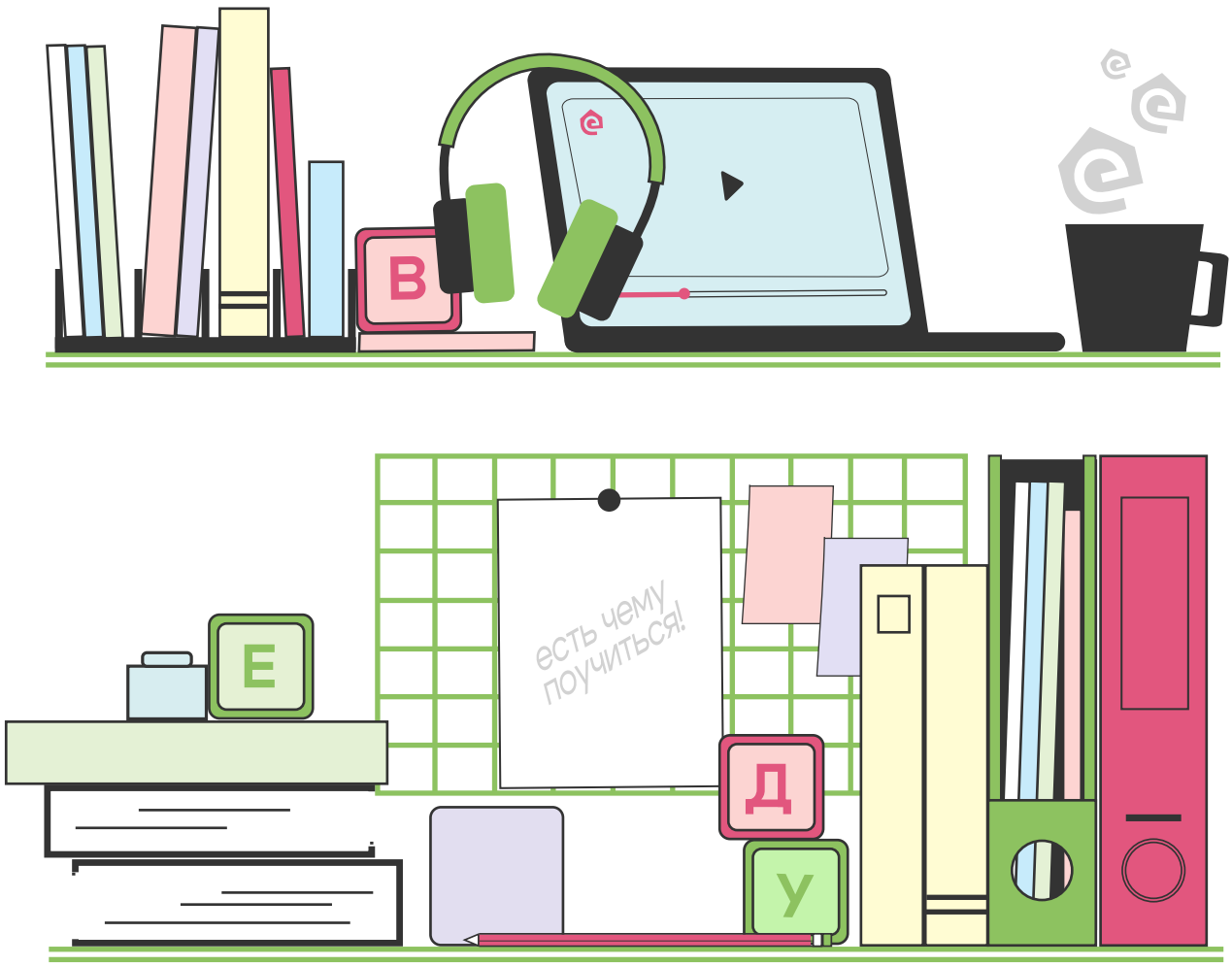
выпуск 3 (18) 2026

ISSN: 2782-4128

ВЕСТНИК

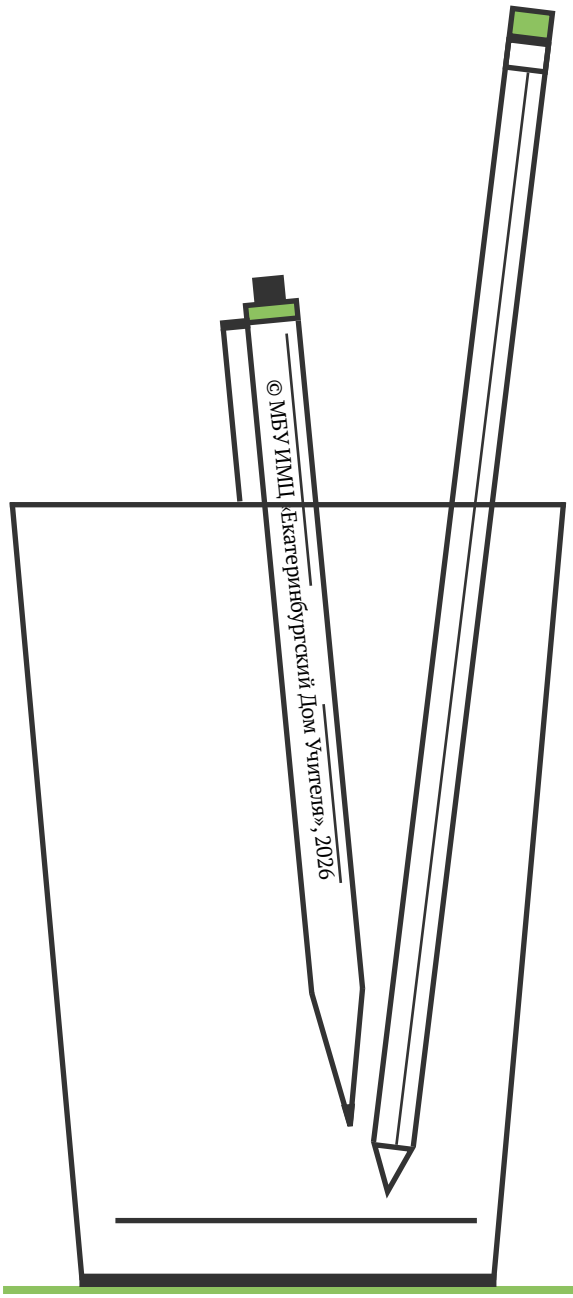
ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО ДОМА УЧИТЕЛЯ



ДОМ
УЧИТЕЛЯ

Электронный сетевой журнал
Издается с февраля 2022 года
Выходит четыре раза в год

Вестник Екатеринбургского Дома Учителя. Екатеринбург. — 2026. — № 3(18). — 94 с. — ISSN: 2782–4128



Целью издания является популяризация лучших практик и опыта в сфере образования, отражение главных направлений реализации государственной политики в сфере образования и воспитания.

К публикации в издании допускаются следующие материалы: статьи, отчеты, материалы научных конференций, интервью, методические разработки (рекомендации) и др.

Вступительная статья

Уважаемые коллеги!

Мы рады представить третий выпуск журнала «Вестник Екатеринбургского Дома Учителя», ведь именно здесь представлены лучшие методические находки педагогов.

Особенность этого номера — статьи авторов, прошедших обучение на курсе повышения квалификации «Мастерство научно-практической статьи: от замысла к публикации».

На страницах нового номера представлен широкий круг тем: от наставничества до особенностей работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Напоминаем, что с текущего года действуют обновленные правила приема и оформления публикаций. Они разработаны так, чтобы поддержать автора на каждом этапе: от формулировки идеи до финального текста, соответствующего стандартам научно-практического издания.

Мы по-прежнему убеждены: лучший педагогический опыт не должен оставаться в пределах одного образовательного учреждения. Наша задача — помогать этому опыту становиться общим достоянием, превращать личные находки в ресурс для всего городского образовательного сообщества. И именно поэтому мы особенно ценим каждую статью, каждый комментарий, каждое письмо с вопросом или идеей.

Вопросы, предложения и пожелания по работе журнала, а также материалы для будущих выпусков присылайте на электронную почту **zhurnal.vedu@yandex.ru**.

Спасибо, что остаетесь с нами и делаете «Вестник Екатеринбургского Дома Учителя» по-настоящему живым и нужным изданием. Пусть этот выпуск станет для вас источником вдохновения, новых идей и уверенности в том, что ваш профессиональный голос важен и услышан.

Мария Алексеевна Черных
старший методист,
Екатеринбургский Дом Учителя

Вестник Екатеринбургского Дома Учителя

03

ВЫПУСК

Содержание выпуска

Наставничество как перспективная технология развития педагогов

Савельева Е. А.
Взаимное развитие в наставничестве: опыт педагогической практики 7

Цифровая эволюция современного образования

Герасимова Н. П.
Трансформация роли учителя начальных классов при внедрении инструментов генеративного искусственного интеллекта 18

Приложение 1
Результаты анкетирования педагогов и учащихся 2-4 классов 31

Методическая копилка

Пискунова О. И.
Магия письма: раскрывая секреты каллиграфии младших школьников 35

Сабирьянова А. А.
Технология обучения составлению сравнений в младшем дошкольном возрасте 42

Приложение 2
Картотека. Составления сравнений 47

Дошкольное образование: траектории развития

Баринберг Н. В.
Современные проблемы речевого развития детей и подходы к их решению в группе раннего возраста 61

Приложение 3
Символы, жетоны и сюжеты 66

Воробьева О. П.
Организация образовательной деятельности для социально-коммуникативного развития старших дошкольников 68

Дети с ОВЗ

Вохмянина Л. В.
Практико-ориентированные технологии и методы создания развивающей среды для детей с двигательными нарушениями 74

Слушатели курса «Мастерство научно-практической статьи: от замысла к публикации»

Палтусова О. М.
Взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников 83

Утробина М. Ю.
Эмоциональный интеллект учителя математики: как сохранять ресурсность и вдохновлять коллег в единой команде 89



УДК 37.018.4

ВЗАИМНОЕ РАЗВИТИЕ В НАСТАВНИЧЕСТВЕ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Елена Александровна Савельева
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 469", Екатеринбург, Россия, sasha_saveleva_2@mail.ru

Аннотация. В статье наставничество рассматривается как технология профессионального развития педагогов. Анализируются его преимущества для молодых и опытных специалистов, представлены формы (индивидуальное, групповое, реверсивное наставничество, ситуационная поддержка) и методы (коучинг, фасилитация, модерация, цифровые инструменты). Подчеркивается взаимообогащающий характер отношений и роль наставничества в повышении качества образования и создании комфортной профессиональной среды.

Ключевые слова: наставничество, профессиональное развитие педагогов, адаптация молодых специалистов, формы наставничества, педагогические компетенции, педагогический опыт



MUTUAL DEVELOPMENT IN MENTORING: THE EXPERIENCE OF TEACHING PRACTICE

Elena A. Savelyeva
Municipal budgetary preschool educational institution "Kindergarten No. 469", Yekaterinburg, Russia, sasha_saveleva_2@mail.ru

Abstract. The article examines mentoring as a professional development strategy for educators. It analyzes the benefits for both early-career and experienced professionals and outlines various forms-such as individual, group, and reverse mentoring, as well as situational support-alongside methods including coaching, facilitation, moderation, and digital tools. The text highlights the mutually enriching nature of these relationships and the role of mentoring in enhancing the quality of education and fostering a supportive professional environment.

Keywords: mentoring, professional development of teachers, adaptation of young specialists, forms of mentoring, pedagogical competencies, pedagogical experience

Современная система образования переживает период активной трансформации, предъявляя к педагогическим работникам принципиально новые требования. В условиях постоянного обновления федеральных государственных образовательных стандартов, внедрения цифровых технологий и усиления внимания к индивидуализации образовательного процесса особую актуальность приобретает проблема непрерывного профессионального развития педагогов [1].

Одним из наиболее эффективных механизмов профессионального роста педагогических работников выступает наставничество — проверенная временем технология передачи опыта, знаний и компетенций от человека к человеку на основе доверительных, взаимообогащающих отношений [2]. Наставничество представляет собой не просто трансляцию методических приемов, а комплексное сопровождение профессионального становления педагога, создание условий для раскрытия его потенциала и успешной самореализации в профессии.

Сущность и функции педагогического наставничества

Педагогическое наставничество — это форма профессионального сопровождения, направленная на развитие компетенций, адаптацию и поддержку педагогов на разных этапах их профессионального пути [3]. В отличие от традиционных форм повышения квалификации, наставничество обеспечивает персонализированный подход к развитию педагога с учетом его индивидуальных затруднений, потребностей и профессиональных амбиций.

Основными функциями наставничества в образовательной организации *являются*: адаптация молодых специалистов и их интеграция в педагогический коллектив; передача передового педагогического опыта и инновационных технологий; методическая поддержка и развитие профессиональных умений педагогов; формирование профессиональной идентичности и мотивации к непрерывному развитию; создание комфортной образовательной среды и профессионального сообщества; повышение качества образовательного процесса в целом.

Важнейшей особенностью современного наставничества является его взаимообогащающий характер: профессионально развиваются не только наставляемые, но и сами наставники, совершенствующие свои компетенции через рефлексию собственного опыта, освоение новых методических подходов и технологий [4].

Формы и модели наставничества

Современное педагогическое наставничество реализуется в разнообразных организационных формах, выбор которых зависит от целей, задач и особенностей конкретной образовательной ситуации.

Традиционное (классическое) наставничество предполагает создание пары «опытный педагог — молодой специалист», где наставник выступает в роли транслятора профессионального опыта, методических знаний и ценностных ориентиров педагогической деятельности. Эта форма особенно эффективна в период первичной адаптации начинающего педагога [5].

Групповое наставничество организуется для нескольких молодых педагогов одновременно и реализуется через коллективные тренинги, семинары-практикумы, мастер-классы, деловые игры и мозговые штурмы. Данная форма способствует формированию профессионального сообщества, обмену опытом между коллегами и развитию коммуникативных компетенций [6].

Пример из педагогической практики.
В 2025 году в рамках муниципального методического объединения педагог МБДОУ «Детский сад № 469» г. Екатеринбурга Е.А.Савельева провела для коллег мастер-класс «Нейромячики как средство развития речи детей дошкольного возраста». Цель мероприятия — повышение профессионального уровня педагогов и обучение их применению игровых упражнений с нейромячиками (кинезиомячиками) для развития речевых способностей воспитанников. Участники не только познакомились с приемами использования данной методики, но и закрепили полученные знания на практике, что создало условия для профессионального общения, обмена опытом и роста творческого потенциала педагогов. Этот пример наглядно иллюстрирует групповое наставничество как форму трансляции инновационного методического опыта внутри профессионального сообщества.

Реверсивное (обратное) наставничество представляет собой инновационную модель, при которой молодой педагог становится наставником для опытного коллеги в вопросах информационных технологий, современных цифровых инструментов и новых педагогических трендов. Молодые специалисты отличаются более высоким уровнем сформированности информационной компетентности и критического мышления, что создает благоприятные условия для взаимообучения [7].

Ситуационное наставничество предполагает оказание наставником поддержки в конкретной профессиональной ситуации: подготовке к открытому занятию, участию в конкурсе профессионального мастерства, разрешении педагогического конфликта, освоении новой образовательной технологии.

> **Пример из педагогической практики.**
> Иллюстрацией ситуационного наставничества служит адресное сопровождение педагога и его воспитанников при подготовке к конкурсным мероприятиям различного уровня. Так, при поддержке наставника воспитатель Е.А.Савельева и ее воспитанники стали участниками и призерами целого ряда конкурсов: диплом лауреата III степени Межрегионального конкурса «Мама, папа, я — спортивная семья» в номинации «Плакат», диплом III степени за участие в конкурсе «Лучший центр по патриотическому воспитанию», диплом III степени в конкурсе «Лучшее оформление летнего участка», а также сертификат участника XV областного фестиваля творчества работников образования Свердловской области «Грани таланта — 2026» в номинации «Прикладное искусство». Подготовка к каждому из этих мероприятий потребовала точечной, ситуативной поддержки педагога-наставника, что подтверждает практическую результативность данной модели наставничества.

Виртуальное (дистанционное) наставничество реализуется с использованием цифровых технологий и особенно актуально в условиях территориальной удаленности участников или при необходимости гибкого графика взаимодействия.

Методы и технологии наставнической деятельности

Эффективность наставничества во многом определяется арсеналом методов и технологий, которыми владеет педагог-наставник.

Метод моделирования предполагает привлечение наставляемого к совместной деятельности, где он наблюдает и изучает образцы профессионального поведения наставника с последующим плавным переходом от наблюдения к самостоятельной практике [8].

Рефлексивные методы направлены на осмысление наставляемым собственной профессиональной деятельности, выявление успешных стратегий и профессиональных затруднений. Анализ видеозаписей занятий, обсуждение педагогических ситуаций, ведение

профессионального дневника стимулируют активное вовлечение педагога в процесс профессионального развития.

Кейс-метод основан на анализе и решении конкретных педагогических ситуаций, что способствует развитию аналитического мышления, формированию умения принимать профессиональные решения в нестандартных обстоятельствах.

Среди *современных технологий наставничества* особого внимания заслуживают:

— **Коучинг** — технология, при которой наставник не дает готовых решений, а через систему вопросов помогает наставляемому самостоятельно найти оптимальный способ решения профессиональной задачи;
— **Фасилитация** — организация групповой работы, направленная на активизацию коллективного обсуждения и поиск совместных решений;
— **Модерация** — структурированное ведение дискуссии с использованием специальных техник визуализации и систематизации идей;
— **Storytelling** — передача профессионального опыта через рассказывание историй из педагогической практики.

Важную роль в современном наставничестве играют IT-инструменты поддержки взаимодействия: облачные сервисы для совместной работы над документами, платформы для видеоконференций, профессиональные сообщества в социальных сетях, специализированные образовательные платформы [9].

Преимущества наставничества для профессионального развития

Системная реализация технологии наставничества обеспечивает ряд значимых преимуществ для всех субъектов образовательного процесса.

Для молодых специалистов наставничество является ключевым фактором успешной профессиональной адаптации и становления. Поддержка опытного коллеги позволяет преодолеть типичные трудности начального периода работы, освоить эффективные методические приемы, сформировать профессиональную идентичность и уверенность в собственных силах [10].

Для опытных педагогов-наставников участие в наставнической деятельности становится мощным стимулом профессиональ-

ного развития: систематизация и рефлексия собственного опыта, освоение современных педагогических технологий, участие в профессиональных конкурсах и конференциях способствуют профессиональному росту и карьерному продвижению [11].

Пример из педагогической практики.
Систематизация и рефлексия собственного опыта нашли отражение в разработке и реализации педагогом ряда авторских проектов: «Россия — Родина моя» (нравственно-патриотическое воспитание дошкольников), «Мы — друзья и защитники природы» (экологическое воспитание, муниципальный уровень, роль организатора), «Путешествие петушка в Страну Знаний» и проект по степ-аэробике «Вместе весело шагать». Освоение современных технологий подтверждено прохождением курса «Педагог настоящего: как учить и учиться в современном мире» (36 академических часов, 2025 г.) и участием в работе профессионального экспертного сообщества «Педагоги России» в качестве эксперта по реализации концепции суверенного образования в соответствии с ФОП ДО. Подобная многоплановая деятельность становится не только результатом, но и стимулом дальнейшего профессионального роста педагога-наставника.

Для образовательной организации внедрение системы наставничества обеспечивает повышение качества образовательного процесса, создание единого профессионального сообщества, снижение текучести кадров, формирование позитивного имиджа организации как привлекательного места работы для молодых специалистов.

Пример из педагогической практики.
Многолетний добросовестный труд и наставническая деятельность Е.А.Савельевой в МБДОУ «Детский сад № 469» г. Екатеринбурга были отмечены Почетной грамотой «за многолетний добросовестный труд». Педагог и ее воспитанники регулярно становятся участниками городских и всероссийских инициатив: городского проекта «Внучата-дошколята», всероссийского проекта для педагогов и родителей «Дошкольник.РФ» и городского челленджа по правилам дорожного движения «#НаучиРебёнкаПДД». Подобные результаты подтверждают вклад наставнической и проектной деятельности педагога в формирование привлекательного образа образовательной организации на муниципальном и региональном уровнях.

Для системы образования в целом развитие наставничества способствует сохранению и приумножению педагогических традиций, трансляции передового опыта, обеспечению преемственности поколений педагогов, повышению престижа педагогической профессии [12].

Организация системы наставничества в образовательной организации

Эффективная система наставничества требует продуманной организации и управленческой поддержки. Процесс внедрения наставничества включает *несколько этапов*:

1. **Подготовительный этап:** диагностика профессиональных затруднений педагогов, выявление потенциальных наставников, создание нормативной базы (положение о наставничестве, должностные инструкции).
2. **Формирование наставнических пар:** подбор наставников с учетом их экспертности, педагогического мастерства и личностных качеств; соотнесение профессиональных дефицитов наставляемых с компетенциями наставников.
3. **Планирование:** разработка персонализированных программ наставничества с учетом индивидуальных затруднений и профессиональных запросов всех участников.
4. **Реализация:** проведение индивидуальных консультаций, взаимопосещений занятий, совместная подготовка методических материалов, участие в профессиональных мероприятиях.
5. **Мониторинг и оценка:** отслеживание динамики профессионального развития наставляемых, анализ результативности наставнической деятельности, корректировка программ [13].

Важным условием успешности наставничества является создание системы мотивации наставников: материальное стимулирование (надбавки, премии), моральное поощрение (награды, благодарности), карьерные перспективы (учет наставнической деятельности при аттестации), профессиональное развитие (направление на курсы повышения квалификации).

Заключение

Наставничество представляет собой перспективную технологию профессионального развития педагогов, отвечающую вызовам современного образования. Взаимополезный характер наставнических

отношений обеспечивает профессиональный рост как начинающих, так и опытных педагогов, способствует формированию профессионального сообщества и повышению качества образовательного процесса.

Многообразие форм и методов наставничества — от традиционного индивидуального сопровождения до реверсивного и виртуального наставничества — позволяет гибко выстраивать систему профессиональной поддержки педагогов с учетом их индивидуальных потребностей и особенностей образовательной организации. Приведенные примеры из собственной педагогической практики автора подтверждают, что наставничество реализуется не только как теоретическая модель, но и как действенный инструмент повседневной профессиональной деятельности педагога.

Эффективность наставничества определяется не только профессионализмом наставников, но и системным подходом к его организации: созданием нормативной базы, персонализацией программ сопровождения, использованием современных педагогических технологий и IT-инструментов, обеспечением мотивации и поддержки всех участников процесса.

Развитие системы наставничества является стратегическим направлением совершенствования педагогического корпуса, обеспечивающим сохранение профессиональных традиций и внедрение инновационных практик в современном образовании.

Список источников

1. Милашко А. В. Что нового ожидает учителей в 2026 году? // ИНТехнО: портал для профессионалов. 2026. URL: https://intexno.ru/blog-eksperta/chto-novogo-ozhidaet-uchitelej-v-2026-godu-gotovimsya-k-budushchemu-obrazovaniya (дата обращения: 01.03.2026).

2. Гуськова М. В., Стерхова Н. С. Наставничество как основа профессионального развития педагога // Институт образования: научно-методический журнал. 2024. URL: https://io.nios.ru/articles2/127/10/nastavnichestvo-kak-osnova-professionalnogo-razvitiya-pedagoga (дата обращения: 01.03.2026).

3. Система наставничества // Официальный сайт ГБОУ Школа № 544. М. : 2025. URL: https://sch544u.mskobr.ru/proekty/nashi-

proekty/sistema-nastavnichestva (дата обращения: 01.03.2026).

4. Колесникова И.А. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагога // Мир науки, культуры, образования, 2026. № 1. URL: https://mir-nauki.com/12pdmn520.html (дата обращения: 01.03.2026).

5. Персонализированная программа наставничества на 2025–2026 учебный год // МБДОУ «Журавлик». Курганская обл., 2025. URL: https://ds-zhuravlik.gosuslugi.ru (дата обращения: 01.03.2026).

6. Программа наставничества на 2025–2026 учебный год // МБДОУ детский сад «Лорик». Тымовское, 2025. URL: https://lorik422.tvoysadik.ru/file/download?id=2985 (дата обращения: 01.03.2026).

7. Программа наставничества ДОУ № 3 на 2025 год // МБДОУ детский сад № 3 «Сказка». Тымовское, Сахалинская обл., 2025. URL: https://ds3-tymovskoe-r424.gosweb.gosuslugi.ru (дата обращения: 01.03.2026).

8. Гуськова М. В., Стерхова Н.С. Метод моделирования в наставнической практике // Институт образования: научно-методический журнал. 2024. Стр. 2. URL: https://io.nios.ru/articles2/127/10/nastavnichestvo-kak-osnova-professionalnogo-razvitiya-pedagoga?page=2 (дата обращения: 01.03.2026).

9. Современные технологии наставничества в образовательных организациях: методические материалы / Костромской областной институт развития образования. Кострома, 2025. URL: https://koiro.edu.ru (дата обращения: 01.03.2026).

10. Развитие наставничества обсудили в Госдуме // Победа РФ: новостной портал, 2026. 12 февраля. URL: https://pobedarf.ru/2026/02/12/razvitie-nastavnichestva-obsudili-v-gosdume/ (дата обращения: 01.03.2026).

11. Наставник в сфере образования Москвы – 2026: в РЭУ завершился финальный этап конкурса для педагогов // Российский экономический ун-т им. Г.В.Плеханова, 2026. 25 февраля. URL: https://www.rea.ru/news/62817 (дата обращения: 01.03.2026).

12. Костюхин Д.В. Технология наставничества как эффективная практика сопровождения и поддержки талантливых школьников // Про_ДОД: методический портал. 2024. 11 февраля. URL: https://prodod.moscow/archives/30166 (дата обращения: 01.03.2026).

13. Наставничество как эффективная практика управления профессиональным развитием педагогов: методические рекомендации / Ленинградский областной ин-т развития образования. СПб. :

2026. URL: https://edu.lenobl.ru (дата обращения: 01.03.2026).

Информация об авторе:
Савельева Е. А. — воспитатель.



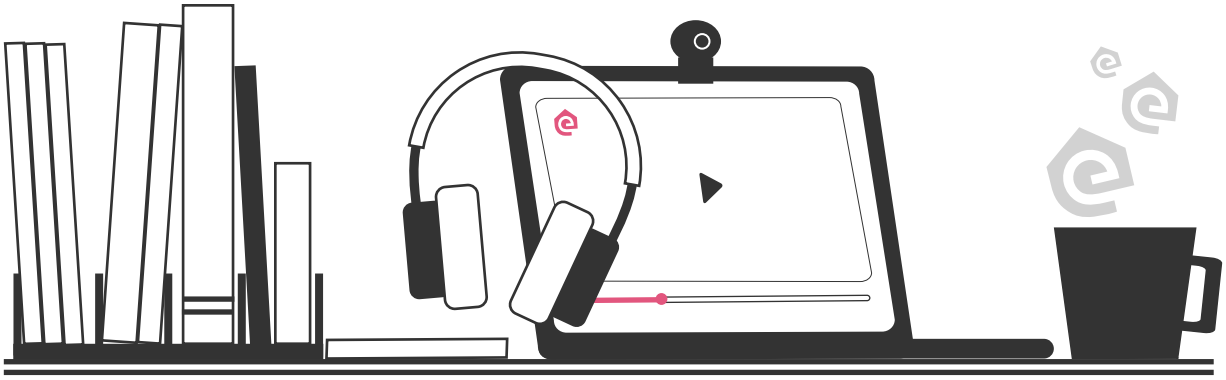
УДК 373.31

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Наталья Павловна Герасимова
Муниципальное автономное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №79, Екатеринбург, Россия, Gerasimova.natal@bk.ru

Аннотация. В статье анализируется трансформация работы учителя начальных классов под влиянием искусственного интеллекта. Автоматизация рутинных задач и подготовки учебных материалов позволяет педагогу сфокусироваться на проектировании образовательного процесса и диагностике способностей учеников. Автор отмечает, что ИИ не способен заменить эмоциональное взаимодействие с ребенком, целеполагание и развитие системного мышления у младших школьников. В работе представлены три модели интеграции ИИ-сервисов в занятия, а также критерии проверки сгенерированного контента и риски автоматизации.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, учитель начальных классов, профессиональная роль, дифференциация обучения, педагогическая экспертиза, цифровая дидактика, риски внедрения



TRANSFORMATION OF THE ROLE OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER WHEN IMPLEMENTING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Natalya P. Gerasimova
Municipal Autonomous Educational Institution Secondary General School No. 79, Yekaterinburg, Russia, Gerasimova.natal@bk.ru

Abstract. The article analyzes the transformation of the work of a primary school teacher under the influence of artificial intelligence. Automation of routine tasks and the preparation of educational materials allows the teacher to focus on designing the educational process and diagnosing the abilities of students. The author notes that AI is not able to replace emotional interaction with a child, goal-setting and the development of systemic thinking in younger students. The paper presents three models for integrating AI services into classes, as well as criteria for checking generated content and automation risks.

Keywords: generative artificial intelligence, primary school teacher, professional role, learning differentiation, pedagogical expertise, digital didactics, implementation risks

Дискуссии о полной замене педагогов искусственным интеллектом (далее — ИИ) лишены практических оснований. Гораздо продуктивнее рассмотреть трансформацию повседневной работы учителя, в распоряжении которого появились современные цифровые инструменты. ИИ способен за несколько секунд подготовить варианты проверочных работ или адаптировать сложный научный текст для восприятия младшими школьниками. Это не отдаленная перспектива, а конкретные прикладные возможности, доступные уже сегодня. Технологии берут на себя рутинную подготовку материалов, позволяя преподавателю сосредоточиться на непосредственном взаимодействии с учениками. Таким образом, алгоритмы становятся не конкурентами, а эффективным дополнением к профессиональным компетенциям педагога. Практика последних двух-трех лет дает довольно ясную картину: *набор функций почти не меняется, меняется их вес и порядок*. Одни операции опускаются к техническому слою, другие поднимаются вверх и требуют более тонкой, экспертной работы. Тезис не нов: еще А. Ю. Уваров отмечал, что цифровые средства перестраивают не перечень задач, а распределение усилий внутри педагогической деятельности [1]. Генеративные модели лишь довели тенденцию до наглядности. Ниже разобраны *три плоскости сдвига* — перестройка обязанностей, неалгоритмизируемое ядро профессии, организационные модели внедрения вместе с рисками, которые они за собой тянут. Стоит отметить, что представленные обобщения опираются на наблюдения за практикой городских школ и на данные опросов учителей начальных классов; выборки при этом невелики, а сами инструменты обновляются быстрее, чем успевает сложиться устойчивая эмпирическая база.

Эмпирическую базу составили два анкетирования (см. Приложение 1). В опросе учителей приняли участие 10 человек, среди учащихся 2-4 классов — 15 человек. Педагогам задавались, в частности, такие вопросы: «как часто вы используете сервисы генеративного ИИ при подготовке к уроку», «какие задачи вы чаще всего передаете ИИ», «какие риски применения ИИ вызывают наибольшую тревогу».

Результаты показали, что 60 % опрошенных обращаются к ИИ-инструментам не реже раза в неделю, при этом 40 % используют их только для подготовки материалов, не допуская детей к работе с ИИ напрямую, а еще 60 % допускают такую работу только под контролем. Наименее охотно педагоги делегировали ИИ проверку письменных работ — с этим согласились лишь 20 % респондентов, тогда как

подготовку разноуровневых заданий передоверили ИИ 70 % опрошенных. Основными рисками учителя назвали утрату навыков у детей (70 % выборов) и передачу персональных данных (60 % выборов).

Детям задавались более простые вопросы, адаптированные по возрасту: «пользуешься ли ты помощью ИИ дома», «нравится ли тебе, когда учитель объясняет сам, а не показывает готовый ответ», «хотел бы ты, чтобы задания придумывал компьютер». Несмотря на то, что с генеративными сервисами дома уже сталкивались 67 % детей, объяснение учителя однозначно предпочли готовому решению от программы 47 % опрошенных, а прямо предпочли программу лишь 20 %. На прямой вопрос о замене учителя компьютером 53 % детей ответили отрицательно. Этот результат подтверждает тезис, разбираемый ниже: *эмоциональная составляющая обучения для младшего школьника значит не меньше познавательной, а порой и больше*.

По концепции А. Н. Леонтьева, профессия определяется не должностной инструкцией, а реальным содержанием деятельности человека [2, с. 257]. Искусственный интеллект интегрируется именно в эту структуру, принимая на себя рутинные задачи с предсказуемым результатом. Для педагога это означает освобождение от технической подготовки материалов: оформления методических пособий или верстки дидактических карточек. Роль учителя трансформируется — он становится проектировщиком образовательной среды и контролером качества процессов. Такая смена приоритетов требует формирования принципиально новых компетенций.

Концепция «зоны ближайшего развития» Льва Выготского объясняет, как работает эффективное обучение: поддержка педагога дает результат именно тогда, когда ученик исчерпал собственные ресурсы, но готов решить задачу в сотрудничестве с наставником [3, с. 689]. Основная сложность заключается в ограниченности ресурсов учителя. В рамках стандартного занятия, имеющего продолжительность 45 минут, педагог физически не способен уделить достаточно времени каждому из тридцати учеников в тот момент, когда эта помощь им необходима. Все, что съедает подготовительное время, съедает и потенциал развивающей помощи. Логика прозрачна: чем больше рутины уходит ИИ, тем шире полоса, в которой педагог работает по прямому назначению. Однако расширение этой возможности происходит только при условии, что освободившееся время не будет заполнено дополнительной отчетностью. Данная оговорка носит не теоретический, а практический характер.

Рассмотрим несколько типовых участков перераспределения.

Дифференциация заданий по уровню сложности. Учитель задает базовый шаблон, допустим, сложение двузначных чисел с переходом через разряд. Модель разворачивает шаблон в 3 версии: облегченную, с опорой на наглядность (числовая прямая, разрядные палочки), стандартную и усложненную — с дополнительным условием, требующим двух шагов рассуждения. Дальше начинается собственно педагогическая работа, верификация. Проверяется корректность вычислений, соответствие требованиям ФГОС начального общего образования, уместность формулировок для возраста, отсутствие лексики, которую второклассник просто не прочитает. Выигрыш по времени ощутим: ручная подготовка трехуровневого набора занимает у учителя сорок — шестьдесят минут, с генеративным помощником семь — десять, включая правку. Освободившийся ресурс уходит не в отдых, а в адресную работу с детьми, у которых счет не автоматизирован. Стоит отметить, что эффект держится при одном условии: педагог владеет предметной диагностикой и понимает, кому какая версия нужна. Без диагностики трехуровневый набор превращается в формальность, внешне привлекательную, но лишенную содержательной ценности.

Адаптация текстов для читательской грамотности. Научно-популярный фрагмент о жизни леса модель перерабатывает в 3 уровня лексической сложности и достраивает блок вопросов на понимание — от буквального извлечения информации до интерпретации и оценки. Полезно, но опасно: ИИ склонен упрощать, срезая как раз те смысловые узлы, ради которых текст в урок и берется. Учитель обязан сверить, сохранилась ли причинно-следственная ткань после «облегчения». Опыт показывает, что примерно каждый третий адаптированный вариант приходится править вручную, а иногда возвращать к исходнику.

Проверка письменных работ и обратная связь. Модель неплохо справляется с формальной стороной: орфография, пунктуация, согласование, повторы. Она способна сформулировать комментарий в доброжелательном тоне и подсказать ребенку, что именно переделать. Однако оценивание замысла сочинения, движения мысли, авторской интонации младшего школьника ИИ не дается. Она видит текст, не видя ребенка, писавшего текст в конкретных обстоятельствах, — а обстоятельства для начальной школы значат немало.

Подготовка наглядности и сценариев уроков. Генерация иллюстративного ряда, схем, коротких сюжетных завязок для устного счета, вариантов физкультминуток, шаблонов рабочих листов. Здесь экономия наиболее очевидна и наименее рискованна, поскольку продукт легко отбраковывается визуально.

Работа с документацией. Аналитические справки по итогам контрольных, черновики характеристик, заготовки писем родителям, план воспитательного мероприятия. Педагоги в опросах называют участок самым утомительным и одновременно самым безболезненным для передачи алгоритму.

Если свести наблюдения воедино, вырисовывается несколько компетенций, интерес к которым возрастает.

1. **Диагностическая.** Учитель определяет, какому ребенку какой вариант задания адресован, и делает вывод по совокупности признаков, а не по одной отметке.

2. **Экспертно-оценочная.** Проверка машинного продукта на фактическую точность, возрастную уместность и методическую состоятельность. Навык редактора, по сути.

3. **Проектировочная.** Формулировка задачи для модели — умение развернуть педагогическую цель в точный запрос. Небрежный запрос приводит к генерации правдоподобного, но низкокачественного материала, работа с которым требует больше времени, чем самостоятельная подготовка.

4. **Коммуникативно-этическая.** Объяснение детям и родителям, где проходит граница допустимого применения ИИ, — вопрос доверия к школе.

И параллельно возникает новая нагрузка, о которой говорят реже. Верификация требует времени и внимания, а внимание — ресурс исчерпаемый. Учитель, проверяющий за смену полтора десятка ИИ-заготовок, к концу дня теряет критичность и начинает пропускать ошибки. Феномен известен в инженерной психологии как снижение бдительности при мониторинге автоматизированных систем; в педагогике он пока почти не изучен, хотя проявляется отчетливо. Отсюда практический вывод: объем генерируемого материала следует нормировать, а не наращивать до предела.

Часть работы учителя начальных классов принципиально не переводится в алгоритм — не по причине технического несовершенства моделей, а по природе самой задачи. Ш. А. Амонашвили писал о педагогике сотрудничества как о встрече двух живых людей, где значим

не только предмет разговора, но и сам факт присутствия взрослого рядом [4, с. 89]. Для семи-восьмилетнего ребенка присутствие учителя — эмоциональная опора важнее, чем познавательная.

Эмоциональный контакт. Первоклассник приходит в школу с несформированной произвольностью, и удерживает его в учебной работе не интерес к содержанию, а отношение к взрослому, содержание предъявляющему. Ю. А. Шулекина показала, что учебная деятельность в начальной школе строится через совместность, а мотив закрепляется в отношениях [5, с. 755]. ИИ умеет имитировать доброжелательный тон, генерировать похвалу, подбирать поддерживающие формулировки. Имитация недорого стоит, когда ребенок расстроен, устал или напуган: тут работают взгляд, пауза, интонация, готовность отложить план урока и разобраться в происходящем. Никакая языковая модель не способна зафиксировать, что ученица, сидящая на третьей парте, уже второй день не поднимает головы (см. рис. 1).

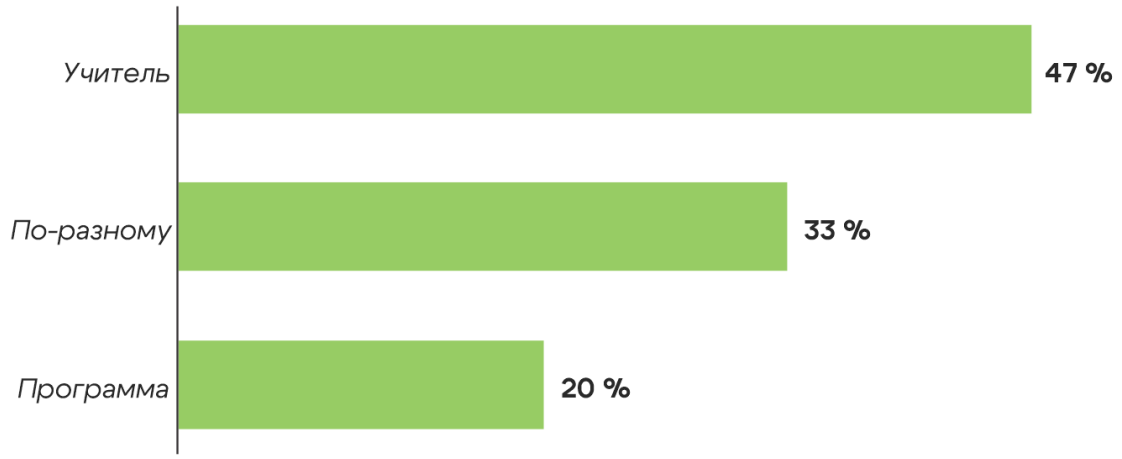


Рисунок 1 — Данные из опроса детей. Предпочтение детей: объяснение учителя или ответ программы (n = 15)

Данные опроса детей подтверждают этот тезис эмпирически: объяснение учителя однозначно предпочли готовому ответу программы 47 % опрошенных, еще 33 % выбрали «по-разному», и лишь 20 % отдали предпочтение программе. Даже при постоянном бытовом контакте с генеративными сервисами дети в большинстве своем разделяют роль учителя и роль программы, не отождествляя их.

Кроме того, эмоциональная регуляция класса — задача групповая. Учитель считывает состояние двадцати пяти человек одновременно и оперативно корректирует темп в процессе занятия. Данных для такого решения в цифровом виде попросту нет: они в мимике, шуме, позах, в том, как дети переглядываются. Витольд Ясвин доказывает, что развитие ребенка определяет сложная система внешних условий [6]. Влияние среды складывается из множества факторов, которые не поддаются количественному измерению и не отражаются в формальных отчетах.

У искусственного интеллекта отсутствует собственная воля. Алгоритм точно исполняет инструкции, однако он не способен осознать целесообразность своих действий или ранжировать задачи по степени их значимости. Определение целей всегда базируется на системе ценностей. Только педагог наделен правом решать, в чем заключается истинный смысл занятия, какие качества необходимо развивать в учениках и какие приоритеты расставлять для достижения ключевого результата.

Разработчик системно-деятельностного подхода А.Г.Асмолов настаивал: личность ребенка первична по отношению к учебным дисциплинам [7, с. 19]. Подобный этический выбор нельзя делегировать алгоритмам. ИИ не несет ответственности за дальнейшую судьбу ученика, в то время как для учителя эта ответственность остается безусловной — как с юридической, так и с моральной точки зрения.

Отдельная тонкость: генеративные сервисы оптимизированы под правдоподобие ответа, не под развивающий эффект. Задание, сгенерированное «красиво», часто оказывается закрытым — с единственным правильным решением и без пространства для пробы. В.В.Давыдов настаивал: развивающий эффект возникает при столкновении ребенка с задачей, способ решения которой еще не найден [8, с. 24]. Формулировать задачи подобного типа модель почти не умеет, поскольку обучена воспроизводить типовое.

Развитие мышления. Учебная задача младшего школьника ценна процессом, а не результатом. Ребенок, получивший готовый ответ от ИИ, лишается опыта преодоления — того самого, из которого вырастает произвольность и рефлексия. Г.А.Цукерман, исследуя формы учебного сотрудничества, показала, что мышление у детей развивается в дискуссии со сверстниками и учителем, а не в индивидуальном получении верных сведений [9]. Позиция взрослого здесь — организатор спора, держатель проблемной ситуации, человек, умеющий вовремя промолчать.

Итак, *ядро профессии* сохраняется в трех точках: живой контакт, ценностный выбор целей, управление процессом мышления. Все, лежащее вокруг ядра, достаточно активно поддается автоматизации.

Анализ моделей внедрения целесообразно проводить не в терминах технологий, а в терминах распределения ответственности. Три сценария встречаются чаще прочих.

Сценарий 1. «Закрытый контур». Генеративные инструменты используются исключительно педагогом на этапе подготовки, дети с сервисами не взаимодействуют. Порог входа низкий, риски минимальны, эффект — экономия времени учителя и рост вариативности материала. Большинство начальных школ, судя по опросам, находятся именно здесь. Существенным ограничением данного подхода является то, что ученик не осваивает работу с новым классом инструментов, хотя дома сталкивается с ним постоянно.

Сценарий 2. «Сопровождаемое использование». Дети работают с моделью на уроке, но через учительский экран или в специально подготовленной среде, с предзаданными запросами и под наблюдением. Подходит для третьего-четвертого класса. Осваивается формулировка запроса, проверка ответа, созданного ИИ с учебником. Требует от педагога методической подготовки и, что важнее, устойчивого канала связи и работающей техники — условие для многих школ не бесспорное.

Сценарий 3. «Интегрированная». Генеративные сервисы встроены в цифровую платформу школы, ведут учет индивидуальных траекторий, предлагают задания по итогам диагностики, формируют отчеты. Организационно сложна, дорога, требует изменения локальных актов и согласия родителей на обработку данных. В начальной школе применяется точечно и, как правило, реализуется преимущественно в пилотном режиме, а не в постоянной практике.

Система управления рисками в образовательной среде сталкивается с рядом *серьезных вызовов*, которые требуют системного анализа.

Одной из главных проблем становится *подмена полноценного обучения механическим натаскиванием*. Внедрение автоматизированных систем создает лишь видимость индивидуального подхода, тогда как на практике учащиеся получают стандартные шаблоны решений. Параллельно наблюдается снижение качества учебного контента: алгоритмы склонны генерировать упрощенные задания, избегая глубокой проработки сложных тем и смысловых связей (см. рис. 2).

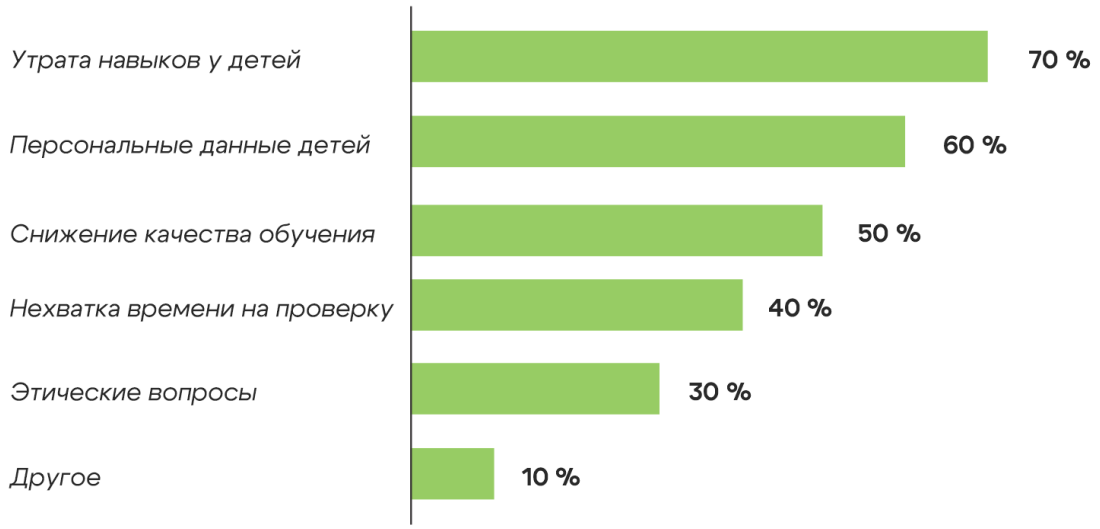


Рисунок 2 — Данные из опроса педагогов. Риски применения ИИ, которые тревожат педагогов больше всего (n = 10)

Иерархия рисков, которую называют сами педагоги, смещена в сторону долгосрочных, а не сиюминутных последствий: утрату навыков у детей как главный риск отметили 70 % опрошенных, вопрос защиты персональных данных — 60 %, и лишь 30 % беспокоятся об этических аспектах применения ИИ. Это подтверждает, что для учителей на первом месте стоит не сама технология, а ее отложенный эффект на развитие ребенка.

Для предотвращения деградации образовательных программ необходимо внедрить регулярный методический аудит. Контроль качества материалов не должен ограничиваться усилиями отдельных специалистов. Требуется комплексная работа методических объединений, способных объективно оценить актуальность и глубину учебного процесса, а также вовремя скорректировать выявленные отклонения.

Снижение критичности педагога при потоковой проверке, о чем сказано выше; у детей — привыкание к мгновенному ответу и утрата навыка длительного усилия. Разумной мерой видится прямое правило: домашние задания, требующие собственного текста, выполняются без генеративных помощников, а на уроке периодически отводится время на работу «руками и головой», без экрана вовсе.

Персональные данные учеников в открытые сервисы не передаются — ни имена, ни диагнозы, ни фотографии. Рекомендации ЮНЕСКО прямо указывают на возрастные ограничения и необходимость информировать родителей [10]. Школе стоит закрепить порядок

использования локальным актом, чтобы учитель не оставался с решением один на один.

Неравенство технического оснащения, разрыв в цифровых навыках педагогов разных поколений, нехватка времени на обучение при работе в две смены. Опросы учителей начальных классов фиксируют определенный парадокс, отраженный в таблице 1.

Таблица 1

Осведомленность и вовлеченность педагогов в использование искусственного интеллекта

Показатель	Доля педагогов
Проявляют интерес к ИИ-инструментам (используют или хотели бы обучиться)	90 %
Прошли формальное обучение (курсы повышения квалификации)	20 %
Указали нехватку времени как главное препятствие (открытый вопрос анкеты)	самый частый ответ

Таким образом, интерес высокий, а формальная подготовка есть лишь у пятой части опрошенных; главная причина этого разрыва — нехватка времени, которая закономерно оказалась самым частым ответом на открытый вопрос анкеты. Курсы повышения квалификации помогают, когда встроены в рабочее время, а не добавлены к нему.

Роль учителя начальных классов при внедрении генеративных моделей меняется по вектору, который трудно назвать неожиданным. Технические, воспроизводящие операции уходят вниз, к ИИ; вверх поднимаются диагностика, проектирование, экспертиза и живая работа с ребенком. Профессия не сокращается, она уплотняется: доля действий, требующих квалифицированного суждения, растет, а значит, растут и требования к подготовке педагога.

Применение ИИ в образовании не имеет смысла без участия педагога. Если учащийся остается один на один с алгоритмом, результатом становится либо поверхностный текст без глубокого содержания, либо фактические ошибки.

Суть педагогического процесса заключается не в механической трансляции информации, а в формировании мышления, создании мотивации и эмоциональном вовлечении. Эти задачи остаются исключительно человеческими. Исследование когнитивной активности при выполнении письменных заданий с помощью ИИ показало, что у обучающихся снижается связность нейронных сетей мозга и субъективное ощущение авторства текста, причем после перехода к самостоятельной работе сниженная вовлеченность сохраняется [11]. Это подтверждает, что попытки полностью автоматизировать фундаментальные аспекты обучения нивелируют его ценность

Использование технологий искусственного интеллекта станет продуктивным только при внедрении четких регламентов: установлении допустимых объемов сгенерированного контента, методов его верификации и протоколов безопасности. Однако ключевым условием является системная подготовка учителей. Работа с новыми инструментами должна стать частью обязательной программы повышения квалификации, а не инициативой отдельных специалистов, чей ресурс ограничен.

Список источников

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю.Уваров, Э. Гейбл, И.В.Дворецкая [и др.]. М. : Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2019. 344 с.

2. Носкова О.Г.Историко-психологический анализ концепций деятельности АН Леонтьева и ЕА Климова // Советская психология: этап истории науки и менталитет, 2024. С. 256–269.

3. Рашидова М.Х.Теория «Зона ближайшего развития» Л. С. Выготского и технология скаффолдинг как основные понятия лингвометодической поддержки в обучении курсантов английскому языку // Science and Education, 2023. Т. 4. № 1. С. 688–695.

4. Амонашвили Ш.А.Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. Киев: Освита, 1991. 110 с.

5. Шулекина Ю.А.Понимание поликодового текста учебника как составляющая современного учебного чтения в инклюзивном образовании младших школьников: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2024. Т. 9. № 8. С. 754–761.

6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

7. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

8. Ждан А. Н. Теория развивающего обучения В. В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода // Развитие личности, 2015. № 3. С. 23–40.

9. Цукерман Г. А. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование, 1996. Т. 1. № 2.

10. Guidance for generative AI in education and research // UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата обращения: 20.08.2026).

11. Kosmyna N. et al. your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task // arXiv preprint arXiv:2506.08872, 2025.

Информация об авторе:

Герасимова Н. П. — учитель.

Приложение 1

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ 2-4 КЛАССОВ

Педагоги (n = 10)

1. Как часто вы используете сервисы генеративного ИИ при подготовке к урокам?

Вариант ответа	Кол-во (доля)
ежедневно	1 (10 %)
несколько раз в неделю	3 (30 %)
раз в неделю	2 (20 %)
реже	3 (30 %)
не использую	1 (10 %)

2. Для каких задач вы чаще всего обращаетесь к ИИ? (можно несколько вариантов)

Задача	Кол-во выборов (доля)
подготовка вариантов заданий разного уровня сложности	7 (70 %)
адаптация текстов	5 (50 %)
проверка письменных работ, обратная связь	2 (20 %)
подготовка наглядности, сценариев уроков	4 (40 %)
работа с документацией (справки, характеристики, письма родителям)	6 (60 %)
другое	1 (10 %) создание ребусов

3. Допускаете ли вы, чтобы дети на уроке сами работали с ИИ-сервисом?

Вариант	Кол-во (доля)
да, самостоятельно	0 (0 %)
да, но под контролем	6 (60 %)
нет	4 (40 %)

4. Какую долю сгенерированных материалов вам приходится править вручную?

Вариант	Кол-во (доля)
до 10 %	1 (10 %)
10-30 %	4 (40 %)
30-50 %	3 (30 %)
больше половины	2 (20 %)

5. Какие риски применения ИИ в начальной школе вызывают наибольшую тревогу? (можно несколько)

Риски	Кол-во выборов (доля)
снижение качества обучения	5 (50 %)
утрата навыков у детей	7 (70 %)
этические вопросы	3 (30 %)
нехватка времени на проверку	4 (40 %)
персональные данные детей	6 (60 %)
другое	1 (10 %) зависимость от технологии

6. Проходили ли вы обучение по работе с ИИ-инструментами?

Вариант	Кол-во (доля)
да, в рамках курсов повышения квалифйикации	2 (20 %)
да, самостоятельно	3 (30 %)
нет, но хотел(а) бы	4 (40 %)
не, не вижу необходимости	1 (10 %)

7. Что мешает вам активнее использовать ИИ в работе? (открытый вопрос)

Типичные ответы:
«Нехватка времени на освоение новых сервисов»
«Нет уверенности, что материалы соответствуют ФГОС»
«Боюсь, что дети перестанут думать самостоятельно»
«Мало практических примеров для начальной школы»
«Технические проблемы в школе»

Учащиеся 2-4 классов (n = 15)

1. Пользуешься ли ты дома программами, которые сами придумывают текст или картинки?

Вариант	Кол-во (доля)
да, часто	4 (26.7 %)
иногда	6 (40 %)
нет	5 (33.3 %)

2. Тебе больше нравится, когда учитель объясняет сам, или когда ответ показывает программа?

Вариант	Кол-во (доля)
учитель	7 (46.7 %)
программа	3 (20 %)
по-разному	5 (33.3 %)

3. Если задание слишком сложное, что ты обычно делаешь?

Вариант	Кол-во (доля)
думаю сам(а)	5 (33.3 %)
спрашиваю учителя	6 (40 %)
спрашиваю родителей	3 (20 %)
прошу помочь программу	1 (6.7 %)

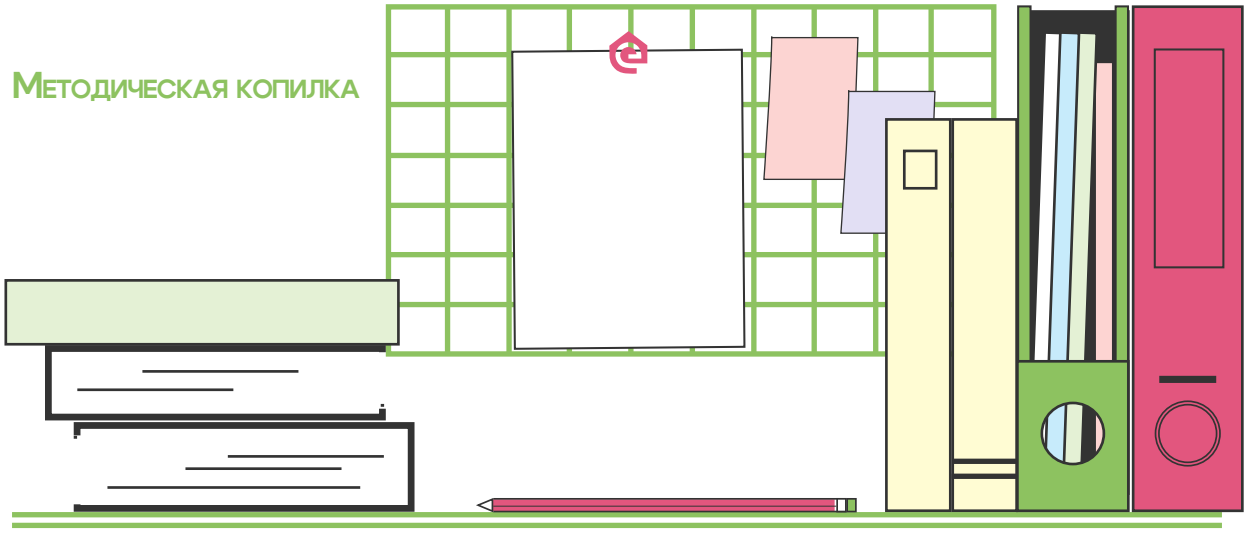
4. Хотел(а) бы ты, чтобы задания на уроке придумывал компьютер, а не учитель?

Вариант	Кол-во (доля)
да	4 (26.7 %)
нет	8 (53.3 %)
не знаю	3 (20 %)

5. Что тебе больше нравится в уроке: сам процесс решения задачи или готовый правильный ответ?

Вариант	Кол-во (доля)
процесс	6 (40 %)
ответ	4 (26.7 %)
и то и другое	5 (33.3 %)

Примечание. Проценты округлены до десятых; из-за округления и вопросов с множественным выбором сумма долей по отдельным вопросам может не равняться 100 %.



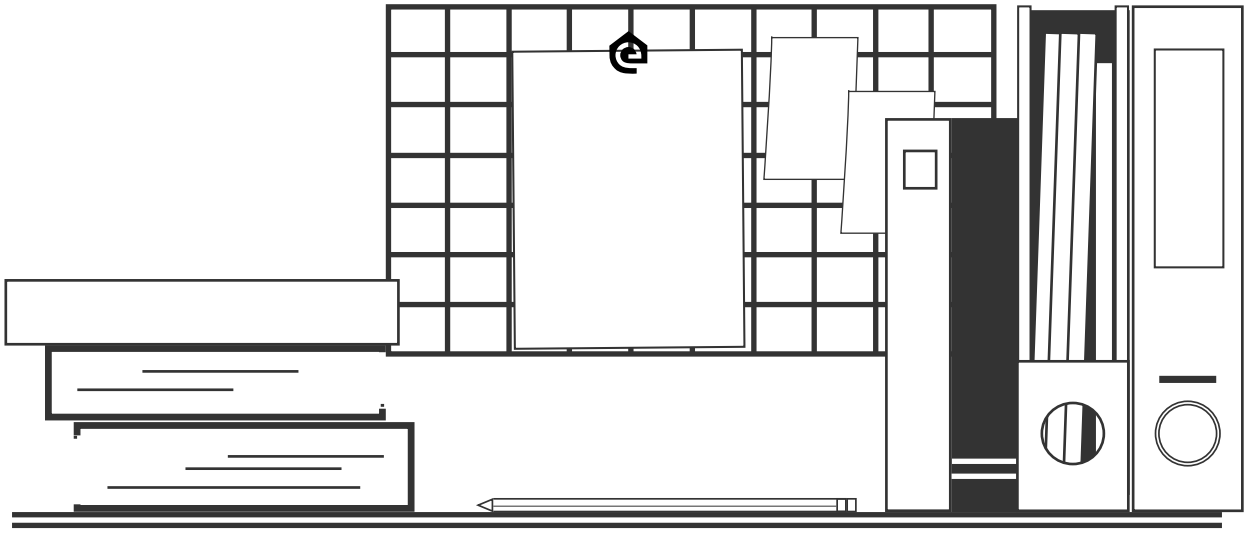
УДК 373.31:371.3

МАГИЯ ПИСЬМА: РАСКРЫВАЯ СЕКРЕТЫ КАЛЛИГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ольга Игоревна Пискунова
Муниципальное Автономное Общеобразовательное Учреждение Средняя Общеобразовательная школа № 97 им. А. В. Гуменюка, Екатеринбург, Россия, loi2425@mail.ru

Аннотация. В статье автор рассматривает понятие каллиграфии. Отмечает симптомы, на которые следует обратить внимание у детей, чтобы начать занятия по каллиграфии. Автор акцентирует внимание на типах графических ошибок детей младшего школьного возраста, а также подробно рассказывает о секретах, которые помогут в улучшении почерка.

Ключевые слова: каллиграфия, почерк, графические ошибки, младшие школьники, начальная школа



THE MAGIC OF WRITING: REVEALING THE SECRETS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT'S CALLIGRAPHY

Olga I. Piskunova
Municipal Autonomous General Education Institution Secondary General Education School No. 97 named after A.V. Gumenyuk, Russia, Yekaterinburg, loi2425@mail.ru

Abstract. In the article, the author examines the concept of calligraphy. He notes which symptoms in children should be paid attention to in order to start calligraphy lessons. The author focuses on the types of graphic errors made by children of primary school age and also provides a detailed account of the secrets that will help improve handwriting.

Keywords: calligraphy, handwriting, graphic errors, primary school students, elementary school

В период младшего школьного возраста у детей активно развивается письменная речь, формируется правильный и красивый почерк. В основе этого процесса лежит развитие осознанности, каллиграфического самоконтроля и зоркости.

В переводе с древнегреческого слово «*каллиграфия*» дословно означает «*красивое письмо*». Это умение писать аккуратно, гармонично и уверенно от руки, используя установленные эталоны письма [1].

Многие дети получают заниженные отметки в школе за небрежное оформление письменных заданий. Причинами становятся: чересчур размашистый или, наоборот, мелкий почерк; нарушение границ текста на листе при письме или большие отступы; отсутствие понимания, как должна выглядеть готовая работа. Выровнять почерк, сделать его опрятнее и собраннее помогают упражнения, направленные на совершенствование графического навыка письма. В результате ребенок учится выстраивать верную композицию на тетрадном листе.

В системе начального общего образования особое внимание уделяется развитию каллиграфического почерка у ученика. Уже в первом классе ведется продуктивная работа по формированию каллиграфических навыков, при этом ученику важно осознавать цели, задачи и практическую значимость выполняемых им действий. Однако некоторые трудности на этом этапе могут сигнализировать о наличии более серьезных нарушений, таких как дисграфия и дислексия. Стоит обратить внимание на следующие *симптомы*:

— плохие навыки чтения;
— чтение с ошибками, угадывающее чтение;
— непонимание прочитанной информации;
— трудности пересказа только что прочитанного текста;
— при чтении меняет буквы в словах местами;
— больше угадывает, чем читает;
— пишет зеркально;
— трудности в написании слов, даже простых (дисграфия);
— множество ошибок при списывании текста [2].

Каллиграфия неразрывно связана с грамотностью письма в начальной школе. Это обусловлено тем, что, прежде чем графически верно написать элементы буквы и ее соединения с другими буквами, ученик должен правильно выбрать необходимую букву в слове. Именно поэтому каллиграфические ошибки часто маскируют или сопровождают системные нарушения речи. Для выявления причин трудностей

в письме проводится *диагностика, включающая 3 этапа*:

Этап 1. Диагностика устной речи. Направлена на оценку звукопроизношения, уровня фонематического развития и качества связной речи.

Этап 2. Диагностика письменной речи. Предполагает выполнение заданий на списывание текстов, письмо на слух и самостоятельное письмо. При исследовании навыков чтения (вслух и про себя) оцениваются его темп и правильность, способ чтения и уровень понимания текста, фиксируются специфические ошибки.

Этап 3. Нейропсихологическая диагностика. Важной составляющей служит выяснение пространственных представлений ребенка (путает «право — лево», «верх — низ») [3].

Работая с младшими школьниками на протяжении 10 лет, мы наблюдаем устойчивые *типы графических ошибок* в написании букв, которые встречаются, кстати, не только в первом классе, но и позднее. Вот некоторые из них:

— **Нарушение наклона:** приводит к неправильности элементов одной или нескольких букв, часто сопровождается их исправлением.

— **Нарушение пропорций:** вертикальных (неодинаковая высота букв или их частей), горизонтальных (неодинаковая ширина букв и их элементов), пропорций между частями букв (увеличенные или уменьшенные элементы букв).

— **Пропуск элементов отдельных букв или замена элементов букв**: «Ц» вместо «Щ», «Н» вместо «Ю».

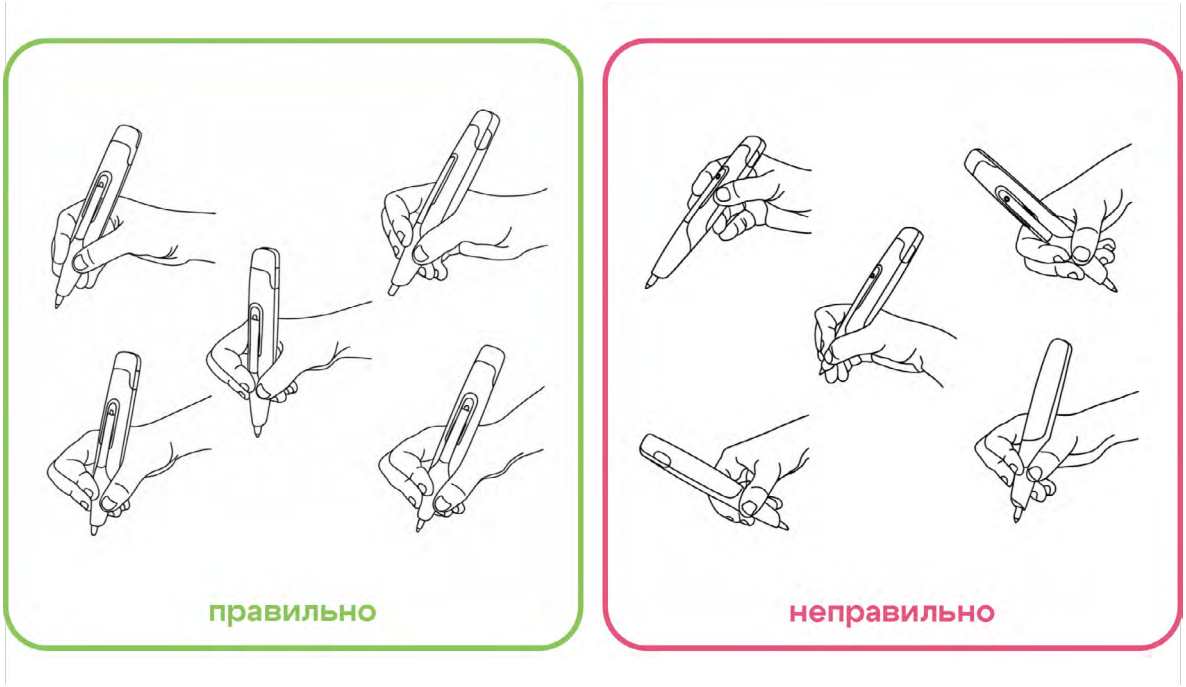
Для успешного преодоления ошибок письма очень важно разобраться в их причинах и в каждом отдельном случае выбрать для исправления ошибки соответствующий прием.

Существует много разных практик для формирования читаемого и красивого почерка у младших школьников. Предлагаем *несколько практических советов, помогающих улучшить почерк*:

Контроль осанки во время письма и правильная организация рабочего стола. Положение тела имеет решающе значение для каллиграфии. Если вы горбитесь, через некоторое время возникнет напряжение в мышцах спины и шеи, будет неудобно писать, вы начнете неправильно держать в руках ручку. На столе должно быть достаточно рабочего пространства. Сидите ровно, не поджимая ноги под себя и не заваливаясь на бок. Также полезно сделать несколько упражнений, которые помогут размять пальцы, запястья и плечи.

Подбор качественных письменных принадлежностей. Правильный выбор того чем вы будете и писать и на чем напрямую влияет на удобство письма.

Правильный захват ручки. Ручку или карандаш следует держать между большим, указательным и (необязательно) средним пальцем. Конец ручки или карандаша должен лежать на ребре ладони или на суставе указательного пальца.



Письмо на разлинованной бумаге. Это позволяет сделать почерк аккуратным, опрятным и ровным. Следите за тем, чтобы все знаки были одинаковой высоты и ширины.

Отработка базовых линий. Важно попрактиковаться в написании «крючков» и кривых — они должны быть плавными. Сначала научитесь выводить эти «крючки», а потом уже и всю букву целиком.

Освоение графической основы букв. В русском письме базовой формой для многих букв является прописная буква «И». Из нее легко сделать букву «А»; добавив сверху «крючок» получается «У», а с «петлей» снизу выходит буква «Д» и т. д.

Соблюдение направления штрихов. Чтобы научиться воспроизводить прописные буквы, начните снизу и выводите линию вверх. Линии должны быть ровными и плавными.

Анализ собственных ошибок. Определите какие символы удаются хуже всего и сконцентрируйтесь на работе над их формой.

Соблюдайте одинаковое расстояние между буквами и высоту. Лучше всего ошибки становятся заметны, когда вы оцените свежим взглядом исписанный разворот тетради.

Без спешки. Навык красивого письма формируется быстрее и заметнее, если вы на этапе обучения подходите к этому внимательно и без спешки. Скорость придет сама, когда движения станут автоматическими.

Использование панграмм/разнобуквиц. Чтобы сделать процесс интереснее, попробуйте написать предложение: *Южно-эфиопский грач увёл за хобот мышь на съезд ящериц*. Тренируйтесь писать его как строчными, так и заглавными буквами.

Регулярность. Старайтесь писать хотя бы один абзац в день. Это поможет вам улучшить ваш почерк..

Образец перед глазами. Для вдохновения держите перед глазами несколько страниц, написанных красивым почерком [4].

Примечание. В современной школе уроки чистописания заканчиваются в начальных классах. Для исправления почерка в старшем возрасте на помощь приходят прописи, в которых указаны базовые элементы [4].

При регулярных занятиях у ребенка помимо навыка красивого и грамотного письма также: улучшится почерк и концентрация внимания; исправится наклон; сформируется орфографическая зоркость, а также навык безотрывного письма и навык скорописи; доведутся до автоматизма правила русского языка; разовьется орфографический слух, моторная и зрительная память.

При обучении письменным навыкам младшие школьники обязательно отрывают руку от элементов. Это необходимо для снятия напряжения и усталости, а также для смены положения тетради или расположения письменных принадлежностей. Но на этом этапе очень важно научить учеников писать элементы и буквы безотрывно (ученик, оторвав руку от изображаемой буквы, отдыхает, а затем ставит ручку в ту же точку, где закончил движение и продолжает дальше). Если данное умение будет успешно сформировано, это обеспечит быстрое формирование графического навыка, его скоропись и высокое качество получаемых результатов в ходе письма [5].

На основании вышеизложенного, мы пришли к выводу, что обучающиеся воспринимают письмо, как механическое явление, над которым нужно работать для его усовершенствования.

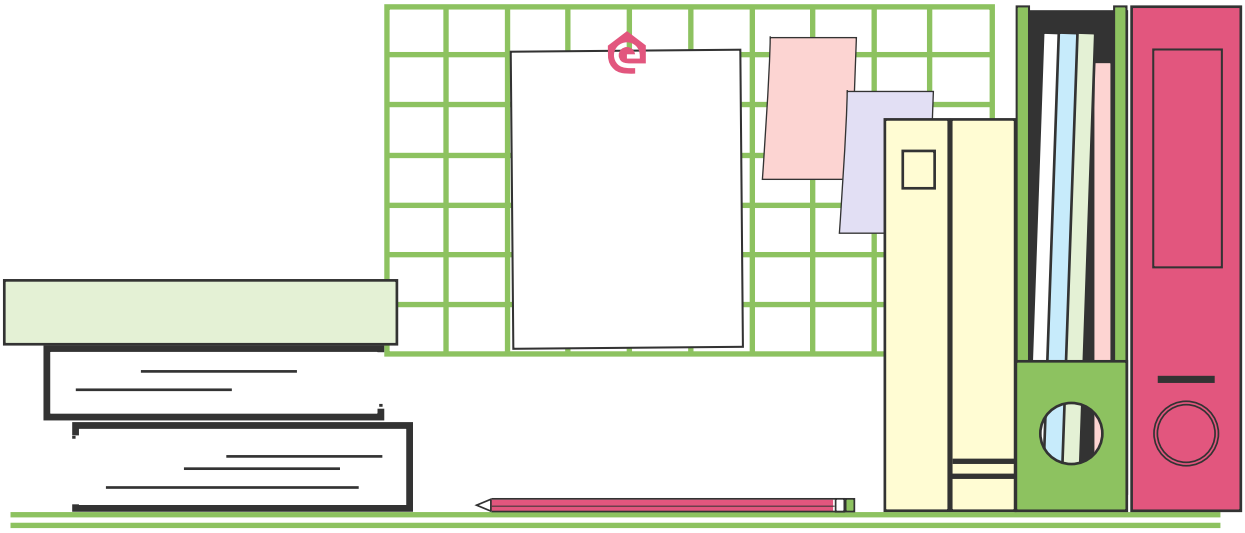
В 2025–2026 учебном году на базе МАОУ СОШ № 97 им. А.В.Гуменюка проводились занятия по каллиграфии. Группу составили дети с 2 по 5 класс включительно. На первом и последнем занятии были проведены итоговые списывания, которые показали результаты работы детей за курс каллиграфии. Как показывает практика, дети увлекаются занятиями каллиграфией и продолжают их в качестве хобби. Нередко такие творческие занятия определяют таланты ребенка, дают ему ориентир для выбора будущей профессии.

Список источников

1. Агаркова Н.Г. Русская графика: Книга для учителя. М. : Дрофа, 2000. 64 с.
2. Азизова А. Дисграфия и дислексия: полное руководство по расстройствам письма и чтения у детей и взрослых. Разница между дислексией и дисграфией, симптомы, диагностика и эффективные методы коррекции. URL: https://tehstd.ru/news/defektolog-kto-eto-chem-zanimaetsya-i-kogda-nuzhna-pomoshch-spetsialista-/ (дата обращения: 27.06.2026)
3. Адамян Л.И., Колосова Е.Б. Методические рекомендации по организации воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ в образовательной организации. М. : ИКП РАО, 2021. URL: https://ikp-rao.ru/a4/ (дата обращения: 20.06.2026)
4. Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Федосова Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму. М. : Просвещение, 2003. 107 с.
5. Илюхина В.А. Педагогические основы формирования графических навыков и каллиграфического письма у младших школьников : дис. … канд. пед. наук: М., 171 с.

Информация об авторе:

Пискунова О.И. — учитель.



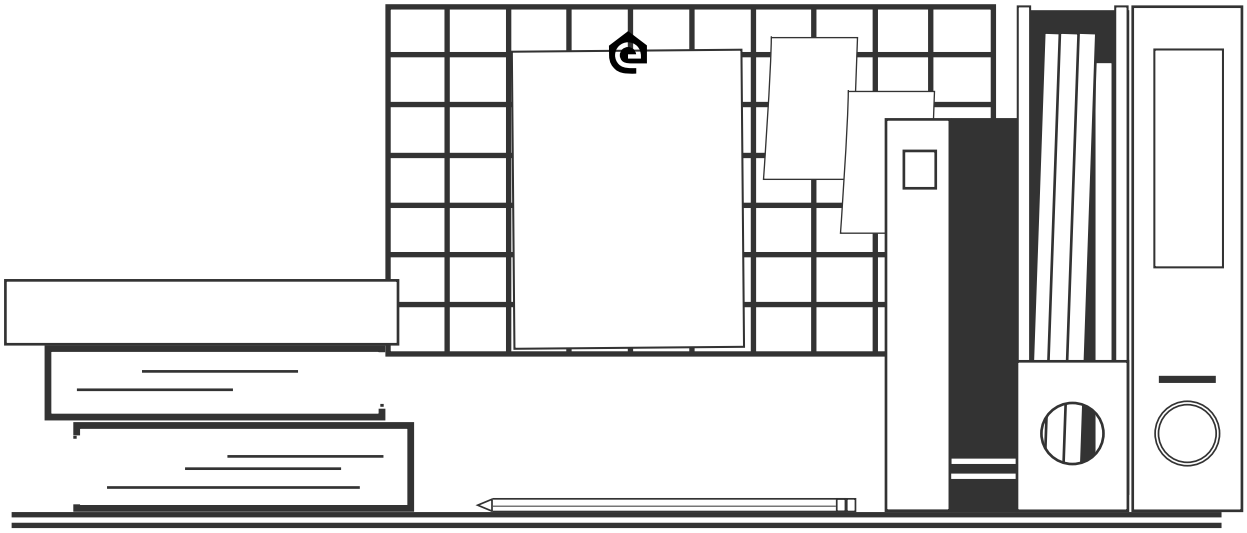
УДК 373.2

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СОСТАВЛЕНИЮ СРАВНЕНИЙ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Алефтина Александровна Сабирьянова
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №13 «Колосок», Россия, п. Октябрьский, sabiryanova _sd@mail.ru

Аннотация. В статье описываются применяющиеся в работе дошкольной образовательной организации педагогические технологии, повышающие результативность воспитательно — образовательного процесса, направленного на развитие речевой деятельности и умственных способностей воспитанников.

Ключевые слова: технология обучения, модель, речь, сравнение, объект, признак, значение признака, дошкольник



TECHNOLOGY OF TEACHING COMPARISONS IN EARLY PRESCHOOL AGE

Aleftina A. Sabiryanova
Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 13 'Kolosok'", Russia, p. Oktyabrsky, sabiryanova _sd@mail.ru

Abstract. The article describes pedagogical technologies used in preschool educational institutions that increase the effectiveness of the educational process aimed at developing the speech activity and mental abilities of preschoolers.

Keywords: teaching technology, model, speech, comparison, features, object, the value of the attribute, preschooler

Феликс Алексеевич Сохин — советский психолог и лингвист, специалист в области теории усвоения языка в дошкольном детстве, создатель концепции лингвистического развития ребенка.

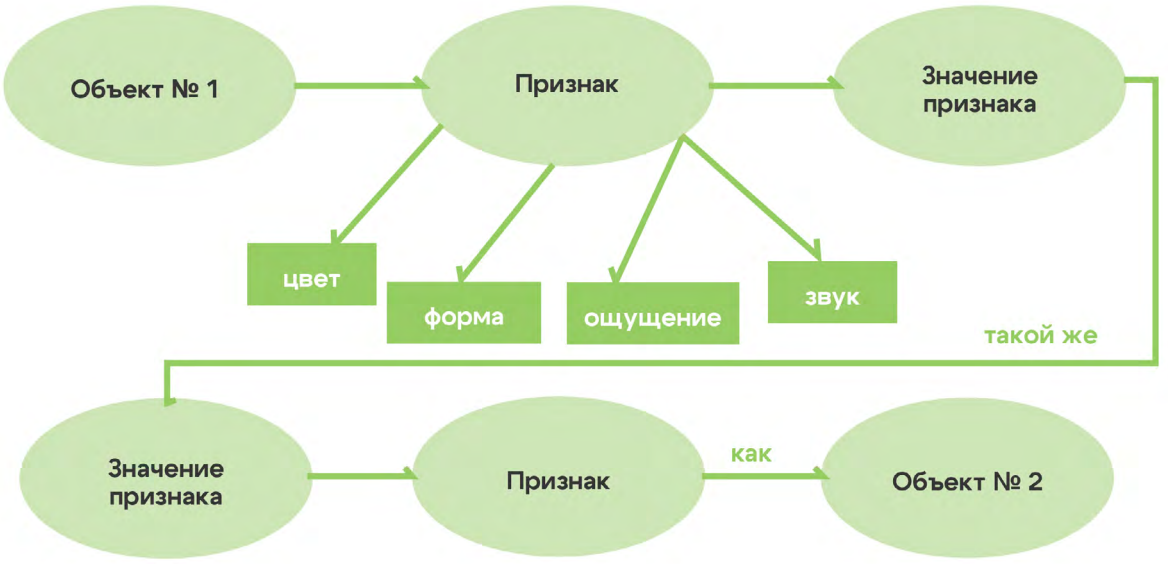
Он рассматривал взаимосвязь речевого и умственного аспектов овладения родным языком в дошкольном детстве в нескольких направлениях. Начальные формы мышления дошкольника — наглядно-действенное и наглядно-образное, затем они взаимодействуют со словесно-логическим мышлением, которое постепенно становится ведущей формой мыслительной деятельности [1, с. 9].

Технология обучения составлению сравнений в младшем дошкольном возрасте направлена на развитие речевой деятельности и умственных способностей воспитанников, умение анализировать объекты, выявлять их сходства и различия, а затем грамотно и логично выражать свои мысли в устной форме.

Применение этой технологии *позволяет*:

— **интегрировать** разные виды деятельности, что соответствует современным требованиям к образовательному процессу;
— **добиться прогресса** в коммуникации, социализации и развитии эмоционально волевой сферы;
— **активизировать** использование прилагательных — они помогают глубже воспринимать окружающий мир.

Ниже представлена схема (авторская разработка) алгоритма составления сравнений в младшем дошкольном возрасте.



Для обучения составлению сравнений использовали *алгоритм*, который включает четыре последовательных шага:

Шаг 1. Назвать объект (№ 1).

Шаг 2. Выбрать признак для сравнения (первый — цвет, второй — форма, третий — звук или ощущение). Третий признак можем менять, это зависит от объекта, который мы сравниваем.

Шаг 3. Определить значение этого признака у объекта № 1.

Шаг 4. Сопоставить значение с аналогичным признаком у другого объекта.

На основе алгоритма была составлена картотека. В полном объеме все карточки будут представлены в приложении к данной статье (см. Приложение 2), а также рассмотрено несколько наглядных примеров того, как организовать работу с данным материалом.

Обучение детей дошкольного возраста составлению сравнений необходимо начинать с трехлетнего возраста. Упражнения проводятся не только на занятиях по развитию речи, но и в свободное время [2, с. 4].

На занятиях дети: *рассматривают* иллюстрации и *выделяют сходства* между объектами; *составляют* предложения, проговаривая признаки предмета; *создают* краткий рассказ об объекте.

Картотека служит «фундаментом» для накопления и удержания знаний в памяти ребенка.

Словарная работа в детском саду проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий [3, с. 45].

Для полноценного познания предметного мира важно задействовать осязание.

На занятиях дети: *обследуют объект* (или его заместитель) на ощупь, определяя свойства (гладкий, колючий, мягкий, твердый); *ищут другие предметы с аналогичным признаком* (например, колючие: ежик, кактус, елка).

Такая работа: *стимулирует* познавательное развитие; *формирует* умение анализировать и делать выводы; *обогащает* словарный запас.

Использование этой технологии дает следующие положительные эффекты: *повышается* мотивация детей к участию в занятиях; активизируется мыслительная деятельность; *расширяется* словарный запас; *развивается* умение: наблюдать и выделять главное; конкретизировать информацию; сопоставлять предметы и их признаки; систематизировать знания.

Список источников

1. Ушакова О.С, Струнина Е.М.Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

2. Лосева И.И.Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во ПИ ЮФУ, 2009.

3. Алексеева, М.М., Яшина, Б.И.Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

Библиографический список

1. Короткова Э.П.Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М. : Просвещение, 2012. 38 с.

2. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений, 2004. URL: https://jlproj.org/this_bibl/Sid_Khom.pdf (дата обращения: 15.08.2026).

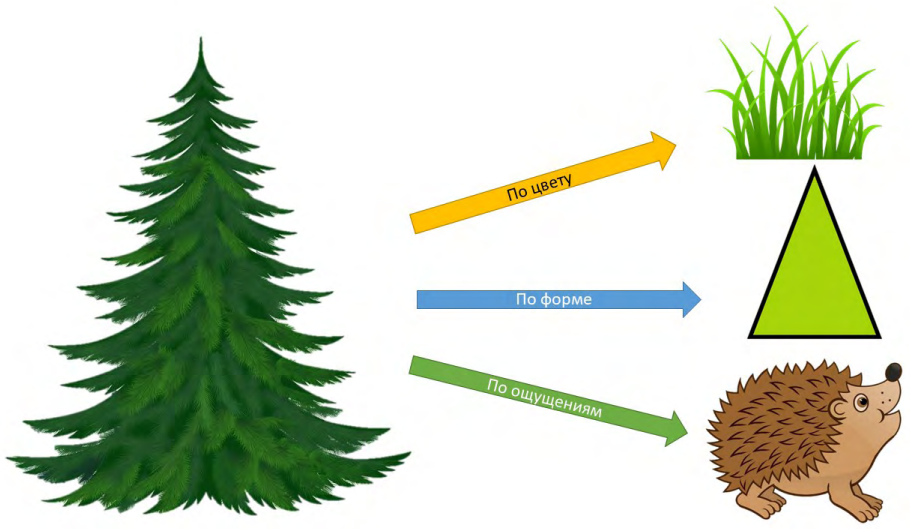
Информация об авторе:

Сабирьянова А. А. — воспитатель.

Приложение 2

КАРТОТЕКА. СОСТАВЛЕНИЯ СРАВНЕНИЙ

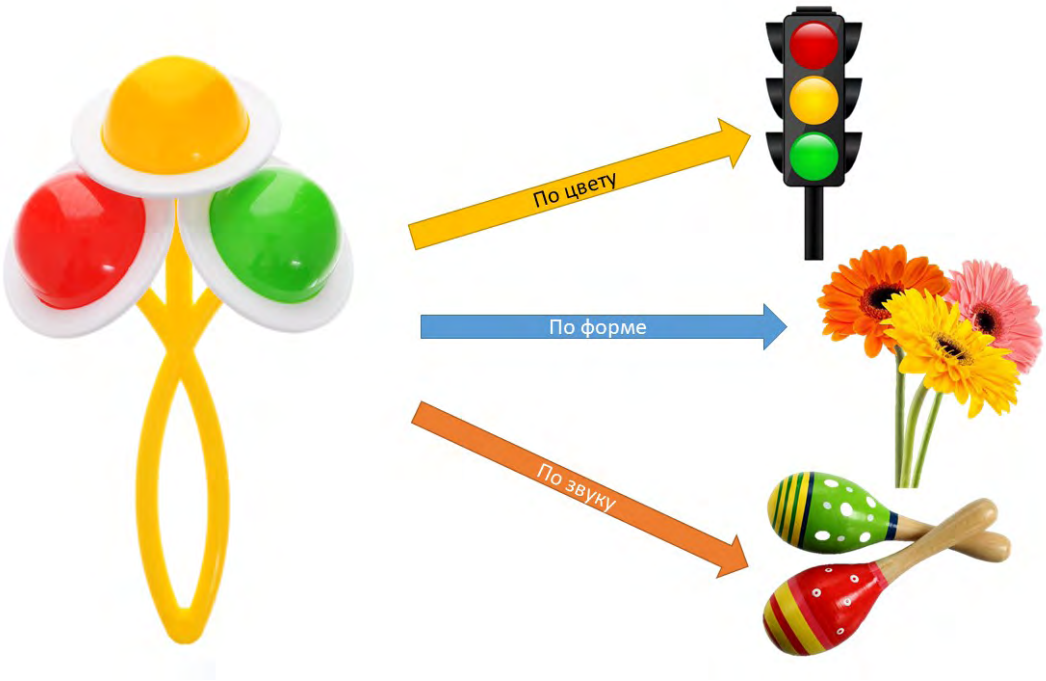
Пример 1



Это ель. Ель (объект № 1) по цвету (признак) зеленая — такая же зеленая (значение признака), как трава.
Ель по форме треугольная (конусообразная) — такая же, как треугольник (пирамидка).
Ель по ощущениям колючая — такая же колючая, как ежик (кактус).
Далее детям предлагают найти другие объекты с тем же значением признака (например, зеленые: огурец, яблоко, кактус).

Примечание. В центре — объект № 1. От него отходят цветные стрелки, каждая обозначает определенный признак: желтая — цвет; голубая — форма; зеленая — ощущения. В этом случае третий признак для сравнения — ощущения.

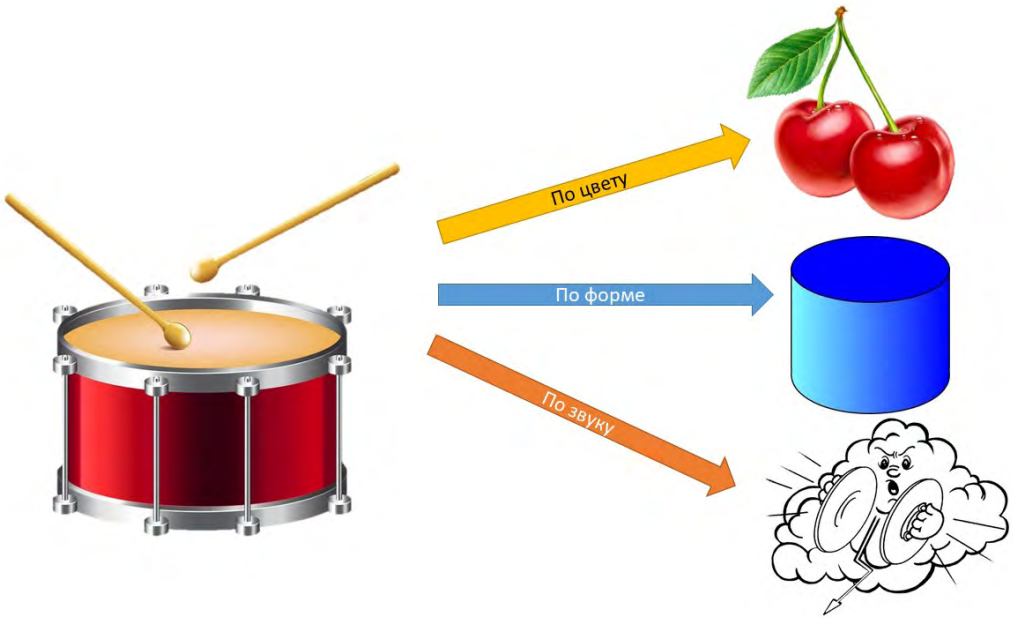
Пример 2

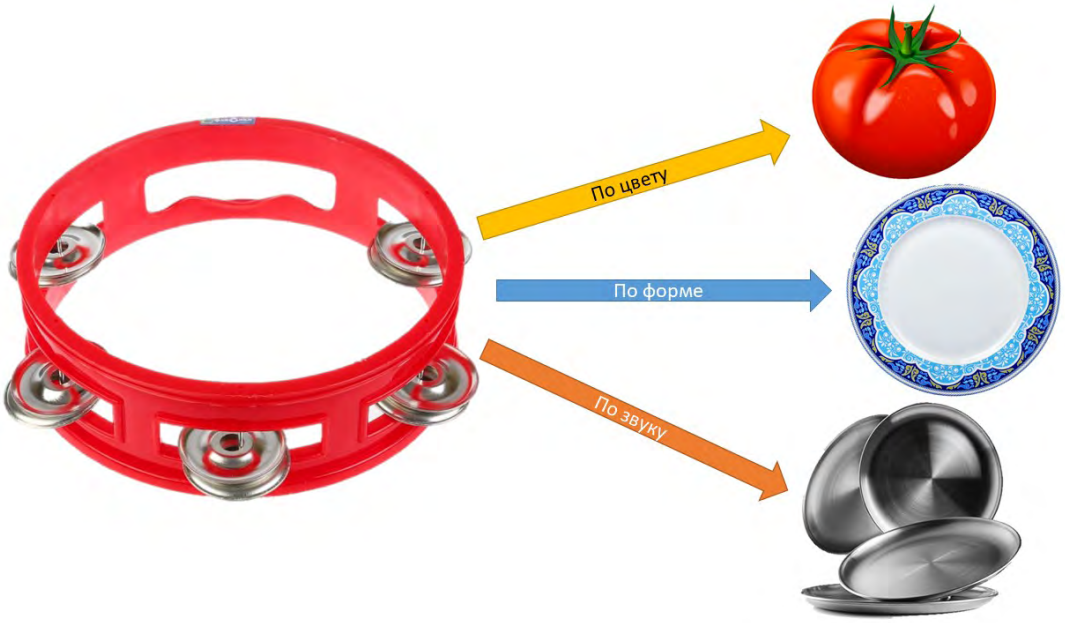


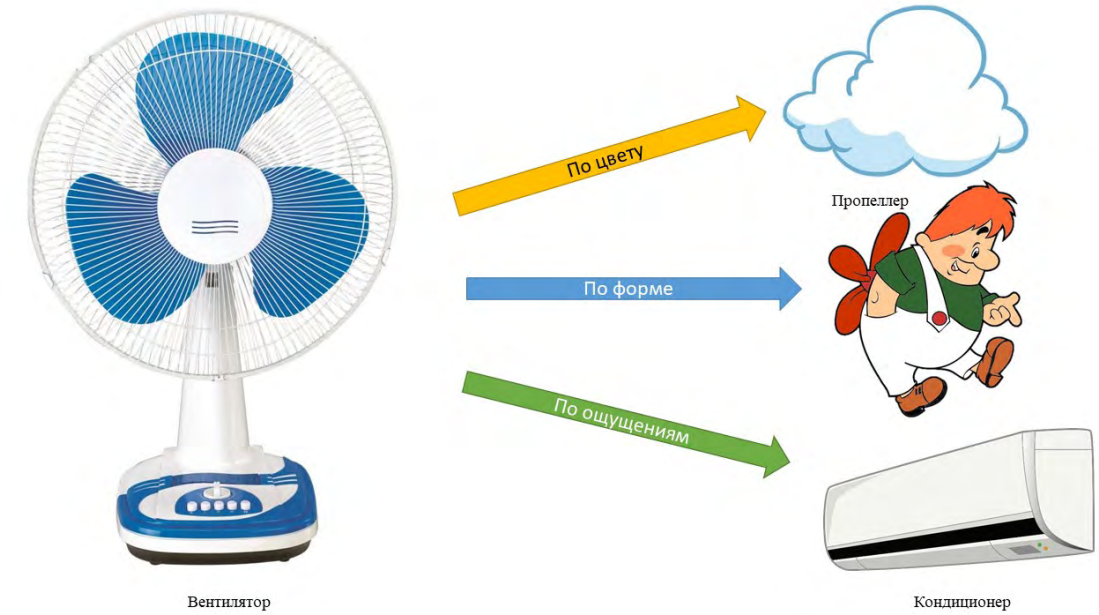
Это погремушка. Погремушка (объект № 1) по цвету (признак) разноцветная — такая же разноцветная (значение признака), как светофор.
Погремушка по форме похожа на букет цветов.
Погремушка по звуку похожа на звук маракасов, она издает «шуршащий» тембр.

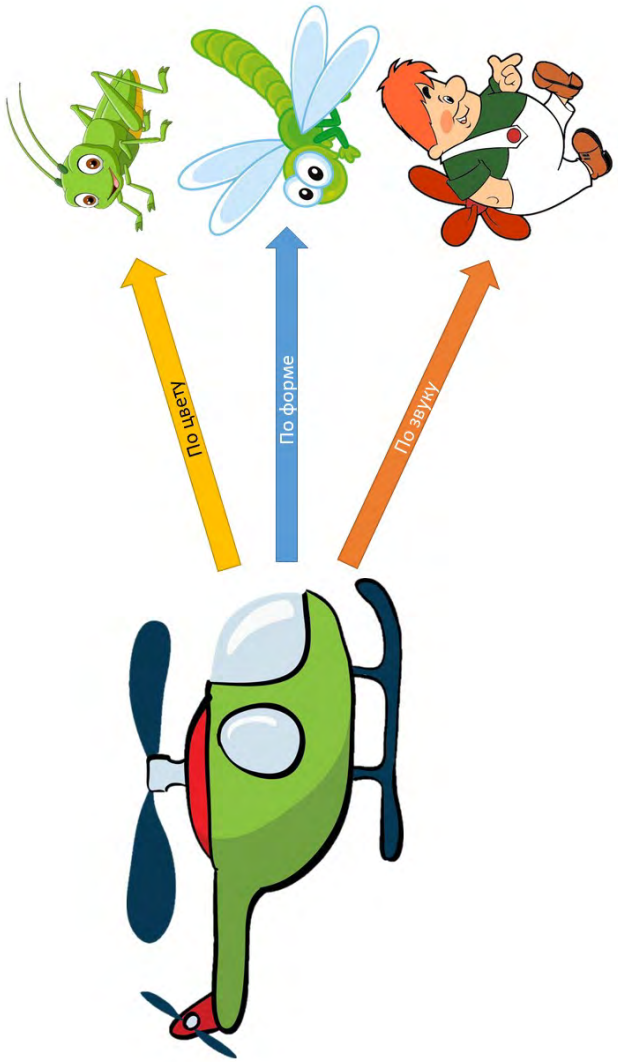
Примечание. В центре — объект № 1. От него отходят цветные стрелки, каждая обозначает определенный признак: желтая — цвет; голубая — форма; коричневая — звук. В этом случае третий признак для сравнения — звук.

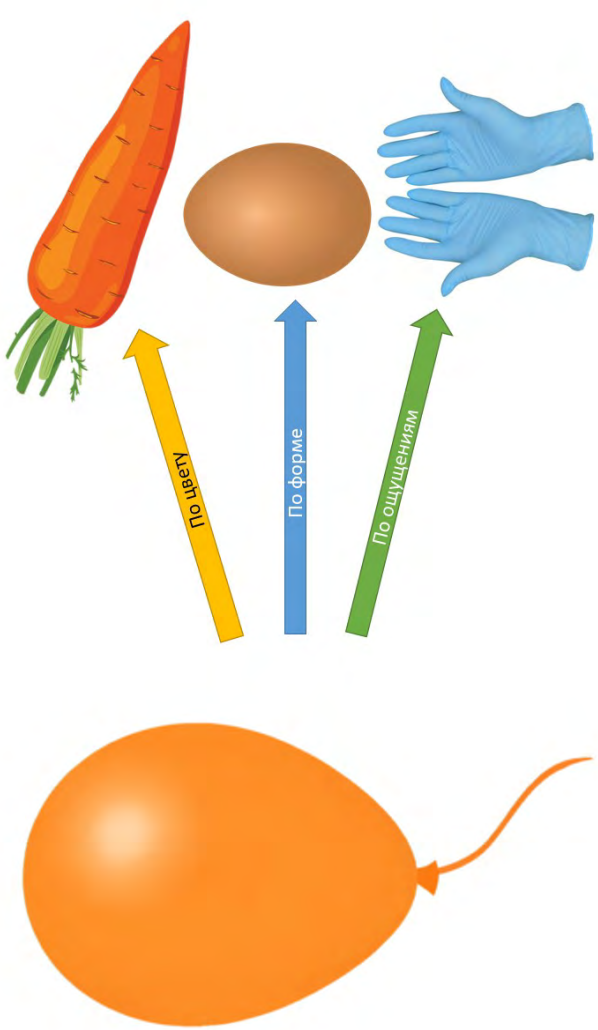

По цвету
По форме
По ощущениям
По цвету
По форме
По ощущениям

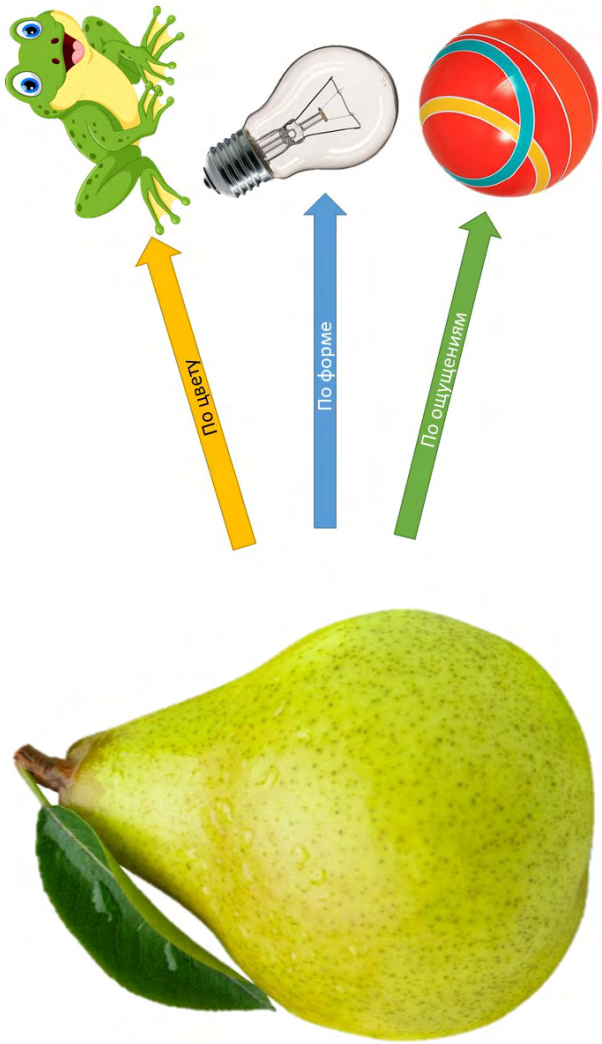

По цвету
По форме
По звуку

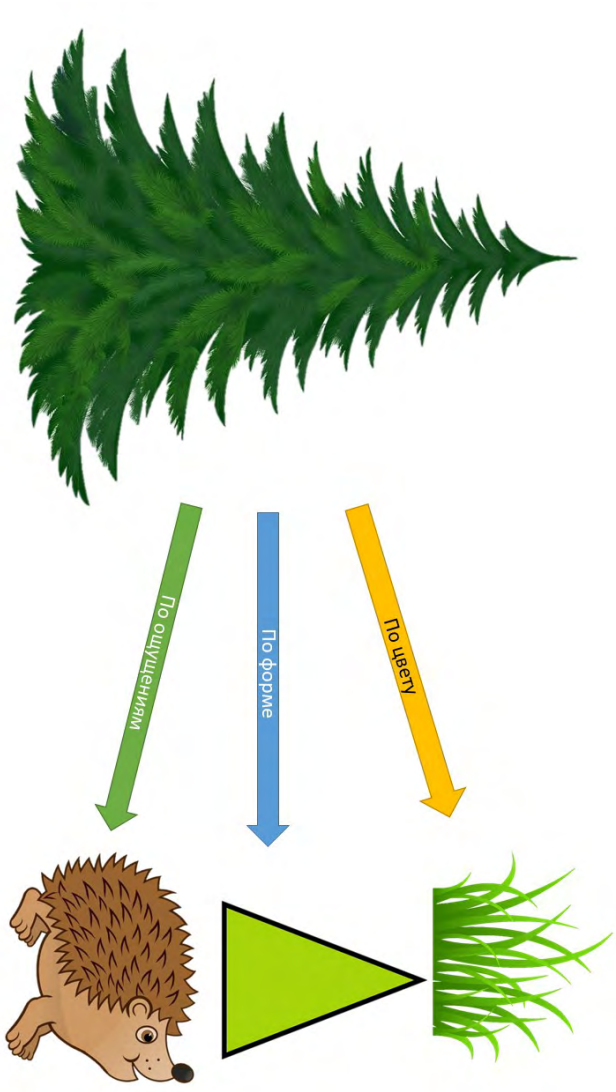

По цвету
По форме
По звуку


По цвету
По форме
По ощущениям
Пропеллер
Вентилятор
Кондиционер


По цвету
По форме
По звуку

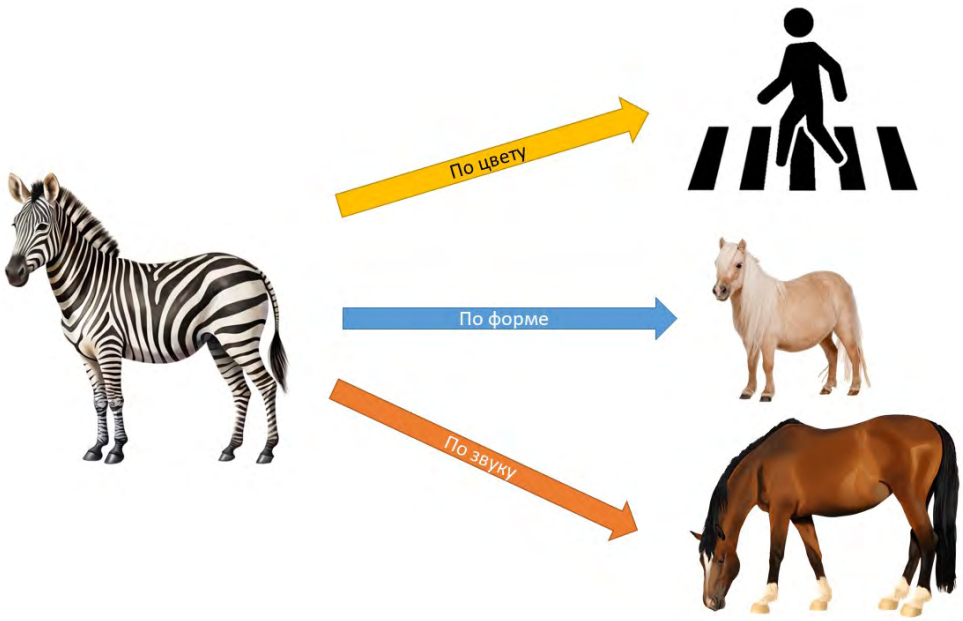

По цвету
По форме
По ощущениям

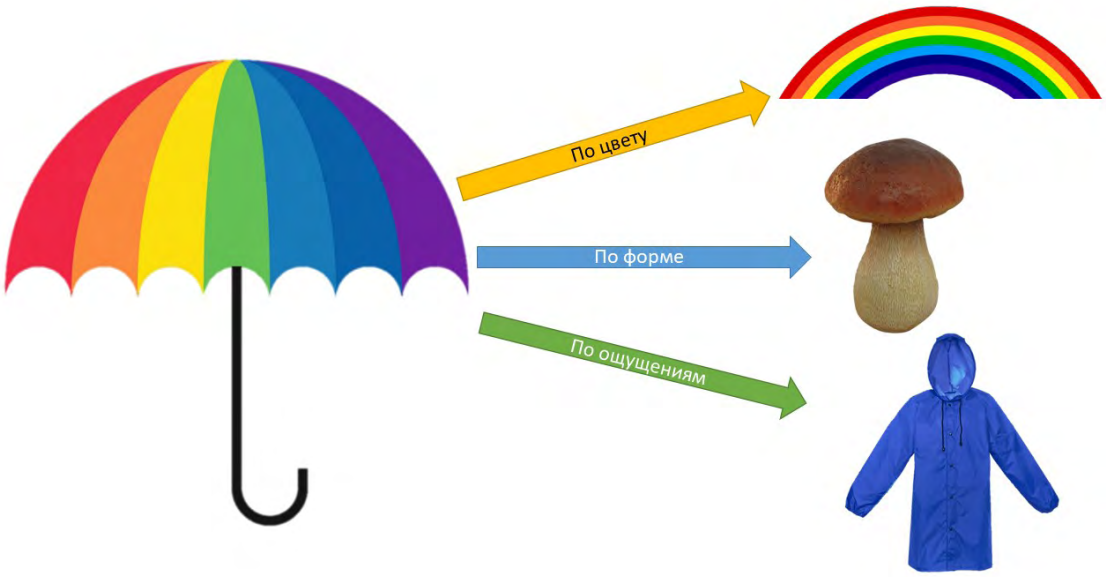

По цвету
По форме
По ощущениям

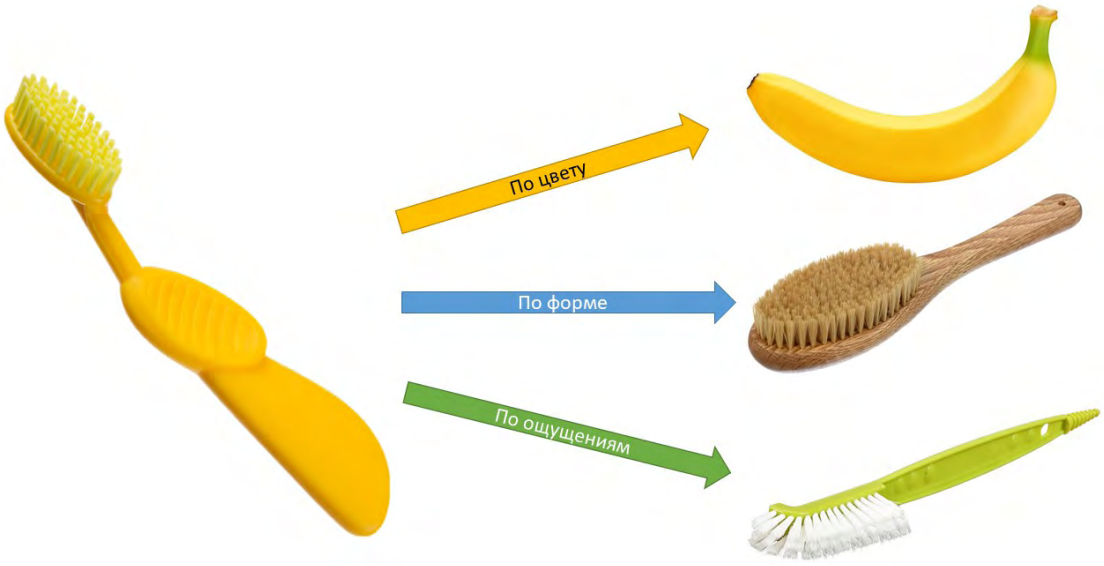

По ощущениям
По форме
По цвету

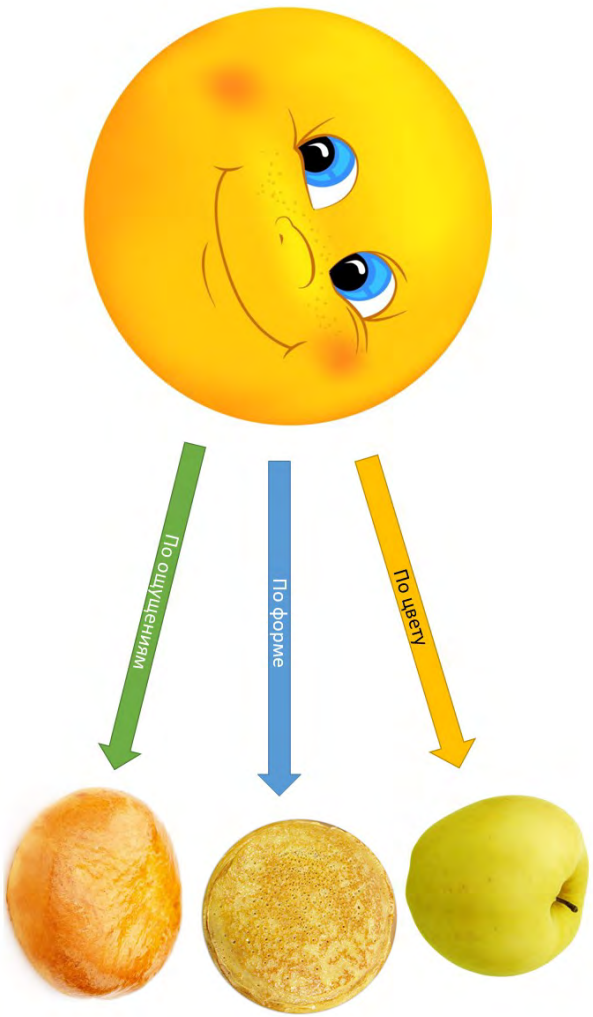

По ощущениям
По форме
По цвету

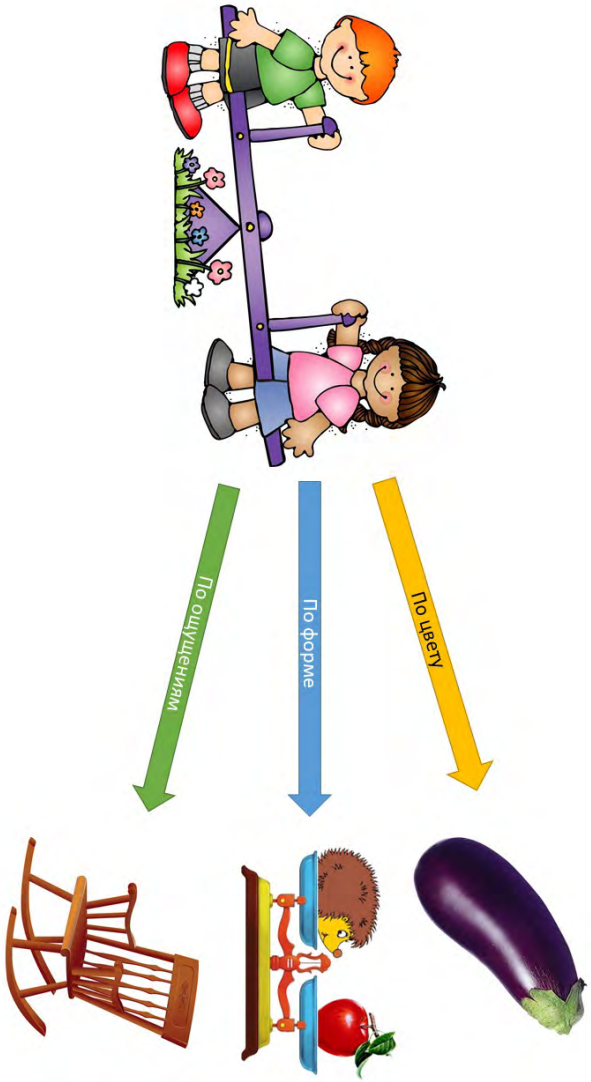

По ощущениям
По форме
По цвету

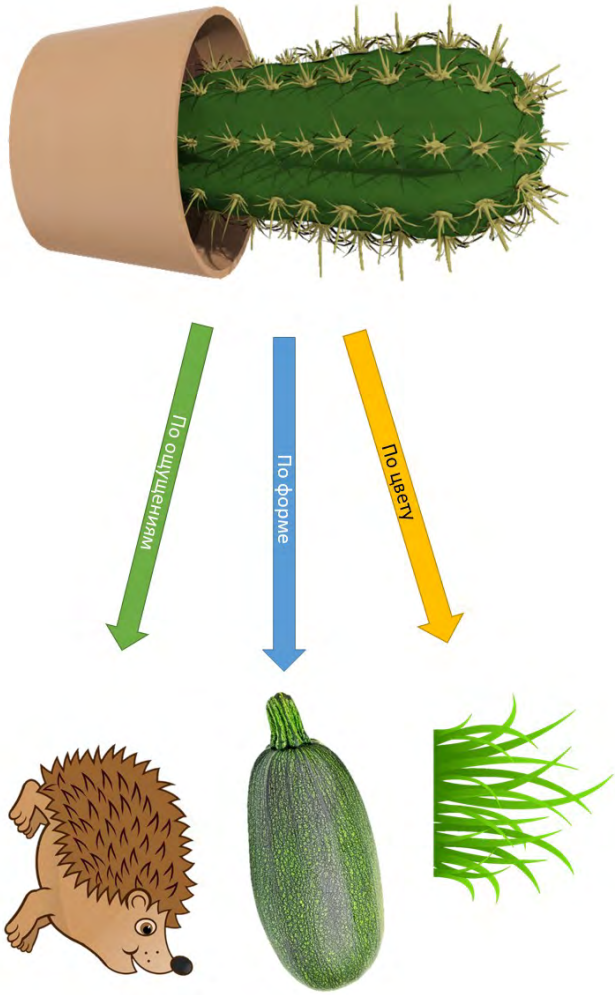

По цвету
По форме
По звуку

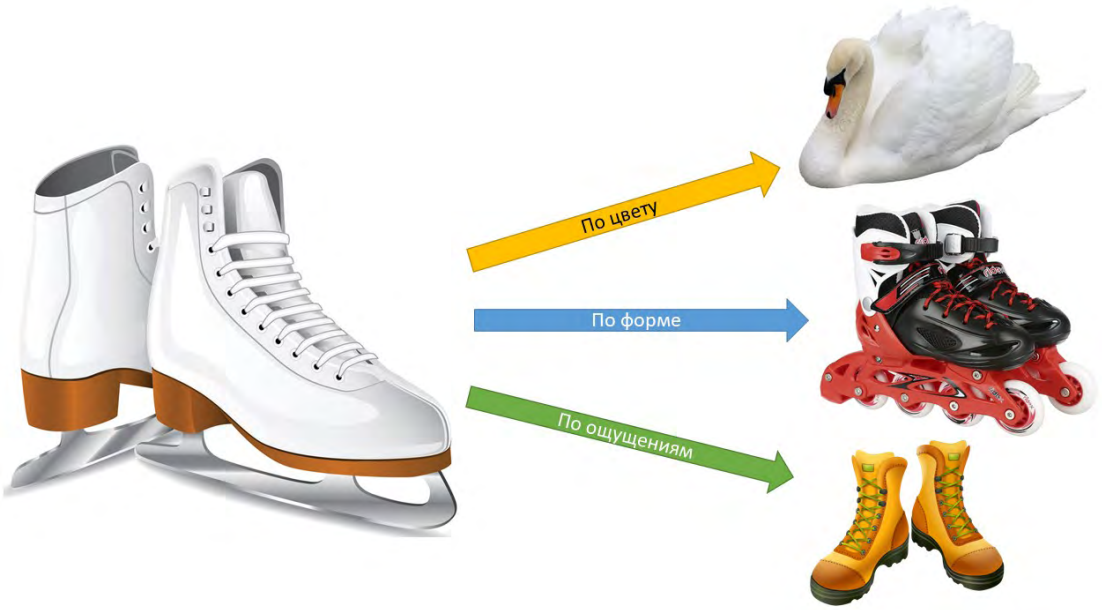

По цвету
По форме
По ощущениям

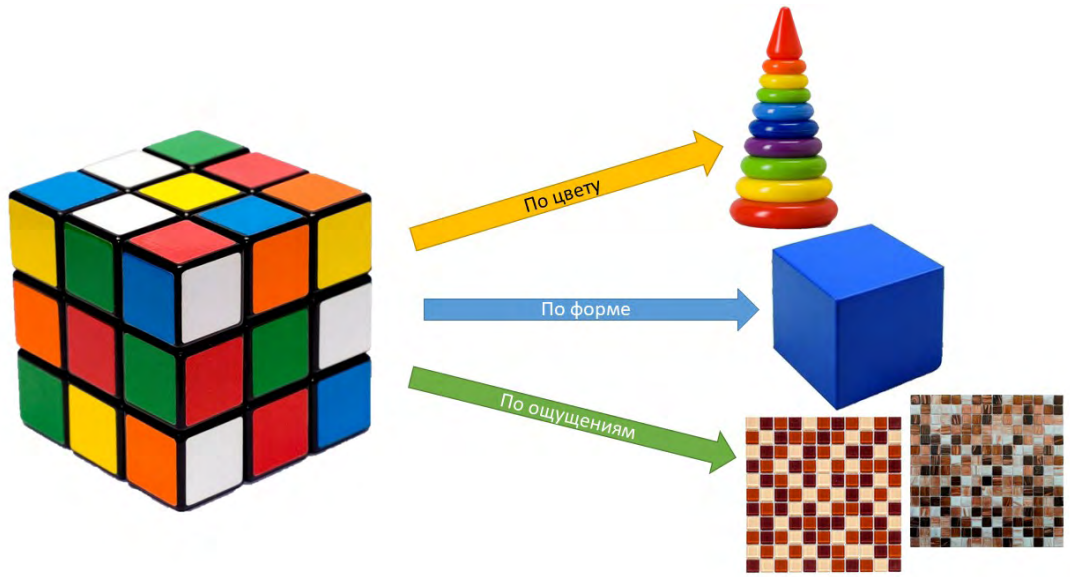

По цвету
По форме
По ощущениям

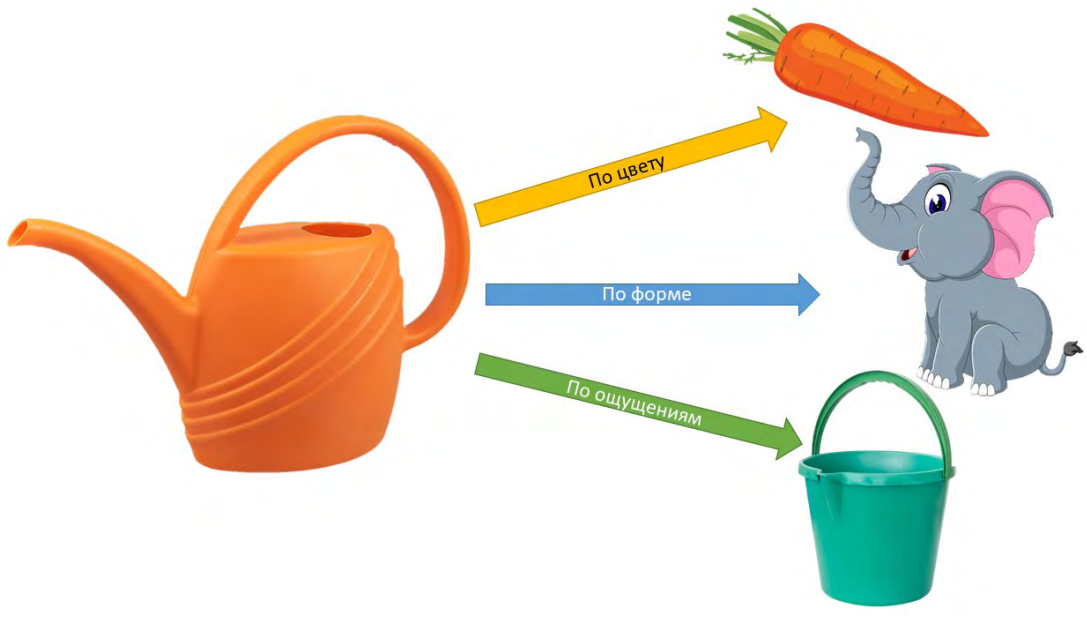

По ощущениям
По форме
По цвету

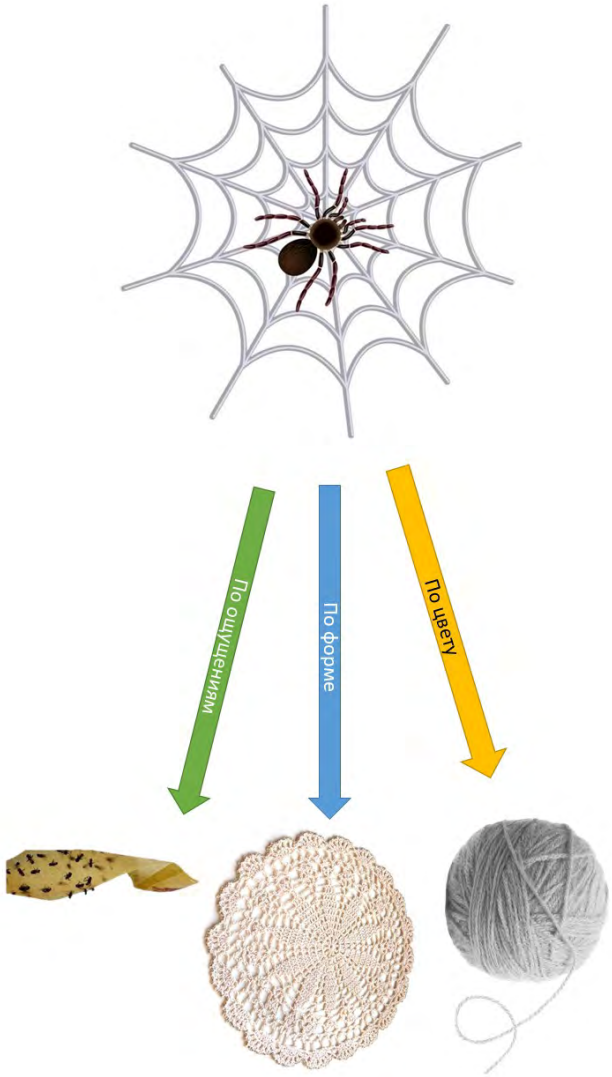

По ощущениям
По форме
По цвету


По ощущениям
По форме
По цвету

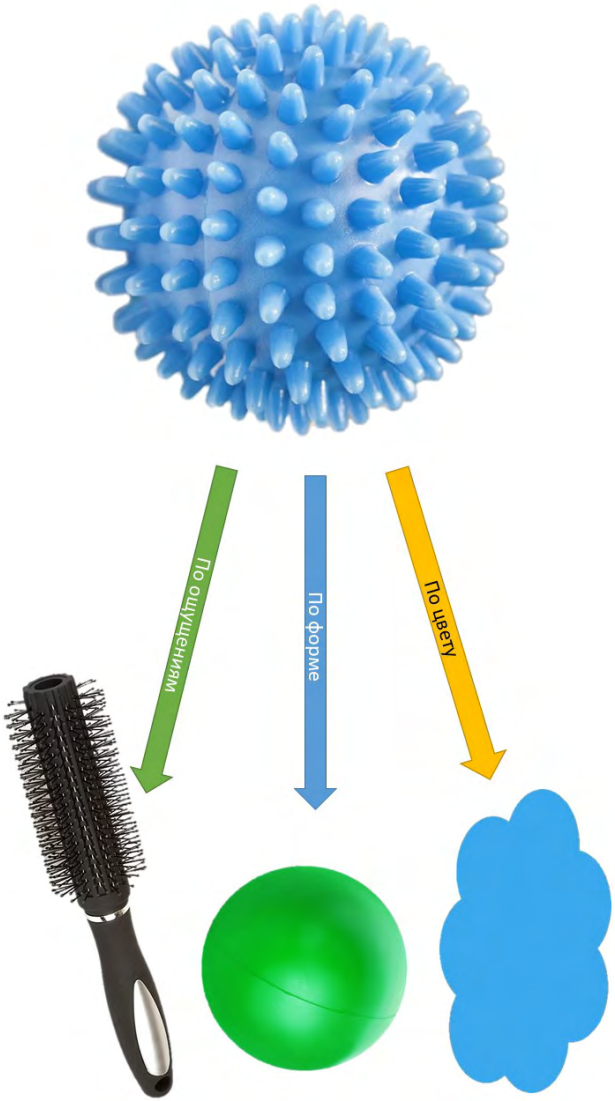

По цвету
По форме
По ощущениям

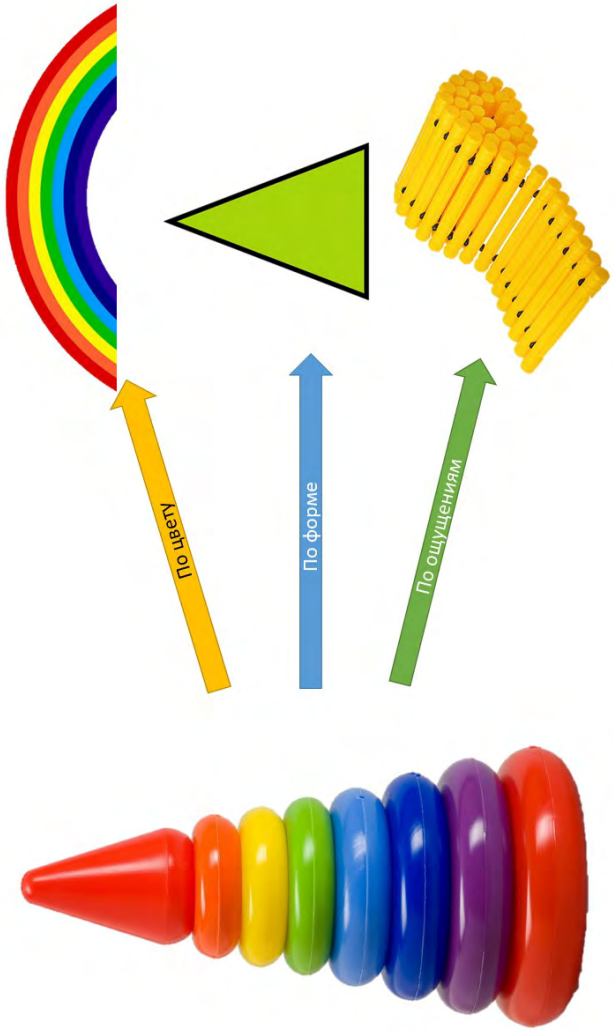

По цвету
По форме
По ощущениям

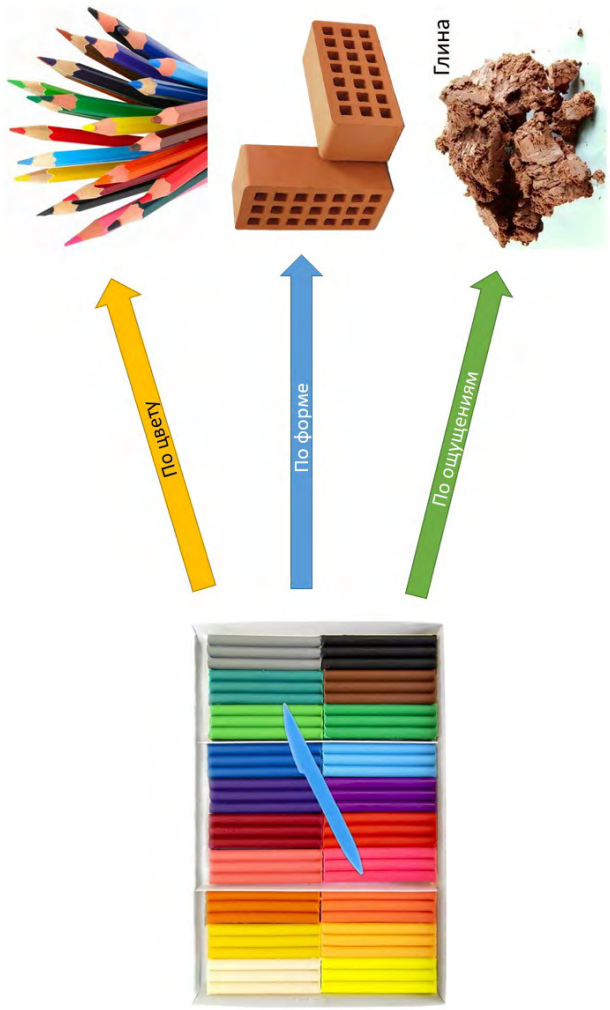

По цвету
По форме
По ощущениям

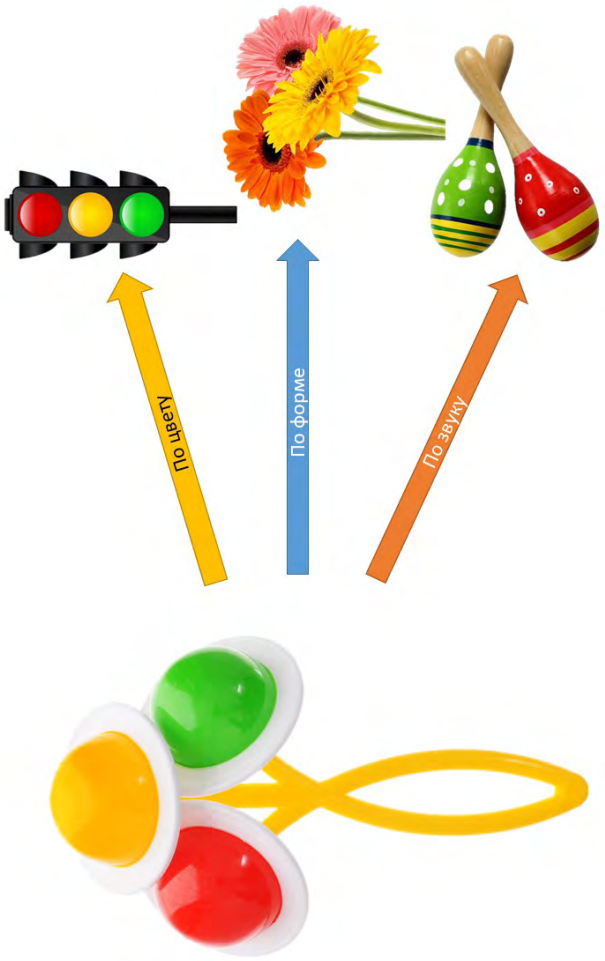

По ощущениям
По форме
По цвету

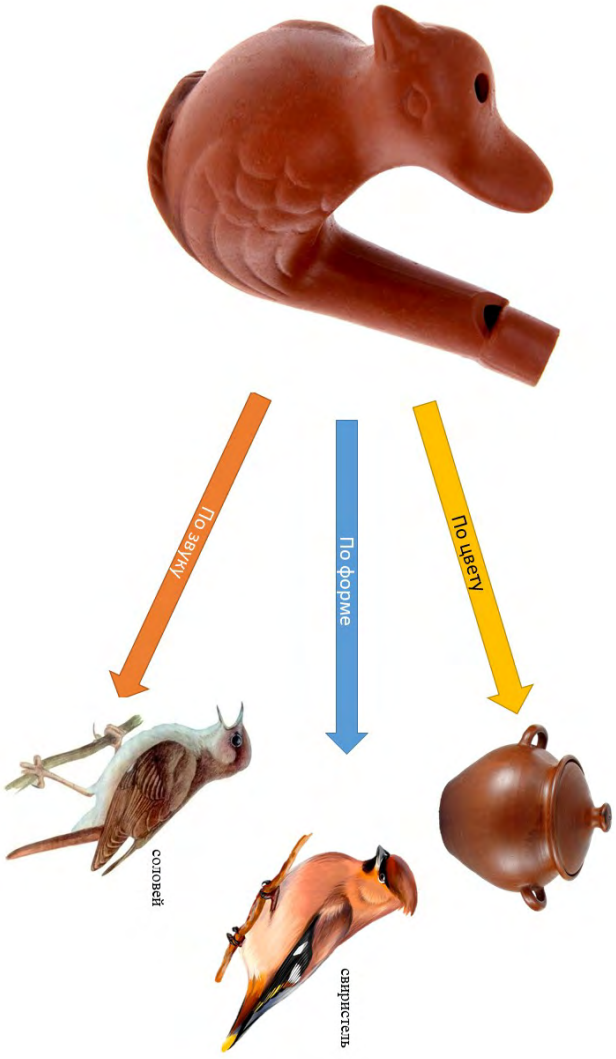

По ощущениям
По форме
По цвету

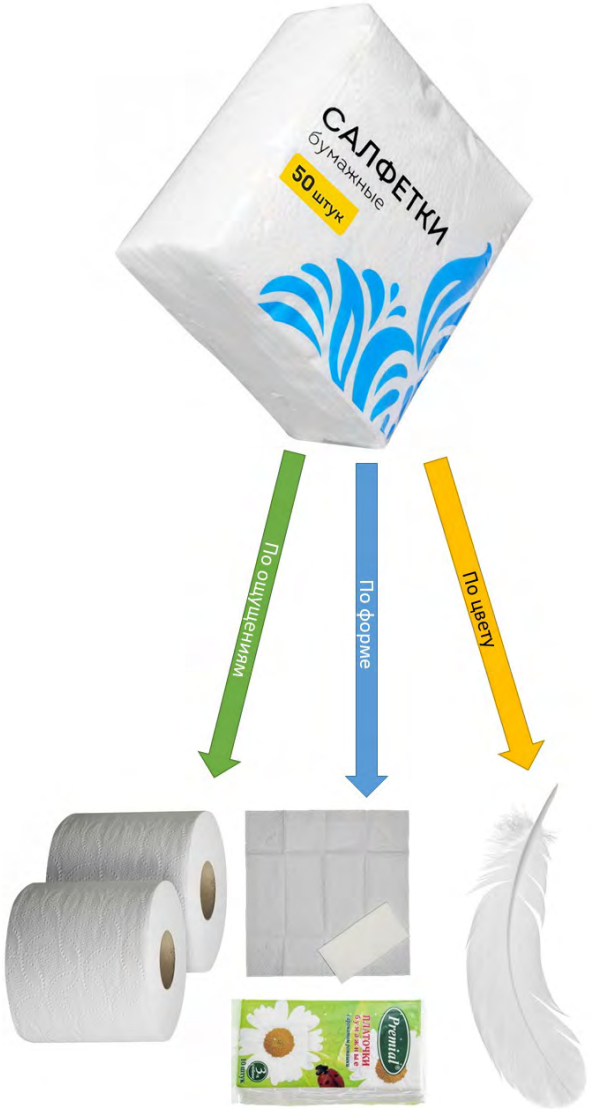

По ощущениям
По форме
По цвету

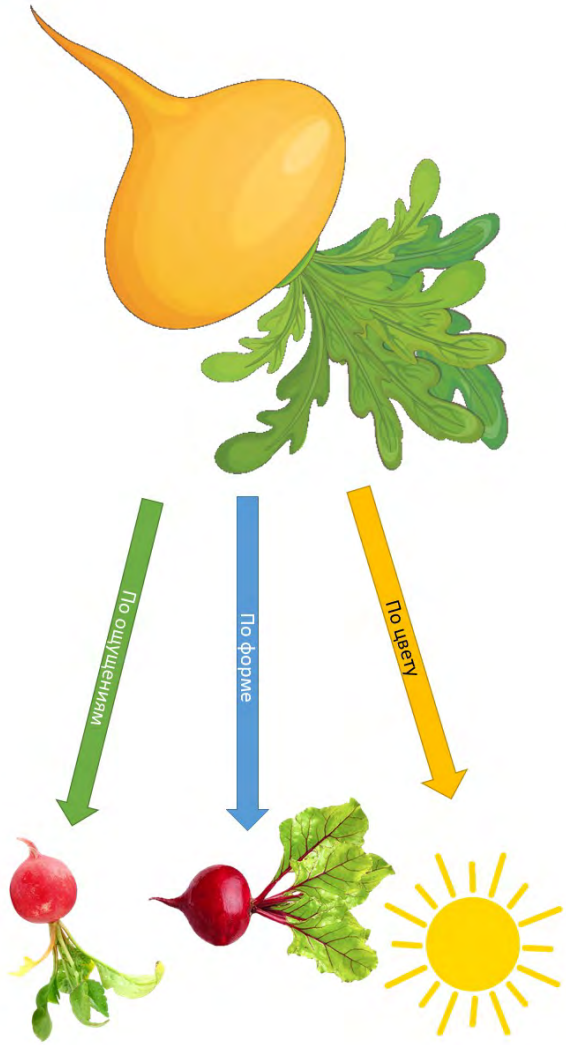

По цвету
По форме
По ощущениям

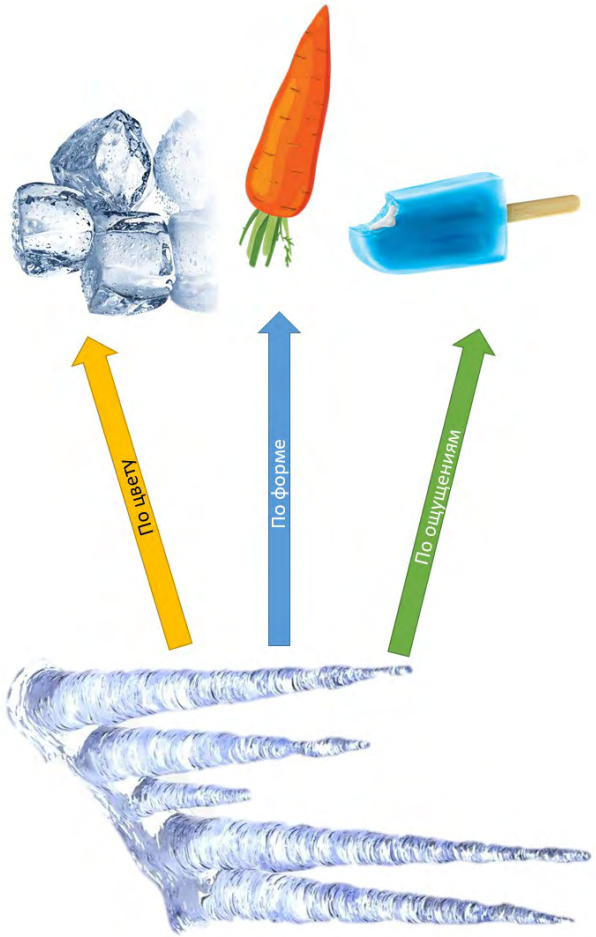

Глина
По цвету
По форме
По ощущениям

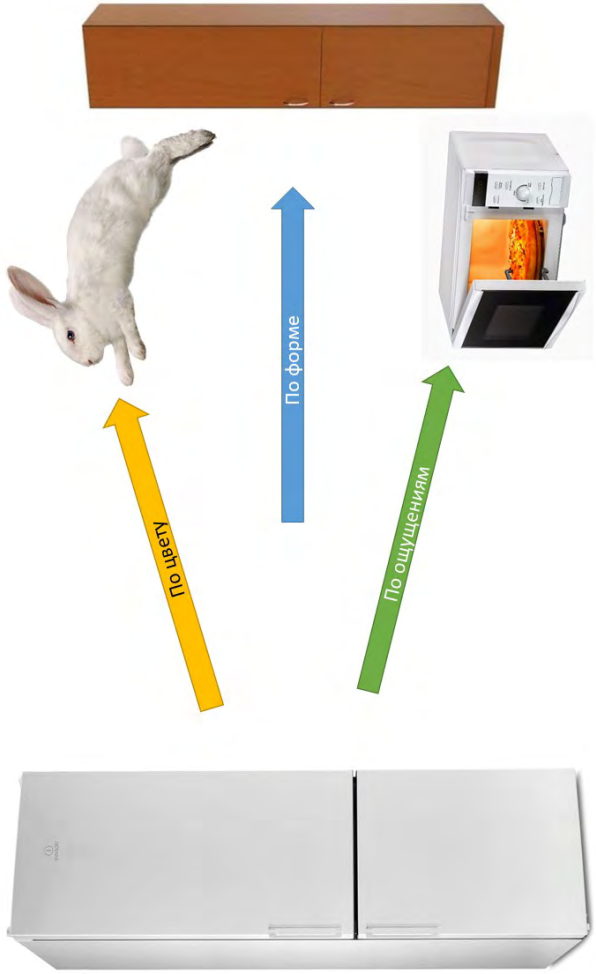

По цвету
По форме
По звуку

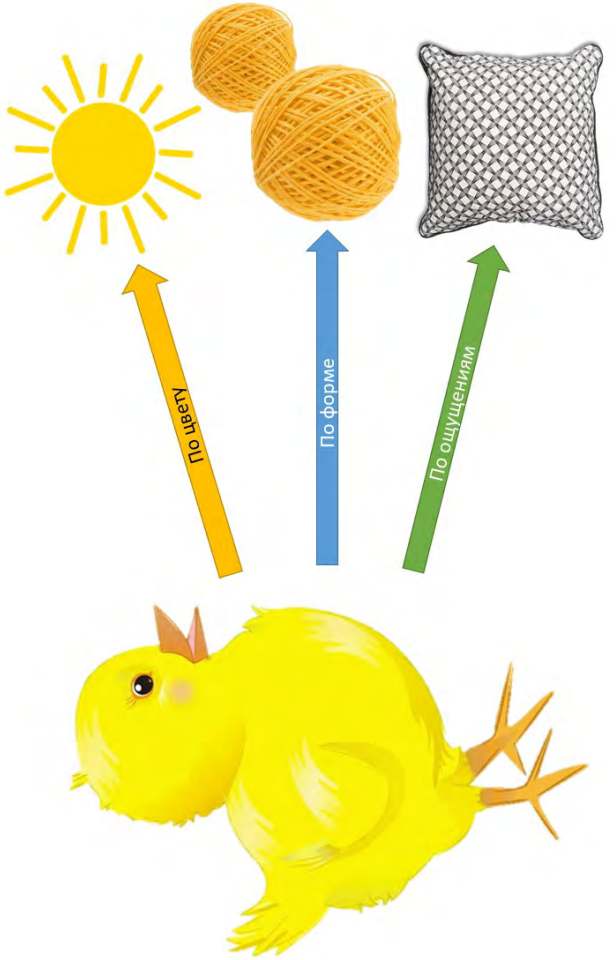

По звуку
По форме
По цвету
соловей
свиристель

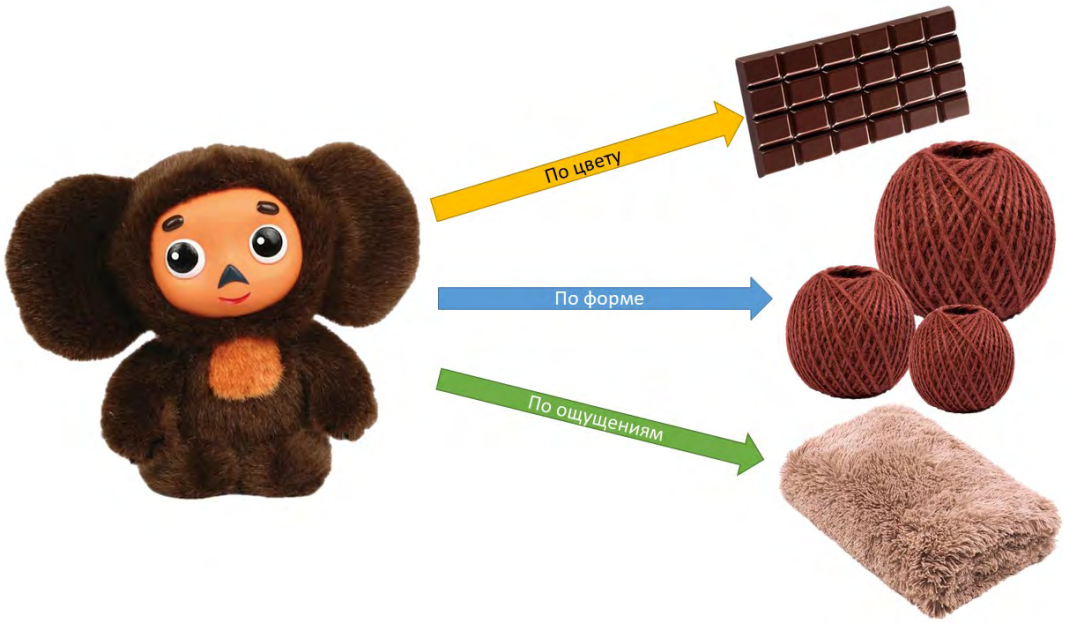

САЛФЕТКИ
бумажные
50 штук
По ощущениям
По форме
По цвету
Premial

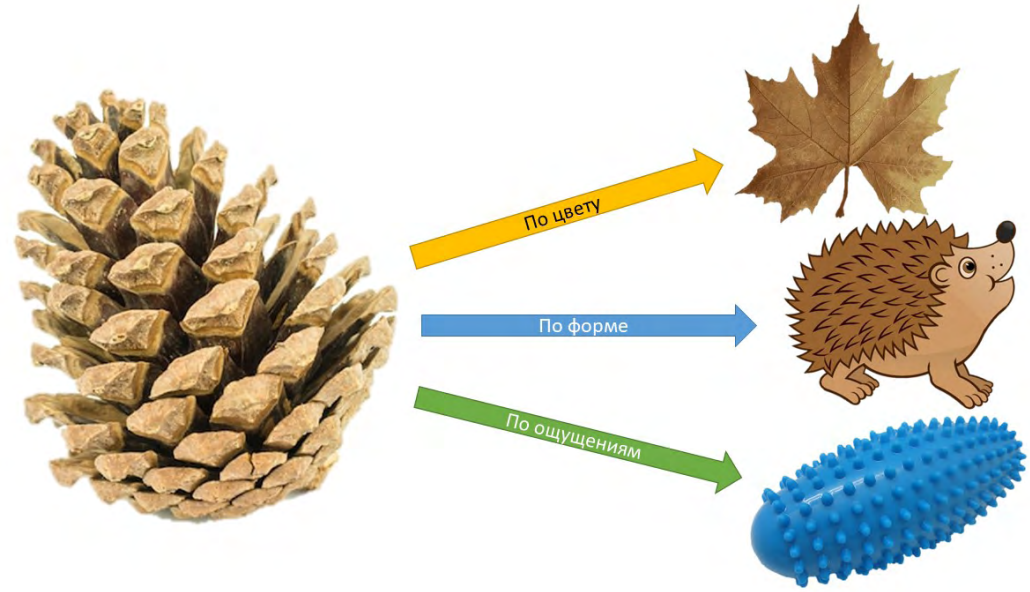

По ощущениям
По форме
По цвету


По цвету
По форме
По ощущениям


По цвету
По форме
По ощущениям


По цвету
По форме
По ощущениям


По цвету
По форме
По ощущениям


По цвету
По форме
По ощущениям

Дошкольное образование: траектории развития



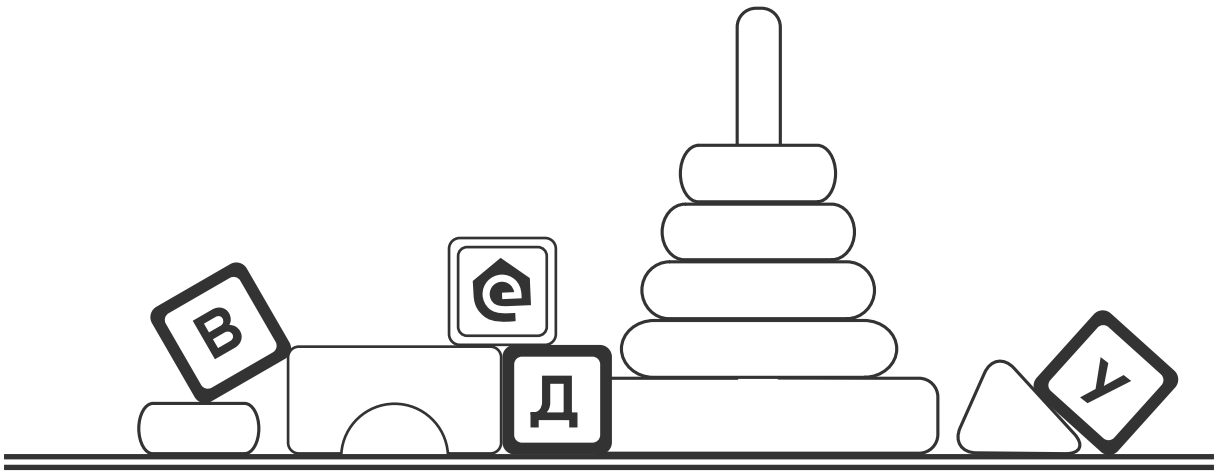
УДК 373.2:371.3

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Наталья Викторовна Баринберг
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 233, Екатеринбург, Россия, svetl5156@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые вопросы речевого развития детей раннего возраста и эффективные педагогические подходы к его стимуляции в условиях детского сада. Особое внимание уделяется комплексным методикам, среди которых выделяются логоритмические упражнения, целенаправленное развитие мелкой моторики и техники, активизирующие предметно-манипулятивную деятельность. Доказывается, что их системное применение служит мощным средством не только для коррекции речевых функций, но и для всестороннего познавательного и коммуникативного развития малышей.

Ключевые слова: речевое развитие, дети раннего возраста, дошкольное образование, логоритмика, мелкая моторика, познавательное развитие



MODERN PROBLEMS OF CHILDREN'S SPEECH DEVELOPMENT AND APPROACHES TO THEIR SOLUTION IN THE EARLY AGE GROUP

Natalia V. Barinberg
Municipal Autonomous Preschool Educational Institution – Kindergarten No. 233, Yekaterinburg, Russia, svetl5156@mail.ru

Abstract. The article discusses the key issues of early childhood speech development and effective pedagogical approaches to its stimulation in kindergarten conditions. Special attention is paid to complex techniques, among which are logorhythmic exercises, purposeful development of fine motor skills and techniques that activate subject-manipulative activity. It is proved that their systematic use serves as a powerful tool not only for the correction of speech functions, but also for the comprehensive cognitive and communicative development of toddlers.

Keywords: speech development, young children, preschool education, logorhythmics, fine motor skills, cognitive development

Современная жизнь создает новые трудности для естественного развития речи у детей. Педагоги отмечают, что все больше детей в 2–3 года молчат или говорят очень мало, хотя и слышат хорошо, и развиваются в целом нормально. Можно выделить несколько основных причин этой проблемы.

Во-первых, родители часто слишком опекают ребенка и предугадывают его желания, не давая ему возможности что-то попросить словами. Зачем говорить, если мама и так все понимает?

Во-вторых, телефоны и планшеты заменяют живое общение. Ребенок пассивно смотрит мультики вместо того, чтобы играть с игрушками и разговаривать со взрослым.

В-третьих, существует стереотип, что тихий ребенок — это хороший ребенок. Уставшие родители могут останавливать попытки ребенка шумно играть или долго что-то рассказывать на своем детском языке. В итоге ребенок привыкает молчать и теряет интерес к общению.

В-четвертых, дети мало двигаются. Короткие прогулки и долгое сидение в коляске тормозят развитие общей моторики, которая тесно связана с речью.

Кроме того, многие родители ошибочно считают, что с ребенком до года бессмысленно разговаривать, так как он «все равно ничего не понимает». Это лишает малыша самой важной языковой среды. Поэтому работа по развитию речи в группах детского сада для самых маленьких детей становится крайне важной. Она помогает преодолеть негативное влияние этих факторов.

Практическая организация работы по активизации речи у неговорящих детей

Работа строится поэтапно, от простого к сложному, и опирается на главный вид деятельности малыша — игру с предметами. Если ребенок не начинает говорить на каком-то этапе, мы не переходим дальше, а продолжаем и углубляем занятия на текущем уровне.

Базовый этап. Создание фундамента (мышление, моторика, ритм). Цель этого этапа — развить то, что нужно для речи, но пока без слов. Это основа, на которой потом появится речь.

— *Развитие мышления и мелкой моторики*. Мы используем игрушки, которые учат ребенка думать и действовать руками: разные сортеры, рамки-вкладыши, пирамидки, игры с мозаикой, пересыпание крупы. Это тренирует мозг и пальчики.

—*Развитие общей моторики и чувства ритма*. Мы проводим занятия по движению и логоритмике. Это простые упражнения под музыку или стихи: «топ-топ ножками», «хлоп-хлоп ладошками», прыжки, марширование. Это развивает координацию, чувство ритма и умение слушать, что очень важно для будущей речи.

Ключевой этап. Предметно-действенное общение и звуковые ассоциации. Цель — связать звуки и первые слова с конкретными игрушками и действиями.

—*Целенаправленные действия с игрушками*. Мы не просто даем машинку, а учим ее катать и грузить в нее кубики. Не просто даем мяч, а учим его катать или бросать. Каждое действие мы многократно повторяем и проговариваем.

—*Звукоподражание*. Каждое действие или игрушка получает свой звук. Мы создаем прочную связь: этот звук — для этой машинки, этот — для этого молоточка. Так рождаются первые «слова».

Пример введения звуков:
П — дуем на пёрышко («п-п-п»);
К — стучим кубиком по столу («к-к-к»);
М — играем с игрушечной коровой и мычим («м-м-м»);
Д — стучим, как дятел («д-д-д»);
Т — стучим молоточком («т-т-т»);
В — возим машинку и гудим («в-в-в»).

—*Работа с жетонами*. Далее переходим на символы и жетоны (см. Приложение 3), формируем простые фразы, позднее переходим на сюжеты. Соблюдается тематическое единство и связь между сюжетами. Ребенок усваивает смысловые связи слов в сюжете (см. Приложение 3). Отработка речевого навыка идет по цепочке.

Заключение

Такая поэтапная работа, которая начинается с развития моторики и ритма, а затем через игру связывает звуки с миром предметов, является очень эффективной. Она помогает «разговорить» молчащего ребенка, потому что опирается на его естественные потребности и возможности. Сотрудничество педагогов детского сада и родителей в рамках этого подхода дает наилучший результат для речевого и общего развития малыша.

Библиографический список

1. Волосовец Т. В., Кириллова Е.В. Влияние цифровой среды на речевое развитие детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. 2022. № 5.

2. Громова О. Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2–4 лет. М. : ТЦ Сфера, 2019.

3. Игровые диалоги: книга для занятий с детьми 2–4 лет // Арушанова А. Г. [и др]. М. : Карапуз, 2018.

4. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей. М. : Парадигма, 2017.

5. Ткаченко Т.А. Развиваем мелкую моторику. М. : Эксмо, 2020.

6. Файн М.И. Развитие моторики и речи у детей раннего возраста. СПб : Лань, 2020.

7. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989.

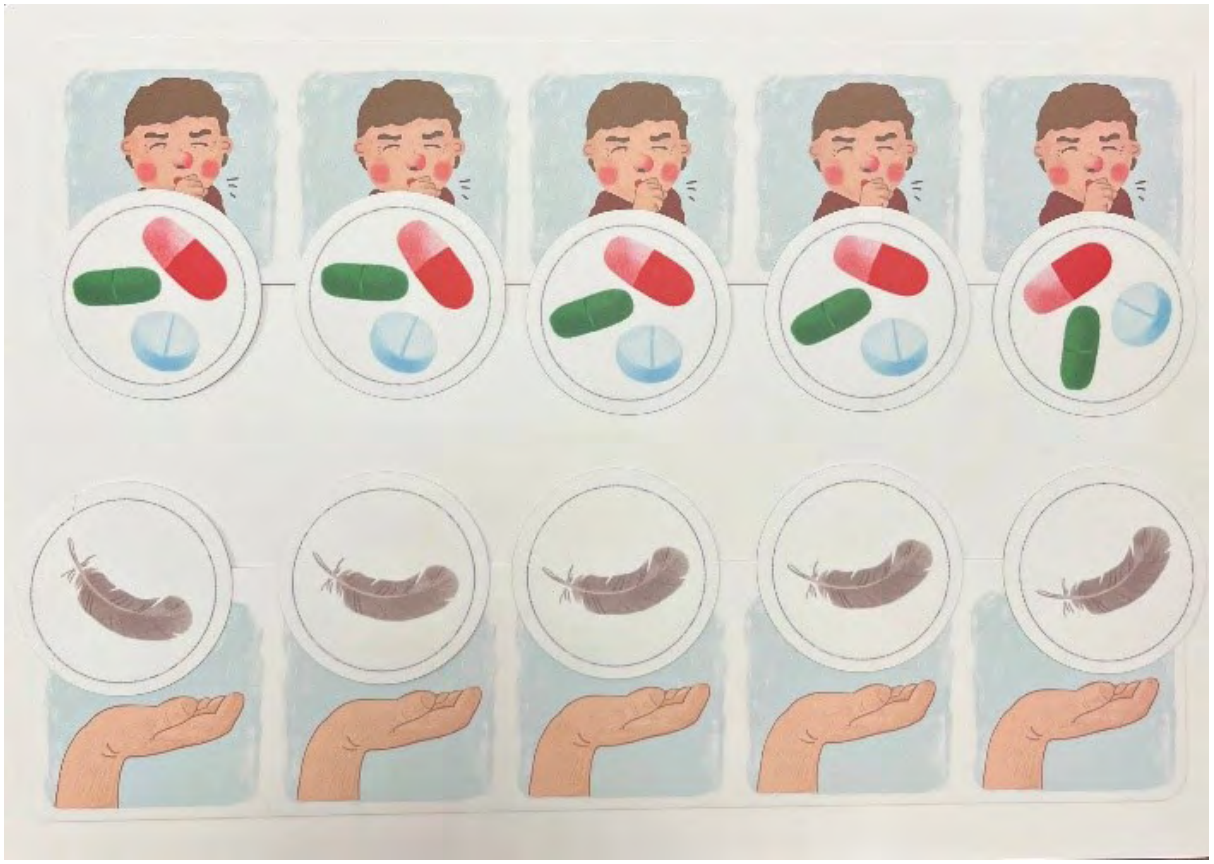
8. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. М. : Теревинф, 2021.

Информация об авторе:

Баринберг Н.В. — учитель-логопед.

Приложение 3

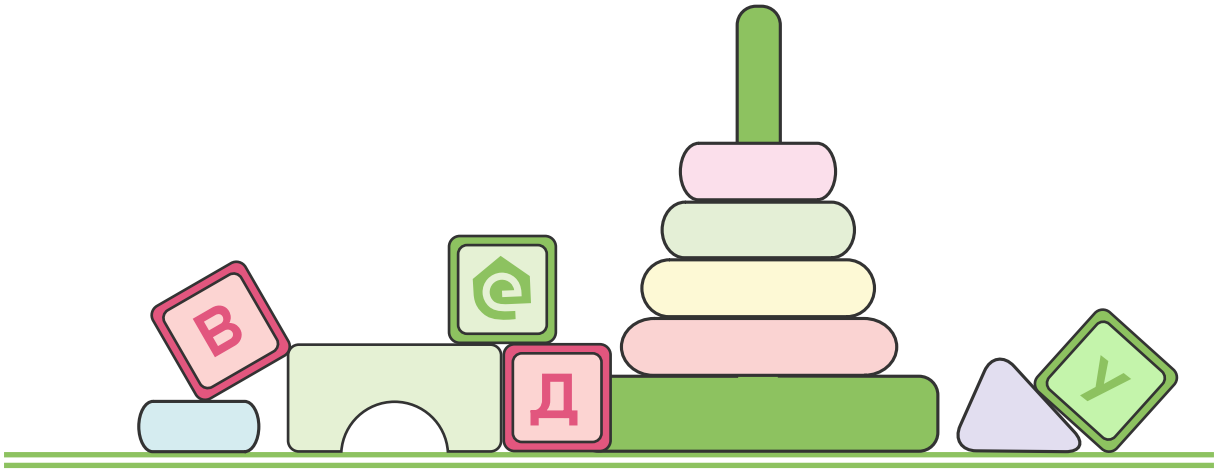
СИМВОЛЫ, ЖЕТОНЫ И СЮЖЕТЫ



Символы и жетоны

Сюжеты





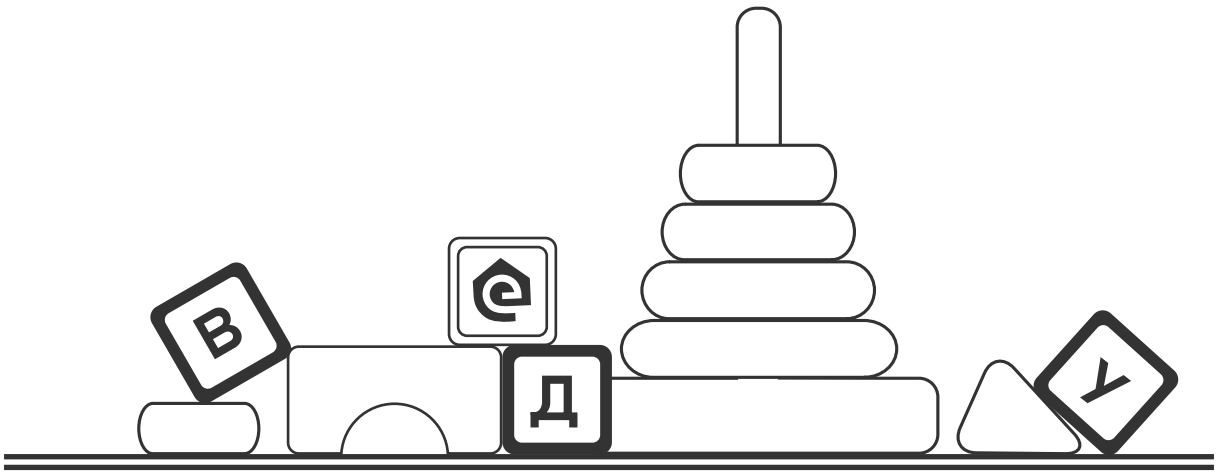
УДК 373.2:371.3

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ольга Петровна Воробьева
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение - детский сад комбинированного вида № 18, Россия, Екатеринбург, oIgavorobeva688@gmail.com

Аннотация. В данной статье описан опыт организации образовательной деятельности, направленной на социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который выделяет социально-коммуникативное развитие как одно из приоритетных направлений. Внимание уделяется практическим методам и приемам, которые используются в повседневной деятельности: от организации сюжетно-ролевых игр и проблемных ситуаций до внедрения эффективных практик общения.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, старшие дошкольники, образовательная деятельность, социализация, игровые технологии, взаимодействие с семьей



ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

OIga P. Vorobyeva
Municipal budgetary preschool educational institution - combined kindergarten No. 18, Russia, Yekaterinburg, oIgavorobeva688@gmail.com

Abstract. This article describes the experience of organizing educational activities aimed at the social and communicative development of older preschool-age children. The relevance of this topic stems from the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education, which highlights social and communicative development as a priority. Attention is paid to practical methods and techniques used in everyday activities: from organizing role-playing games and problematic situations to implementing effective communication practices.

Keywords: social and communicative development, older preschoolers, educational activities, socialization, gaming technologies, interaction with family

Работая не первый год воспитателем в дошкольном учреждении авторы статьи задавались вопросом: как помочь детям стать не просто умными и развитыми, но и чуткими, добрыми, умеющими договариваться и находить выход из сложных ситуаций? В эпоху цифровизации и дефицита живого общения проблема социально-коммуникативного развития выходит на первый план. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) — уникальный период, когда закладываются основы личности, формируются первые этические представления и произвольность поведения [1, с. 12]. И от того, насколько грамотно будет выстроена образовательная деятельность в этом направлении, зависит будущее наших воспитанников.

В своей работе мы опираемся на положение ФГОС ДО, где социально-коммуникативное развитие определено как усвоение норм и ценностей, развитие общения и взаимодействия, становление самостоятельности и эмоционального интеллекта. Реализовать эти сложные задачи в рамках простых занятий невозможно. Поэтому важно рассматривать образовательную деятельность широко — как совокупность всех событий, которые происходят с ребенком в детском саду.

Первое, на что мы обращаем внимание — *развивающая предметно-пространственная среда*. В нашей старшей группе детского сада № 18 нет жесткого зонирования по «уголкам». Вместо этого мы создаем пространство, которое побуждает детей к общению и совместной деятельности. Например, у нас есть «центр встреч» — мягкий ковер и подушки, где мы каждое утро собираемся на «утренний круг». Мы делимся новостями, обсуждаем планы на день и учимся слушать друг друга, не перебивая.

Главным инструментом в нашей работе с детьми была и остается игра. Но игра не стихийная, а педагогически направленная. В старшей группе особое значение приобретают *сюжетно-ролевые игры*. Мы заметили, что, если просто предложить детям «поиграть в больницу», игра быстро затухает. Поэтому мы используем метод «игровых проблемных ситуаций». Например: «В больнице сломалась машина скорой помощи, а к врачу едет много пациентов. Как быть?». Подобные вводные заставляют детей договариваться, распределять роли по-новому (например, появляется роль диспетчера или механика) и искать компромиссы.

Огромный пласт работы — развитие эмоционального интеллекта. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны различать

оттенки чувств, но не всегда умеют их выразить экологично. Мы активно используем игры и упражнения на развитие эмпатии: «Зеркало», «Угадай эмоцию», «Подари комплимент». Также мы много говорим на темы «Что такое дружба?», «Почему обижать других плохо?». Необходимо *не давать готовых ответов, а подводить детей к самостоятельным выводам*, используя примеры из литературы или случаи из жизни группы.

И, конечно, мы убеждены, что работа по социально-коммуникативному развитию будет неполной без тесного взаимодействия с родителями. Социальные навыки дети впитывают прежде всего в семье. Как бы профессионально мы ни выстраивали педагогический процесс в детском саду, без поддержки семьи, без единых требований и ценностей наши усилия могут дать лишь поверхностный результат. Ребенок смотрит на мир глазами взрослых, и *именно в семье закладываются базовые модели поведения*: как просить помощи, как выражать недовольство, как заботиться о близких. Поэтому мы стремимся к тому, чтобы родители становились не просто наблюдателями, а активными участниками образовательной деятельности.

В своей практике мы стараемся уходить от формата традиционных родительских собраний, где педагог вещает, а родители пассивно слушают. На наш взгляд гораздо большую ценность представляют совместные детско-родительские проекты. Когда мы запускаем, например, проект «Моя родословная» или «Традиции нашей семьи», дети и родители садятся вместе за «круглый стол» дома: рассматривают фотографии, обсуждают, рисуют, придумывают. В этот момент происходит живое, эмоционально окрашенное общение. Ребенок чувствует свою значимость, когда мама или папа интересуются его мнением и вместе с ним создают общий продукт. Для родителей же это возможность увидеть в своем малыше личность, узнать о его интересах и способностях.

Особый отклик в нашей группе находят *совместные акции*, такие как «Подари книгу» или «Поможем птицам». Суть их проста, но эффект колоссальный. Когда ребенок вместе с родителем приносит в группу книгу для библиотеки или мастерит кормушку для своего участка, характер взаимодействия полностью меняется. Ребенок гордится своим вкладом, а родитель переключается из позиции «контролера» в позицию «наставника и партнера» [2, с. 9]. В такие моменты меняется атмосфера. Взрослые и дети оказываются в новой для них

обстановке, где нет привычных ролей «строгий родитель — послушный ребенок», а есть совместная деятельность на равных. Родители получают уникальную возможность увидеть своего сына или дочь в кругу сверстников: как он общается, умеет ли договариваться, проявляет ли инициативу. Ребенок понимает: «Моя семья — часть моей жизни в детском саду, им интересно то, что интересно мне». Единение создает прочную основу для формирования здоровой личности, умеющей доверять миру и быть открытой для общения.

Таким образом, организация образовательной деятельности для социально-коммуникативного развития — сложный, многогранный процесс. Он требует от нас, как от педагогов, не только знаний методик, но и гибкости, искреннего интереса к каждому ребенку и готовности постоянно учиться новому вместе с ними. Результатом же становятся счастливые дети, умеющие дружить, сопереживать и уверенно чувствовать себя в мире людей.

Список источников

1. Старосветская Н. А., Кухар М. А., Фертих Е.А. Теория и методика социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-т имени В.П.Астафьева, 2025. 243 с.

2. Захарова Л.М. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие. М. : Русайнс, 2024. 153 с.

Библиографический список

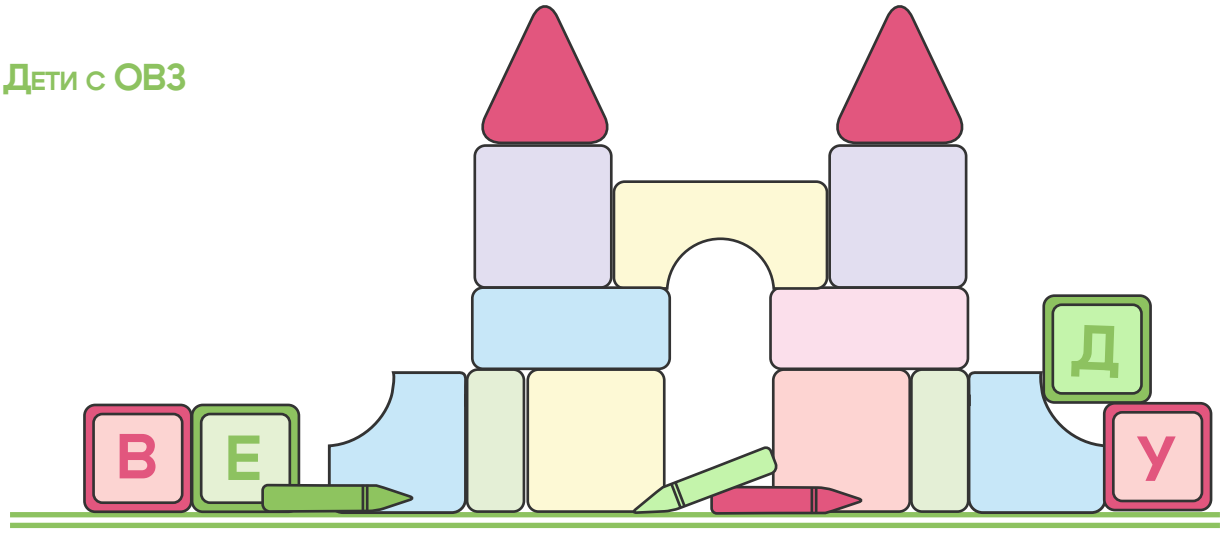
1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155. Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2018. 23 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации с изменениями на 2018 год. М. : Эксмо, 2018. 144 с.

3. Радионова Л. А, Пазухина С. В. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Международной научной конферен-

ции. СПб. : Свое издательство, 2017. С. 63-65. URL: https://moIuch.ru/conf/ped/archive/273/13356/ (дата обращения: 23.06.2026).

Информация об авторе:
Воробьева О. П. — воспитатель.



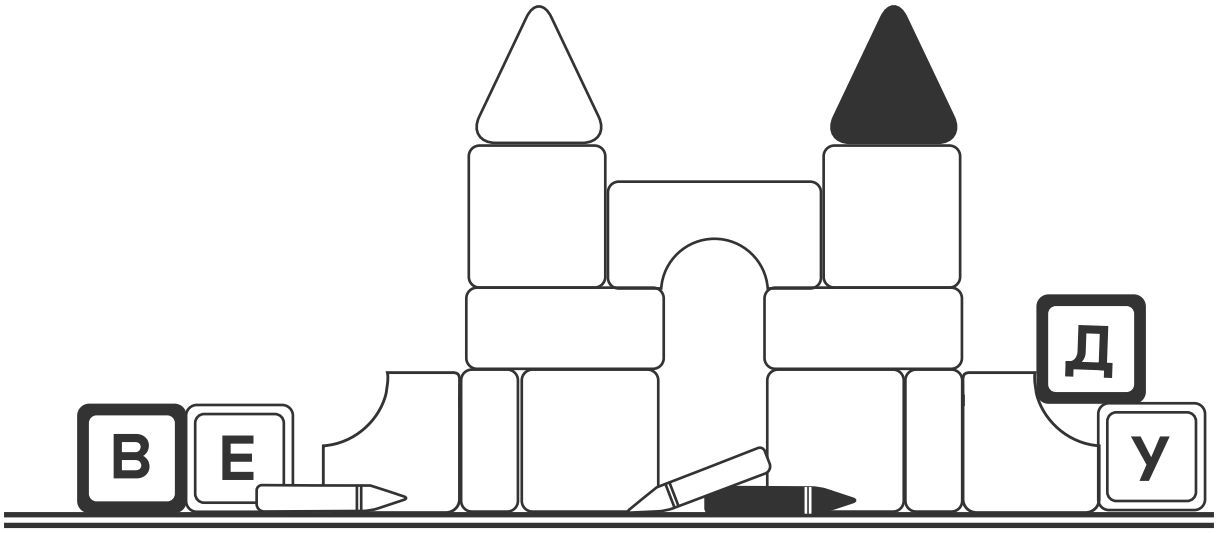
УДК 376.112.4

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Лариса Владимировна Вохмянина
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида «Центр «Радуга», Екатеринбург, Россия,
larik-vohm2015@yandex.ru

Аннотация. Основа статьи — развитие двигательной активности и физических способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивной физической культуры. Рассматривается внедрение современных методик в физкультурно-оздоровительную деятельность, способствующих расширению адаптивных и функциональных возможностей организма воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: слова: адаптивная физическая культура (АФК), эффективные здоровьесберегающие технологии, вспомогательные приспособления, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата



PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES AND METHODS CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH MOTOR DISORDERS

Larisa V. Vokhmyanina
Municipal budgetary preschool educational institution kindergarten of compensatory type "Center "Rainbow," Yekaterinburg, Russia,
larik-vohm2015@yandex.ru

Abstract. The basis of the article is the development of motor activity and physical abilities in children with disabilities through adaptive physical culture. The article considers the introduction of modern methods into physical education and health promotion activities that help expand the adaptive and functional capabilities of the body of students with disabilities.

Keywords: adaptive physical culture (AFC), effective health-saving technologies, auxiliary devices, children with musculoskeletal disorders

Дошкольный возраст — важнейший период формирования личности, когда закладывается основа физического здоровья человека. Именно в этом возрастном периоде формируются основы здоровья и правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту, воспитываются личностные и поведенческие навыки. Поэтому сохранение и укрепление здоровья детей является актуальной проблемой современного дошкольного образования.

Каждый ребенок должен получать дошкольное образование, в том числе и ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из показателей, наиболее ясно отражающих состояние здоровья детей с ОВЗ, является развитие двигательной сферы. Физическое развитие детей с ОВЗ зависит от целой совокупности факторов — как социальных, так и биологических (степени основного дефекта, сопутствующих заболеваний), в том числе генетических.

Недостаток двигательной активности у детей с ОВЗ — состояние, которое можно исправить. Поскольку ребенок познает мир через движение, ни одна образовательная дисциплина не обладает таким потенциалом для реализации широкого комплекса педагогических задач, как адаптивная физическая культура. Для детей с ограниченными возможностями здоровья адаптивная физическая культура (АФК) является возможностью приобщения к здоровому образу жизни [1, с. 16]. Многообразие физических упражнений и варьирование методических приемов позволяют формировать у детей знания и умения, касающиеся не только самой двигательной деятельности, но и других образовательных областей.

АФК учитывает аномалии развития физической и психической сфер детей. Именно базовые положения, касающиеся медико-физиологических и психологических особенностей детей разных категорий, типичных и специфичных нарушений двигательной сферы, а также коррекционная направленность образовательного процесса определяют концептуальные методики и технологии адаптивной физической культуры [2].

В физическом воспитании детей с ОВЗ используются здоровьесберегающие технологии, которые позволяют значительно улучшить результативность коррекционной работы и способствуют оздоровлению детей [3, с. 8].

Методика «Пальминг» направлена на привитие навыков самоорганизации и саморегулирования психоэмоционального состояния.

Используются упражнения на расслабление, упражнения в ритмичном сочетании вдоха и выдоха, идеомоторные упражнения.

Методика «Целительные звуки органов» направлена на совершенствование функции дыхания. Дыхательная гимнастика включает упражнения на увеличение экскурсии грудной клетки за счет тренировки мышц, участвующих в процессе дыхания; диафрагмальное дыхание; упражнения на управление воздушными потоками; упражнения на произвольное регулирование вдоха и выдоха; звукоречевые упражнения.

Силовая суставная гимнастика (по Норбекову) и «Гимнастика тибетских монахов» направлены на формирование и коррекцию осанки и свода стоп, включая упражнения на формирование и поддержание навыка правильной осанки; упражнения на вытяжение и самовытяжение позвоночника; упражнения на формирование мышечного корсета [1].

При организации образовательной деятельности используются вспомогательные приспособления, которые дают ребенку возможность проявлять собственную активность, самостоятельно регулировать мышечный тонус, развивать и контролировать равновесие, формировать опороспособность (стоп, суставов, позвоночника) [4].

Обучение моторным навыкам детей с ДЦП становится сложной, но в то же время совершенно необходимой задачей. В работе по формированию умений и навыков двигательных функций используется метод вспомогательных приспособлений.

Вспомогательные приспособления и оборудование поддерживают ребенка, фиксируют положение его тела и помогают ему участвовать в нормальной детской жизни, невзирая на нарушения его развития. Использование вспомогательных приспособлений не опасно с точки зрения мотивации ребенка к самостоятельному передвижению или каким-либо действиям. Если мы не будем поддерживать желание ребенка передвигаться или каким-то образом выполнять действия, то желание ребенка постепенно пропадет.

Цель использования вспомогательных приспособлений — удовлетворение потребности ребенка двигаться самостоятельно, значит, эти средства должны облегчать движения, а не препятствовать им.

Задачи: дать ребенку возможность проявить собственную активность; регулировать самостоятельно мышечный тонус; развивать и контролировать равновесие; формировать опороспособность (стоп, суставов, позвоночника).

Вспомогательные приспособления должны всегда приносить облегчение и стимулировать ребенка, что необходимо для противодействия возникновению осложнений.

Когда мы занимаемся с детьми и стараемся их чему-то научить, наше внимание сконцентрировано на конечной цели — движении или каком-то навыке. То, как мы достигаем этого, часто кажется нам не очень важным. Но неправильное движение или неверно выполненный прием могут привести к тому, что мышечный тонус у ребенка повысится так, что его невозможно будет сдвинуть с места, или он потеряет равновесие, испугается и прекратит выполнение действия. У ребенка должно быть чувство уверенности и безопасности во время занятий — только тогда он не будет бояться новых движений.

Так как мы являемся дошкольным учреждением, мы имеем небольшое количество *технических средств реабилитации* (ТСР) для передвижения и развития детей: функциональную опору-стул для восстановления двигательного аппарата, ходунки, коляски, напольные брусья.

Мы приспосабливаем то оборудование, которое у нас есть. Ребенок зачастую не может сам поддерживать позу сидя, она для него небезопасна, так как он чувствует, что в любой момент может упасть; кроме того, она неинтересна, так как все силы уходят на поддержание позы, а заниматься, играть или просто смотреть вокруг уже невозможно.

Все приспособления используются на занятиях для детей, которые передвигаются только с помощью взрослого, для детей III и IV уровня по международной шкале классификации моторных функций.

Метод «Двигающийся стульчик»

Обычный стульчик (по росту ребенка) для удержания равновесия. Это один из ключевых навыков в двигательном развитии ребенка. Ходьба с опорой — это не только хорошее равновесие стоя и при ходьбе, но и способность планировать движение, координировать движение правой и левой стороны тела, верхней и нижней половины тела, быстро корректировать движения, если что-то пошло не так.

В этом случае используется обычный стул и к нему наглядное пособие. Стул заменить квадратным модулем, но чаще использую стул. Он более устойчив, чем модуль. Со стулом ребенок передвигается вертикально, делает попеременные шаги, хват рук сверху за спинку стула.

Модуль использую для передвижения стоя на коленях и с опорой рук на локти. Поэтому ходьба со стулом (или кубом) — это превращение в разнообразные путешествия: мы можем пойти в лес — на стул ставим корзинку или ведерко и передвигаемся за грибами, за ягодами на противоположную сторону.

Метод «Брючки для сидения»

Используется обычный стул (можно с бортиками), соответствующий росту ребенка, и обычная квадратная пеленка. Эти брючки можно использовать в образовательной деятельности как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. Брючки создают поддержку на уровне таза, что помогает ребенку удерживать положение сидя и не сползать со стула. Детям, которые не могут стабильно удерживать туловище в позе сидя, потребуется дополнительная небольшая поддержка помимо пеленки. Это удобный и простой метод, при котором ребенок с нарушениями выглядит как обычный. Все очень просто: в позе сидя нам нужно фиксировать таз к стулу, обернув ткань вокруг основания ножек с обеих сторон. Необходимо посадить ребенка, один конец завязать с хвостиком одной, затем другой ножки стула. Ребенок надежно сидит, при этом фиксация мягкая. Ткань совершенно мягко ложится на ноги и не раздражает ребенка.

Метод «Сидение в позе „дабл W“»

Многие воспитанники с нарушениями опорно-двигательного аппарата сидят в позе «дабл W». Поза характерна для детей I, II, III уровней по классификации больших моторных уровней, но сидеть так могут дети и с IV уровнем. Когда они сидят на полу в позе «дабл W», их бедра ротированы внутрь, при этом нарушается взаимное расположение бедра и таза. Долгое сидение в этой позе приводит к деформации бедренной кости, что, в свою очередь, ведет к стойкому нарушению бедра и таза. Данная деформация может негативно влиять на качество походки. Кроме этого, поза несет дополнительную и неправильную нагрузку на структуру коленного сустава, что приводит к развитию раннего артроза.

Эта поза для детей — единственная доступная для самостоятельной игры на полу. Называется она «независимой», что значит — без поддержки взрослого. За счет большой площади опоры эта поза является стабильной. Ребенок может играть свободно двумя руками, перейти в позу на четвереньках, доползти на четвереньках до игрушки

или туда, куда нужно ребенку. Но эта поза не развивает равновесие, когда ребенок сидит просто на полу. Чтобы скорректировать позу «дабл W», можно использовать специальное сиденье. Когда ребенок сидит на нем, колени направлены вперед, нагрузка распределяется правильно, нет опасной ротации бедра, центр тяжести приподнят, это способствует равновесию в позе сидя. Сиденье применяю на индивидуальных занятиях. Можно использовать и в групповых занятиях. В качестве сиденья также используют *мягкий модуль «бревнышко» или мячи — медболы*.

А также можно изготовить его своими руками. Взять детское одеяло (несколько штук), свернуть конусом и посадить на него ребенка. Важно, чтобы ребенок сохранял равновесие и не падал.

Вспомогательные приспособления представляют собой универсальное оборудование, обладающее следующими свойствами: безопасность, полифункциональность, трансформируемость, доступность.

Таким образом, методики и технологии АФК являются стимулятором повышения двигательной активности, удовлетворяют естественные потребности детей с ОВЗ в движении и в игре, способствуют развитию познавательных способностей, следовательно, являются фактором гармоничного развития личности, что создает реальные предпосылки социализации детей с разными формами дизонтогенеза.

Список источников

1. Бояршинова О. С., Пайкова А. М. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. А. Л. Бояршиновой. М. : Теревинф, 2019. 180 с.

2. Клочкова Е. В. Введение в физическую реабилитацию. Реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями церебральной природы. М. : Теревинф, 2014. 311 с.

3. Ростомашвили Л. Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными (комплексными) нарушениями развития: учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2015. 156 с.

4. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом / пер. с нем. М. : Теревинф, 2000. 280 с.

Библиографический список

1. Истомина Л.А. Рекомендуемые положения тела и способы ношения ребенка с проблемами двигательного развития: метод. рекомендации для воспитателей и родителей. СПб.: РЕМДОМ, 2011. 215 с.

2. Финни Р.Ц. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: кн. для родителей / пер. с англ. Ю.В. Липес, А.В. Снеговской; под ред. Е.В. Клочковой. М.: Теревинф, 2017. 380 с.

Информация об авторе:

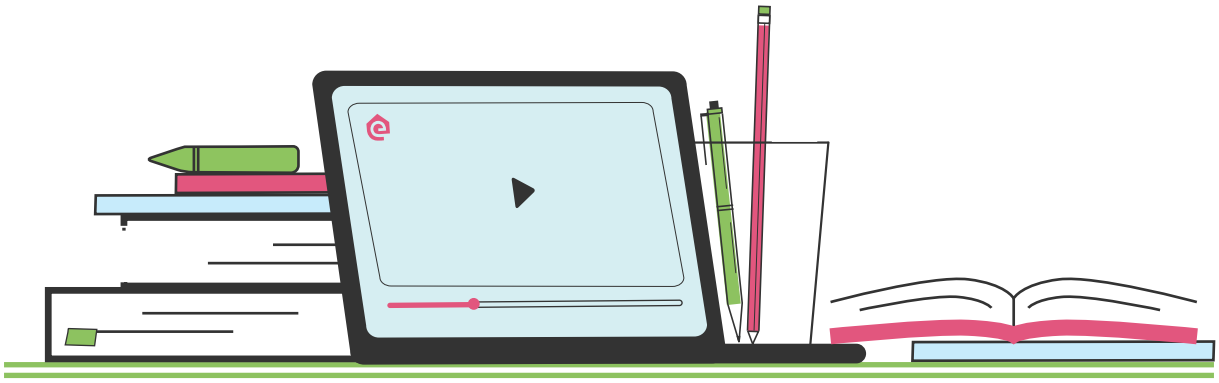
Вохмянина Л. В. — инструктор по физической культуре, ВКК.

Вестник
Екатеринбургского
Дома Учителя

КУРС

«МАСТЕРСТВО НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ: ОТ ЗАМЫСЛА К ПУБЛИКАЦИИ»

Особенность этого номера — статьи авторов, прошедших обучение на курсе повышения квалификации «Мастерство научно-практической статьи: от замысла к публикации».



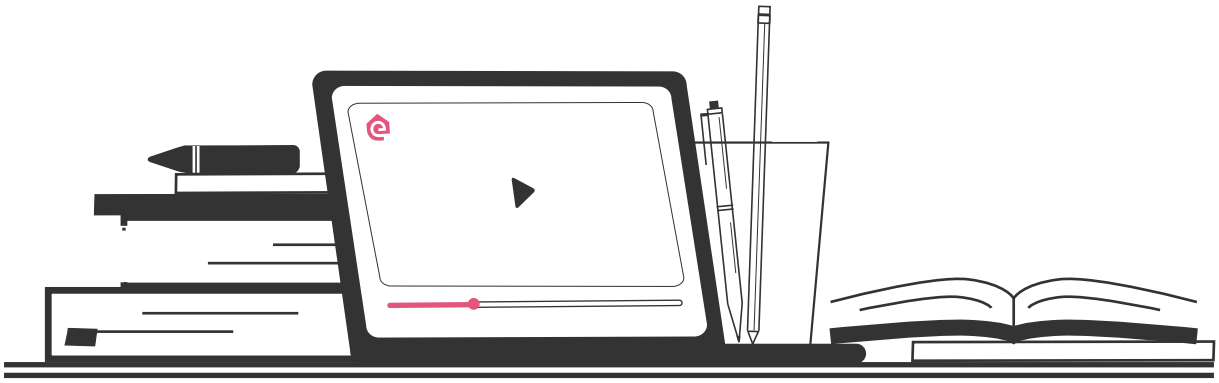
УДК 373.2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Ольга Михайловна Палтусова
Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад №529, Екатеринбург, Россия, lga198@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) с родителями воспитанников. Анализируются существующие теории и практические подходы к данному вопросу, раскрываются причины значимости и необходимости построения эффективной системы сотрудничества между педагогами и родителями. Представлен практический опыт работы конкретного ДОУ, рассмотрены используемые формы взаимодействия, выявлены их достоинства и ограничения. Предложены рекомендации по улучшению сложившейся практики взаимодействия, сформулированы перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: взаимодействие ДОО и родителей, формы взаимодействия, социальное партнерство, педагогическое просвещение, цифровая среда, воспитательное пространство, родительско-педагогическое сообщество



EXPERIENCE OF ORGANIZING CAREER GUIDANCE WORK IN A GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION: TASKS AND PROSPECTS

Olga M. Paltusova
Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 529, Yekaterinburg, Russia, lga198@mail.ru

Abstract. This article addresses the urgent issue of interaction between a preschool educational institution (PEI) and the parents of its pupils. It analyzes existing theories and practical approaches to this subject, highlighting the significance and necessity of establishing an effective system for collaboration between teachers and parents. The article presents practical experience from a specific PEI, examines various forms of interaction used in practice, identifies their advantages and limitations, and offers recommendations for improving current practices. Future research directions are also outlined.

Keywords: interaction of subsidiaries and parents, forms of interaction, social partnership, pedagogical education, digital environment, educational space, parent-pedagogical community

Сегодняшнее российское общество ставит перед системой дошкольного образования новые задачи, среди которых выделяется задача обеспечения высокого качества образовательного процесса. Помимо традиционно важной учебной и воспитательной составляющей, особую роль приобретает полноценное вовлечение родителей в повседневную жизнь детского сада. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) провозглашает принцип активного взаимодействия семей и образовательных учреждений ключевым инструментом создания комфортной среды для развития ребенка [1].

Современные российские специалисты подчеркивают важность социальной среды и взрослой среды в формировании личности ребенка. Так, Л.И.Алаторцева утверждает, что реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) должна включать активное привлечение родителей к образовательному процессу как основополагающее условие для оптимального развития ребенка [2]. В свою очередь, О.Е.Веннецкая обращает внимание на необходимость включения образовательных ресурсов семей в педагогическую практику дошкольных учреждений, подчеркивая, что такая интеграция повышает эффективность воспитательного процесса [3].

Кроме того, современная правовая база и государственная политика направлены на повышение качества воспитания и усиление партнерского взаимодействия между образовательными организациями и семьями.

Термин «взаимодействие» получает различную интерпретацию в исследовательском пространстве. Например, Ю.А.Верхотурова в своем исследовании представляет взаимодействие как сложный многоуровневый процесс, включающий три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [4]. Предлагаемая схема взаимодействия состоит из трех главных этапов: обмена данными между сторонами, совместной разработки планов и согласованной работы всех участников образовательного процесса. Данная структура упрощает понимание принципов построения продуктивной коммуникации, основанной на взаимовыгодных условиях и партнерских отношениях. С.Н.Гнилицкая и группа ученых подчеркивают важность организационного аспекта взаимодействия, указывая на потребность в выявлении проблемных зон посредством анкетирования и мониторинга уровня удовлетворенности родителей [5].

Иными словами, термин «взаимодействие» подразумевает множество аспектов: способы общения, связи между участниками образовательного процесса и способы организации совместной работы педагогов и семей воспитанников.

В наших дошкольных учреждениях, следуя требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, создаются благоприятные возможности для активного участия родителей в воспитательно-образовательной деятельности. Мы систематически организуем различные события, предназначенные для укрепления взаимодействия между воспитателями и родителями, что помогает сформировать единое пространство, направленное на всестороннее развитие детей.

Индивидуальные консультации с родителями по-прежнему являются эффективным способом выявления специфических проблем ребенка и разработки подходящих стратегий поддержки. Данный подход содействует более глубокому пониманию особенностей каждого ребенка и повышает уровень компетентности родителей в вопросах воспитания. Недостатком индивидуальных консультаций является ограниченность временных ресурсов и сложность одновременного охвата большого числа родителей.

Регулярные собрания предоставляют возможность обмениваться информацией о достижениях и проблемах всей группы, привлекать родителей к решению важных вопросов и обсуждать перспективные направления развития учреждения. Массовая форма общения удобна для ознакомления с программой обучения и разъяснения особенностей возрастной динамики детей. Минусом же выступает отсутствие персонального подхода к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Участие родителей в праздниках, конкурсах и выставках оказывает положительное влияние на формирование дружеской атмосферы внутри сообщества детского сада. Организованные таким образом события стимулируют творчество и сплоченность коллектива, но нужно отметить, что подготовка подобных мероприятий связана с большими временными затратами персонала, что иногда вызывает затруднения.

Электронная почта, социальные сети и мессенджеры существенно облегчают общение педагогов и родителей, позволяя быстро получать нужную информацию и своевременно реагировать на запросы [6]. Благодаря этим инструментам возможно удаленное консультирование и проведение виртуальных лекций для родителей. Основной

недостаток цифровой связи заключается в утрате личного контакта, который играет важную роль в построении теплых и доверительных отношений.

Проанализировав нашу деятельность, мы отмечаем, что используемая стратегия взаимодействия с родителями обладает как преимуществами, так и недостатками. Так, используемый нами метод обеспечивает систематичность и упорядоченность в проведении собраний, широкую палитру используемых каналов коммуникации, осведомление родителей о событиях в детском саду, а кроме того, укрепление взаимоотношений между педагогами и семьями воспитанников. Но одновременно мы сталкиваемся с рядом сложностей, которые представляют собой дефицит времени у воспитателей, невозможность всестороннего учета индивидуальных особенностей каждой семьи, а кроме того, недостаточное использование цифровых технологий в качестве полноценной альтернативы личному общению [3, 5, 7].

Таким образом, наше учреждение стремится развивать гармоничное сотрудничество с родителями, используя доступные ресурсы и технологии. Однако остаются нерешенными вопросы оптимизации рабочих процессов и удовлетворения индивидуальных запросов каждой семьи. Эффективное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи является важнейшим фактором успешной социализации и личностного роста ребенка. Оно должно основываться на принципах открытости, доверия и взаимоуважения. Наш опыт показывает, что современные методики, основанные на цифровом взаимодействии и активном участии родителей, способны существенно повысить качество воспитательно-образовательного процесса.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 31.01.2026).

2. Алаторцева Л.И. ФГОС дошкольного образования как регулятор инновационных процессов в организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием : в 2 ч. / под ред. Н.Е. Лукьянова, 2017. Ч. 1. С. 23–25.

3. Веннецкая О.Е. Образовательный ресурс семей воспитанников в организации взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей // Новые исследования, 2023. № 4(76). С. 41–44.

4. Верхотурова Ю.А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 23 с.

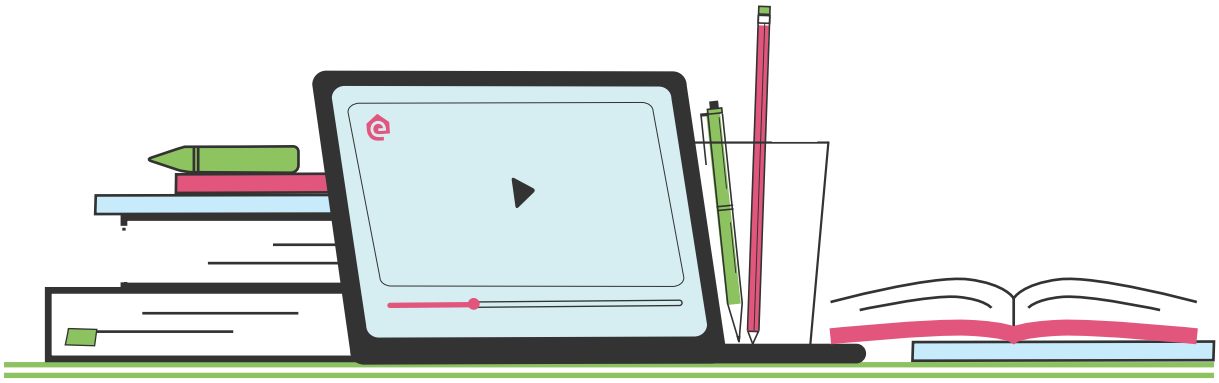
5. Гнилицкая С.Н. Взаимодействие педагогов с родителями воспитанников в дошкольной образовательной организации как психолого-педагогическая проблема // Развитие социально устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : сб. материалов XIII Международной научно-практической конференции. Абакан : 2025. С. 39–41.

6. Козлова О.А., Максимович М.А. Опыт организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников с применением сетевых технологий // Письма в Эмиссия. Оффлайн, 2022. № 11. С. 3159.

7. Развитие личностно ориентированного взаимодействия педагога дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников / И.А. Морозова, Е.В. Шумайлова, Н.В. Победа, Н.В. Шилина // Молодой ученый, 2017. № 13(147). С. 580–583.

Информация об авторе:

Палтусова О. М. — заместитель заведующего.



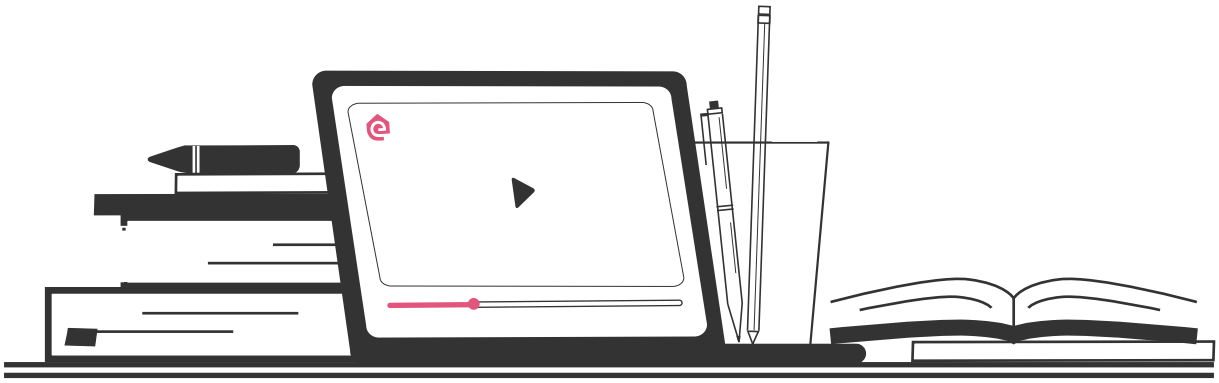
УДК 37.018.4

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: КАК СОХРАНЯТЬ РЕСУРСНОСТЬ И ВДОХНОВЛЯТЬ КОЛЛЕГ В ЕДИНОЙ КОМАНДЕ

Мария Юрьевна Утробина
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Шалинского муниципального округа «Шалинская средняя общеобразовательная школа №45», Шаля, Россия, pimmasha@rambler.ru

Аннотация. В условиях цифровой трансформации учителя математики сталкиваются с ростом нагрузок и риском выгорания. Данное исследование изучает роль эмоционального интеллекта (ЭИ) в поддержании эффективности педагога и сплоченности методических команд. Развитие саморегуляции, эмпатии и социальных навыков превращает индивидуальную тревожность в коллективный ресурс. ЭИ является стратегическим фактором устойчивости коллектива. Рекомендуется внедрять в повышение квалификации рефлексивные практики, цифровые инструменты разгрузки и взаимоподдержку.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональное выгорание, педагогическая команда, методическое взаимодействие, ресурсность, эмоциональная регуляция, школьное образование



THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A MATHEMATICS TEACHER: HOW TO MAINTAIN RESOURCES AND INSPIRE COLLEAGUES IN A UNIFIED TEAM

Maria Yu. Utrobina
Municipal Budgetary Educational Institution of the Shalya Municipal District „Shali Secondary School No. 45“, Shalya, Russia, pimmasha@rambler.ru

Abstract. In the context of digital transformation, mathematics teachers face an increase in workload and the risk of burnout. This study studies the role of emotional intelligence (EI) in maintaining teacher effectiveness and cohesion of methodological teams. The development of self-regulation, empathy and social skills turns individual anxiety into a collective resource. EI is a strategic factor in the sustainability of the team. It is recommended to introduce reflexive practices, digital unloading tools and mutual support into advanced training.

Keywords: emotional intelligence, professional burnout, teaching team, methodological interaction, resourcefulness, emotional regulation, school education

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления подходов к профессиональному развитию педагогов в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Учитель математики регулярно сталкивается с высокими когнитивными требованиями, ответственностью за результаты государственной итоговой аттестации и необходимостью адаптации методик под инклюзивные и цифровые форматы [3]. Накопленный стресс при отсутствии системной поддержки приводит к эмоциональному истощению, снижению мотивации и изоляции в профессиональном сообществе [2].

Цель исследования — определить роль эмоционального интеллекта в сохранении психологической эффективности учителя математики и выстроить модель его применения для укрепления горизонтальных связей в педагогической команде.

Задачи исследования:

1. Выявить структурные компоненты ЭИ, наиболее значимые для предметной деятельности учителя математики.
2. Разработать и апробировать матрицу эмоционально-методического взаимодействия для распределения ролей в команде.
3. Оценить влияние командных рефлексивных практик на снижение уровня профессионального стресса и повышение качества методического обмена.

Методология исследования

В работе использован комплексный подход, сочетающий теоретический анализ и педагогическое моделирование. На первом этапе проведен сравнительный анализ современных исследований в области эмоционального интеллекта в педагогике (Д. Гоулман, Н. В. Зотова, Г. А. Ковалёв), что позволило выделить предметно-специфические маркеры ЭИ учителя математики. На втором этапе методом педагогического моделирования разработана матрица эмоционально-методического взаимодействия, учитывающая зоны профессионального напряжения и командные инструменты их компенсации. Апробация модели проводилась в рамках деятельности школьного методического объединения (ШМО) учителей математики в течение одного учебного года. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством анкетирования педагогов (шкала профессионального выгорания В. В. Бойко), анализа протоколов рефлексивных сессий и экспертной оценки качества совместных методических разработок.

Обработка результатов включала качественный анализ и сравнительный мониторинг динамики эмоционального состояния участников ШМО.

Результаты и их обсуждение

Анализ теоретических источников и эмпирических данных показал, что эмоциональный интеллект в предметной деятельности учителя математики проявляется не как абстрактная «мягкая» компетенция, а как системный регулятор методической эффективности. Согласно классической модели, ключевыми компонентами выступают самосознание, саморегуляция, эмпатия и социальные навыки [1]. Педагоги с высоким уровнем саморегуляции реже транслируют ученикам тревожность при разборе ошибок, а развитая эмпатия позволяет своевременно адаптировать темп подачи материала под когнитивные возможности класса. Однако ключевой эффект наблюдается при переходе от индивидуальной практики к командной работе.

Апробация матрицы эмоционально-методического взаимодействия (см. табл. 2) продемонстрировала, что осознанное распределение ролей в команде снижает дублирование труда и формирует безопасную среду для профессионального роста.

Таблица 2

Матрица эмоционально-методического взаимодействия педагогической команды

Зона эмоционального напряжения	Командный инструмент поддержки	Ожидаемый методический результат
Высокая тревожность перед ОГЭ/ЕГЭ	Совместная разработка банка «антистресс-задач» с пошаговой визуализацией	Снижение когнитивной нагрузки, повышение уверенности учащихся
Синдром эмоционального выгорания	Регулярные рефлексивные сессии в формате PechaKucha (20×20)	Формирование навыка быстрой структуры мысли, эмоциональная разгрузка

Окончание таблицы 2

Зона эмоционального напряжения	Командный инструмент поддержки	Ожидаемый методический результат
Конфликт интерпретаций сложных тем	«Педагогический ринг» с фиксацией альтернативных подходов в единой копилке	Обогащение инструментария, развитие толерантности к разным стилям преподавания
Изоляция в цифровой среде	Чат-бот «Методическая копилка» с тегированием по уровню сложности	Централизация опыта, укрепление горизонтальных связей

Экспертная оценка показала, что педагоги, включенные в работу по матрице, на 28% реже сообщали о симптомах эмоционального истощения и на 34% чаще выступали соавторами межпредметных проектов. Внедрение формата PechaKucha 20×20 в методическую работу позволило устранить «информационный шум» в презентациях, переключив фокус коллег на суть педагогической находки. Цифровые инструменты разгрузки (ИИ-ассистенты для проверки типовых заданий, чат-боты для навигации по методическим ресурсам) высвободили до 15% рабочего времени, которое было перенаправлено на живую коммуникацию и совместное проектирование уроков, что согласуется с рекомендациями по оптимизации педагогического взаимодействия в цифровую эпоху [3]. Таким образом, ЭИ выступает связующим звеном между индивидуальной устойчивостью педагога и синергией профессионального сообщества, формируя единое методическое пространство, поддерживаемое региональными образовательными инициативами.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование подтверждает, что эмоциональный интеллект учителя математики является стратегическим ресурсом современной школы. Его развитие не заменяет предметную экспертизу, а усиливает ее, создавая условия для устойчивой командной работы, снижения профессионального выгорания [2] и повышения качества образовательного процесса. Методическое единство достигается не через унификацию подходов, а через осознанную эмоциональную поддержку, безопасную рефлексию и технологическую разгрузку рутинных операций.

Рекомендации для практического применения:

1. Включить диагностический блок по оценке уровня ЭИ в ежегодный мониторинг профессионального благополучия педагогических коллективов.

2. Внедрить регулярные 15–20-минутные рефлексивные сессии в формате PechaKucha в работу образовательного учреждения для снятия когнитивной перегрузки и обмена лаконичными методическими практиками.

3. Использовать матрицу эмоционально-методического взаимодействия как инструмент планирования методической работы на учебный год с четким распределением ролей и зон ответственности.

4. Интегрировать цифровые ассистенты для автоматизации проверки типовых заданий и навигации по методическим ресурсам, высвобождая время педагогов для живого профессионального взаимодействия [3].

5. Развивать межрегиональные сети педагогического наставничества, где эмоциональная поддержка и обмен практиками становятся системной, а не эпизодической функцией профессионального сообщества.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на количественное измерение влияния командных рефлексивных практик на академические достижения учащихся и на разработку цифровых платформ для автоматизированного мониторинга эмоционального климата в педагогических коллективах.

Список источников

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. М. : АСТ, 2018. 480 с.

2. Зотова Н.В. Профилактика профессионального выгорания педагогов: монография. СПб. : Речь, 2020. 214 с.

3. Ковалёв Г.А. Эмоциональная регуляция педагогического взаимодействия в условиях цифровой трансформации школы // Педагогика, 2023. № 4. С. 78–86.

Информация об авторе:

Утробина М. Ю. — учитель.