также довольно большая часть учащихся (28 %) затруднились дать точный ответ, так как считают это сложной задачей. В связи с этим необходимо сделать акцент на формировании и развитии у детей умения «читать» иллюстрацию, выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых решений и осознавать их роль в передаче содержания сказки.

При ответе на седьмой вопрос анкеты («Посмотри на иллюстрацию к саамской сказке. Какие эмоции вызывают ее цвета?») необходимо было внимательно рассмотреть иллюстрацию к саамской сказке. Верный вариант ответа — радость. На иллюстрации запечатлен радостный момент — встреча солнца после долгой полярной ночи. Хотя и синий цвет может ассоциироваться с грустью, страхом, тревогой, но в данной иллюстрации его присутствие не подавляет радость. Он тут нужен, чтобы показать темноту полярной ночи, как сквозь эту крошечную тьму наконец-то появляется такое долгожданное для людей Крайнего Севера солнышко. Для них это всегда очень радостный, счастливый момент. Солнышко пробилось сквозь темноту и озарило все ярким желтым светом. Желтый цвет занимает большую часть иллюстрации. Желтый часто ассоциируется с солнцем, теплом, светом, энергией и оптимизмом. Верный вариант выбрала наименьшая часть анкетированных. Остальные (20 % + 16 % + 4 % + 8 % + 12 % = 60 %) выбрали другие эмоции, которые не являются верными. Анализ ответов учащихся на этот вопрос демонстрирует недостаточную сформированность у большинства учащихся этого класса умения однозначно выявлять, анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений в контексте заданной иллюстрации.

Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство учеников воспринимают иллюстрации в книге преимущественно с эстетической точки зрения, считая основной

их функцией украшение книги, уделяя мало внимания эмоциональному воздействию цвета. Также было выявлено, что учащиеся недостаточно понимают роль цвета в создании художественного образа и передаче настроения в иллюстрациях. Это свидетельствует о необходимости проведения систематической работы по формированию и развитию данных умений у младших школьников. Таким образом, результаты данного анкетирования указывают на важность проведения дальнейшей работы по формированию у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений [6].

Для того чтобы изучить методический опыт и практические подходы учителей к формированию и развитию у учащихся умения выявлять и анализировать эмоциональные воздействия цветовых отношений, нами разработано и проведено анкетирование. Опрошены были 11 учителей начальной школы из ГБОУ Лицей № 395 Красносельского района г. Санкт-Петербурга; ГБОУ СОШ № 385 Красносельского района г. Санкт-Петербурга; МБОУ г. Мурманска СОШ № 41 [6].

Рассмотрим результаты анкетирования. В опросе принимали участие как молодые учителя, так и учителя с большим педагогическим стажем. Это обеспечивает разносторонний взгляд на образовательный процесс, учитывая различия в методическом арсенале и накопленном опыте. Учителя с разницей в опыте имеют разные взгляды на образовательный процесс и подходы к обучению, различия в уровне накопленного «багажа» знаний, методик. Это позволяет повысить объективность полученных данных.

Результаты анкетирования учителей свидетельствуют о недостаточном внимании к формированию и развитию у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цвета. Большая часть учителей либо не используют задания, связанные с анализом цвета и его эмоциональным воздействием, либо же делают это редко. Из диаграммы полученных ответов на вопрос 4 («В каких учебных дисциплинах вы чаще всего обращаете внимание на цвет и его восприятие?») мы можем сделать вывод, что абсолютно все опрошенные делают это на уроках литературного чтения. Вторым по частотности выбора был урок изобразительного искусства. Эти данные позволяют нам использовать иллюстрирование саамских сказок в качестве средства развития у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений, так как сказки мы можем отнести к урокам литературного чтения (например, уроки внеклассного чтения), а иллюстрирование — к изобразительному искусству.

На основании диаграммы, получившейся по результатам ответов на вопрос 5 («Какие методы Вы используете для формирования у учащихся навыков проявления эмоционального воздействия цветовых сочетаний?»), можно сделать вывод, что метод наблюдения и анализа иллюстраций преобладает в практике учителей начальных классов при формировании у младших школьников исследуемого нами умения. При этом другие методы, такие как смешение цветов, создание цветовых палитр, применяются значительно реже. Преобладание метода анализа иллюстраций может указывать на недостаточность методического обеспечения, предлагающего разнообразные интересные практические задания, которые будут направлены на обработку эмоционального воздействия цвета.

Результаты опроса помогли нам выявить значительные затруднения у учителей в приведении конкретных примеров заданий, упражнений, игр, направленных на формирование у учащихся умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений. Только один учитель упомянул про беседы по анализу произведений художников. Это еще раз подтверждает нашу мысль, что методических разработок по данной теме недостаточно [6].

Наиболее значительная трудность, с которой сталкиваются учителя при обучении младших школьников анализу цветовых отношений, — недостаток методических разработок, заданий, упражнений по этой теме. Это отметили абсолютно все опрошенные педагоги. Также были выделены низкая заинтересованность учащихся и сложность объяснения данной темы. Таким образом, очевидной становится необходимость разработки специальных материалов, способных не только облегчить процесс обучения, но и повысить мотивацию учащихся

к изучению данной темы. Также при анкетировании учителями были названы ресурсы и материалы, которые могли бы им помочь в работе с цветом. Многие отметили, что нужны интересные задания, которые можно использовать на уроках; что нужна какая-то основа, понятная и интересная детям, на которую можно опираться при проведении таких занятий.

Итак, проведенное исследование показало, что учащиеся 3-го класса преимущественно воспринимают иллюстрации с эстетической точки зрения, при этом недостаточно осознают их выразительную и эмоциональную функции, большинство учителей начальных классов испытывают затруднения в формировании и развитии у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений. Основные проблемы, выделяемые ими, — это отсутствие методических разработок, заданий, упражнений; низкий уровень мотивации учащихся и сложность объяснения данной темы [6]. Иллюстрирование саамских сказок способствует эффективному развитию у младших школьников такого универсального учебного действия, как умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений, а также развитию аналитического мышления, эмоционального интеллекта и творческих способностей. Подводя итог, можно говорить о том, что умение выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цвета обогащает художественное восприятие младшего школьника.

Список литературы

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования: изобразительное искусство. — Москва, 2023. — 90 с. — Текст : электронный // Единое содержание общего образования [сайт]. — URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 21.03.2025).
2. Фурманская Д. Ю. Использование цвета на уроках иллюстративного рисования в школе / Д. Ю. Фурманская // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2008. — № 3. — С. 256—259. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsveta-na-urokakh-illyustrativnogo-risovaniya-v-shkole> (дата обращения: 18.05.2025).
3. Кан Ц. Методы и этапы обучения детей рисованию / Ц. Кан // Новое слово в науке: стратегии развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 июня 2021 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2021. — С. 58—61.
4. Анисимов А. Б. История литературы коренных народов зарубежной Арктики : учебное пособие / А. Б. Анисимов ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. — Якутск : Сахаада, 2022. — 112 с. — ISBN 978-5-905228-45-2.
5. Якимович С. Северное сияние — длинная рука / С. Якимович. — Текст : электронный // Finnougoria.ru: [сайт]. — URL: https://www.finnougoria.ru/logos/child_lit/1362/13529/ (дата обращения: 18.05.2025).
6. Орлова Ю. А. Развитие у младших школьников умения выявлять и анализировать эмоциональное воздействие цветовых отношений при иллюстрировании сказок саамов: направление подготовки бакалавриата 44.03.01. Педагогическое образование : выпускная квалификационная работа / Ю. А. Орлова. — Петрозаводск, 2025. — 58 с.

*Момот Ольга Александровна,
Корнеев Анастасия Сергеевна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены проектная деятельность как педагогическая технология и ее влияние на формирование у учащихся познавательного интереса и универсальных учебных действий. Рассматриваются формы, этапы и примеры организации проектной работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, универсальные учебные действия, познавательный интерес.

*Olga A. Momot,
Anastasia S. Korneenko*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

PROJECT ACTIVITIES IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article discusses project activities as a pedagogical technology and its impact on the formation of students' cognitive interest and universal learning activities. The article examines the forms, stages, and examples of organizing project work with younger students.

Keywords: project activities, junior schoolchildren, universal learning actions, and cognitive interest.

В условиях обновления содержания начального образования внимание уделяется активным методам обучения, которые направлены на развитие познавательной активности учащихся. Одним из таких методов является проектная деятельность, которая позволяет соединить учебную, исследовательскую и творческую составляющие. Особенно эффективно она реализуется на уроках русского языка, поскольку направлена на формирование не только языковых и орфографических навыков, но и исследовательских и коммуникативных компетенций обучающихся. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в основе учебного процесса лежит системно-деятельностный подход, который предполагает активную позицию ученика, включенность в познавательную деятельность и формирование умения самостоятельного получения знаний.

Технология проектной деятельности в начальной школе представляет собой форму организации учебной работы, при которой ученики самостоятельно или в группах решают учебно-практическую задачу с созданием конкретного продукта. Согласно требованиям ФГОС НОО, «применение проектных методов способствует формированию универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных), а также развитию исследовательских и творческих умений» [1]. Проекты могут быть краткосрочными или длительными, групповыми или индивидуальными. Необходимо, чтобы проекты имели ясный смысл и учитывали особенности развития детей младшего школьного возраста [2]. Проектный метод на уроках русского языка помогает ученикам начальной школы

не только овладеть лексическими и грамматическими нормами, но и развивать свою языковую личность, что играет важную роль в условиях развивающего обучения [3]. Важной особенностью проектной деятельности является ее межпредметный характер, который позволяет органично интегрировать знания из разных областей. Такая интеграция способствует формированию у младших школьников общей картины мира, углубляет понимание взаимосвязей между предметами и усиливает мотивацию к дальнейшему обучению.

В рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» нами был разработан и проведен интегрированный урок русского языка с элементами технологии проектной деятельности по теме «Устаревшая лексика» в 4-м классе. Цель урока — познакомить учащихся с устаревшими словами, их значением и современными аналогами, а также создать продукт на основе изученного материала. Урок был построен как учебный проект, включающий следующие этапы:

1. Погружение в тему: ученики знакомились с изображениями предметов и явлений прошлого, предлагали гипотезы, как назывались эти предметы ранее.
2. Исследование: работа с текстом, содержащим устаревшие слова (учащиеся выписывали их, определяли значение, находили орфограммы).
3. Сопоставление: подбор современных аналогов устаревшим словам, обсуждение причин исчезновения слов из активного употребления.
4. Практическое задание: групповая работа по созданию «артефакта из прошлого» (украшение белых рубашек традиционной росписью, отражающей изученные слова).
5. Презентация: представление итогового продукта, объяснение символов и значений.
6. Рефлексия: обсуждение полученного опыта, выводы о важности изучения языка через культуру.

На каждом этапе урока, выстроенного по технологии проектной деятельности, у учащихся происходило не только накопление знаний, но и развитие метапредметных умений, формирование внутренней мотивации и личностного отношения к изучаемой теме. На этапе мотивации и погружения в тему школьники обсуждали изображения предметов прошлого и их возможные названия. Это способствовало возникновению эмоционального отклика и интереса к теме. Дети формулировали гипотезы, вспоминали собственный опыт, активно вступали в диалог. Уже на этом этапе прослеживалась внутренняя готовность к исследовательской деятельности. Во время работы с текстом, содержащим устаревшие слова, они выполняли роль «языковых исследователей»: выявляли в тексте незнакомые слова, предполагали их значение, анализировали корни и орфограммы. На этапе сопоставления устаревших слов с их современными аналогами учащиеся участвовали в эвристической беседе, делали выводы о причинах исчезновения определенных слов из активной речи. Здесь наблюдалось развитие логического мышления, расширение словарного запаса, умение аргументировать свою точку зрения и вести содержательную дискуссию.

Особое значение имел этап создания творческого продукта. В процессе оформления рубашек с элементами традиционной росписи школьники использовали полученные знания в практической деятельности. Это способствовало развитию креативности, эстетического восприятия, навыков работы в команде и взаимопомощи. Учащиеся распределяли роли, договаривались о содержании росписи, соотносили элементы оформления с изученными словами. Во время презентации групповых работ дети выступали перед классом, объясняли выбор символов и смысл оформления. Это позволило развить речевые умения, уверенность в себе, коммуникативные компетенции. Презентации стали важным моментом самореализации и осознания значимости выполненного труда. Завершал урок этап рефлексии, в ходе которого школьники осмысливали свою деятельность: что нового они узнали, чему научились, какие трудности преодолели. Такая работа способствовала формированию навыков самооценки, планирования и повышению учебной мотивации. Таким образом, каждый этап проектного урока был логически связан с предыдущим и обеспечивал устойчивый рост учебных

и личностных результатов учащихся, делая обучение целостным, осмысленным и значимым для детей. Проектный формат позволил обеспечить осмысленность и эмоциональную включенность учащихся. Интеграция языкового материала с культурологическим контекстом расширила горизонты познания и активизировала учебную мотивацию.

В ходе проведения урока с использованием технологии проектной деятельности у детей повысилась вовлеченность в учебный процесс, они показали умение самостоятельно искать нужную информацию и делать выводы на основе изученного материала. Развивались навыки групповой работы и коммуникативные умения, а создание творческого продукта стало эффективным способом закрепления изученного материала. Проектная деятельность на уроках русского языка в начальной школе способствует формированию познавательной мотивации учащихся, развитию их универсальных учебных действий и повышению качества усвоения учебного материала. Опыт проведения проектного урока подтвердил его эффективность и целесообразность включения проектных форматов в учебный процесс как средство развития исследовательской, коммуникативной и креативной компетенций младших школьников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. — URL: www.consultant.ru (дата обращения: 21.10.2025).
2. *Матяш Н. В.* Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов / Н. В. Матяш, В. Д. Симаненко. — Москва : Вентана-Граф, 2007. — 112 с. — ISBN 978-5-360-00450-9.
3. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — Москва : Педагогика, 1990. — 418 с. — ISBN 5-7155-0200-4.

*Расова Алина Евгеньевна,
Колесников Вадим Николаевич*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
(Петрозаводск, Россия)*

УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье анализируется взаимосвязь между учебной активностью и академическим благополучием обучающихся гуманитарных и технических направлений подготовки. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с участием студентов старших курсов ПетрГУ. Выявлено, что уровень учебной активности студентов положительно связан с показателями академического благополучия: академической удовлетворенностью, вовлеченностью и саморегуляцией. Подчеркивается важность учета профиля подготовки при проектировании образовательной среды.

Ключевые слова: учебная активность, академическое благополучие, студенты, направления подготовки в вузе.

*Alina E. Rasova,
Vadim N. Kolesnikov*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

LEARNING ACTIVITY AND ACADEMIC WELL-BEING OF STUDENTS OF HUMANITIES AND TECHNICAL SCIENCES

Abstract. The article analyzes the relationship between learning activity and academic well-being of students of humanitarian and technical fields of study. The results of an empirical study conducted with the participation of senior students of PetrSU are presented. It was revealed that the level of learning activity is positively related to the indicators of academic well-being: academic satisfaction, involvement and self-regulation. The importance of taking into account the profile of training when designing the educational environment is emphasized.

Keywords: learning activity, student's well-being, students, fields of study at the university.

Современное высшее образование ориентировано не только на достижение обучающимися высоких академических результатов, но и на обеспечение благоприятных психологических условий, способствующих устойчивому личностному и профессиональному развитию. В условиях усиливающейся конкуренции на рынке труда и трансформации требований к специалистам особую значимость приобретают такие характеристики, как вовлеченность в образовательный процесс, удовлетворенность обучением и сформированность субъектной позиции студента [1].

Учебная активность, понимаемая как добровольное и осознанное включение в учебную деятельность, тесно связана с академическим благополучием, отражающим субъективное восприятие качества образовательной среды [2]. Анализ понятия учебной активности показывает, что оно включает в себя не только участие в занятиях и выполнение домашних заданий, но и более глубокие характеристики — мотивацию к обучению, способность к саморегуляции, настойчивость в достижении целей, гибкость мышления и умение преодолевать трудности [3]. Согласно модели А. А. Волочкова, учебная активность может быть измерена

с помощью ряда параметров: способности к обучению, мотивации, контроля поведения и творческой вовлеченности в процесс обучения [4].

Целью настоящего исследования стало изучение взаимосвязи между учебной активностью и академическим благополучием у студентов различных направлений подготовки. Сопоставление студентов гуманитарного и технического специальностей позволяет выявить особенности данной взаимосвязи в зависимости от направления подготовки и специфики учебного процесса. Основная гипотеза исследования состояла в том, что высокий уровень учебной активности способствует формированию позитивного академического фона, а также влияет на эмоциональное восприятие образовательного процесса.

Выборку исследования составили студенты 3—4-го курсов (N = 42) ПетрГУ, зачисленные на программу бакалавриата. Именно на этом этапе, по данным ряда психолого-педагогических исследований, наиболее полно формируются и проявляются устойчивые стратегии учебного поведения. Для сбора эмпирических данных использовались опросник учебной активности А. А. Волочкова [4], опросник академического благополучия (The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire, CSSWQ) [2] и Опросник стилей деятельности «СД» (П. Хони и А. Мэмфорд; адаптация А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой) [5].

Результаты исследования

Полученные нами данные показали, что большинство студентов (около 75 %) имеют средний уровень академической активности. Следует отметить, что высокий уровень активности в выборке продемонстрировали исключительно студенты гуманитарного направления, в то время как у студентов технического направления таких показателей зафиксировано не было. Это может свидетельствовать о большем разнообразии в мотивации и подходах к обучению среди студентов-гуманитариев.

Академическое благополучие отражает субъективное восприятие среды обучения, связано с удовлетворенностью процессом обучения, эмоциональным состоянием и уверенностью в собственных силах [6]. Опросник академического благополучия позволяет оценить четыре основных его компонента: удовлетворенность обучением, способность учиться, вовлеченность и признательность образовательной среде. Анализ полученных данных показал, что в целом большинство студентов (82 %) оценивают свое благополучие как среднее или выше среднего. При этом студенты гуманитарного направления часто демонстрируют как высокие, так и низкие показатели, тогда как студенты технического направления имеют значения, близкие к средним. Это может объясняться тем, что образовательный путь студентов технических специальностей в целом более структурирован и регламентирован, что создает ощущение стабильности, но не всегда сопровождается эмоциональной вовлеченностью.

Корреляционный анализ позволил выявить связи между компонентами учебной активности (УА) и академического благополучия (АБ). Расчеты выполнены с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена на объединенной выборке и на выборках по направлениям подготовки (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между учебной активностью и академическим благополучием студентов гуманитарного и технического направлений

Направления подготовки	Коэффициент корреляции	p-значение
Студенты (выборка)	0,63	p < 0,05
Гуманитарные	0,76	p < 0,05
Технические	0,26	p > 0,05

В объединенной выборке установлены статистически значимые положительные корреляции между общей учебной активностью ($r = 0,63$) и академическим благополучием, а также рядом ее компонентов: наиболее выражены связи с учебной мотивацией ($r = 0,82$), контролем реализации ($r = 0,78$), потенциалом ($r = 0,80$) и регуляторным компонентом ($r = 0,68$) (табл. 2).

У студентов гуманитарного профиля АБ наиболее тесно связано с удовлетворенностью ($r = 0,94$), признательностью ($r = 0,94$), успешностью ($r = 0,78$) и учебной мотивацией ($r = 0,70$). Также отмечены значимые связи с динамикой учебной активности, что указывает на важность эмоционально-мотивационных факторов и факторов самореализации.

У студентов технического направления более выражены связи АБ и его составляющих с когнитивно-регуляторными компонентами УА: регуляцией ($r = 0,87$), контролем реализации ($r = 0,78$), динамикой учебной деятельности ($r = 0,75$) и потенциалом учебной активности ($r = 0,90$). Это свидетельствует о высокой значимости произвольной саморегуляции и рационального подхода к обучению в данной группе. Таким образом, характер связей между УА и АБ варьируется в зависимости от направления подготовки: у гуманитариев доминируют эмоционально-мотивационные компоненты, у студентов технического направления — когнитивно-регуляторные. Эти данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к сопровождению студентов в контексте повышения академического благополучия (табл. 2).

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции Спирмена
между компонентами учебной активности
и академического благополучия**

Компоненты учебной активности	АБ		
	Все студенты	Направления подготовки	
		гум.	тех.
УМ (учебная мотивация)	0,82*	0,70*	0,82*
ОБМ (самооценка обучаемости)	0,54*	0,13	0,54*
КД рлз (контроль реализации)	0,78*	0,69*	0,78*
КД ндч (контроль фрустрации)	0,10	0,04	0,10
УА рез (результативность)	0,64*	0,63*	0,64*
ДИН взм (творческая динамика)	0,81*	0,71*	0,75*
ДИН исп (исполнительская динамика)	0,14	0,25	0,14
УА птц (потенциал УА)	0,80*	0,54*	0,90*
УА рег (регуляторный компонент)	0,68*	0,52*	0,87*
УА дин (динамика УА)	0,64*	0,60*	0,64*
УА (общая активность)	0,63*	0,76*	0,26

Примечание: * $p < 0,05$.

При сопоставлении данных по учебной активности и академическому благополучию была выявлена выраженная положительная связь: студенты, демонстрирующие более высокий уровень активности, как правило, также показывали высокие показатели академической удовлетворенности, вовлеченности и успешности. Особенно сильные корреляции зафиксированы у студентов гуманитарных направлений, что указывает на большую зависимость их субъективного благополучия от личной мотивации и включенности в учебный процесс. Хотя эмоциональные состояния и участие во внеаудиторной деятельности не были предметом отдельного анализа, теоретические данные и качественные наблюдения позволяют предположить, что активные студенты склонны проявлять большую инициативу и вовлеченность

в различные формы учебной и внеучебной активности, что может способствовать укреплению их академического благополучия.

Дополнительным направлением анализа стало сравнение стилей обучения студентов разных направлений. Опросник «СД» выявил, что студенты гуманитарного направления чаще отдают предпочтение теоретическим и рефлексивным стилям: они сосредоточены на понимании, обсуждении, поиске скрытых смыслов, анализе текстов и событий [5]. Студенты технического направления, напротив, отдают предпочтение деятельному и прагматичному подходу: стремятся конкретно применять свои знания, структурировать свои программы и решать задачи шаг за шагом. Эти различия можно объяснить как спецификой учебных программ, так и когнитивными предпочтениями студентов, поступающих на разные направления подготовки.

Помимо количественных данных, в исследовании также анализировались ответы студентов на открытые вопросы, в которых описаны трудности, с которыми они столкнулись в процессе обучения. Наиболее часто упоминаемыми проблемами были нехватка времени, снижение мотивации, перегрузка и отсутствие обратной связи от преподавателей. При этом, по результатам опроса, между студентами-гуманитариями и студентами технических направлений подготовки имеются существенные различия: студенты технических направлений подготовки значительно чаще отмечали организационные недостатки в процессе обучения (61 % против 21 % у студентов-гуманитариев), а гуманитарии испытывали больше трудностей с усвоением образовательного материала (47 % против 23 %). Эти различия могут быть обусловлены как спецификой образовательных программ, так и различиями в стилях обучения. Среди факторов, положительно влияющих на учебную активность и академическое благополучие, студенты обеих групп назвали поддержку со стороны преподавателей, гибкость в процессе обучения, возможность самостоятельной работы и участие в проектной деятельности.

Выводы и рекомендации

Полученные результаты подтверждают наличие положительной взаимосвязи между учебной активностью и академическим благополучием студентов. Студенты с высокой учебной активностью, как правило, характеризуются устойчивой мотивацией и выраженной эмоциональной удовлетворенностью процессом обучения. При этом представители гуманитарных направлений обучения чаще демонстрируют высокий уровень активности и склонность к рефлексивному стилю познания, тогда как обучающиеся технических специальностей проявляют более стабильные, но менее выраженные показатели вовлеченности.

С целью оптимизации образовательной среды представляется целесообразным развитие гибких форм организации учебного процесса, усиление академической и психологической поддержки со стороны преподавательского состава, а также учет специфики различных образовательных направлений. Реализация данных мер может способствовать повышению уровня включенности студентов в образовательную деятельность и укреплению их психологического благополучия.

Список литературы

1. *Гарькин В.* Динамика учебно-познавательной активности студентов / В. П. Гарькин, И. Е. Столярова. — Текст : электронный // Социологические исследования. — 2000. — № 12. — С. 70—74. — URL: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/12-2000/009.GARKIN.pdf> (дата обращения: 14.07.2025).
2. *Колесников В. Н.* Психологическое благополучие личности в образовательной среде : электронное учебное пособие / В. Н. Колесников, Ю. И. Мельник. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2022. — 1 электрон. диск. (CD-Rom). — ISBN 978-5-8021-4056-7. — URL: <http://elibrary.petrso.ru/books/61704> (дата обращения: 14.07.2025).

3. *Моросанова В. И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. — 2010. — № 1. — С. 36—45.
4. *Волочков А. А.* Учебная активность: понятие, структура, измерение / А. А. Волочков // Образование и наука. — 2000. — № 4. — С. 97—114.
5. *Милорадова Н. Г.* Психология саморазвития и самоорганизации в условиях учебно-профессиональной деятельности / Н. Г. Милорадова, А. Д. Ишков. — Москва : НИУ МГСУ, 2016. — 109 с. — ISBN 978-5-7264-1341-9.
6. *Гуменюк Л. Н.* Связь психологического благополучия с тревожными и депрессивными состояниями у студентов / Л. Н. Гуменюк, Т. Н. Елыманова, Г. Н. Гадирли, А. Д. Довгань // Образование и наука в России и за рубежом. — 2018. — № 5 (40). — С. 115—119.

*Хлебаева Елизавета Сергеевна,
Стельмах Юлия Борисовна*

*ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
(Петрозаводск, Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования сенсорной культуры у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения, представлены результаты исследования особенностей сенсорного развития воспитанников указанной категории, а также описана апробация серии коррекционно-развивающих занятий с использованием игровой технологии «Дары Фрёбеля».

Ключевые слова: сенсорное развитие, нарушения зрения, коррекционно-развивающая работа, игровая технология «Дары Фрёбеля», дошкольный возраст.

*Elizaveta S. Khlebaeva,
Julia B. Stelmakh*

*Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russia)*

DEVELOPMENT OF SENSORY CULTURE IN PRESCHOOL CHILDREN OF MIDDLE AGE WITH VISUAL IMPAIRMENTS THROUGH THE USE OF FROEBEL'S GIFTS EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Abstract. The article examines the problem of the formation of sensory culture in middle-aged preschool children with visual impairments, presents the results of a study of the features of sensory development of pupils of this category, and describes the testing of a series of correctional and developmental activities using the Froebel's Gifts game technology.

Keywords: sensory development, visual impairments, correctional and developmental work, Froebel's Gifts game technology, preschool age.

«Сенсорная культура ребенка — результат усвоения им сенсорной культуры, созданной человечеством (общепринятые представления о цвете, форме и других свойствах вещей)» [1, с. 4]. Данное понятие вошло в дошкольную педагогику благодаря М. Монтессори, которая считала, что необходимо систематически упражнять органы чувств ребенка. Сенсорное воспитание в системе М. Монтессори ассоциировалось с исследованием, а затем — с распознаванием предметов или свойств [2].

Сенсорная культура детей среднего дошкольного возраста представляет собой важный аспект их общего развития. Современное понятие включает в себя не только восприятие окружающего мира с помощью органов чувств, но и умение интерпретировать, анализировать

и эмоционально реагировать на полученную информацию. В структуру сенсорной культуры входят:

- сенсорное впечатление;
- осмысление;
- выражение в деятельности.

Каждый из перечисленных элементов имеет важное значение в формировании целостного восприятия мира [3].

Большую роль в процессе изучения предметов и явлений играет зрение, благодаря которому человек ориентируется в свойствах и качествах различных объектов, их пространственном расположении, степени удаленности и т. д. Нарушение функции остроты зрения снижает точность, полноту и скорость восприятия, затрудняет и замедляет узнавание предметов и изображений. Так, исследования Л. И. Плаксиной выявили существенное снижение световой и цветовой чувствительности у детей с патологиями зрения, что приводит к искаженному восприятию пространства. Недостаточность сенсорного опыта вследствие нарушения работы зрительного анализатора существенно ограничивает получение полноценной информации об окружающем мире [4]. Л. А. Дружинина отмечала значительные затруднения у дошкольников с нарушенным зрением при распознавании известных предметов и определении их сенсорных характеристик. Процесс визуального обследования объектов при недостаточности зрительных функций замедляется, требует больше времени, что затрудняет формирование представлений о цвете, форме, размере и пространственном расположении [5].

Несмотря на многочисленные исследования (А. М. Витковская [6], Л. В. Фомичева [7] и другие), проблема сенсорного развития детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения сохраняет свою актуальность. Одной из результативных методик формирования сенсорной культуры у данной категории детей является система «Дары Фрёбеля».

Фридрих Вильгельм Август Фрёбель разработал систему дошкольного образования, основанную на применении практических материалов простой конструкции [8]. Фундаментальный принцип его методики заключается в познании мира через непосредственное наблюдение предметов и явлений. Современная адаптация игровой технологии Ф. Фрёбеля включает четырнадцать образовательных модулей, соответствующих требованиям ФГОС ДО [9]. К основным компонентам методики относятся:

- базовые элементы: мяч, шар, валик, цилиндр, кубик, дощечки;
- развивающие модули: плоскостные фигуры, палочки, геометрические формы;
- цветное решение: яркие, контрастные цвета для лучшей различимости.

Данная технология позволяет детям самостоятельно исследовать материалы, выполнять определенные задания в организованной деятельности, включать «дары» в сюжетно-ролевые игры. Анализ имеющегося опыта использования «Даров Фрёбеля» учителями-дефектологами показывает их эффективность для решения ряда задач:

- повышение уровня актуализации субъектного опыта ребенка;
- развитие социальных и коммуникативных умений;
- развитие мелкой моторики;
- формирование чувства цвета, умение передавать образы окружающего мира;
- развитие творческой активности;
- развитие познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности; знакомство с геометрическими фигурами, телами, числами, их сортировка, классификация, сравнение, складывание, составление последовательностей;
- развитие логики, умения анализировать, делать выводы;
- художественно-эстетическое развитие; формирование эстетического отношения к миру.

В работе с детьми с нарушениями зрения данная технология применялась частично, или только некоторые элементы, в занятиях или играх с целью развития мелкой моторики рук, познавательного развития, формирования элементарных математических представлений. В связи с этим была сформулирована цель исследования: выявить влияние игровой технологии «Дары Фрёбеля» на формирование сенсорной культуры у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Работа проходила на базе МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 1 «Светлячок»» города Петрозаводска и включала в себя 3 этапа.

На первом этапе в исследовании приняли участие 8 детей 4—5 лет с нарушениями зрения. Изучение сформированности сенсорной культуры проводилось с помощью заданий Л. А. Венгера [1] и Е. А. Стребелевой [10] и предусматривало выявление уровня практической ориентировки на величину, форму, цвет, изучение целостности восприятия и тактильной чувствительности, а также пространственной ориентации. По результатам первичной диагностики дети были условно разделены на 3 группы. Половина участников (4 ребенка) продемонстрировали высокий уровень сенсорного развития. Дети проявили способность к самостоятельному выполнению большинства заданий при минимальном вмешательстве педагога, наблюдалась высокая заинтересованность в достижении результата, умение ориентироваться на заданный эталон. Средний уровень был выявлен у 1 ребенка. Он смог самостоятельно выполнить только отдельные задания, часто нуждался в обучающей помощи со стороны взрослого, испытывал затруднения в соотнесении свойств предметов с эталонами цвета и формы, выполнял задания методом проб. Низкий уровень показали 3 дошкольника. Они испытывали существенные затруднения в определении основных сенсорных характеристик (форма, цвет, величина), наблюдалось недостаточное развитие тактильных ощущений, отсутствовала ориентация на эталон даже после обучающего воздействия. Дети часто совершали хаотичные действия, манипулировали диагностическим материалом, не понимая содержания задания. Таким образом, четыре ребенка 4—5 лет с нарушениями зрения, показавшие средний и низкий уровни сенсорного развития, нуждались в специально организованном коррекционном воздействии.

Второй этап исследования заключался в разработке и апробации системы коррекционно-развивающих занятий. За основу были взяты работы Т. А. Арзамасовой, Ю. В. Карповой, Е. Н. Трубиной [11; 12]. В рамках реализованных занятий решались задачи развития восприятия разной модальности (слуховое, тактильно-двигательное, зрительное и т. д.), создания условий для накопления, развития и обогащения сенсорного опыта детей дошкольного возраста, формирования умения обследовать предметы, развития умения группировать предметы по определенным признакам. При этом особое внимание уделялось использованию потенциала игровой технологии «Дары Фрёбеля».

Коррекционно-развивающая работа проходила в несколько этапов. На первом этапе дошкольников знакомили с «Дарами Фрёбеля», проводили визуальное обследование, обыгрывание, стимулировали применение материалов в свободной деятельности. При подборе «даров» учитывались не только возрастные, но и типологические и индивидуальные особенности детей, использовались контрастные материалы разной текстуры, размера и формы, акцент делался на тактильные ощущения, звуковые характеристики. В течение основного этапа дети с помощью различных упражнений изучали приемы обследования предметов, знакомились с сенсорными эталонами (цвет, форма, величина) и учились соотносить и группировать предметы по разным значимым признакам. На занятиях использовались следующие «дары»: цветные тактильные мячи (сжимание, подбрасывание, катание мяча, сортировка по цвету, соотнесение по цвету), цветные геометрические фигуры (конструирование, знакомство с формами, размером и цветом), объемные тела с подставкой (шар и куб, знакомство с цилиндром), цветные кольца и полукольца, кирпичики и кубы разных размеров (конструирование: мебель, дом, животные), мозаика (шнуровка, собирание узоров), цветные деревянные бусины (сортировка по цвету, сборка бус), цветные «точки». Заключительный этап способствовал закреплению знаний о сенсорных эталонах.

На протяжении всей работы дошкольники с нарушениями зрения учились применять полученные знания в практической деятельности (на занятиях по формированию элементарных математических представлений, в продуктивных видах деятельности, на прогулках). В процессе реализации системы занятий также обогащалась предметно-развивающая среда группы. Так, в уголке экспериментирования была организована зона для исследования свойств разнообразных материалов, уголок природы пополнился коллекцией природных даров Фрёбеля, математический уголок — пространством для работы с геометрическими фигурами.

В ходе реализации коррекционно-развивающей работы наблюдалась положительная динамика в сенсорном развитии детей. При работе с «Дарами Фрёбеля» у дошкольников развивались тактильно-двигательное восприятие, ориентация в пространстве, зрительно-моторная координация. Дети научились сравнивать объекты по размеру, форме и цвету, группировать предметы по 2—3 признакам, создавать простые фигуры из геометрических, освоили пропорции, понятия «часть — целое», «длинный — короткий», «высокий — низкий», изучили цветовые комбинации. Кроме того, у воспитанников повысились активность, инициативность, они стали больше взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Однако у детей сохранились сложности в выполнении заданий, связанные с недостаточным развитием осязания, замедленным формированием тактильных образов, трудностями в дифференцировке предметов, определении их фактуры и т. д.

Результаты повторной диагностики, проведенной на третьем этапе исследования, показали повышение сенсорной активности детей, сформированности представлений о сенсорных эталонах, самостоятельности в восприятии окружающего мира. Большинство воспитанников продемонстрировали средний уровень сенсорного развития. Дошкольники освоили эталоны формы, цвета и величины, улучшились пространственные представления, тактильное восприятие, дети научились правильным техникам ощупывания предметов. Кроме того, воспитанники стали активно использовать «Дары Фрёбеля» в свободной игре. Только один ребенок с нарушением зрения остался на низком уровне сенсорного развития, что может быть связано с сопутствующим диагнозом «задержка психического развития».

Таким образом, разработанная система занятий представляет собой научно обоснованный и практически апробированный инструмент формирования сенсорной культуры у детей с нарушениями зрения, учитывающий современные подходы к коррекционно-развивающей работе.

Исследование показало эффективность использования игровой технологии «Дары Фрёбеля» в коррекционной работе с детьми 4—5 лет, имеющими нарушения зрения. Материалы Ф. Фрёбеля представляют собой разнообразные текстуры, формы и размеры, что способствует развитию тактильного восприятия, помогая дошкольникам познавать окружающий мир через осязание. Работа с деталями «даров» развивает мелкую моторику рук, координацию движений и ловкость, что особенно важно для детей, имеющих нарушения зрительного восприятия, поскольку компенсирует недостаток визуальной информации. Во время занятий дошкольники активно взаимодействуют с педагогом и друг с другом, описывают свои ощущения и действия, что способствует развитию речи, расширению словарного запаса и формированию коммуникативных навыков. Игры и упражнения с «Дарами Фрёбеля» стимулируют познавательную активность и желание исследовать окружающий мир.

Список литературы

1. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 1988. — 144 с. — ISBN 5-09-000732-2.
2. *Монтессори М.* Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори. — Москва : Карапуз-дидактика, 2007. — 272 с. — ISBN: 978-5-8403-0100-5.
3. *Бардина Р. И.* Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) / Р. И. Бардина, А. И. Булычева, О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. — Москва : Психологическая диагностика, 1996. — 113 с. — ISBN 5-88919-002-9.

4. *Плаксина Л. И.* Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. — Москва : Адель, 1998. — 118 с. — ISBN 5-89552-031-6.
5. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения : метод. рекомендации / [Л. А. Дружинина и др.]. — Челябинск, 2008. — 205 с. — ISBN 978-5-903322-12-1.
6. *Витковская А. М.* Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения / А. М. Витковская // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 40—44.
7. *Фомичева Л. В.* Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : уч.-метод. пособие / Л. В. Фомичева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 255 с. — ISBN 978-5-89815-942-9.
8. *Фребель Ф.* Будем жить для своих детей / Ф. Фребель. — Москва : Изд. дом «Карпуз», 2001. — 288 с. — ISBN 5-8403-0133-7.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Мин-ва образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. — Текст : электронный. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/499057887> (дата обращения: 16.09.2025).
10. *Стребелева Е. А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 164 с. — ISBN 5-09-012040-4.
11. *Арзамасова Т. А.* Формирование представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / Т. А. Арзамасова, Е. Н. Трубина. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2020. — 96 с. — ISBN: 978-5-9071-7946-2.
12. *Карпова Ю. В.* Комплект методических пособий по работе с игровым набором «Дары Фрëбеля». «Использование игрового набора “Дары Фрëбеля” в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО» / Ю. В. Карпова, В. В. Кожевникова, А. В. Соколова. — Москва ; Самара : Варсон, Светоч, 2019. — 44 с.