



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2687-0223

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

COMPREHENSIVE CHILD STUDIES

Т. 8 № 1 2026

VOL. 8 No. 1 2026



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2687-0223 (online)

kid-journal.ru

<https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1>

2026. Том 8, № 1

2026. Vol. 8, no. 1

Комплексные исследования детства

Comprehensive Child Studies

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74252,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74252,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. Г. Гогоберидзе (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. И. Николаева (Санкт-Петербург, Россия)

Т. А. Барышева (Санкт-Петербург, Россия)

Э. Баасанхуу (Улан-Батор, Монголия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

Н. Е. Веракса (Москва, Россия)

Е. В. Воробьева (Ростов-на-Дону, Россия)

М. Б. Елисеева (Санкт-Петербург, Россия)

В. Л. Ефимова (Санкт-Петербург, Россия)

О. А. Граничина (Санкт-Петербург, Россия)

М. ди Ягер (Йоханнесбург, Южная Африка)

Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург, Россия)

Д. С. Корниенко (Москва, Россия)

Л. М. Костина (Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

В. А. Новицкая (Санкт-Петербург, Россия)

Ю. М. Перевозкина (Новосибирск, Россия)

В. А. Погосян (Санкт-Петербург, Россия)

О. М. Разумникова (Новосибирск, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

А. А. Стреленко (Витебск, Республика Беларусь)

А. В. Торхова (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Alexandra G. Gogoberidze (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena I. Nikolaeva (St Petersburg, Russia)

Tamara A. Barysheva (St Petersburg, Russia)

Enkhmaa Baasanhuu (Ulaanbaatar, Mongolia)

Alexander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Nikolay E. Veraksa (Moscow, Russia)

Elena V. Vorobyeva (Rostov-on-Don, Russia)

Marina B. Eliseeva (St Petersburg, Russia)

Victoria L. Efimova (St Petersburg, Russia)

Olga A. Granichina (St Petersburg, Russia)

Melodie De Jager (Johannesburg, South Africa)

Galina R. Dobrova (St Petersburg, Russia)

Dmitry S. Kornienko (Moscow, Russia)

Lubov M. Kostina (St Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Victoria A. Novitskaya (St Petersburg, Russia)

Yulia M. Perevozkina (Novosibirsk, Russia)

Viktorya A. Pogosyan (St Petersburg, Russia)

Olga M. Razumnikova (Novosibirsk, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Anna A. Strelenko (Vitebsk, Belarus)

Anna V. Torkhova (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia

48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 4,61 Мб

Подписано к использованию 20.07.2026

Published at 20.07.2026

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Комплексные исследования детства»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way
without a reference to the journal "Comprehensive Child
Studies" and the author(s) of the material in question.

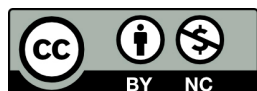
Редактор М. А. Куракина

Редактор английского текста М. В. Горюдиский

Корректор М. С. Огуренкова

Оформление обложки О. В. Рудневой

Верстка Д. В. Романовой



Санкт-Петербург, 2026

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи	4
<i>Верещагина Н. В.</i> «Первичный коммуникативный дневник» для неговорящих детей со слабой волевой регуляцией	4
<i>Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В.</i> Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование	14
<i>Калабина И. А., Хомутова Е. О.</i> Культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга для детей: создание интерактивной карты	26
<i>Вронская И. В.</i> К проблеме профессиональной подготовки педагогов в области раннего обучения иностранным языкам	33
<i>Крылова И. А., Харраби Е. В.</i> Развитие диалогических умений на иностранном языке у детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованных игр.....	49
<i>Тарасова Д. С., Кырлиг В. Б.</i> Особенности развития волевой регуляции у подростков — юношей 13–15 лет.	59
<i>Линник Н. В.</i> Возможности использования интегрированного проекта «Путешествие в мир народных традиций» в формировании этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста	67

CONTENTS

Articles.....	4
<i>Vereshchagina N. V.</i> The Primary Communication Diary for non-verbal children with poor volitional regulation.....	4
<i>Gogoberidze A. G., Solnseva O. V.</i> Developing a teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of a new vocational program in Preschool Education (field of study 44.02.01)	14
<i>Kalabina I. A., Khomutova E. O.</i> The cultural and educational environment of Saint Petersburg for children: The development of an interactive map	26
<i>Vronskaya I. V.</i> The problem of professional teacher training in early foreign language teaching	33
<i>Krylova I. A., Harrabi E. V.</i> Developing pre-school children's foreign language dialogue skills through drama games	49
<i>Tarasova D. S., Kyrilig V. B.</i> Developing volitional regulation in male adolescents aged 13–15.	59
<i>Linnik N. V.</i> The potential of using the integrated project 'Journey into the World of Folk Traditions' to foster ethnic tolerance in older preschool children.....	67



Check for updates

Статьи

УДК 37.042.2

EDN ZQFKJG

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-4-13>

«Первичный коммуникативный дневник» для неговорящих детей со слабой волевой регуляцией

Н. В. Верещагина ¹

¹ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
614990, Россия, г. Пермь, Сибирская ул., д. 24

Сведения об авторе

Верещагина Наталья Валениновна,
SPIN-код: 7392-5908, ORCID:
0009-0003-4255-7421, e-mail:
natwer@yandex.ru

Для цитирования:

Верещагина, Н. В. (2026)
«Первичный коммуникативный
дневник» для неговорящих детей
со слабой волевой регуляцией.
*Комплексные исследования
детства*, т. 8, № 1, с. 4–13. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-4-13> EDN ZQFKJG

Получена 16 февраля 2026, прошла
рецензирование 25 марта 2026,
принята 25 марта 2026.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. В. Верещагина (2026).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY License 4.0.

Аннотация. Отражен результат исследования семей, воспитывающих неговорящих детей со слабой волевой регуляцией, склонных убежать, в виде практической разработки «Первичный коммуникативный дневник». Данная разработка позволяет решить одновременно несколько вопросов социальной и образовательной направленности: 1) обеспечивает коммуникативную безопасность ребенка с незнакомым взрослым в ситуации его дезориентации (потери), в том числе в поликультурной среде; 2) обеспечивает преемственность в коммуникативной среде между взрослыми, взаимодействующими с таким ребенком в разных социальных и образовательных условиях. «Первичный коммуникативный дневник» универсален по возрасту (от дошкольника и старше), прост в заполнении, информативен для неподготовленного взрослого для поддержания продуктивного контакта с лицом, имеющим признаки дезориентации в ситуации ограниченного или невозможного речевого контакта.

Структура дневника содержит четыре раздела, содержание которых отражает следующую информацию: краткие сведения о ребенке, его близких, описание реакций на наиболее частотные пожелания взрослых (перечень представлен) в образовательной организации и в семье, описание речевых и звуковых возможностей ребенка по отношению к знакомым и незнакомым взрослым и сверстникам в образовательной организации и семье. Методические рекомендации к ведению «Первичного коммуникативного дневника» разработаны с комментариями и пояснениями по каждому листу из четырех разделов.

Отличием от существующих коммуникативных паспортов, книг и альбомов является: компактность, минимальные объем сведений для неподготовленного взрослого, чтобы установить продуктивный контакт с неговорящим или малоговорящим лицом со слабой волевой регуляцией в стрессовой ситуации, наличие сведений о способах и особенностях коммуникации ребенка в разных коммуникативных средах (учреждение, семья, незнакомые и знакомые взрослые и сверстники).

Ключевые слова: «первичный коммуникативный дневник», неговорящие дети, слабая волевая регуляция, коммуникативные навыки, дети с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, дети с расстройствами аутистического спектра

The Primary Communication Diary for non-verbal children with poor volitional regulation

N. V. Vereshchagina ✉¹

¹ Perm State Humanitarian and Pedagogical University 614990, Perm, 24 Sibirskaya Str., Perm 614990, Russia

Author

Natalia V. Vereshchagina,
SPIN: 7392-5908, ORCID:
0009-0003-4255-7421, e-mail:
natwer@yandex.ru

For citation: Vereshchagina, N. V. (2026) The Primary Communication Diary for non-verbal children with poor volitional regulation. *Comprehensive Child Studies*, vol. 8, no. 1, pp. 4–13. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-4-13> EDN ZQFKJG

Received: 16 February 2026,
reviewed 25 March 2026,
accepted 25 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. V. Vereshchagina (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract. This article presents the findings from a study of families raising non-verbal children with poor volitional regulation and a tendency to wander off. The study used a practical tool called the Primary Communication Diary. This tool aims to address two social and educational issues simultaneously: (1) it ensures the child's communicative safety with unfamiliar adults if the child becomes lost or disoriented, including in multicultural environments, and (2) it ensures continuity in the communicative environment between adults interacting with the child across different social and educational settings. The Primary Communication Diary is universal in terms of age (from preschool upwards), easy to complete, and provides information that enables an unfamiliar adult to maintain productive contact with a disoriented child when verbal communication is limited or impossible.

The diary consists of four sections, which include: brief information about the child and their family, descriptions of the child's reactions to common requests from adults in educational and family settings (presented as a list), and descriptions of the child's speech and vocal capabilities with familiar and unfamiliar adults and peers in both settings. The guidelines for using the diary include comments and explanations for each section.

Diary differs from existing communication passports, books, and albums because it is compact, contains minimal information required for an unfamiliar adult to establish contact with a child in a stressful situation, and covers the child's communication methods across various environments.

Keywords: Primary Communication Diary, non-verbal children, poor volitional regulation, communication skills, children with severe and multiple developmental disorders, children with autism spectrum disorders

Введение

Дети с тяжелыми множественными нарушениями (далее — ТМНР) в развитии представляют собой достаточно неоднородную группу (Акимова и др. 2021). В качестве синонимов ТМНР встречаются такие определения, как дети «с комплексными нарушениями в развитии», «со сложными дефектами», «со сложными нарушениями развития» (Жигарева 2006; Соловьева и др. 2023). Все они обозначают детей с двумя и более нарушениями в развитии (интеллектуальным, двигательным, сенсорным) разной степени выраженности, часто осложненными грубым речевым недоразвитием и расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). В зарубежной научной литературе для обозначения данного контингента часто используется термин «глубокие интеллектуальные и множественные нарушения» (*Profound Intellectual and Multiple Disabilities* — PIMD) для описания сочетания глубокой психомоторной дисфункции и глубоких интеллектуальных на-

рушений (Ветрова, Ветров 2022; Солдатенкова 2014). В отечественной и зарубежной специальной психологии и коррекционной педагогике считается, что точный уровень их интеллектуального развития трудно оценить с помощью стандартизированных тестов (Битова, Бояршинова 2017; Van der Putten et al. 2005).

В современной коррекционной практике РАС рассматривается как группа психических расстройств, которые характеризуются стойкими нарушениями (дефицитами) в социальном взаимодействии и коммуникации, а также стереотипным, повторяющимся поведением и ограниченными интересами, но напрямую не связанным с уровнем интеллектуального развития ребенка (Течнер 2021; Хаустов 2010).

Следует подчеркнуть разницу категории «дети с ТМНР» на дошкольном и школьном этапе обучения (Терентьева 2019). Дошкольников с ТМНР можно условно разделить на две категории: 1) самопередвигающиеся (в основе легкая или умеренная умственная отсталость, осложненная нарушениями зрения / слуха и / или

минимально выраженными двигательными расстройствами); 2) самостоятельно не передвигающиеся (в основе детский церебральный паралич в сочетании с интеллектуальными нарушениями разной степени выраженности (от легкой задержки психического развития и глубже) и нарушениями зрения / слуха).

На школьном этапе обучения в категории «дети с ТМНР» чаще всего остаются школьники с выраженными трудностями самостоятельного передвижения в сочетании с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с сенсорными нарушениями. Важно понимать, что расстройства речевого и эмоционально-личностного развития часто являются следствием глобального интеллектуального недоразвития на фоне церебрально-органического повреждения центральной нервной системы ребенка во внутриутробном, перинатальном и раннем периоде, поэтому не рассматриваются в качестве первичных дефектов. Однако именно эти проблемы (речевые и эмоционально-личностные) часто значительно усугубляют развитие ребенка с ТМНР, осложняя его социальную адаптацию вплоть до вариантов социального исключения, особенно когда семья не заинтересована в поиске точек для понимания возможной успешности своего ребенка.

Помимо классических сложностей обучения и воспитания, у этой категории детей следует отметить выраженные трудности формирования социально безопасного поведения как в детском саду / школе, так и в семье. Официальной статистики убегания детей с ТМНР (РАС) не ведется, однако большинство педагогов, работающих с этой категорией детей, а также родителей, их воспитывающих, могут подтвердить актуальность этой проблемы. Рассмотрим данную проблему со стороны незнакомых ребенку взрослых людей, которые могут найти ребенка в незнакомой ему обстановке. Становятся понятными сложности при налаживании контакта с малышом, который может быть деперсонализирован и находиться в стрессе. Важно отметить, что относительно сформированные навыки коммуникации у детей с ТМНР (РАС) в непривычной обстановке при контакте с незнакомыми людьми (как детьми, так и взрослыми) могут не проявляться (Давыдова 2024).

Коммуникативные навыки — это способность человека налаживать контакты и поддерживать связь с людьми из разных социальных групп. Это не только способность говорить, но и умение слушать, понимать и адекватно реагировать на слова и невербальные знаки собеседника. Коммуникативные навыки не являются врожденными,

человек осваивает их в течение жизни. Учитывая сложную структуру дефекта, становится понятным, что ребенок с ТМНР (РАС) к началу школьного обучения и даже позднее не всегда овладевает широким спектром коммуникативных навыков, достаточных для продуктивного контакта (Баева, Малышева 2019; Беркович 2018; Верещагина 2009; Жихарева и др. 2023; Квятковска 2016; Левченко и др. 2019; Плеханова 2023). Учитывая зарубежный опыт обучения и воспитания таких детей, в современной коррекционной практике применяются коммуникативные паспорта и коммуникативные книги или альбомы.

Персональный паспорт коммуникации (*Communication Passports*) — это инструмент, позволяющий людям с выраженными речевыми и / или коммуникативными трудностями быстро и эффективно сообщать другим необходимую информацию о себе (Brady, Bruce 2016; Luitwiler et al. 2021; Millar, Aitken 2008). Было предложено записывать в таблицы действия ребенка, указывая, что они обозначают и что должен сделать взрослый в такой ситуации, обозначенной в таблице дневника, если он наблюдает такие действия в процессе бытовых и обучающих ситуаций (Болдинова и др. 2023; Лазуренко и др. 2024; Малофеев 2022).

Коммуникативные книги для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) (первоначально — *Picture Exchange Communication System*) — это средства альтернативной и дополнительной коммуникации, структурированные в книги или альбомы, помогающие развивать коммуникативные навыки у детей, которые не используют звучащую речь для общения или речь которых недостаточна понятна окружающим за пределами узкого круга общения (Тверская, Щепелина 2018; Шипицына 2004). Вариантов исполнения подобных книг разработано множество с акцентами под потребности конкретного ребенка и его ситуации развития (Волкова 2025; Дюкен 2001; Лопатина 2017; Рязанова 2018а; 2018b; Сороко 2018; Тверская, Щепелина 2018).

Обобщая выше сказанное, можно заключить, что имеющиеся разработки направлены на отражение большого количества информации, важной для социальной жизни ребенка, однако они могут быть малополезными в ситуации стресса и деперсонализации ребенка при установлении контакта с ним неподготовленного взрослого. Поэтому представляется социально важным разработка и внедрение первичного коммуникативного дневника для неговорящего или малоговорящего дошкольника (ребенка) с ТМНР (РАС) с минимальной волевой регуляцией как необходимого звена в налаживании

контактов между особым ребенком и незнакомым (малознакомым) взрослым, особенно в стрессовой ситуации, а также при воспитании ребенка в поликультурной (многоязычной) семье или регионе.

Данный дневник также позволит решить еще одну проблему современного образования в области преемственности дошкольной и школьной его ступени: обмен информацией о доступных формах коммуникации ребенка с ТМНР (РАС) для облегчения его адаптации в новых для него образовательных и социальных условиях, так как не всегда формируемые системы коммуникации в школе учитывают навыки, сформированные в детском саду, которые мало поддерживаются в семье. С другой стороны, ребенок с ТМНР (РАС) не всегда демонстрирует свои коммуникативные навыки неизвестным (малоизвестным) взрослым и сверстникам с первых дней пребывания в новых образовательных и социальных условиях. Использование «Первичного коммуникативного дневника» в первые дни / месяцы нахождения ребенка в образовательной, социальной, медицинской организации позволит снизить напряженность стрессовой для него ситуации и может способствовать минимизации риска убегающего, протестного и нападающего поведения.

Также данный дневник (в адаптированном варианте) может быть полезен подросткам и взрослым, в том числе пожилым людям, с периодически приходящими нарушениями памяти и самосознания для быстрого определения личности и оказания своевременной помощи, в том числе волонтерскими организациями.

Всем перечисленным группам лиц (дошкольники и школьники с ТМНР (РАС), взрослые разного возраста с преходящей потерей памяти) свойственна слабая волевая регуляция поведения и направленность психических процессов, а также трудности словарного запаса (при наличии) и актуализации себя как личности. Именно эти аспекты определяют социальную значимость и важность внедрения разработанного «Первичного коммуникативного дневника» в практику работы учреждений разного ведомственного подчинения (образовательные, медицинские, социальные), в том числе волонтерских организаций, оказывающих помощь в поиске пропавших лиц разного возраста.

Материалы и методы

Основой для разработки «Первичного коммуникативного дневника» для неговорящего ребенка с ТМНР (РАС) со слабой волевой регу-

ляцией стали собственные протоколированные наблюдения, коррекционно-развивающая работа с детьми и контактная работа с родителями, воспитывающими неговорящего дошкольника с интеллектуальной сочетанной недостаточностью, склонного убежать.

В исследовании в период с 2005 по 2025 год принимало участие 117 семей. Средний возраст детей с ТМНР (РАС), с которого стали фиксироваться эпизоды убегания, составил 72 ± 4 месяца. Итогом исследования стало создание и внедрение практической разработки «Первичного коммуникативного дневника для ребенка с ТМНР (РАС)», включающей методическое руководство и шаблоны для заполнения.

Результаты и обсуждение

Цели создания «Первичного коммуникативного дневника»:

- 1) Обеспечить безопасность неговорящего или малоговорящего ребенка с ТМНР (РАС) в ситуации потери (дезориентации) путем повышения компетентности взрослых, которые нашли ребенка, для установления продуктивного контакта с ним.
- 2) Обеспечить информированность педагогов разных ступеней образования о коммуникативных возможностях ребенка с ТМНР (РАС) со слабой волевой регуляцией.

Задачи «Первичного коммуникативного дневника»:

- 1) Проинформировать взрослых о речевых, звуковых и других коммуникативных возможностях ребенка с ТМНР (РАС) для установления и удержания контакта с ним в различных ситуациях.
- 2) Обеспечить преемственность между взрослыми из разных социальных групп, контактирующих с ребенком с ТМНР (РАС), по формированию коммуникативных возможностей.
- 3) Способствовать единообразию коммуникативной среды вокруг ребенка с ТМНР (РАС) со слабой волевой регуляцией.

Адресат: взрослые, контактирующие с неговорящим или малоговорящим ребенком ТМНР (РАС) со слабой волевой регуляцией.

Инструкция по использованию для взрослых: «Готовый дневник закрепите на одежде ребенка с ТМНР (РАС), склонного убежать. При встрече с ТМНР (РАС) изучите содержание дневника для выбора оптимальной стратегии взаимодействия с ребенком».

Новизна: в современной коррекционной и социальной педагогике, специальной и социальной

психологии не удалось обнаружить полностью аналогичных по содержанию разработок, однако важных для социальной и образовательной сфер жизни ребенка с ТМНР (РАС) с минимальной волевой регуляцией. В дневнике предусмотрена фиксация речевых и звуковых возможностей, в том числе при воспитании в поликультурной среде, в ситуации общения в семье, образовательном и социальном учреждении, с знакомыми и незнакомыми взрослыми и сверстниками.

Достоинства (практическая значимость):

- алгоритм заполнения дневника интуитивно понятен и не требует специального обучения;
- схема дневника универсальна по возрасту (дошкольник, школьник, взрослый) и готова к использованию, в том числе в поликультурной среде;
- дневник малозатратен для индивидуального изготовления;
- имеет минимальные требования к практическому использованию: важно приучить ребенка, что дневник всегда с ним (висит на лямке, положен в карман и т. д.).

Оборудование: распечатанные листы с конкретной информацией о ребенке, непромокаемая обложка для листов.

Содержание практической разработки «Первичного коммуникативного дневника дошкольника (ребенка) с ТМНР (РАС)»:

1. Титульный лист содержит информацию о фамилии, имени, дате рождения ребенка, детском саду (образовательной организации), которую посещает ребенок, районе проживания (не рекомендуется указывать полный адрес в целях информационной безопасности), телефон для экстренной связи. На оборотной стороне титульного листа указывается составитель, дата составления и дата обновления дневника.

2. Личные данные ребенка: информация об имени ребенка, как его зовут в семье и в детском саду (образовательной организации), фотография; имя отчество матери, отца (или других родственников / опекунов), их контактные телефоны и фотографии, информация о том, как ребенок их называет и пояснения (его двигательные, эмоциональные реакции на близких людей).

3. Коммуникативные возможности / навыки ребенка: способы выражения основных потребностей ребенком в детском саду и дома, способы, которыми ребенок показывает понимание пожеланий взрослых в семье и в детском саду (образовательной организации). Перечень слов, отражающих желания ребенка, на которые заполняющий дневник взрослый запишет реакции

ребенка, а также перечень карточек (из средств альтернативной дополненной коммуникации), с которыми ознакомлен ребенок и на которые он может адекватно реагировать в семье и в детском саду (образовательной организации).

4. Возможности речевого / звукового контакта ребенка: отражает звуковые / речевые возможности в ситуации взаимодействия со знакомыми и незнакомыми взрослыми и сверстниками.

Общий объем дневника: 10–15 листов, включая оформление титульного листа.

Рекомендуемый размер: А6 (105 × 148 мм) и менее (для удобства переноски). Разработаны готовые шаблоны для печати размерами А6 и А5.

Методические рекомендации по заполнению «Первичного коммуникативного дневника дошкольника (ребенка) с ТМНР (РАС)» по листам (далее ПКД).

ПКД заполняется рукописно. По мере необходимости вносятся дополнения и коррективы с обязательным указанием даты их внесения.

Титульный лист. Для информационной безопасности ребенка и сохранения личных данных, необходимых для идентификации родителей не указываются отчество ребенка и дата рождения, только месяц и год; указывается номер детского сада; в адресе — район проживания и улица (ребенок может уйти далеко от дома); телефон любого взрослого, готового оперативно среагировать на звонок. Слова, адресованные взрослому, который нашел ребенка с ТМНР (РАС): «Если Вы нашли этот дневник, то я потерялся. Помогите, пожалуйста».

На обороте титульного листа указываются данные того, кто заполнял дневник, чтобы было понятно, с кем можно еще обсудить особенности ребенка; дата заполнения (важно понимать давность сведений), дата внесения изменений по мере их появления (для понимания скорости расширения коммуникативных возможностей).

Лист 2. Фотография ребенка: лицо крупно (если ребенок носит очки, то в очках), без верхней одежды. Имя по паспорту, имя в семье и в детском саду (может отличаться от паспортного, поэтому ребенок может не реагировать). При проживании ребенка в двуязычном регионе следует записать имя ребенка на национальном языке, используемом в семье.

Лист 3. Фотография мамы: лицо крупно (если мама носит очки, то в очках) без верхней одежды. Имя и отчество мамы, как называет ее ребенок; если ребенок не говорит и не издает звуки, тогда указывается реакция (например, не подходит, отворачивается). Это важно, так как иногда ребенок с ТМНР (РАС) не реагирует

на мать, а незнакомому взрослому эта особенность может быть непонятна. Существует проблема социальной идентификации матери и ребенка, когда ребенок не реагирует на мать при встрече (в таких случаях опираться можно только на слова матери, так как в паспорте и свидетельстве о рождении фотографии ребенка нет). При игнорировании ребенком матери ее личность устанавливается через других родственников, на которых ребенок реагирует (узнает, подходит), или через сотрудников организаций, которые ребенок посещает (данные указаны на титульном листе и оборотной стороне).

Лист 4. Фотография папы, другого родственника (если нет папы) или законного представителя, проживающего непосредственно с ребенком: лицо крупно (в очках, если их носят вышеперечисленные), без верхней одежды. Имя, отчество папы, другого родственника (если нет папы) или законного представителя, проживающего непосредственно с ребенком; как их называет ребенок; если ребенок не говорит и не издает звуки, тогда указывается реакция (например, подходит сам, обнимает, просится на руки). Это является важным, так как иногда ребенок не реагирует на близких, а незнакомому взрослому эта особенность ребенка с ТМНР (РАС) может быть непонятна.

При необходимости заполняются дополнительные листы на нужное количество близких.

Лист 5. В таблице указан перечень слов взрослого / желаний ребенка, напротив которых записывается способ их выражения ребенком в детском саду (образовательной или другой социальной организации) и семье (является важным, так как могут быть принципиальные различия, а в стрессовой ситуации ребенок может не продемонстрировать сам, но с поддержкой взрослого или сверстника вступить в коммуникацию). Отмечаются голосовые, речевые (при наличии), жестовые, двигательные и другие реакции на стимульные слова или фразы. Приведен примерный перечень стимульных слов (фраз), всего 11: да, нет, хочу (нравится), не хочу (не нравится), дай, возьми, жди, мне больно (некомфортно), помоги, хочу уйти (хочу быть один), стоп.

Лист 6. Информирование взрослых о том, какие карточки понимает и использует ребенок. Если не использует и не понимает, то этот лист пропускается. Слова, ориентированные на взрослого, который незнаком (малознаком) с ребенком, но желает установить с ним контакт: «Знакомые мне карточки лежат в кармашке в конце дневника. Мне так будет удобно выразить свои переживания». Карточки должны быть распе-

чатаны в том размере, который используется в группе и дома, и положены в карман в конце дневника. В таблице перечислены карточки и отмечено, как ребенок реагирует в семье и в детском саду (образовательной или другой социальной организации): «да», «нет», «не всегда». Это является важным, так как могут быть принципиальные различия в реакциях ребенка, а в стрессовой ситуации ребенок может не продемонстрировать сам, но с поддержкой взрослого или сверстника вступить в коммуникацию. Вносятся именно те карточки, которые используются в коммуникативной среде с ребенком.

Лист 7. Если ребенок не говорит, слова «Я не умею говорить» обводим или подчеркиваем. Если ребенок говорит, то в таблице записываются отдельные слоги, слова или предложения (даже эхолалические), которые ребенок может говорить по своему желанию со знакомыми и незнакомыми взрослыми и сверстниками. Это является важным, так как иногда ребенок в стрессовой ситуации более продуктивен в контакте с детьми, а не с незнакомыми взрослыми. В двуязычном регионе важно записать воспроизводимые слова на родном ребенку языке, так как в стрессовой ситуации он может среагировать на них точнее и быстрее, чем на те же слова на русском языке.

Лист 8. В таблице записываются все звуки и звукокомплексы, которые издает ребенок в детском саду и семье (самостоятельно / по подражанию / отраженно): звуки радости, неудовольствия, звуки, не связанные с ситуацией. Они позволяют незнакомому взрослому сориентироваться при попытке установления контакта с ребенком с ТМНР (РАС), так как в некоторых случаях поведение деперсонализированного ребенка для неподготовленного взрослого может казаться обычным (подпрыгивает, смеется, улыбается).

При необходимости листы можно менять местами, располагать элементы ПКД в другом порядке.

Выводы

Разработанный «Первичный коммуникативный дневник для ребенка с ТМНР (РАС)» представляет собой книжку карманного типа с минимально достаточной информацией для установления и поддержания контакта между неподготовленным взрослым и неговорящим или малоговорящим лицом разного возраста с ТМНР (РАС), попавшим в стрессовую ситуацию (социальная потеря, деперсонализация), включая поликультурную среду.

Использование ПКД позволит решить важные социальные и образовательные вопросы:

- обеспечение коммуникативной безопасности с незнакомым взрослым в ситуации убегания ребенка с ТМНР (РАС), который не говорит и имеет минимальные волевые усилия;
- обеспечение преемственности в коммуникативной среде между взрослым, взаимодействующим с ребенком с ТМНР (РАС), в разных социальных и образовательных условиях.

Простота в заполнении, универсальность по возрасту и готовый шаблон ПКД позволит использовать его коррекционным педагогам разных ведомств (социальной защиты, медицинских и образовательных учреждений) и родителям, воспитывающим ребенка с ТМНР (РАС) со слабой волевой регуляцией, начиная с дошкольного возраста и старше.

Список сокращений

ТМНР — тяжелые множественные нарушения в развитии.
РАС — расстройство аутистического спектра.
ПКД — первичный коммуникативный дневник.

Abbreviations

TMRDSMDD — severe and multiple developmental disorders.
ASD — Autism Spectrum Disorder.
PDDPCD — Primary Communication Diary.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no potential or apparent conflict of interest.

Соответствие принципам этики

Автор заявляет о соответствии исследования принципам этики.

Ethics Approval

The author declares that the research complies with ethical principles.

Список литературы

- Акимова, Е. А., Владыко, Е. М., Павлова, Н. Н., Бруцкая, К. А. (2021) *Сборник методических материалов по организации воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития*. М.: ИКП, 46 с.
- Баева, Д. В., Малышева, Т. В. (2019) *Подари мне радость общения!* СПб: Скифия, 112 с.
- Беркович, М. (2018) *Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития*. СПб.: Скифия, 86 с.
- Битова, А. Л., Бояршинова, О. С. (ред.). (2017) *Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития*. М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 114 с.
- Болдинова, О. Г., Головчиц, Л. А., Левченко, И. Ю. и др. (сост.). (2023) *Организация образования обучающихся по специальным индивидуальным программам развития (СИПР)*. М.: ИКП. [Электронный ресурс]. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Organizaciya_obrazovaniya_obuchajushhihsya_po_specialnym_individualnym-2.pdf?ysclid=mqz3z4p013937969105 (дата обращения 31.01.2026).
- Верещагина, Н. В. (2009) *Особый ребенок в детском саду*. СПб.: Детство-пресс, 126 с.
- Ветрова, М. А., Ветров, А. О. (2022) Дети с тяжелыми множественными нарушениями: обзор зарубежной литературы. *Современная зарубежная психология*, т. 11, № 2, с. 101–112. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110209>
- Волкова, С. В. (сост.). (2025) *Методические рекомендации коммуникативно-речевого развития обучающихся с нарушением интеллекта, при которых допускается возможность использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе*. М.: ИКП. [Электронный ресурс]. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2026/02/2_MR_kommunikativno_rechevogo_razvitiya_obuchajushhihsya_s_NI-2.pdf?ysclid=mqz3kbqvqe782841545 (дата обращения 31.01.2026).
- Давыдова, Ю. А. (2024) *Оценка уровня развития коммуникации у детей и подростков с ТМНР. Цели ребенка и стратегии взрослого на разных уровнях*. М.: АНО Центр «Пространство общения», 68 с.
- Дюкен, Ф. (2001) *Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми*. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 64 с.
- Жигарева, М. В. (2006) *Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь*. М.: Академия, 164 с.

- Жихарева, М. М., Лазуткина, М. М., Волкова, О. В. и др. (2023) *Диагностическое обучение: методическое руководство по развитию коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями развития*. М.: ИНФРА-М, 64 с.
- Квятковская, М. (2016) *Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта*. СПб.: Скифия, 64 с.
- Лазуренко, С. Б., Павлова, Н. Н., Нурлыгаянов, И. Н. (2024) *Индивидуально-личностная парадигма воспитания и образования детей с ТМНР с сочетанной неврологической патологией в ДДИ*. М.: ИКП, 33 с.
- Левченко, И. Ю., Волковская, Т. Н., Надточий, А. П. (2019) Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями. *Детская и подростковая реабилитация*, № 1 (37), с. 13–19.
- Лопатина, А. В. (2017) *Технологии альтернативной коммуникации для детей с ограниченными возможностями*. СПб.: ЦДК проф. А. Б. Баряевой, 96 с.
- Малофеев, Н. Н. (2022) Социо-культурные контексты становления практики помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития. *Альманах*, № 41. [Электронный ресурс]. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (дата обращения 31.01.2026).
- Плеханова, В. В. (2023) Формирование жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. *Образование и воспитание*, № 3 (44), с. 37–41.
- Рязанова, И. А. (2018а) Коммуникативный паспорт как инструмент общения. *Практика социальной работы. Открытый методический ресурс*, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.xn--e1aavcp9f3a5d4a.xn--plai/system/files/tmp/Коммуникативный%20паспорт.pdf?ysclid=mqz4us4v9u325831149> (дата обращения 31.01.2026).
- Рязанова, И. А. (2018b) Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР. *Universum: Психология и образование*, № 5 (47). [Электронный ресурс]. URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (дата обращения 31.01.2026).
- Солдатенкова, Е. Н. (2014) Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра. *Современная зарубежная психология*, т. 3, № 3, с. 52–64.
- Соловьева, Т. А., Переверзева, М. В., Лазуренко, С. Б. и др. (сост.). (2023) *Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР*. М.: ИКП. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Metodicheskie rekomendacii po ispolzovaniju sredstv alternativnoj.pdf?ysclid=mqz3sl5ral569107440> (дата обращения 31.01.2026).
- Сороко, Е. Н. (2018) Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения. *Специальное образование*, № 2 (50), с. 135–146. <https://doi.org/10.26170/sp18-02-12>
- Тверская, О. Н., Щепелина, М. А. (сост.). (2018) *Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями»*. Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 256 с.
- Терентьева, Г. В. (2019) Специфические особенности обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. *Вестник науки и образования*, № 24-2 (78), с. 62–64.
- Течнер, С. (2021) *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра*. М.: Теревинф, 433 с.
- Хаустов, А. В. (2010) *Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра*. М.: ЦПМССДиП, 87 с.
- Шипицына, Л. М. (2004) *Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью*. СПб.: Союз, 335 с.
- Brady, N. C., Bruce, S. (2016) Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 121, no. 2, pp. 121–138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121>
- Luitwieler, N., Luijkx, J., Salavati, M. et al. (2021) Variables related to the quality of life of families that have a child with severe to profound intellectual disabilities: A systematic review. *Heliyon*, vol. 7, no. 7, article e07372. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07372>
- Millar, S., Aitken, S. (2008) *Personal Communication Passports as a way of consulting and representing children with communication disabilities, to ensure consistent care*. [Online]. Available at: http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf (accessed 31.01.2026).
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., Reynders, K., Nakken, H. (2005) Children with profound intellectual and multiple disabilities: the effects of functional movement activities. *Clinical Rehabilitation*, vol. 19, no. 6, pp. 613–620. <https://doi.org/10.1191/0269215505cr899o>

References

- Akimova, E. A., Vladyko, E. M., Pavlova, N. N., and Brutsкая, K. A. (2021) *Collection of Methodological Materials on the Organization of Education and Training for Preschool Children with Severe Multiple Developmental Disorders*. Moscow: IKP Publ., 46 p. (In Russian)
- Baeva, D. V., Malysheva, T. V. (2019) *Give me the joy of communication!* Saint Petersburg: Scythia Publ., 112 p. (In Russian)
- Berkovich, M. (2018) *Simple Things. How to make contact with people with severe multiple developmental disabilities*. Saint Petersburg: Scythia Publ., 86 p. (In Russian)
- Bitova, A. L., Boyarshinova, O. S. (eds.). (2017) *Developmental care for children with severe and multiple developmental disabilities*. Moscow: Foundation for the Support of children in difficult situations Publ., 114 p. (In Russian)
- Boldinova, O. G., Golovchits, L. A., Levchenko, I. Yu. (comps.). (2023) *Organization of Education for Students with Special Individual Development Programs (SIDP)*. Moscow: Institute of Special Education Publ. [Online]. Available at: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Organizaciya_obrazovaniya_obuchajushhihsya_po_specialnym_individualnym-2.pdf?ysclid=mqz3z4p013937969105 (accessed 31.01.2026). (In Russian)
- Brady, N. C., Bruce, S. (2016) Communication services and supports for individuals with severe disabilities: Guidance for assessment and intervention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 121, no. 2, pp. 121–138. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.2.121> (In English)
- Davydova, Yu. A. (2024) *Assessment of the level of communication development in children and adolescents with TMNR. Child goals and adult strategies at different levels*. Moscow: ANO Center “Communication Space” Publ., 68 p. (In Russian)
- Duken, F. (2001) *Alternative means of communication with non-speaking children*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 64 p. (In Russian)
- Khaustov, A. V. (2010) *Formation of Speech communication skills in children with autism spectrum disorders*. Moscow: TPMSSDiP Publ., 87 p. (In Russian)
- Kvyatkovska, M. (2016) *Deeply misunderstood children. supporting the development of children with severe and profound intellectual disabilities*. Saint Petersburg: Skifiya Publ., 64 p. (In Russian)
- Lazurenko, S. B., Pavlova, N. N., Nurlygayanov, I. N. (2024) *Individual and personal paradigm of upbringing and education of children with TMS and combined neurological pathology in DDI*. Moscow: Institute of Special Education Publ., 33 p. (In Russian)
- Levchenko, I. Yu., Volkovskaya, T. N., Nadtochii, A. P. (2019) The particularities of non-verbal means of communication using by the children with multiple developmental disorders. *Child and Adolescent Rehabilitation*, no. 1 (37), pp. 13–19. (In Russian)
- Lopatina, L. V. (2017) *Technologies of alternative communication for children with disabilities*. Saint Petersburg: Prof. L. B. Baryaeva Diagnostic and Counselling Centre Publ., 96 p. (In Russian)
- Luitwieler, N., Luijkx, J., Salavati, M. et al. (2021) Variables related to the quality of life of families that have a child with severe to profound intellectual disabilities: A systematic review. *Heliyon*, vol. 7, no. 7, article e07372. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07372> (In English)
- Malofeev, N. N. (2022) Socio-cultural contexts of formation of the practice of providing assistance to children with severe and multiple developmental disorders. *Almanac*, no. 41. [Online]. Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (accessed 31.01.2026). (In Russian)
- Millar, S., Aitken, S. (2008) *Personal Communication Passports as a way of consulting and representing children with communication disabilities, to ensure consistent care*. [Online]. Available at: http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p040b/millar_and_aitken.pdf (accessed 31.01.2026). (In English)
- Plekhanova, V. V. (2023) Formation of life competencies in children with severe multiple developmental disorders. *Obrazovanie i vospitanie*, no. 3 (44), pp. 37–41. (In Russian)
- Ryazanova, I. L. (2018a) Communicative passport as a tool of communication. *Practice of Social Work. Open Methodological Resource*, no. 3. [Online]. Available at: <http://www.xn--e1aavcpqf3a5d4a.xn--p1ai/system/files/tmp/Коммуникативный%20паспорт.pdf?ysclid=mqz4us4v9u325831149> (accessed on 31.01.2026). (In Russian)
- Ryazanova, I. L. (2018b) Assessment of communication skills and choice of ways of engagement and communication for children with SMLD. *Universum: Psychology and Education*, no. 5 (47). [Online]. Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5844> (accessed 31.01.2026). (In Russian)
- Shipitsyna, L. M. (2004) *Development of communication skills in children with moderate and severe mental retardation*. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 335 p. (In Russian)
- Soldatenkova, E. N. (2014) Review of foreign approaches to development of communication in children with autistic spectrum disorders. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, vol. 3, no. 3, pp. 52–64. (In Russian)
- Solovieva, T. A., Pereverzeva, M. V., Lazurenko, S. B. (comps.). (2023) *Guidelines for the use of alternative and additional communication tools in the education and upbringing of children with TMNR*. Moscow: Institute of Special Education Publ. [Online]. Available at: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Metodicheskie>

- [rekomendacii_po_ispolzovaniju_sredstv_alternativnoj.pdf?ysclid=mqz3sl5ral569107440](#) (accessed 31.01.2026). (In Russian)
- Soroko, E. N. (2018) Modern approaches to teaching communication skills to children with special psychophysical development and verbal communication disorders. *Special Education*, no. 2 (50), pp. 135–146. <https://doi.org/10.26170/sp18-02-12> (In Russian)
- Techner, S. (2021) *Introduction to Alternative and Augmentative Communication: Gestures and Graphic Symbols for People with Motor and Intellectual Disabilities, as well as with Autism Spectrum Disorders*. Moscow: Terevinth, 433 p. (In Russian)
- Terentyeva, G. V. (2019) Specific features of education for children with severe multiple developmental disabilities. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, no. 24-2 (78), pp. 62–64. (In Russian)
- Tverskaya, O. N., Shchepelina, M. A. (comps.). (2018) *Alternative and augmentative communication: A collection of workshop proceedings from the educational forum "Modern approaches and technologies for supporting children with special educational needs"*. Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University Publ., 256 p. (In Russian)
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., Reynders, K., Nakken, H. (2005) Children with profound intellectual and multiple disabilities: the effects of functional movement activities. *Clinical Rehabilitation*, vol. 19, no. 6, pp. 613–620. <https://doi.org/10.1191/0269215505cr899o> (In English)
- Vereshchagina, N. V. (2009) *A Special Child in a Kindergarten*. St. Petersburg: Detstvo-press, 126 p. (In Russian)
- Vetrova, M. A., Vetrov, A. O. (2022) Children with severe multiple disabilities: Review of foreign literature. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 11, no. 2, pp. 101–112. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110209> (In Russian)
- Volkova, S. V. (comp.). (2025) *Guidelines for the communicative and speech development of students with intellectual disabilities, which allow the use of alternative and additional communication tools in the educational process*. Moscow: Institute of Special Education Publ. [Online]. Available at: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2026/02/2_MR_kommunikativno_rechevogo_razvitiya_obuchajushhihsya_s_NI-2.pdf?ysclid=mqz3kbqvqe782841545 (accessed 31.01.2026). (In Russian)
- Zhigareva, M. V. (2006) *Children with complex developmental disorders: Pedagogical assistance*. Moscow: Academia Publ., 164 p. (In Russian)
- Zhikhareva, M. M., Lazutkina, M. M., Volkova, O. V. et al. (2023). *Diagnostic education: A methodological guide for developing communication skills in children with multiple developmental disorders*. Moscow: INFRA-M Publ., 64 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 37.377.8

EDN XQTWFO

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-14-25>

Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование

А. Г. Гогоберидзе¹, О. В. Солнцева

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Гогоберидзе Александра Гививна,
SPIN-код: 9922-6122,
Scopus AuthorID: 57202914646,
ResearcherID: M-9768-2016,
ORCID: 0000-0002-5374-632X,
e-mail: agg1868@gmail.com

Солнцева Ольга Викторовна, SPIN-код: 1271-8793, ORCID: 0000-0002-3484-0783, e-mail: solnolv@yandex.ru

Для цитирования:

Гогоберидзе, А. Г., Солнцева, О. В. (2026) Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование.

Комплексные исследования детства, т. 8, № 1, с. 14–25. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-14-25> EDN XQTWFO

Получена 11 января 2026, прошла рецензирование 19 февраля 2026, принята 19 февраля 2026.

Финансирование: Проект «Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (внутренний грант РГПУ им. А. И. Герцена (УМО новых образовательных программ)).

Права: © А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева (2026).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Раскрываются особенности профессиональной компетентности современного педагога дошкольного образования, дано историко-ретроспективное обоснование подходов к разработке учебно-методического комплекса для реализации профессиональных дисциплин и модулей при реализации образовательной программы среднего профессионального образования. Представлена структура учебно-методического комплекса и показано содержательное наполнение на примере ведущей дисциплины «Дошкольная педагогика».

Статья подготовлена в рамках внутреннего гранта для разработки учебно-методического обеспечения новых образовательных программ научно-педагогическими работниками РГПУ им. А. И. Герцена «Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование».

Показано, что профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования, ориентированная на развитие и воспитание ребенка в первые годы жизни, требует нового качества подготовки специалиста. В РГПУ им. А. И. Герцена, имеющем более чем вековые традиции подготовки кадров для системы дошкольного образования (начиная с Педагогического института дошкольного образования, основанного в 1918 г.), ведется системная научно-практическая разработка данной проблемы. Ключевым показателем качества подготовки выступает профессиональная компетентность как интегральная характеристика способности решать профессиональные задачи.

С 2023 года в университете реализуется образовательная программа среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование. Важнейшей научно-методической задачей стала разработка учебно-методического комплекса для организации самостоятельной работы обучающихся. В статье представлены результаты работы над дисциплиной «Дошкольная педагогика», являющейся системообразующей в профильной подготовке. Раскрываются принципы отбора содержания (культурологический, фундаментальности, гуманизации, практикоориентированности, опережающего характера), цель и задачи дисциплины. Показано, что изменение технологии преподавания связано с переходом от «знаниевого» к компетентностному подходу, приоритетом развития профессиональной позиции студента.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные задачи педагога, профессиональная компетентность педагога, образовательная программа среднего профессионального образования, учебно-методический комплекс, дошкольное образование, педагог дошкольного образования

Developing a teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of a new vocational program in Preschool Education (field of study 44.02.01)

A. G. Gogoberidze¹, O. V. Solntseva^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Alexandra G. Gogoberidze, SPIN: 9922-6122, Scopus AuthorID: 57202914646, ResearcherID: M-9768-2016, ORCID: 0000-0002-5374-632X, e-mail: agg1868@gmail.com

Olga V. Solntseva, SPIN: 1271-8793, ORCID: 0000-0002-3484-0783, e-mail: solnolv@yandex.ru

For citation: Gogoberidze, A. G., Solntseva, O. V. (2026) Developing a teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of a new vocational program in Preschool Education (field of study 44.02.01). *Comprehensive Child Studies*, vol. 8, no. 1, pp. 14–25. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-14-25> EDN XQTWFO

Received: 11 January 2026; reviewed 19 February 2026; accepted 19 February 2026.

Funding: The project “Development of an Educational and Methodological Complex for Implementing Specialized Disciplines and Modules of the New Vocational Education Training Program in the Field of Study 44.02.01 Preschool Education” (internal grant of Herzen State Pedagogical University of Russia (EMA for New Educational Programs)).

Copyright: © A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines the professional competence of a modern preschool teacher and outlines the historical background of the approaches used to develop a teaching and methodological package for professional disciplines and modules of a secondary vocational education program in Preschool Education. The article presents the structure of the package, illustrating its content through the example of the core discipline Preschool Pedagogy.

teaching and methodological support for new educational programs by academic staff of Herzen University: ‘Development of a teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of a new vocational program Preschool Education, field of study 44.02.01.’

The article shows that the work of a modern preschool teacher — a specialist who focuses on the development of a child in the early years of life — requires a new level of training quality. Herzen University has a strong tradition of training professionals for the preschool education system, dating back to its Pedagogical Institute of Preschool Education founded in 1918. At present, the university carries out systematic scientific and practical work on this issue. The key indicator of training quality is professional competence, which is an integral characteristic of the ability to solve professional tasks.

Since 2023, the university has been implementing a secondary vocational education program in Preschool Education (field of study 44.02.01). The program required a teaching and methodological package for organizing students’ independent work, and the development of such a package became a crucial scientific and methodological task. The article presents the results of work on the discipline Preschool Pedagogy, which serves as a core component of specialized training. The article describes the principles of content selection (such as the culturological principle, fundamentality, humanization, practical orientation, and advanced learning), along with the goal and objectives of the discipline. It is shown that the change in teaching methods is associated with the transition from a ‘knowledge-based’ to a ‘competence-based’ approach, prioritizing the development of the student’s professional position.

Keywords: competence-based approach, professional tasks of a teacher, professional competence of a teacher, secondary vocational education program, teaching and methodological package, preschool education, preschool teacher

Введение

Профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования как деятельность, ориентированная на развитие и воспитание ребенка в первые годы жизни в условиях образовательного процесса, требует особого, нового качества подготовки специалиста.

Современные черты данной системы подготовки определяются:

- во-первых, обеспечением условий непрерывности образования, возможности построения профессиональной карьеры

на основе получения среднего профессионального и высшего (образовательных степеней — бакалавра и магистра) образования;

- во-вторых, обеспечением единства целевого, содержательного и технологического компонентов образовательного процесса, ориентированных на качество подготовки, показателем которого становится профессиональная компетентность будущего педагога.

Преимущества компетентностного подхода связаны с тем, что в качестве показателей

профессионального развития и становления выступают интегральные профессионально-личностные характеристики специалиста, отражающие его готовность к решению профессиональных задач (Батракова 2011).

В РГПУ им. А. И. Герцена на протяжении уже более 20 лет ведется научно-практическая разработка данной проблемы, результатом которой на сегодняшний день стало определение содержания и параметров профессиональной компетентности специалиста в сфере образования.

По мнению ряда исследователей, профессиональная компетентность выступает как «интегральная характеристика человека, определяющая способность или умение решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессионально-педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и склонностей» (Верещагина и др. 2016; Сериков и др. 2025).

Профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования — это деятельность, в которой происходит решение нескольких групп профессиональных задач (Гогоберидзе, Солнцева 2023):

- Видеть ребенка в образовательном процессе детского сада — *диагностические задачи*, решение которых позволяет педагогу:
 - знать индивидуальные особенности и возможности ребенка;
 - учитывать их в образовательном процессе;
 - отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком в ходе образовательного процесса детского сада, характер его продвижения в развитии;
 - определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий.
- Проектировать образовательный процесс, ориентированный на достижение целей дошкольного образования — *задачи педагогического проектирования образовательного процесса и его организации, содействующего целостному развитию здорового ребенка-дошкольника*.
- Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами детского сада — *задачи взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом*.
- Создавать и использовать в развивающих и воспитательных целях образовательную среду (пространство дошкольного образовательного учреждения) — *задачи проектиро-*

вания и организации развивающей образовательной среды детского сада как одного из эффективнейших условий, инициирующих процессы развития и воспитания ребенка.

- Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование — *задачи развития субъектной позиции, обогащения профессиональной компетентности.*

Организация исследования

Разработка учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование осуществлялся на основе методологии проектирования в образовании (Александрова и др. 2024; Колесникова 2017).

Проектирование осуществлялось в соответствии со следующими направлениями:

- методологическая доказательность в рамках которой разработка УМК начинается с определения ценностных оснований подготовки специалиста профессионалитета, что позволяет обосновать точку зрения на цели подготовки;
- системность как подход, который позволяет рассматривать все компоненты УМК в тесной взаимосвязи, проектировать содержательную и процессуальную стороны подготовки студента профессионалитета в единстве и взаимосвязи. Основой такой взаимосвязи выступает направленность проектирования УМК на достижение образовательных результатов;
- непрерывность как постепенность и делимость процесса разработки УМК. Это позволяет выявить системообразующий компонент проектирования (в данном исследовании таким компонентом является учебная дисциплина «Дошкольная педагогика»), который показывает связи с последующими компонентами проектирования последующих учебных модулей, необходимость возвращения к системообразующему компоненту на каждом этапе проектирования;
- уникальность как отражение в содержании проектируемого УМК опыта кафедры дошкольной педагогики, обусловленного уникальностью сложившейся научной школы;
- учет психолого-педагогических закономерностей восприятия учебного материала студентами профессионалитета (необходимость выраженной практической

и профессиональной направленности, положительного эмоционального настроя, использование элементов здоровьесбережения и пр.).

- соблюдение логики проектирования, где началом является обоснование и уточнение образовательного результата освоения обучающимися образовательной программы. При проектировании учебно-методического комплекса образовательные результаты примерной образовательной программы конкретизируются и формулируются на языке понятном не только преподавателю, но и обучающемуся. Поэтому образовательный результат должен отражать результаты решения образовательно-профессиональных задач на основе компетентностного подхода.

Результаты исследования

Один из инновационных шагов сегодняшнего дня — начало реализации в РГПУ им. А. И. Герцена образовательных программ среднего профессионального образования.

С 2023 года в институте детства началась подготовка специалистов по специальности 44.02.01 Дошкольное образование.

Реализация профильных модулей и дисциплин образовательной программы, естественно, поручена коллективу кафедры дошкольной педагогики.

В соответствии с примерной образовательной программой «Профессионалитет» (далее — ПОП-П) по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, которая разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, системообразующим в содержании является инвариантный блок профильных дисциплин и модулей, объединяющий:

- учебную дисциплину «Дошкольная педагогика»;
- учебные модули «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья и физического развития детей раннего и дошкольного возраста», «Организация различных видов деятельности детей в ДОО», «Организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам ДОО», «Организация воспитательного процесса детей раннего и дошкольного возраста в ДОО», «Организация взаимодействия с родителями детей

и сотрудниками ДОО», «Организация процесса и реализации парциальной образовательной программы в области художественно-эстетического развития» (Акулова и др. 2010; 2015).

Одной из важнейших задач при реализации образовательной программы нового для университета уровня образования становится разработка учебно-методического комплекса для организации самостоятельной работы обучающихся.

Проявление личностной активности в выборе и реализации вариантов достижения образовательных результатов и построение на их основе жизненных и профессиональных перспектив — это системообразующая основа современного образования. При таком подходе ведущим становится не просто обучение студента, а оказание ему особой помощи в решении постоянно возникающих образовательных задач. В контексте преподавания учебной дисциплины или модуля такая помощь или организация сопровождения студента в процессе освоения предмета в первую очередь связана с разработкой комплекса учебно-методического обеспечения (Гогоберидзе 2008; Гогоберидзе, Головина 2018).

Учебно-методическое обеспечение — система условий для успешной реализации образовательного процесса, определенные ресурсы, обеспечивающие возможность осуществления полноценного взаимодействия, направленного на достижение целей современного профессионального образования. Формой учебно-методического обеспечения образовательного процесса в рамках учебной дисциплины становится учебно-методический комплекс.

Учебно-методический комплекс — «совокупность средств и разных источников информации, используемых для решения профессионально-педагогических задач» (Чекалева, Валиулин 2007, 15).

Учебно-методический комплекс может быть сконструирован по различным моделям и чаще всего включает:

- программу учебной дисциплины;
- методические материалы по организации самостоятельной работы студентов;
- учебные пособия, учебники, хрестоматии (Чекалева, Валиулин 2007).

Необходимость решения данной научно-методической задачи поддержано получением внутреннего гранта для разработки учебно-методического обеспечения новых образовательных программ научно-педагогическими работниками РГПУ им. А. И. Герцена.

Работа над грантом началась с осмысления своеобразия содержания и методики преподавания учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» в СПО. Дошкольная педагогика — научная отрасль педагогики, изучающая развитие ребенка в условиях педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения. Это определяет общую логику построения содержания учебной дисциплины в контексте педагогики. Изменение технологии преподавания «Дошкольной педагогики» связано с изменением общей цели педагогического образования, переходом от «знаниевого» к компетентностному подходу, при котором на первый план выходят задача развития профессиональной позиции студента, желания и умения эффективно использовать имеющиеся знания для решения разнообразных педагогических проблем. Все это определяет характеристики преподавания, изменения в личностном и профессиональном становлении студентов (Бабаева и др. 2008).

Проектирование УМК основано на реализации фундаментального подхода, на принципе опережающего характера содержания образования, культурологическом и практикоориентированном подходах (Бабаева и др. 2010).

«Дошкольная педагогика» в СПО не должна терять **фундаментальности подхода**, который определяет логику построения учебного материала в контексте категорий педагогики как науки. Поэтому путь освоения «Дошкольной педагогики» отражает движение от тем, связанных с категорией «образование», к темам, раскрывающим категорию «воспитание», и далее к темам, раскрывающим категорию «обучение». Содержательное раскрытие ведущих категорий дошкольной педагогики позволяет перейти к ряду конкретных тем, в которых рассматривается организация жизнедеятельности дошкольников в детском саду, подготовка к обучению в школе, технологии планирования образовательного процесса, проектирование развивающей предметно-пространственной среды в ДОО.

Рассмотрим в качестве примера тему «Дошкольное образование», в которой представлено единство крупных блоков «Дошкольное образование как система» и «Дошкольное образование как процесс». Содержание данных блоков направлено на освоение студентами многозначности категории «образование» и изучение феномена «образование» с различных сторон (как общественное явление, как система, как результат, как процесс). Это находит отражение в планируемых результатах образовательной деятельности студентов:

- увидеть дошкольное образование как часть системы образования Российской Федерации и выявить уникальность ступени дошкольного образования;
- установить связь между целями и задачами дошкольного образования и социокультурной, общественно-политической ситуацией в Российской Федерации;
- овладеть навыками чтения нормативных документов, которые регулируют функционирование системы дошкольного образования (Закон об образовании в РФ, ФГОС дошкольного образования, Федеральная образовательная программа дошкольного образования);
- понять особенности результатов дошкольного образования и доказать невозможность применения аттестации по отношению к результатам образования дошкольников;
- выявить ключевые слова, которые доказывают, что содержание дошкольного образования направлено на развитие ребенка дошкольного возраста, и линии усложнения содержания;
- установить своеобразие образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на основе сравнения с образовательным процессом других ступеней образования;
- объяснить специфику образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на основе возрастных особенностей детей дошкольного возраста;
- обосновать особенности организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на основе психолого-педагогических подходов (культурно-исторический, амплификация детского развития, субъектно-деятельностный).

Определение результатов образовательной деятельности студентов при проектировании УМК позволяет преподавателю отбирать содержание лекционной части учебного материала и проектировать задания для самостоятельной работы.

Аналогичным образом в УМК определены образовательные результаты по остальным темам дисциплины «Дошкольная педагогика»: «Воспитание детей в ДОО», «Обучение детей в ДОО», «Организация жизни и режим дня в ДОО», «Подготовка детей к школе в ДОО», «Планирование образовательного процесса в ДОО», «Основы проектирования развивающей предметно-пространственной среды в ДОО».

Конкретизация планируемых результатов основана на требованиях, которые предъявляет стандарт СПО и примерная учебная программа дисциплины, и соотнесена с компетентностным подходом, на основе которого проектировался УМК.

Отметим, что принцип фундаментальности дает возможность объединять ранее разрозненные темы дисциплины «Дошкольная педагогика» в крупные блоки. Ориентация на компетентностный подход позволяет выделять основные группы профессиональных задач, к освоению которых осуществляется подготовка студента профессионалитета.

При использовании фундаментального подхода студентам необходима адаптация ведущих теоретических положений к особенностям среднего профессионального образования, усиление их связи с практической деятельностью педагога, важен перевод сложных теоретических концепций на язык их практического применения. Так, например, при изучении со студентами основ культурно-исторического подхода представляется возможным выйти на практические примеры, которые иллюстрируют важность раннего обращения в обучении и воспитании дошкольников к символическим средствам (рисование как символическая деятельность, элементарное письмо). Это позволяет студентам понять, почему в практике современного дошкольного образования так часто стали обращаться к наполнению предметно-пространственной среды детского сада рисунками детей, записями, которые дети делают печатным шрифтом, к методике ведения детьми блокнотов.

На этапе проектирования заданий для самостоятельной работы это позволило сформулировать задание, при выполнении которого студенты знакомятся с описанием практик, в которых педагоги используют возможности символизации ребенком своего опыта (например, ведение детских календариков, зарисовывание собственных сказок, запись печатными буквами сочиненных историй и пр.), и доказать значимость данной деятельности для развития ребенка и учета зоны его ближайшего развития. Это дает преподавателю возможность увидеть отличие в преподавании теоретических подходов дошкольной педагогики в СПО и в вузе. В СПО теоретические положения формулируются кратко и сопровождаются конкретными примерами их реализации в практике, тогда как высшее образование предполагает освоение теоретических положений и самостоятельный подбор практических примеров к ним.

Изучение образования детей дошкольного возраста как системы и как процесса завершается в спроектированном УМК заданием по созданию визитной карточки конкретной ДОО. Визитная карточка создается на основе анализа сайта конкретной ДОО и позволяет увидеть направленность программ дошкольного образования и их связь с нормативной базой, дать характеристику окружения ДОО, которое влияет на организацию образовательного процесса (природные условия, промышленные, предприятия, организации сферы культуры и спорта вокруг), историю создания, структуру учреждения (сколько групп, какие и сколько педагогов, средний возраст педагогов и образование педагогов, кто заведующий и заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе), оснащение (где проходят прогулки, есть ли бассейн, залы для физкультуры и музыкальных занятий), особенности распорядка дня, интересные направления работы (инновационная деятельность, консультационная и др.). Сделать выводы о том, почему родителям дошкольников стоит выбрать для ребенка этот детский сад (привести 3 аргумента).

В обучении студентов СПО необходим **опережающий характер содержания дисциплины**. Важно обеспечить студентов такими знаниями и умениями, которые будут ориентированы на их применение в ближайшем будущем, не потеряют своей актуальности за то время, пока студент обучается в профессионалитете. Это требует при проектировании содержания вводить в блоки учебной дисциплины новые темы, которые отражают перспективные направления педагогической деятельности. Так, например, блок «Обучение детей в ДОО» включает в себя содержание по использованию цифровых устройств в дошкольном образовании; содержание отбирается на основе современных психолого-педагогических исследований, в которых дается обоснование преимуществ и рисков использования цифровых устройств; раскрывается перспектива использования цифровых устройств для решения образовательных задач.

Блок «Воспитание детей в ДОО» включает материал, направленный на профилактику буллинга в ДОО, что приобретает значимость в настоящее время; знакомит студентов с современными практиками воспитания детей дошкольного возраста на основе сочетания читательской и игровой деятельности дошкольника (Солнцева и др. 2022).

Реализация **культурологического подхода** (Бондаревская 2014) позволяет рассматривать содержание учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» в различных контекстах.

Во-первых, важно связать темы дисциплины «Дошкольная педагогика» с разными сферами культуры и искусства. Это расширяет общекультурные компетенции студентов СПО, помогает им выстраивать более целостную картину мира. Например, содержание темы «Дошкольное образование как система и как процесс» включает в себя компоненты региональной культуры, которые необходимо использовать для реализации программ дошкольного образования. При анализе принципов Федеральной образовательной программы дошкольного образования студентам необходимо разобраться в том, что культурная идентичность дошкольника формируется как на основе общероссийской культуры, так и на содержании культуры того региона, в котором растет и развивается дошкольник.

Произведения искусства обладают широкими возможностями для поддержки интереса к педагогической деятельности. Поэтому ряд заданий дисциплины «Дошкольная педагогика» предполагает обращение студентов к произведениям детской литературы, живописи. Приведем пример одного из заданий УМК.

Подготовка дайджеста «Самоценность дошкольного детства»

Ожидаемый образовательный результат: обучающиеся смогут соотнести основные положения, характеризующие самоценность дошкольного периода детства, с примерами их проявлений; установить личностно-ориентированное соответствие взаимодействия взрослых с детьми.

Шаги выполнения задания:

1. На основе материалов лекций отберите 3 проявления самоценности дошкольного периода детства.
2. Изучите художественные книги, героями которых являются дети дошкольного возраста (Ю. Симбирской, А. Орловой, И. Зартайской, А.-М. Шмидт, А. Доброчасовой), найдите в них примеры проявлений самоценности дошкольного детства.
3. На основе цитат из книг оформите дайджест «Самоценность дошкольного детства», проиллюстрируйте каждое из выбранных вами проявлений цитатами из прочитанных книг (не менее 5 цитат к каждому из проявлений).
4. Впишите в дайджест варианты действий взрослого как реакцию на проявления самоценности дошкольного детства, или оцените действия взрослых — героев книг.

Критерии оценки:

- Соответствие цитат проявлениям самоценности дошкольного периода детства.
- Корректность цитирования.
- Содержательность комментариев к цитатам.
- Качество оформления продукта выполнения задания.

Во-вторых, культурологический подход направлен на прояснение студентами СПО ценностей смыслов, которые заложены в содержании учебной дисциплины и обеспечивают в дальнейшем ценностно-смысловую картину мира педагога. Обсуждение различных тем связано с рефлексией образовательного опыта студента и поиска ответа на вопросы: «Зачем?», «Почему?» (Зачем мы изучаем концепцию амплификации детского развития? Зачем педагогу использовать в обучении принципы? Почему невозможно воспитание без опоры на ценности? и пр.).

Культурологический подход связан с самореализацией самого студента в образовательном процессе. Этому способствуют такие задания УМК, как:

- Разработайте символ детского сада, в котором вы хотели бы работать; раскройте ценности и смыслы, которые заложены в символе и отражают уклад жизни детского сада.
- Сформулируйте для себя 5 основных правил взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Формулировка правила исключает использование частицы «не» и слова «нельзя».
- Составьте текст «я-сообщения» для детей дошкольного возраста на темы: «Моя любимая игрушка детства», «Мое любимое место в городе» и пр.

Про проектировании УМК по «Дошкольной педагогике» для СПО важнейшим является **принцип практикоориентированности**, связанный с обращением научного знания к практике дошкольного образования. Обращение к этой практике нацелено на актуализацию опыта, который студенты приобретают во время прохождения учебных практик, осознание и преобразование данного опыта при выполнении учебных заданий. Например, по теме «Организация обучения в ДОО» студентам дается задание подготовить тезисы устного выступления «Как реализовать принципы обучения при проведении занятий в детском саду». Для этого необходимо выбрать 2 принципа и на основе примеров, которые будут записаны на практике в детском саду, составить рассуждение: «Когда

я буду использовать принцип „название принципа“ на занятии „название занятия“ мне нужно будет выполнить следующие действия... Это нужно сделать, так как...».

Проектирование УМК по «Дошкольной педагогике» на основе принципа практикоориентированности позволяет студентам собрать свой портфель контрольных листов для проверки готовности провести занятие с детьми, организовать воспитательное событие, маршрутные листы по выбору содержания воспитательных мероприятий, соблюдению режима дня и пр. Представляется важным не столько накопить папки с конспектами разных вариантов образовательной деятельности, сколько прийти к осознанию того, как они организуются, освоению алгоритмов профессиональной деятельности.

Содержание итоговой аттестации по учебной дисциплине «Дошкольная педагогика» носит интегративный характер и направлено на проверку готовности к решению профессиональных задач:

- задачи, направленные на учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка в образовательном процессе;
- задачи педагогического проектирования образовательного процесса и его организации, содействующие целостному развитию здорового ребенка-дошкольника;

- задачи взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом;
- задачи проектирования и организации развивающей образовательной среды детского сада как одного из эффективнейших условий, инициирующего процессы развития и воспитания ребенка;
- задачи развития субъектной позиции, обогащения профессиональной компетентности.

Студентам предлагается разработать практический кейс — тематический день в детском саду, который будет реализован на практике в одной из возрастных групп ДОО.

Примерная тематика кейсов, варианты тем дня: 1) День осенних листьев; 2) Свет и тени осеннего города; 3) День осеннего неба (краски, формы облаков, воздух); 4) День дождя; 5) Где живет радостное настроение в осеннем городе? (ботанический сад, музей — по выбору); 6) День городского фонаря; 7) День осеннего солнца (местоположение солнца осенью, освещенность города, куда «прячется»); 8) День городских птиц (12 ноября — Синичкин день)

Критерии оценки выполнения кейса:

1. Соответствие содержания деятельности с детьми заявленной теме дня в названии кейса.
2. Способность отобрать содержание тематического дня с опорой на Федеральную

Табл. 1. Пример экзаменационного кейса

Первая половина дня — вовлечение детей в тему дня, поддержка интереса и познавательной инициативы детей	1. Организация утреннего приема и встречи детей группы. <i>Что требуется сделать?</i> Описать название игры, сюрпризного момента, «момента радости», или вопросы к ребенку, при появлении его в группе с учетом темы дня. — Какие материалы будут размещены в развивающей предметно-пространственной среды группы? — Каким образом будет привлекаться внимание детей к материалам? — Какие форматы образовательной деятельности будут организованы? 2. Организация развивающего взаимодействия с детьми. <i>Что требуется сделать?</i> Определить задачи и описать форму взаимодействия с детьми на содержании темы дня (беседа с детьми, организация наблюдения в уголке природы, чтение художественной литературы, рассматривание картины или иллюстрации, слушание музыки, игра в дидактические игры, решение проблемных ситуаций и др.).
Занятия (2 занятия по теме дня) — организация образовательной деятельности	<i>Что требуется сделать?</i> Спроектировать занятие с детьми по предложенной структуре: 1. Тема занятия. 2. Продолжительность. 3. Образовательные задачи занятия: а) Смысл занятия для детей (описание метода мотивации). б) Организация занятия. Как будут достигнуты задачи? (карта занятия: деятельность педагога и детей, методы организации, формулирование заданий и вопросов к детям). в) Как будет организована совместная деятельность детей на занятии? (задания для совместного решения детьми — при необходимости).

Табл. 1. Продолжение

Вторая половина дня — работа над продуктом тематического дня (совместная деятельность педагога с детьми)	Завершение реализации замысла дня. <i>Что требуется сделать?</i> Создать или завершить продукт дня в условиях организации совместной деятельности детей. Выбрать и спроектировать формат образовательной деятельности. Варианты продукта дня: коллаж, аудиозапись детских высказываний, рисование и оформление выставки...
Вторая половина дня — общий круг, сбор	<i>Что требуется сделать?</i> Организовать рефлексию тематического дня — выявление вопросов и интересов детей с использованием развивающего диалога по содержанию дня. Подготовить информационный лист для родителей воспитанников по итогам дня.

Table 1. Example of an examination case study

First half of the day — engaging children in the theme of the day, supporting children's interest and cognitive initiative	1. Organization of the morning reception and welcoming of children in the group. <i>What needs to be done?</i> Describe the name of the game, surprise moment, 'moment of joy' or questions to the child upon their arrival in the group, taking into account the theme of the day. — What materials will be placed in the developmental subject-spatial environment of the group? — How will the children's attention be drawn to the materials? — What formats of educational activity will be used? 2. Organization of developmental interaction with children. <i>What needs to be done?</i> Define the objectives and describe the form of interaction with children based on the content of the theme of the day (conversation with children, organization of observation in the nature corner, reading of fiction, viewing a picture or illustration, listening to music, playing didactic games, solving problem situations, etc.).
Sessions (2 sessions on the theme of the day) — organization of educational activity	<i>What needs to be done?</i> Design a session with children according to the proposed structure: 1. Session topic. 2. Duration. 3. Educational objectives of the session: a) Meaning of the session for children (description of the motivation method). b) Organization of the session. How will the objectives be achieved? (session map: activity of the teacher and children, methods of organization, formulation of tasks and questions for children). c) How will the joint activity of children be organized during the session (tasks for joint problem-solving by children, if necessary)?
Second half of the day — work on the product of the thematic day (collaborative activity of the teacher and children)	Completion of the implementation of the day's plan. <i>What needs to be done?</i> Create or complete the product of the day in the context of organizing the joint activity of children. Select and design the format of educational activity. Options for product of the day: a collage, an audio recording of children's utterances, drawing and exhibition design, etc.
Second half of the day — common circle, gathering	<i>What needs to be done?</i> Organize reflection on the thematic day — identify children's questions and interests using a developmental dialogue on the content of the day. Prepare an information sheet for the students' parents based on the results of the day.

- образовательную программу и дополнительные источники информации.
3. Целостность образовательного процесса, наличие связей между образовательными целями и задачами, которые решает один день пребывания ребенка в детском саду.

4. Адекватность содержания и форм организации педагогического процесса группы возрасту детей, условиям ДОО.
5. Способность адаптировать информацию кейса для родителей воспитанников.
- Таким образом, УМК по «Дошкольной педагогике» направлен на становление специальной

профессиональной компетентности будущего педагога как готовности к решению педагогических задач, связанных с пониманием особенностей ребенка дошкольного возраста, интерпретацией научных положений дошкольной педагогики и их практическим использованием при проектировании образовательного процесса детского сада. Освоение учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» является базой для прохождения студентами следующих модулей образовательной программы СПО.

Возможность дальнейшего освоения образовательной программы обусловлена появлением у студентов системы научных знаний в области дошкольной педагогики, современных концепций и актуальных проблем теории и практики дошкольного образования, становлением умения видеть ребенка в образовательном процессе детского сада и учитывать это видение при проектировании процесса взаимодействия с детьми, обеспечивающее реализацию стандарта и программы дошкольного образования, развитием способности описывать, анализировать и проектировать образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения. Это способствует становлению профессионального самосознания будущих педагогов и стремлению к творческой самореализации в педагогической деятельности.

Выводы

На основе сложившихся на кафедре дошкольной педагогики методологических подходов в ходе реализации задач внутреннего гранта по разработке учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование в 2025 году разработано три учебно-методических комплекса, в каждом из которых представлены: системы образовательных результатов, формируемых в процессе освоения дисциплин и модулей; рабочие программы дисциплин и модулей; учебно-методические материалы для организации образовательного процесса, в том числе мероприятия по самостоятельной работе обучающихся; системы контроля и самоконтроля образовательных результатов; фонды оценочных средств для текущей, промежуточной, итоговой аттестации.

Материалы, разработанные при реализации задания гранта, проиллюстрированы в статье на содержании учебной дисциплины «Дошкольная педагогика».

Методологическая доказательность, в рамках которой разработка УМК началась с определения ценностных оснований подготовки специалиста профессионалитета. В качестве ценностных оснований проектирования был выбран компетентностный подход и ориентация на научную базу педагогики, отраслью которой является учебная дисциплина «Дошкольная педагогика».

Системность как подход, который позволил рассматривать все компоненты УМК в тесной взаимосвязи, проектировать содержательную и процессуальную стороны подготовки студента профессионалитета в единстве и взаимосвязи. Основой такой взаимосвязи выступила направленность проектирования УМК на достижение образовательных результатов. Образовательные результаты были сформулированы так, чтобы они отражали решаемую студентом образовательную или профессиональную задачу.

Непрерывность как постепенность и делимость процесса разработки УМК позволила выявить системообразующий компонент проектирования (в данном исследовании таким компонентом являлась учебная дисциплина «Дошкольная педагогика»). Последующие учебные модули разрабатывались через согласование с содержанием учебной дисциплины «Дошкольная педагогика», расширение ее границ и углубление содержания, необходимость возвращения к системообразующему компоненту на каждом этапе проектирования.

Уникальность как отражение в содержание проектируемого УМК опыта кафедры дошкольной педагогики, обусловленного уникальностью сложившейся научной школы, нашла выражение в построении содержания учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» и последующих модулей в русле достижений научной школы кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. В частности, это обращенность к проблематике уникальности и самоценности дошкольного периода детства, наполнение тематических блоков положениями теории и практики, отражающими результаты исследований кафедры, обращенность к личному опыту студента и его интересам при проектировании заданий для самостоятельной работы.

Учет психолого-педагогических закономерностей восприятия учебного материала студентами профессионалитета (необходимость выраженной практической и профессиональной направленности, положительного эмоционального настроя, использование элементов здоровьесбережения и пр.) отражен в содержании при построении заданий для самостоятельной

работы студентов. Задания связаны с учебными практиками.

Логика проектирования учебно-методического комплекса проявлялась в том, что началом являлось обоснование и уточнение образовательного результата освоения обучающимися образовательной программы. При проектировании учебно-методического комплекса образовательные результаты примерной образовательной программы конкретизировались и формулировались на языке понятном не только преподавателю, но и обучающемуся. Такая формулировка образовательных результатов помогает студенту осознавать смысл учебных заданий, понимать их последовательность и рефлексировать образовательный опыт. Поэтому образовательный результат должен отражать решения образовательно-профессиональных задач на основе компетентностного подхода.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

А. Г. Гогоберидзе — разработчик концептуальных основ проектирования учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование.

О. В. Солнцева — разработчик содержательных основ проектирования учебно-методического комплекса для реализации профильных дисциплин и модулей новой образовательной программы СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, дисциплина «Дошкольная педагогика».

Author Contributions

A. G. Gogoberidze — developed the conceptual framework for designing the teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of the new secondary vocational education program in Preschool Education, field of study 44.02.01.

O. V. Solntseva — developed the content framework for designing the teaching and methodological package for specialized disciplines and modules of the new secondary vocational education program in Preschool Education, field of study 44.02.01, the discipline Preschool Pedagogy.

Список литературы

- Акулова, О. В., Атарова, А. Н., Гогоберидзе, А. Г. и др. (2015) *Подготовка прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 227 с.
- Акулова, О. В., Бабаева, Т. И., Березина, Т. А. и др. (2010) *Кафедра дошкольной педагогики Герценовского университета: 85 лет подготовки педагога — традиции и инновации*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 417 с.
- Александрова, Е. А., Асадуллин, Р. М., Бережнова, Е. В. и др. (2024) *Методология педагогики*. М.: ИНФРА-М, 296 с.
- Бабаева, Т. И., Гогоберидзе, А. Г., Михайлова, З. А., и др. (2008) *Инновационная система подготовки педагога. Теории и технологии дошкольного образования в бакалавриате*. СПб.: Книжный дом, 363 с.
- Батракова, И. С., Гладкая, И. В., Государев, И. Б. и др. (2011) *Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов*. СПб.: Лема, 194 с.
- Бондаревская, Е. В. (2014) Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе. *Грани познания*, № 6 (33), с. 17–23.
- Верещагина, Н. О., Гладкая, И. В., Глубокова, Е. Н. и др. (2016) *Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 207 с.
- Гогоберидзе, А. Г. (2008) *Гуманитарная технология индивидуального сопровождения студента в многоуровневом педагогическом образовании*. СПб.: Книжный дом, 190 с.
- Гогоберидзе, А. Г., Головина, И. В. (2018) Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 1, с. 38–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230103>
- Гогоберидзе, А. Г., Солнцева, О. В. (ред.). (2023) *Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения*. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 464 с.
- Колесникова, И. А. (2017) *Педагогическое проектирование*. М.: Академия, 284 с.

- Сериков, В. В., Овчинникова, А. Ж., Комарова, Э. П., Гайдар, К. М. (2025) *Личностно-развивающий подход в общем и профессиональном образовании*. Воронеж: Научная книга, 220 с.
- Солнцева, О. В., Езопова, С. А., Каганец, С. В. (2022) Практики поддержки детского чтения в дошкольной образовательной организации. В кн.: *Педагогическое образование: история становления и векторы развития. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ*. М.: Изд-во Московского педагогического государственного университета, с. 1276–1284.
- Чекалева, Н. В., Валиулин, Р. Р. (2007) Основные концепции проектирования учебно-методического обеспечения. *Медицина и образование в Сибири*, № 3, статья 15.

References

- Akulova, O. V., Atarova, A. N., Gogoberidze, A. G. et al. (2015) *Training applied bachelor's degree graduates for work in the field of preschool education*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 227 p. (In Russian)
- Akulova, O. V., Babaeva, T. I., Berezina, T. A. et al. (2010) *Department of preschool pedagogy at Herzen University: 85 years of teacher education — traditions and innovations*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 417 p. (In Russian)
- Aleksandrova, E. A., Asadullin, R. M., Berezhnova, E. V. et al. (2024) *Methodology of pedagogy*. Moscow: INFRA-M Publ., 296 p. (In Russian)
- Babaeva, T. I., Gogoberidze, A. G., Mikhailova, Z. A., et al. (2008) *Innovative system of teacher education: Theories and technologies of preschool education in bachelor's degree programs*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 363 p. (In Russian)
- Batrakova, I. S., Gladkaya, I. V., Gosudarev, I. B. et al. (2011) *Research on the formation of professional competence of future teachers*. Saint Petersburg: Lema Publ., 194 p. (In Russian)
- Bondarevskaya, E. V. (2014) Humanitarian methodology of research of the holistic education process at a pedagogic higher school. *Grani Poznaniya*, no. 6 (33), pp. 17–23. (In Russian)
- Chekaleva, N. V., Valiulin, R. R. (2007) Basic concepts of designing educational and methodological support. *Meditisina i obrazovanie v Sibiri*, no. 3, article 15. (In Russian)
- Gogoberidze, A. G. (2008) *Humanitarian technology of individual student support in multilevel teacher education*. Saint Petersburg: Knizhny Dom Publ., 190 p. (In Russian)
- Gogoberidze, A. G., Golovina, I. V. (2018) Modernisation of kindergarten teacher education: Markers of new basic professional educational programmes. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 1, pp. 38–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230103> (In Russian)
- Gogoberidze, A. G., Solntseva, O. V. (eds.). (2019) *Preschool pedagogy with fundamentals of methods of upbringing and teaching. 2nd ed., revised and expanded*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Kolesnikova, I. A. (2017) *Pedagogical Design*. Moscow: Akademiya Publ., 284 p. (In Russian)
- Serikov, V. V., Ovchinnikova, A. Zh., Komarova, E. P., Gaidar, K. M. (2025) *Personality-Developing Approach in General and Professional Education*. Voronezh: Nauchnaya Kniga Publ., 220 p. (In Russian)
- Solntseva, O. V., Ezopova, S. A., Kaganets, S. V. (2022) Practices of supporting children's reading in a preschool educational organization. In: *Pedagogical education: History of formation and vectors of development. Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of the opening of the pedagogical faculty at the second Moscow State University*. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., pp. 1276–1284. (In Russian)
- Vereshchagina, N. O., Gladkaya, I. V., Glubokova, E. N. et al. (2016) *Development of future teachers' competence in the educational process of the modern University*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 207 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 37.018.4+316.334.5

EDN SYIVWE

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-26-32>

Культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга для детей: создание интерактивной карты

И. А. Калабина ^{✉1}, Е. О. Хомутова ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Калабина Инна Александровна,
SPIN-код: 9424-6379,
Scopus AuthorID: 57202912937,
ORCID: 0000-0002-7634-4155,
e-mail: innakalabina@mail.ru

Хомутова Елена Олеговна,
ORCID: 0009-0009-3765-2639,
e-mail: elena-homutova@yandex.ru

Для цитирования:

Калабина, И. А., Хомутова, Е. О.
(2026) Культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга для детей: создание интерактивной карты. *Комплексные исследования детства*, т. 8, № 1, с. 26–32. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-26-32> EDN SYIVWE

Получена 11 января 2026, прошла рецензирование 19 февраля 2026, принята 19 февраля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © И. А. Калабина, Е. О. Хомутова (2026).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY License 4.0.

Аннотация. Статья посвящена проблеме навигации в культурно-образовательном пространстве современного мегаполиса. Несмотря на исключительную насыщенность Санкт-Петербурга учреждениями культуры и образования, информация о детских программах, возрастной адресации и территориальном расположении объектов остается рассредоточенной по десяткам разрозненных источников, что затрудняет планирование развивающего досуга как для родителей, так и для педагогов. Целью исследования является систематизация данных о культурно-образовательных пространствах Санкт-Петербурга для детской аудитории и создание на этой основе интерактивной карты. В работе уточняется содержание категории «культурно-образовательное пространство города». Эмпирическую базу составил реестр из более чем 140 объектов, систематизированных по параметрам категории, возрастной адресации, сезонности и району расположения.

Техническая реализация карты осуществлена на базе бесплатного сервиса «Конструктор карт Яндекса», что обеспечило доступность без дополнительных затрат на разработку программного обеспечения. Анализ собранных данных выявил территориальную неравномерность распределения ресурсов и дефицит специфицированных предложений для подростковой аудитории.

Практическая значимость работы заключается в создании готового к внедрению навигационного инструмента, который может использоваться семьями при планировании культурного досуга, педагогами при проектировании выездных занятий и образовательных маршрутов, а также администрациями районов для выявления инфраструктурных дефицитов в сфере детской культуры и образования. Перспективы развития карты связаны с разработкой алгоритма, предлагающего индивидуальные образовательные маршруты; проектирование на базе карты готовых тематических модулей, соотнесенных со школьными программами по истории, литературе, естествознанию, мировой художественной культуре; расширение географии карты и типологии включаемых пространств.

Ключевые слова: город, дети, интерактивная карта, культурно-образовательное пространство, Яндекс карты

The cultural and educational environment of Saint Petersburg for children: The development of an interactive map

I. A. Kalabina ¹, E. O. Khomutova ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Inna A. Kalabina, SPIN: 9424-6379,
Scopus AuthorID: 57202912937,
ORCID: 0000-0002-7634-4155,
e-mail: innakalabina@mail.ru

Elena O. Khomutova,
ORCID: 0009-0009-3765-2639,
e-mail: elena-khomutova@yandex.ru

For citation: Kalabina, I. A.,
Khomutova, E. O. (2026) The cultural
and educational environment of Saint
Petersburg for children: The
development of an interactive map.
Comprehensive Child Studies, vol. 8,
no. 1, pp. 26–32. [https://doi.org/
10.33910/2687-0223-2026-8-1-26-32](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-26-32)
EDN SYIVWE

Received: 11 January 2026;
reviewed 19 February 2026;
accepted 19 February 2026.

Funding: The study did not receive
any external funding.

Copyright: © I. A. Kalabina,
E. O. Khomutova (2026). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract. This article examines the challenges of navigating the cultural and educational landscape of a modern metropolis. Despite the high density of cultural and educational institutions in Saint Petersburg, information regarding programs for children, target age groups, and locations remains fragmented across numerous disconnected sources. This lack of integration hinders the planning of developmental leisure activities by families and teachers. The study aims to systematize data on Saint Petersburg's cultural and educational environments accessible to children and to develop an interactive navigation tool. The article refines the conceptual framework of the 'urban cultural and educational environment' by synthesizing environmental, learner-centered, activity-based, axiological, and integrative approaches. The empirical data include a registry of over 140 venues classified by category, age suitability, seasonal availability, and administrative district.

The interactive map was created using the Yandex Map Constructor free platform, ensuring public accessibility and cost-effectiveness. Data analysis revealed significant territorial disparities in resource distribution and a notable shortage of programs tailored specifically for adolescents.

The practical significance of this research lies in providing a functional navigation tool that can be used by families to plan cultural leisure time, by teachers to design extracurricular itineraries, and by district administrations to identify infrastructural deficits. Future research will focus on developing algorithms for personalized educational routes, designing thematic modules aligned with school curricula (history, literature, natural sciences, and world art culture), expanding the map's geographical scope, and adding more types of cultural and educational environments.

Keywords: city, children, interactive map, cultural and educational environment, Yandex Maps

Введение

Одной из функций пространства города как формы организации общества является трансляция культурных ценностей (Порозов 2016). В городском пространстве ребенок погружается в среду, в которой изучает культуру и историю. Общественные пространства, музеи, театры, библиотеки становятся первыми источниками знакомства с традициями и ценностями человека и общества.

Повышение потенциала и комфортности культурно-образовательной среды города для подрастающего поколения — одна из приоритетных задач социальной политики мегаполиса. Однако ее решение затруднено отсутствием целостной картины: с одной стороны, нет полного реестра соответствующих пространств, с другой — их доступность и привлекательность не изучаются с точки зрения детей. Вместе с тем включение детей и подростков в жизнь города важно как для собственного развития ребенка,

так и для его коммуникации с другими и, собственно, самим местом (Филипова, Асафова 2021). Такой опыт выходит за рамки формального образования, и городские пространства становятся не просто фоном, а активной средой и агентом становления личности ребенка. Ведь под средой понимается совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение (Ясвин 2019, 29).

Несмотря на признанный статус Санкт-Петербурга как культурной столицы, существует дефицит инструментов, которые позволили бы родителям и самим детям ориентироваться в культурно-образовательной среде, выстраивать досуговые и образовательные маршруты. Существующие афиши и путеводители, как правило, либо ограничены узкой тематикой, либо ориентированы на туристов, и игнорируют специфические образовательные потребности

ребенка. Необходим инструмент, который не просто информировал, но и смог бы выполнять функцию педагогической навигации и получения обратной связи от непосредственных пользователей среды — детей и родителей.

Культурно-образовательное пространство города как педагогическая категория

В современной педагогической науке не сложилось единого определения культурно-образовательного пространства города. Анализ исследований позволяет выделить несколько ключевых моментов.

Культурно-образовательное пространство представляет собой совокупность условий и возможностей развития личности, целенаправленно создаваемых различными субъектами педагогического процесса и формируемых социокультурной средой, в которой находится личность (Усатая 2013). В. Д. Гатальский выделяет в содержании культурно-образовательного пространства субъективный и ценностный компоненты и определяет его как социально-педагогическую систему, «содержательно-смысловую и пространственно-временную континуум, способствующий включению личности в ценностно-смысловую мир культуры, сохранению социальной целостности и личной самореализации» (Гатальский 2012). Одной из базовых единиц общественного развития становится город как пространство реализации индивидуальных и групповых нормативно-ценностных установок и как место ролевого, функционального и институционального взаимодействия (Анциферов 1926).

Таким образом, культурно-образовательное пространство соединяет в единое целое культуру (культурные ландшафты или отдельные культурные объекты, которые предъявляются личности для изучения, освоения, преобразования), образование (специфические локальные образовательные среды как места, где осуществляется специальная деятельность, связанная с освоением культурного и социального опыта, его развитием и преобразованием) и человека, который выступает как активный созидатель культуры и ее конструктор и сам в процессе ее освоения претерпевает сущностные изменения (Богатырев 2011; Гатальский 2012; Коробкова 2017; Мурзина 2014; Порозов 2016; Усатая 2013; Янутш 2017).

В понимании авторов культурно-образовательное пространство — это живая и гибкая среда, которая постоянно меняется под цели и интересы человека. Оно не имеет жестких

границ, позволяя ребенку пройти путь от личного опыта к пониманию всей мировой культуры. В такой среде любой объект становится «точкой входа» в мир знаний, где история, искусство и повседневность переплетаются в единое целое. Главное, что это пространство многомерно: оно не просто дает информацию, а помогает формировать внутренние ценности, превращая обучение в осознанный процесс личного развития (Анциферов 1926; Гатальский 2012; Коробкова 2017; Мурзина 2014; Порозов 2016; Янутш 2017).

Учитывая описанную многомерность, мы конкретизировали данное понятие применительно к нашей работе. В контексте исследования культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга — это сложно организованная целостность единиц, которая выполняет функцию развития личностной культуры человека и создает условия творческой самореализации ребенка и освоения им культурных ценностей.

Методы и эмпирическая основа исследования

Эмпирическую основу исследования составил анализ культурно-образовательного пространства Санкт-Петербурга, ориентированного на детскую и семейную аудиторию. Реестр культурно-образовательных пространств формировался на основе анализа открытых источников: официальные сайты учреждений, городские афиши, телеграмм-каналы для родителей, информационные и просветительские порталы. При проектировании карты нами использовались методы классификации и систематизации для отбора и распределения по категориям объектов городской среды (музеи, библиотеки, общественные пространства), обладающих образовательным потенциалом для детей. Контент-анализ информационных ресурсов и официальных сайтов культурных и образовательных площадок Санкт-Петербурга применялся для выявления доступности и соответствия возрастным критериям.

При формировании карты мы опирались на ключевые признаки культурно-образовательного пространства. В основу отбора были положены следующие критерии: событийность и открытость; способность становится местом событий и переживаний, значимых для ребенка; наличие условий для активного взаимодействия индивидуальных и коллективных участников; наличие образовательных возможностей, превосходящих текущие потребности ребенка и обеспечивающих возможности развития;

наличие просветительских программ для детей; территориальная принадлежность к Санкт-Петербургу.

Результаты исследования

По результатам анализа в реестр было включено 146 культурно-образовательных пространств. Реестр сформирован по следующим категориям: театры (46 объектов), музеи (59 объектов), библиотеки (8 объектов), общественные и культурные пространства (12 объектов), парки и музеи-заповедники (6 объектов), планетарии и обсерватории (3 объекта), а также культурно-досуговые центры и экскурсионные маршруты. Каждый объект был описан по ряду параметров (категория, сезонность, возраст, район), что в дальнейшем позволило провести количественный и качественный анализ собранного массива.

Техническая реализация интерактивной карты осуществлена на базе бесплатного картографического сервиса «Яндекс карты». Данное решение позволило без привлечения ресурсов на разработку специализированного программного обеспечения создать функциональный прототип, включающий нанесение объектов по категориям, настройку цветового кодирования меток (Рис. 1, 2).

Собранные в рамках исследования данные позволяют сделать выводы, значимые для дальнейшей работы по проектированию подобных карт для детей.

1. Культурно-образовательное пространство Санкт-Петербурга представлено широким спектром институций. Наибольшую долю составляют музеи — от классических художественных собраний (Эрмитаж, Русский музей) до узкоспециализированных интерактивных площадок (Музей оптики, Музей эмоций, Музей теней). Второй по численности категорией выступают театры, среди которых выделяются как академические, так и камерные детские коллективы. Отдельного внимания заслуживает сегмент общественных пространств (Новая Голландия, Севкабель Порт, Остров фортов), которые функционируют как полифункциональные культурные центры, совмещая рекреационную, образовательную и событийную функции.
2. Присутствует территориальная неравномерность подобных пространств в городской среде. Концентрация объектов в центральных районах города (Центральный, Адмиралтейский, Василеостровский, Петроградский). На эти четыре района приходится более половины всех описанных нами локаций. В то же время такие районы, как Красносельский,

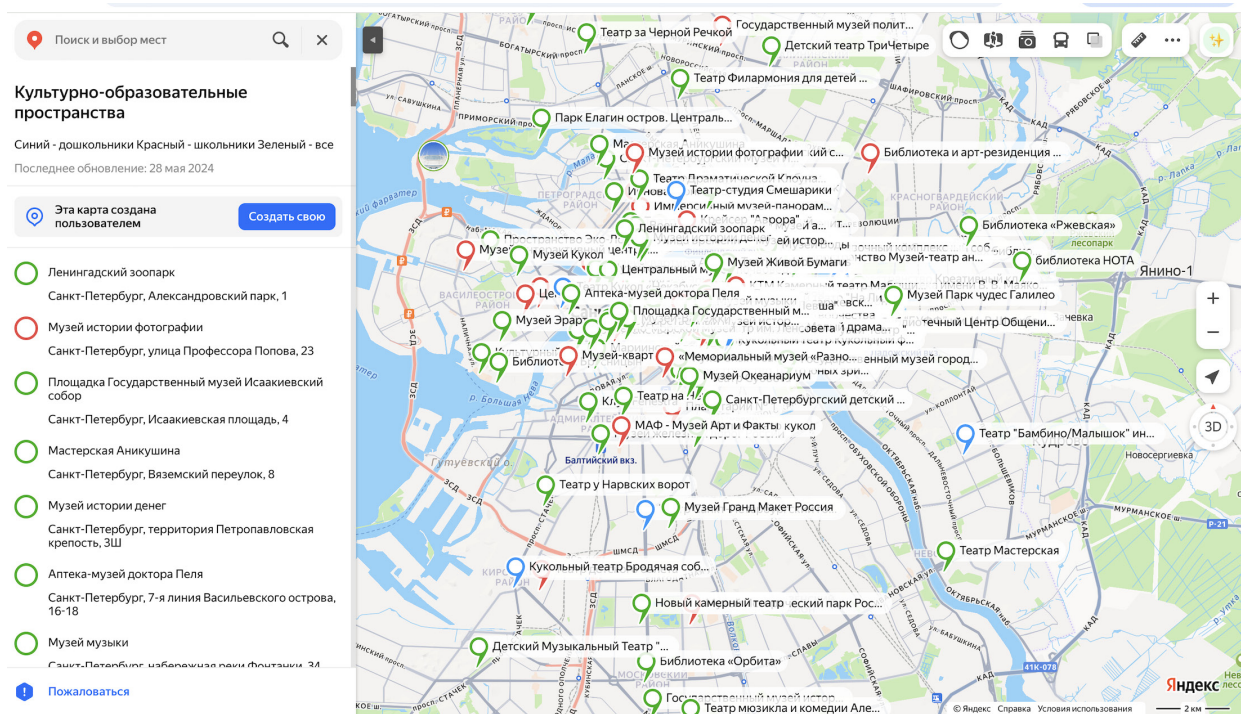


Рис. 1. Скриншот карты культурно-образовательных пространств Санкт-Петербурга

Fig. 1. Fragment of the map of cultural-educational spaces in Saint Petersburg

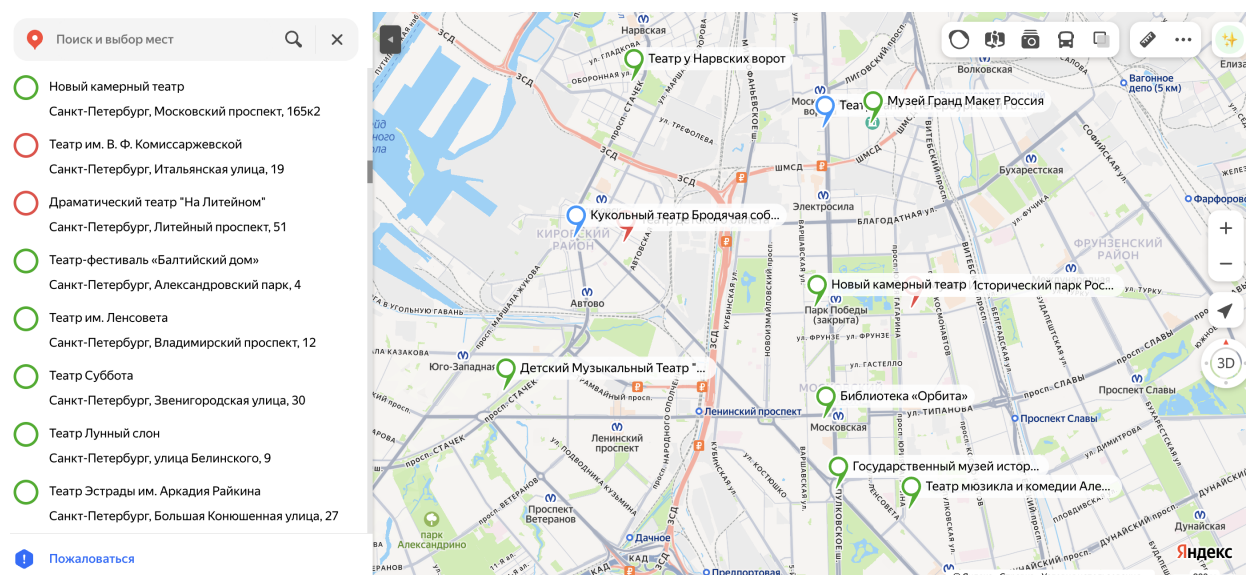


Рис. 2. Скриншот карты культурно-образовательных пространств Санкт-Петербурга

Fig. 2. Fragment of the map of cultural-educational spaces in Saint Petersburg

Колпинский, Кронштадтский представлены единичными объектами. Что ставит вопрос о доступности культурно-образовательных пространств и необходимости учитывать этот фактор при составлении маршрутов для детей.

3. Существуют затруднения с определением возраста целевой аудитории. Основная масса объектов ориентирована на все возрастные категории. С одной стороны, это является положительным моментом, ориентирующим на семейный формат, но вместе с тем родителям важно понимать, с детьми какого возраста посещение будет наиболее актуальным. В своей работе мы смогли выделить кластер инфраструктуры, адресованной исключительно дошкольникам (театры «Пуговница», «Сказкин дом» и др.), сегмент, ориентированный на школьников (исторические и научно-технические музеи, планетарии и пр.). Подростковой аудитории адресовано наименьшее число программ.
4. Большинство объектов работают в формате «все сезоны», что отражает специфику Санкт-Петербурга с его климатическими ограничениями для открытых пространств. Летние форматы (прогулки по рекам и каналам, отдельные парковые программы) являются немногочисленными.

Заключение

Сильной стороной культурно-образовательного пространства Санкт-Петербурга являет-

ся его жанровая полнота и насыщенность. Разработка интерактивной карты подобных пространств города призвана не просто отобразить существующую инфраструктуру, но и стать педагогическим инструментом построения образовательных и развивающих маршрутов.

Наше исследование ограничено в связи с самостоятельным созданием программного обеспечения. Но сама идея обладает большим потенциалом. В качестве перспектив развития идеи интерактивной карты культурно-образовательного пространства города можно обозначить следующие:

- на основе собранных данных может быть разработан алгоритм, который предлагает пользователю индивидуальные образовательные маршруты с учетом возраста ребенка, района проживания, сезона и ранее посещенных объектов;
- создание маршрутов для гостей города с детьми (с учетом возраста ребенка, длительности путешествия и пр.);
- проектирование на базе карты готовых тематических модулей, соотнесенных со школьными программами по истории, литературе, естествознанию, мировой художественной культуре, что позволит педагогам планировать проведение мероприятий или уроков в данных локациях;
- расширение географии карты и типологии включаемых пространств (мастерские, лектории, образовательные проекты частного бизнеса и пр.).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Калабина И. А. — научное руководство; разработка концепции, структурирование и доработка рукописи.

Хомутова Е. О. — разработка концепции, сбор данных и оформление карты культурно-образовательного пространства.

Author Contributions

I. A. Kalabina — research management; development of the research concept; structuring and revision of the manuscript.

E. O. Khomutova — development of the research concept; data collection; design of the cultural and educational environment map.

Благодарности

Авторы выражают признательность магистрантам РГПУ им. А. И. Герцена (программа

«Психология и педагогика современного детства») Е. Гавриловой, И. Жулеевой, Н. Кайро, А. Марчук, В. Сухоруковой, Г. Ушаковой, Е. Черновой, И. Шевченко, Е. Яцковой за помощь в сборе, систематизации и техническом оформлении данных, послуживших основой для создания карты культурно-образовательного пространства Санкт-Петербурга.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to master's students of Herzen University (the 'Psychology and Pedagogy of Modern Childhood' program) for their assistance in collecting, systematizing, and processing the data used to create the map of the cultural and educational environment of Saint Petersburg: Elizaveta Gavrilova, Irina Zhuleeva, Natalia Kairo, Anna Marchuk, Varvara Sukhorukova, Galina Ushakova, Elizaveta Chernova, Irina Shevchenko, and Evgenia Yatskova.

Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

Funding

The study did not receive any external funding.

Список литературы

- Анциферов, Н. П. (1926) *Пути изучения города, как социального организма. Опыт комплексного подхода*. Л.: «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 150 с.
- Богатырев, Е. А. (2011) Когнитивное и культурно-образовательное пространство города и его роль в развитии музея. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, № 1 (39), с. 143–149.
- Гатальский, В. Д. (2012) Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система. *Педагогика*, № 6, с. 25–29.
- Коробкова, Е. Н. (2017) Культурно-образовательное пространство как пространство духовно-нравственного становления личности. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (63), с. 174–176.
- Мурзина, И. Я. (2014) *Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал*. М.: Перо, 197 с.
- Порозов, Р. Ю. (2016) *Культурно-образовательное пространство города*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 174 с.
- Усатая, Н. Б. (2013) Современная система дополнительного образования детей и молодежи как культурно-образовательное пространство. *Сборники конференций НИЦ Социосфера*, № 25, с. 124–130.
- Филипова, А. Г., Асафова, В. С. (2021) Архитектурная смена: на пути к соучаствующему проектированию с подростками городской среды. *Комплексные исследования детства*, т. 3, № 4, с. 309–316. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-4-309-316>
- Янутш, О. А. (2017) Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия. *Человек и культура*, № 5, с. 38–44. <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2017.5.21431>
- Ясвин, В. А. (2019) *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. М.: Народное образование, 448 с.

References

- Antsiferov, N. P. (1926) *Approaches to studying the city as a social organism: An experience of a comprehensive approach*. Leningrad: "Seyatel' " E. V. Vysotskogo Publ., 150 p. (In Russian)
- Bogatyrev, E. A. (2011) Cognitive and cultural-educational space of the city and its impact on museum development. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, no. 1 (39), pp. 143–149. (In Russian)
- Filipova, A. G., Asafova, V. S. (2021) Architectural programme: Towards participatory design with teenagers. *Comprehensive Child Studies*, vol. 3, no. 4, pp. 309–316. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2021-3-4-309-316> (In Russian)
- Gatalskij, V. D. (2012) Cultural and educational environment as a socio-educational system. *Pedagogics*, no. 6, pp. 25–29. (In Russian)
- Korobkova, E. N. (2017) Cultural and educational space as a environment of moral personality formation. *The world of science, culture and education*, no. 2 (63), pp. 174–176. (In Russian)
- Murzina, I. Ya. (2014) *Regional Cultural and educational space: Structure, functions, and sociocultural potential*. Moscow: Pero Publ., 197 p. (In Russian)
- Porozov, R. Yu. (2016) *The city's cultural and educational space*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 174 p. (In Russian)
- Usataya, N. B. (2013) The modern system of additional education for children and youth as a cultural and educational space. *Proceedings of conferences of the Scientific Research Center "Sotsiosfera"*, no. 25, pp. 124–130. (In Russian)
- Yanutsh, O. A. (2017) Cultural-educational space: To determination of boundaries and content of the concept. *Man and Culture*, no. 5, pp. 38–44. <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2017.5.21431> (In Russian)
- Yasvin, V. A. (2019) *The school environment as an object of measurement: Expertise, design, and management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 448 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 37.02

EDN UFRONG

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-33-48>

К проблеме профессиональной подготовки педагогов в области раннего обучения иностранным языкам

И. В. Вронская ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Вронская Ирина Владимировна,
SPIN-код: 1167-1951,
ORCID: 0000-0003-0292-7259,
e-mail: iravron@mail.ru

Для цитирования:

Вронская, И. В. (2026) К проблеме профессиональной подготовки педагогов в области раннего обучения иностранным языкам. *Комплексные исследования детства*, т. 8, № 1, с. 33–48. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-33-48> EDN UFRONG

Получена 12 ноября 2025, прошла рецензирование 3 марта 2026, принята 3 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © И. В. Вронская (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Поднимается проблема профессиональной подготовки педагогов в области раннего обучения иностранным языкам, в частности, в дошкольных образовательных учреждениях. В связи с грядущими кардинальными изменениями в системе образования на современном этапе становится необходимым привлечь внимание к актуальности данной проблемы, раскрыть значимость образовательных программ подготовки педагогов в области раннего обучения иностранным языкам, что сейчас остается вне поля зрения педагогического сообщества и профильных ведомств. В статье представлен обзор рынка образовательных услуг, свидетельствующий об актуальности и крайней степени востребованности квалифицированных педагогов, способных обучать детей-дошкольников английскому языку. Дан анализ нормативно-правовой базы в области дошкольного образования и выявлены противоречия между государственным нормативно-правовым регулированием раннего обучения иностранным языкам и реалиями текущей ситуации в детских образовательных учреждениях, между необходимостью обеспечения качества образования на раннем этапе, особенно в дошкольном образовании, и нехваткой профессиональных кадров. Примером решения многих вопросов может стать опыт кафедры раннего обучения иностранным языкам РГПУ им. А. И. Герцена — одной из немногих в стране, реализующих системную подготовку педагогов (учителей английского языка в детских садах и начальной школе), способных работать на разных уровнях в области раннего языкового образования. Раскрыты принципы определения содержания образования по профилю «Образование в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)», описана модель организации обучения для формирования профессиональных компетенций, представлены индикаторы их сформированности и методы оценки. Делается вывод о необходимости распространения данного опыта и о возможности использования данной компетентностной модели в качестве ориентира для обеспечения целенаправленного и системного подхода в решении вопросов обеспечения качества подготовки педагогов в области детского языкового образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, раннее обучение иностранному (английскому языку), программы подготовки педагогов, принципы определения содержания образования, модель образования, профессиональные компетенции педагогов, индикаторы сформированности профессиональных компетенций

The problem of professional teacher training in early foreign language teaching

I. V. Vronskaya ✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Irina V. Vronskaya, SPIN: [1167-1951](#),
ORCID: [0000-0003-0292-7259](#),
e-mail: iravron@mail.ru

For citation: Vronskaya, I. V. (2026) The Problem of Professional Teacher Training in Early Foreign Language Teaching. *Comprehensive Child Studies*, vol. 8, no. 1, pp. 33–48. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2025-8-1-33-48> EDN UFROHG

Received: 12 November 2025,
reviewed 3 March 2026,
accepted 3 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © I. V. Vronskaya (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. This article examines the professional training of teachers in early foreign language learning, focusing primarily on those working in preschool educational institutions. Upcoming crucial changes in the Russian education system necessitate drawing attention to the relevance of such training and highlighting the vital role of respective educational programs — the issues which are currently overlooked by the pedagogical community and education authorities. The article presents an overview of the educational services market, indicating an acute demand for qualified teachers capable of providing early English language education. It analyzes the legislation governing preschool education, highlighting the contradiction between the declared goals of early language learning and the reality in educational institutions, specifically the tension between the need to ensure education quality at the early stage and the shortage of professional personnel. In this regard, the experience of the Department of Modern Languages for Young Learners at Herzen University serves as an example of successfully addressing many problems in this sphere, as it is one of the few in the country providing systematic training for teachers capable of working at different levels in the field of early language education: namely, English teachers in kindergartens and primary schools. The article examines the principles of determining the content of education in the Early Foreign Language Education program, presents a model of teacher training that develops professional competencies, and describes development indicators and assessment methods for these competencies. The article concludes that this experience needs to be disseminated and that this competency model can serve as a guide to ensure a targeted and systematic approach to the quality of teacher training in early foreign language education for children.

Keywords: preschool education, early foreign language (English) teaching, teacher training programs, principles of determining the content of education, education model, professional competencies of teachers, indicators of the development of professional competencies

Проблема подготовки специалистов в области раннего обучения иностранным языкам

Обучение иностранным языкам на раннем этапе прочно утвердилось в современной образовательной системе. Реалии сегодняшнего дня таковы, что иностранные языки и, прежде всего, английский, широко представлены в образовательных организациях различного типа. К их числу относятся как государственные детские сады, прогимназии и дошкольные группы «центры образования», так и частные учреждения — детские сады и центры раннего развития, реализующие образовательные и воспитательные программы для детей-дошкольников. В качестве примера приведем Санкт-Петербург. Так, по данным сайта «Петербургское образование» (База данных образовательных организаций... 2024), в городе существуют 1142 го-

сударственные организации разного типа в области дошкольного образования, включающие детские сады компенсирующего, комбинированного и общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по одному из направлений развития детей, а также 12 прогимназий НШДС (Начальная школа — детский сад), оказывающих образовательные услуги для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Количество частных образовательных учреждений, реализующих различные программы дополнительного образования, включающих разного рода развивающие детские центры, кратно выше и по разным оценкам достигает в Санкт-Петербурге более 3700 учреждений. Причем их количество увеличилось в 2,7 раза по сравнению с 2018 годом, в котором, согласно аналитическому обзору компании «Альтера Инвест», оно составляло 1335 (Максимова, Андреев 2018). Первенство

в этой области, безусловно, принадлежит Москве. Бронзовым призером, по мнению аналитиков, являлся Екатеринбург. Общее количество детских центров, работающих в таком статусе, составляет свыше 10 700 предприятий по стране (Максимова, Андреев 2018).

Неслучайным является то, что одним из ключевых направлений образовательной деятельности, реализуемых в дошкольных учреждениях разного типа, в настоящее время является обучение иностранным языкам, в первую очередь, английскому, который является безоговорочным лидером выбора родителей — 89 % по сравнению с французским (26 %) и немецким (20 %) — согласно результатам исследования Аналитического центра НАФИ. В этом же исследовании утверждается, что 74 % россиян, имеющих детей дошкольного возраста, «хотели бы, чтобы их дети знали иностранный язык и готовы активно способствовать этому» (74% родителей дошкольников... 2022).

Даже в 2022 году, несмотря на события 24 февраля, спада в сегменте рынка обучения иностранным языкам не было, по данным рейтинга крупнейших EdTech-компаний России, а английский язык оставался самым популярным среди клиентов (Рейхард 2022). В скобках заметим, что относительно китайского языка, популярность которого заметно возросла в последние годы в связи с усиливающимися политическими и культурно-экономическими связями между Российской Федерацией и КНР, заместитель генерального директора Аналитического центра НАФИ высказался следующим образом: «Предложение обучения китайскому языку сегодня в нашей стране не настолько распространено, как в случае с другими упомянутыми языками, но явно в ближайшие годы будет набирать обороты — как в сегменте детских, так и взрослых языковых курсов» (74 % родителей дошкольников... 2022).

Интерактивная онлайн-платформа для преподавателей, языковых школ и центров обучения иностранным языкам ProgressMe в обзоре трендов рынка онлайн-образования 2024 года представляет аналогичные данные, свидетельствующие о сходных тенденциях в обучении иностранным языкам: в первом квартале 2023 года рост спроса на репетиторов иностранных языков увеличился на 50 % по сравнению с аналогичным периодом 2022 года (5 трендов онлайн-образования... 2024). Несмотря на всплеск интереса к китайскому и корейскому языкам, которые констатировали аналитики платформы, английский язык по-прежнему остается наиболее популярным среди иностранных языков.

Если взрослые обучающиеся стали реже изучать язык для себя и намного чаще для развития своих профессиональных компетенций с целью получения более выгодных позиций на рынке труда, то детский сегмент рынка таких услуг бьет рекорды. Как отмечается в обзоре: «Образование детей — то, на чем большинство россиян не экономит» (5 трендов онлайн-образования... 2024). По данным исследования ВШЭ, в 2021/22 учебном году в Российской Федерации семьи потратили на дополнительные занятия ребенка вне детского сада (в том числе с репетиторами) 86 млрд руб. (Шугаль, Бондаренко 2023). Если включить в расчеты школьников и сравнить расходы на образование, то они на дополнительные занятия в школе, среди которых, в первую очередь, и занятия по иностранным языкам, составили 104,6 млрд руб.; на дополнительные занятия вне школы — почти в три раза больше — 393,6 млрд руб., и на занятия с частным преподавателем, репетитором зафиксированы в размере 248,8 млрд руб. Отметим, что в перечень этих расходов не входят траты на оплату основных образовательных услуг, расходы на нужды организации и сопутствующие платежи, включающие стоимость учебников, канцтоваров и прочее. Таким образом, совокупные инвестиции семей Российской Федерации в дополнительное образование детей дошкольного и школьного возраста за один год вплотную приблизились к триллиону рублей.

Интересно и то, что по оценкам специалистов, если по каким-либо причинам произойдет снижение доходов семей, то подавляющее большинство будут стремиться сохранить потребление образовательных услуг на прежнем уровне (Шугаль, Бондаренко 2023). Дополняют общую картину и данные агентства Smart Ranking относительно детского онлайн-образования, согласно которым во втором квартале 2023 года данный сегмент принес «8,3 млрд рублей топ-100 российских Edtech-компаниям, и впервые с 2020 года обошел по размеру выручку на дополнительное профессиональное образование» (Игнатьев 2023).

Вышеуказанные данные свидетельствуют о желании родителей при любых условиях и обстоятельствах заложить прочный фундамент в образование детей, обеспечить их максимальное развитие и адаптацию к современным реалиям.

Вместе с тем, следует обратить внимание на то, что образовательные услуги, в том числе связанные с обучением иностранным языкам, оказываются лицами и организациями, далеко не всегда имеющими государственную лицензию

на данный вид деятельности. Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (статья 91), «образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с законодательством Российской Федерации о лицензировании отдельных видов деятельности с учетом особенностей, установленных настоящей статьей. Лицензирование образовательной деятельности осуществляется по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки, научным специальностям (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования». Лицензирование осуществляет Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки.

Получение лицензии на образовательную деятельность, согласно статье 30 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ... 2012), предполагает ряд условий и требований, которые предъявляются к лицензиату. Таким образом, должны быть приняты определенные локальные нормативные акты:

- регламентирующие организационные вопросы, связанные с приемом, зачислением, отчислением, переводом и восстановлением обучающихся;
- определяющие формы образовательного процесса и режим работы работников и обучающихся;
- устанавливающие соответствие используемого помещения и оборудования санитарно-эпидемиологическим нормам;
- утверждающие формы мониторинга образовательной деятельности: текущей, промежуточной и итоговой аттестации;
- контролирующие соответствие привлекаемых к обучению педагогических работников требованиям к квалификации, стажу и профессиональным компетенциям (п. 2 часть 3, часть 10 статьи 11, статья 46 и статья 50 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации»).

Очевидно, что получение разрешительной документации на подобные услуги предполагает определенные временные затраты и трудности, наличие внимания со стороны контролирующих органов. При этом многие руководители видят выход в регистрации развивающего детского центра, частного детского сада, языкового клуба как индивидуального предпринимателя (ИП). Это обусловлено рядом объективных причин. В качестве первой причины можно указать недостаточно четкое разграничение между поня-

тиями образовательной деятельности и иной, предполагающей оказание разнообразного спектра услуг информационного, консультативного характера, связанного с дополнительным развитием детей, проведением культурных и досуговых мероприятий.

Согласно рассматриваемому закону (статья 2, п. 17), «образовательная деятельность — деятельность по реализации образовательных программ» (ФЗ РФ № 273 «Об образовании в Российской Федерации»). Достаточно краткое определение, которое оставляет за рамками любую другую просветительскую деятельность, например, проведение онлайн- и офлайн-курсов, тренингов, семинаров, мастер-классов, вебинаров, марафонов и прочего. Таким образом, если частное лицо или организация не претендует на осуществление контроля и аттестации по итогам образовательной деятельности и выдачу государственного документа об образовании установленного образца, то существенной необходимости в получении лицензии нет.

Второй весьма значимой причиной для сохранения статуса ИП является общая, упрощенная или патентная схема налогообложения, как наиболее финансово оптимальная и наименее затратная. Так, для ИП и образовательной организации устанавливаются одинаковые налоговые ставки. При этом при ОСНО налог на прибыль для организации составляет 20 %, а подоходный налог для ИП — 13–15 %. ИП обладает большим количеством налоговых льгот. Так, например, он может получить патент, что будет более выгодно, если реальный доход больше, чем возможный в регионе. Кроме того, для ИП предусмотрены налоговые каникулы продолжительностью до двух лет.

Важным моментом в решении вопроса о лицензировании образовательной деятельности является реализация обучения самим ИП или с привлечением педагогов. В том случае, если предприниматель самостоятельно осуществляет образовательную деятельность, то необходимости в получении лицензии по данному пункту нет, однако закон предписывает обязательное лицензирование в том случае, если привлечены педагогические работники.

В сети Интернет существует множество сайтов, дающих рекомендации относительно того, как образовательные услуги можно замаскировать под информационные или консультационные. Так, например, предлагается исключить из употребления слова «обучение», «обучался» «образовательные», использовать слово «вебинары» вместо словосочетания «образовательные вебинары», «принимал участие / участвовал»

вместо «обучался»; не указывать точное время и расписание занятий, а представлять только возможные темы и, соответственно, оформлять договор с указанием только оказанных информационных и консультационных услуг. Стоит отметить, что также речь не должна идти о проведении аттестации и выдаче каких-либо сертификатов или дипломов государственного образца.

Подобные приемы позволяют частным образовательным учреждениям регистрироваться как ИП и, не скрываясь, оказывать образовательные услуги. Становится понятным, что в таких условиях контроль качества обучения и требования к уровню квалификации и профессиональных компетенций педагогов фактически отсутствуют. Вместе с тем редкий развивающий детский центр обходится без услуг, связанных с обучением иностранным языкам, в первую очередь английскому. Возникает серьезное противоречие между большим спросом родителей на образовательные услуги в данной области и отсутствием серьезной профессиональной подготовки у большинства работников. Данную нишу на рынке труда преимущественно занимают студенты, представители иных профессий, владеющих иностранными языками, но не имеющих профильного образования, а также носители языка — граждане других стран, которые владеют языком, но для которых он может быть не родным. Стоит подчеркнуть, что данные категории работников, не имеют педагогического образования, но позволяют частным учреждениям существенно повышать свой статус и позиционировать себя как способных с самого раннего возраста создать в учреждении атмосферу иностранного языка.

Сложившаяся в области раннего языкового образования ситуация во многом способствует отсутствию регулирующих государственных документов, в частности Государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), учитывающего специфику обучения иностранным языкам в дошкольных образовательных организациях. ФГОС ДО рассматривает речевое развитие как одну из ключевых образовательных областей, призванных обеспечить развитие личности ребенка. Так, в стандарте говорится, что «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской

литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» (Приказ Минобрнауки России № 1155... 2013). Таким образом, становится очевидным, что стандарт не рассматривает возможность раннего языкового образования и фактически не учитывает, и не регулирует ту реальность, которая в настоящее время уже приобрела широкое распространение и характер нормы в сфере дошкольного образования. В целом все вышеизложенные обстоятельства свидетельствуют об огромной потребности в специалистах, обладающих педагогическим образованием и владеющих методикой раннего обучения иностранным языкам. Как отмечает аналитик компании «Альтера Инвест» Виктория Максимова: «Не менее важным фактором, определяющим поведение потребителя, остается статус частных предприятий. Отсутствие лицензии не так сильно пугает граждан, сколько отсутствие должной квалификации воспитателей, работающих в оптимизированном до мелочей теневом бизнесе» (Максимова, 2018).

Принципы проектирования содержания образовательной программы по профилю «Раннее обучение иностранным языкам»

Проблема профессионализации педагогических кадров уже давно стоит на повестке дня в плане реформы российского образования. А. А. Марголис (Марголис 2021), изучая методологические основания модернизации педагогического образования, указывает на принципиальное требование времени — на необходимость отказа от программ, ориентирующих обучающихся преимущественно на усвоение теоретических знаний, и обеспечение готовности выпускников выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне.

На кафедре раннего обучения иностранным языкам РГПУ им. А. И. Герцена накоплен большой опыт подготовки педагогов, способных обучать иностранным языкам самых маленьких. Реализация данной образовательной траектории осуществляется в рамках направления «Педагогическое образование» образовательной программы подготовки бакалавров «Образование в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)» и программы подготовки магистров «Раннее обучение иностранным языкам и межкультурная коммуникация».

История кафедры начинается с 1989 года, когда первоначально в РГПУ им. А. И. Герцена были открыты две кафедры: кафедра английского языка и методики дошкольного обучения английскому языку и кафедра английского языка и методики начального обучения английскому языку. На базе их слияния в 2002 году была образована кафедра раннего обучения иностранным языкам. Консолидация научно-методического потенциала кафедр способствовала созданию «единой концепции и обеспечению преемственности раннего обучения иностранному языку в дошкольных учреждениях и начальной школе, решению задач модернизации всех уровней образования — от дошкольного образования до высшего» (Погосян и др. 2018, 68). Впервые в области высшего образования произошел синтез и разработка единого подхода к изучению феномена обучения и овладения иностранным языком на раннем этапе, объединившем исследования как в области дошкольного детства, так и младшего школьного возраста. Более чем за 20 лет деятельности кафедры сложился уникальный научный подход к подготовке кадров, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями и владеющими научно-обоснованными методами и приемами обучения иностранным языкам в период детства. Результаты научных разработок обеспечили основное направление оптимизации содержания будущих педагогов, призванное не только обеспечить вход в профессию, но и возможности более гибкой адаптации выпускника, его саморазвития в новых условиях деятельности.

Так, задолго до принятия системно-деятельностного подхода как основополагающего в современных ФГОС ДО были определены основные пути и способы проектирования образовательного процесса по обучению иностранным языкам в детском дошкольном учреждении на основе деятельностного подхода (Вронская 1999). Изучение проблем взаимосвязи мышления, речи и деятельности в работах выдающихся отечественных ученых А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. позволило сформулировать принципы системно-деятельностного подхода на раннем этапе овладения языком, предложить вариант интеграции деятельностного и коммуникативного подходов. Впоследствии ориентация на методологическое положение о том, что системный и целенаправленный характер человеческой деятельности играет фундаментальную роль в эволюции индивидуальных психических процессов и явлений, было экстраполировано в принцип организации подготовки обучающихся на основе активного

вовлечения в проблемно-поисковую деятельность в процессе решения профессиональных задач.

Дальнейшее углубление знаний в данной области позволило развивать идеи интегративного подхода и определить видение ребенка в поликультурном мире (Баркова и др. 2010), использовать метод предметно-языкового обучения (CLIL) (Баркова, Селивановская 2020) и языкового портфеля как способа оценки достижений в раннем языковом образовании (Селивановская 2012), разработать общую терминосистему раннего обучения иностранным языкам (Малова, Погосян 2019), решать прикладные вопросы, связанные с поиском наиболее эффективных методов и приемов обучения на раннем этапе (Киндт 2015; Киселева, Погосян 2017; Крылова, Гамиль 2023; Парфенова, Потехина 2012).

Реализуемая в течение более десяти лет совместная с Университетом Восточной Финляндии сетевая международная образовательная программа TeFoLa (Teaching English as a Foreign Language) в области раннего обучения иностранным языкам уже на уровне магистратуры позволила углубить понимание данных вопросов на основе учета международного опыта сотрудничества (Koricheva 2021).

В настоящее время сложились приоритетные принципы конструирования содержания образовательной программы подготовки бакалавров, которые рассматриваются как ключевой компонент образования и представляют собой «специально отобранную из системы научного знания и социально значимого опыта профессиональной деятельности, педагогически адаптированную систему знаний, умений, навыков, опыта и отношений в сфере профессиональной деятельности, результатом освоения которой должны стать формирование общекультурных и профессиональных компетенций личности, ее самоопределение, подготовленность к воспроизводству (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества, выполнению определенных видов трудовой деятельности и квалификационных требований на рынке труда (Юсупов, Коротаев 2012, 22).

Среди данных принципов стоит выделить следующие:

1) *Принцип фундаментальности образования*, предполагающий включение в содержание научного знания, являющегося результатом исследований выдающихся ученых, которые заложили современное понимание детства как феномена, определили взаимосвязи мышления, деятельности и речи, разработали основные

подходы к организации процесса обучения иностранным языкам.

2) *Принцип сочетания вариативности и инвариантности составляющих содержания.* Данный принцип предполагает возможность обеспечения более гибкой образовательной траектории обучающихся на основе усвоения базовых научных знаний и категорий и получения опыта их имплементации на основе освоения прикладных дисциплин, представляющих частные примеры педагогических практик по их реализации.

3) *Принцип системно-концентрической организации содержания* учебных дисциплин в рамках модулей, обеспечивающих взаимосвязь и взаимообусловленность их содержания, непрерывность развития личностных качеств обучающихся и поступательное формирование профессиональных компетенций будущих педагогов за счет расширения спектра областей педагогической деятельности.

4) *Принцип интеграции в образовательный процесс конструктивно-проектирующей деятельности,* учитывающей в качестве неотъемлемого результата не только освоение научного знания и присвоение педагогического опыта, но и получение продукта, обеспечивающего формирование определенного уровня компетентности обучающегося и удовлетворяющего требованиям субъектов образования.

5) *Принцип обеспечения профессионального самоопределения и становления педагога как субъекта профессиональной деятельности.* Овладение системой профессиональных навыков и умений, получение социального опыта взаимодействия с участниками образовательных отношений и осмысление предъявляемых социумом требований становится основой для формирования на основе рефлексии критического мышления, ответственности и гражданской позиции, и в итоге — личностного развития обучающихся.

Модель формирования профессиональных компетенций в раннем обучении иностранным языкам

Завершение проекта модернизации педагогического образования привело в частности к разработке нового стандарта подготовки педагогических кадров (ФГОС ВО 3++ по УГСН «Образование и педагогические науки»). В данном стандарте, в том числе в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, были определены профессиональные компетенции выпускников, в разработке которых коллек-

тив кафедры принимал активное участие. В ходе работы в рамках Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки» кафедрой раннего обучения иностранным языкам было разработано содержание Примерной основной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование», бакалавриат, Направленность (профиль) «Образование в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)». Формирование компетенций в области раннего обучения иностранным языкам происходит в динамике от дошкольного возраста к учащимся начальной школы (также относится к периоду раннего обучения), что позволяет обеспечить системную подготовку педагога, способного гибко применять методики обучения на раннем этапе в образовательных учреждениях разного уровня.

В соответствии с реализуемым в стандарте деятельностным подходом, отраженным в модульной структуре учебного плана, каждый модуль направлен на формирование способности выпускника выполнять определенные профессиональные задачи. В качестве показателей достижения результатов образовательной программы и формирования обязательных профессиональных компетенций выпускников были определены индикаторы их достижения. Проиллюстрируем сказанное на примере.

Тип задач профессиональной деятельности: педагогический, сопровождения.

ПК-1: способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач.

Код и наименование индикатора достижения профессиональной компетенции:

ИПК 1.1. Знает:

- содержание ФГОС дошкольного и начального образования;
- основы возрастной, педагогической психологии и педагогики дошкольного и начального образования;
- основы филологии преподаваемого иностранного языка;
- теоретические основы раннего обучения иностранным языкам;
- методы, приемы и средства обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста иностранным языкам.

ИПК.1.2. Умеет:

- формулировать дидактические цели, задачи и принципы обучения иностранным языкам и реализовывать их в образовательном процессе;

- осуществлять планирование, анализ и самоанализ занятий по иностранным языкам;
- обосновывать и использовать методы, приемы и средства обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста иностранным языкам, исходя из особенностей содержания учебного материала, возраста и образовательных потребностей обучающихся;
- соблюдать языковую норму иностранного языка в устной и письменной речи.

ИПК 1.3. Владеет:

- методами и приемами обучения иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного для достижения планируемых результатов обучения на основе современных методик и технологий обучения иностранным языкам на профессиональном уровне.

Формирование указанных составляющих компетенции представлено в таблице 1.

Табл. 1. Структура учебного плана по профилю «Образование в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)»

Обязательная часть	
<i>Модуль «Предметно-методический»</i>	
Языковой цикл	Профессионально-методический цикл
Практика устной речи	Введение в профессию
Практика письменной речи	Современные основы обучения
Практическая грамматика иностранного языка	Методика обучения и воспитания (образование в области иностранного языка): методика обучения детей дошкольного обучения иностранным языкам и методика обучения иностранным языкам учащихся начальных классов
Коммуникативное чтение	Образовательные технологии
<i>Практики</i>	
Учебная практика (предметно-содержательная)	Производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности)
Часть, формируемая участниками образовательных отношений	
Языковой цикл	Профессионально-методический цикл
<i>Филология ИЯ</i>	<i>Модуль «Ребенок в мире языка и культуры»</i>
Практическая фонетика ИЯ	Лингвострановедение
Введение в языкознание	Детское лингвострановедение
Теоретическая фонетика ИЯ	Детская литература стран изучаемого языка
Теоретическая грамматика ИЯ	<i>Модуль «Организация учебной деятельности по ИЯ»</i>
Лексикология ИЯ	Управление учебной деятельностью
Стилистика ИЯ	Образовательная среда раннего обучения иностранным языкам
Современная терминосистема раннего обучения иностранным языкам	Организация дополнительного образования (образование в области иностранного языка)
	<i>Модуль «Учебно-исследовательская и проектная деятельность»</i>
	Учебная практика (технологическая, проектно-технологическая)
	Учебная практика НИР (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)
<i>Практики</i>	
Учебная практика (предметно-содержательная)	Производственная практика (стажерская)
	Производственная практика (педагогическая)
	Производственная практика (научно-исследовательская)
<i>Исследовательская деятельность</i>	
Разработка и защита проектов в процессе освоения дисциплин	
Выполнение курсовой работы (изучение теоретических основ исследования по теме будущей ВКР)	
Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	

Table 1. Structure of the curriculum for the program 'Foreign Language Education (Early Foreign Language Teaching)'

Mandatory (government-prescribed) part	
<i>Module 'Subject-Methodological'</i>	
Language cycle	Professional-methodological cycle
Spoken language practice	Introduction to the profession
Written language practice	Contemporary foundations of teaching
Practical grammar of a foreign language	<i>Methods of teaching and development (foreign language education):</i> methods of teaching foreign languages to preschool children and methods of teaching foreign languages to primary school students
Communicative reading	Educational technologies
<i>Practical training</i>	
Practical classes (subject-content)	Work experience (acquisition of professional skills and professional experience)
University-designed part	
Language cycle	Professional-methodological cycle
<i>Philology of foreign language (FL)</i>	<i>Module 'The Child in the World of Language and Culture'</i>
Practical phonetics of FL	Cultural linguistics
Introduction to linguistics	Cultural linguistics for children
Theoretical phonetics of FL	Children's literature of the countries of FL
Theoretical grammar of FL	<i>Module 'Organization of FL Learning Activity'</i>
Lexicology of FL	Management of educational activity
Stylistics of FL	Educational environment for early foreign language teaching
Contemporary terminology system of early foreign language teaching	Organization of additional education (FL education)
<i>Module 'Research and Project Activity'</i>	
Practical classes: technological (project-technological)	
Research practice (acquiring primary skills in research work)	
<i>Practical training</i>	
Practical classes (subject-content)	Work experience (internship) Work experience (pedagogical) Work experience (research)
<i>Research activity</i>	
Development and defense of projects during the study of disciplines	
Writing a term paper (studying the theoretical research on the topic of the future final qualification work)	
Completion and defense of the final qualification work	

В целом обобщенная модель реализации образовательной программы, направленной на подготовку педагога в области раннего образования, представлена в таблице 2.

Таким образом, в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта деятельности педагога, на кафедре разработана модель обучения студентов, направленная на поэтапное становление и развитие данных компетенций на основе решения практических задач, характерных для будущей профессиональной деятельности.

Оценка качества и степень достижения результатов образования осуществляется с помощью фонда оценочных средств, включающих практико-ориентированные задания, представляющие собой фрагменты педагогической деятельности. Приведем пример образца педагогической задачи, который может быть использован для контроля такой составляющей компетенции, как «знание» относительно детей дошкольного возраста.

Контекст решения: педагог планирует занятие по обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку, аудированию

Табл. 2. Модель обучения по профилю «Образование в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)»

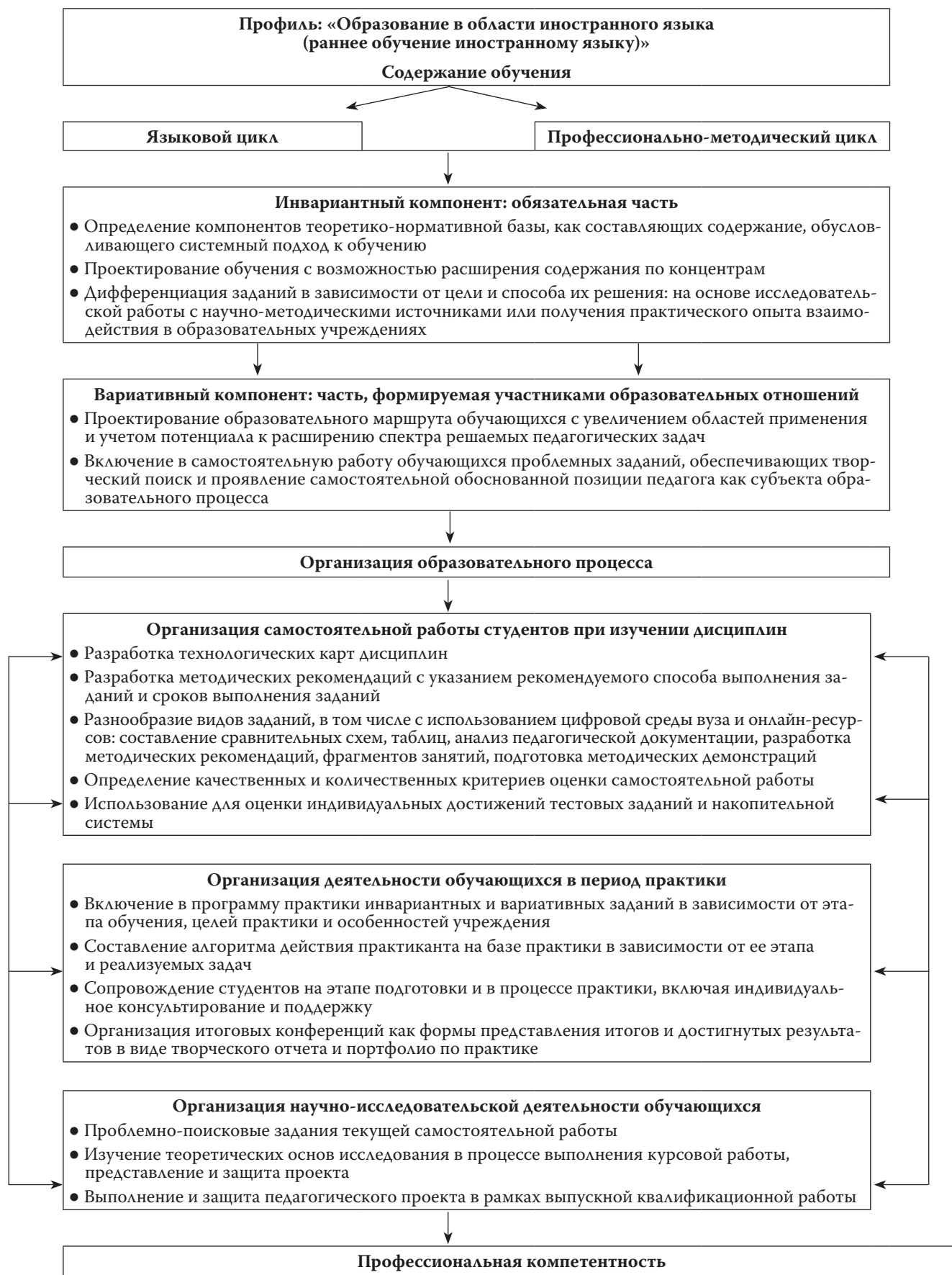
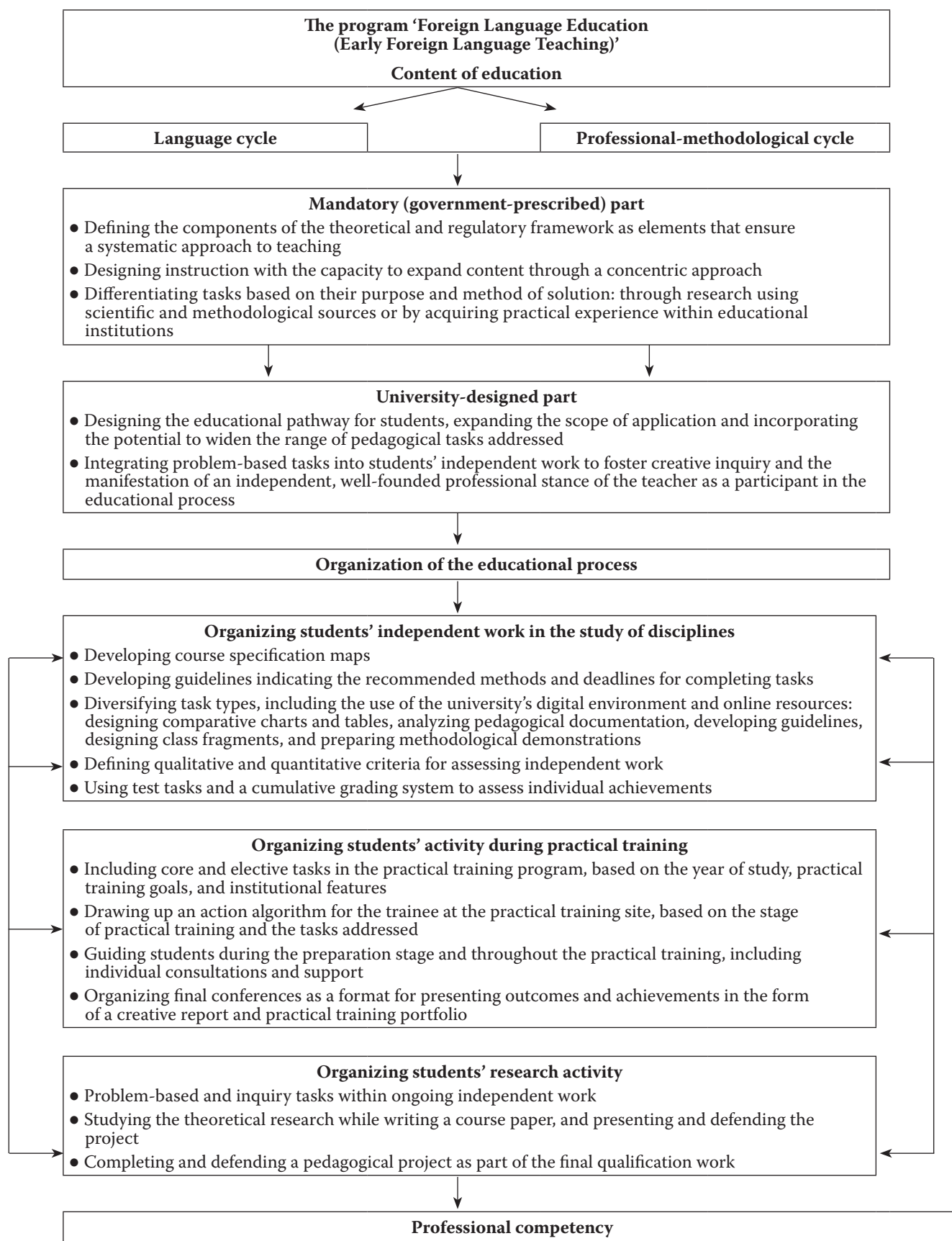


Table 2. Education model for the program 'Foreign Language Education (Early Foreign Language Teaching)'



как виду речевой деятельности по теме “My Pet”. Это третье занятие по теме. В ходе изучения данной темы предусматривалось овладение лексикой по теме и РО (речевой образец) (*I have got... / Have you got... ? — Yes, I have. / No, I haven't. It is... It isn't... It can... / can't*, глаголы движения). Указанный материал изучался на первых двух занятиях по теме. На данном занятии после фонетической зарядки педагог вводит и тренирует новый материал: РО *It can... / can't*, глаголы движения. Затем он создает ситуацию общения с целью обучения выборочно извлекать информацию и организует прослушивание, предъявляя текст на слух.

Задание: укажите допущенные ошибки при планировании занятия:

- неадекватный выбор темы;
- неверный выбор вида аудирования;
- неправильный отбор языкового материала;
- минимальное количество занятий (в рамках темы) до занятия по аудированию;
- слишком позднее (в рамках темы) занятие по обучению аудированию;
- введение нового лексического и грамматического материала на данном занятии;
- недостаточный объем нового материала на данном занятии.

Для студента, владеющего методикой обучения иностранным языкам, важной является интегративная способность проектировать как отдельный фрагмент образовательного процесса, так и видеть его перспективу в рамках работы над темой и всего курса обучения. Так как ФГОС ДО не определяет, как упоминалось ранее, обучение иностранным языкам в дошкольных образовательных учреждениях, а потому и не существует примерных программ для обучения данной возрастной категории, то, по существу, эта задача полностью относится

к компетенции педагога, а не авторов учебников, утвержденных министерством. Таким образом, определение тем, отбор учебного материала, календарное и тематическое планирование — это одна из важнейших задач педагога, так как в отличие от многих образовательных областей, где образовательный процесс ведется на родном языке, обучение иностранному даже на элементарном уровне невозможно без четкого целеполагания, целенаправленной системы занятий и пошагово выверенных действий педагога. Для оценки показателя профессиональной компетенции «умение» может быть использовано следующее задание.

Контекст решения: Вы как педагог планируете работу по обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку по теме “Animals”. Вам необходимо определить ожидаемые целевые ориентиры, отобрать языковой и речевой материал, наметить приемы и средства обучения.

Задание: разработайте тематический план занятия по данной теме и заполните форму тематического плана. Определите типы и виды рекомендуемых упражнений. Обоснуйте предлагаемый вами выбор приемов обучения (табл. 3).

В качестве примера приведем проведенное в 2023 году тестирование студентов 3 курса с целью определения уровня сформированности профессиональной компетенции 1, которое показало, что средний балл составил 88, он может расцениваться как довольно высокий, учитывая сложность процесса и огромное количество факторов, которые педагог по иностранному языку должен принимать во внимание, чтобы пошагово выстроить работу с детьми-дошкольниками. Вместе с тем разработанные методы и приемы обучения и оценки качества формирования профессиональных компетенций зарекомендовали себя как достаточно эффективные.

Табл. 3. Тематический план

№	Цель занятия	Языковой и речевой материал		Виды речевой деятельности		Материалы
		Новый	Для повторения	Аудирование	Говорение	
1.						
2.						

Table 3. Thematic plan

No	Session objective	Language material		Language skills		Materials
		New	For revision	Listening	Speaking	
1.						
2.						

Трудности и перспективы подготовки специалистов в области раннего обучения иностранным языкам

Проблемы образования не уступают по своей значимости многим другим явлениям и событиям общественной жизни и продолжают оставаться дискуссионными в педагогическом сообществе. Постоянно осуществляемые реформы в сфере образования всегда вызывают живой эмоциональный отклик и учителей, и родителей. Определение ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» дошкольного образования в качестве первого уровня образования отражает приоритет государственной политики в плане повышения качества воспитания и обучения подрастающего поколения.

Вместе с тем область раннего языкового образования, востребованная родителями, которые стремятся развивать ребенка в этом направлении едва ли ни с первых лет жизни, оказывается вне правового поля и не регулируется ФГОС ДО. Все это порождает определенный нормативно-правовой и содержательный вакуум, который характеризуется отсутствием примерных образовательных программ, методических рекомендаций и учебных пособий, основанных на научном подходе. Сходные проблемы имеют место и в связи с подготовкой педагогических кадров. Педагогические вузы, реализующие программы высшего образования, готовят учителей иностранного языка, и хорошо если в содержание их подготовки включен какой-либо модуль, направленный на ознакомление с особенностями работы с детьми дошкольного возраста. Основной проблемой педагогов, ориентированных на работу в условиях школы, в первую очередь является неспособность работать на устной основе, так как дети не умеют читать ни на родном, ни на иностранном языке. Отсутствие возможности использовать традиционный учебник в качестве печатной опоры требует принципиально иного подхода и особого профессионализма. Организация образовательной среды, использование игровой мотивации, постоянная смена деятельности и использование большого количества раздаточного материала (картинок и игрушек) — все это представляет определенные сложности для педагога, привыкшего к более учебной, дидактической обстановке. И, как показывает практика, школьные учителя не могут перестроить методику обучения и редко работают с маленькими детьми. С другой стороны, в частные образовательные организации зачастую идут люди, не имеющие педагогического образования, но знающие ино-

странный язык. Распространено мнение, что необходимый уровень знаний языка для дошкольных учреждений — элементарный, поэтому сложностей возникнуть не может. Так существует точка зрения, что для детей достаточно создать «языковую атмосферу» (спонтанная, ничем не регламентируемая речь педагога, который не стремится сделать ее понятной для детей). Дошкольный возраст во всех исследованиях по проблеме раннего обучения иностранным языкам признается сенситивным, обеспечивающим легкость и быстроту усвоения материала. Поэтому для развития ребенка считается достаточным поиграть, спеть песенку и включить видео, что на самом деле не приносит ожидаемых результатов.

Для детей, в частности, характерна не до конца сформированная четкость и точность речедвигательного аппарата, что и на родном языке приводит к логопедическим проблемам, а при артикуляции звуков иностранного языка порождает существенное искажение качества произнесения. Легкость в запоминании элементов языка сочетается с недостаточным функционированием долговременной памяти, вследствие чего усвоенное быстро забывается. Абстрактное логическое мышление только начинает формироваться, поэтому овладение грамматическими конструкциями языка, отражающим структурность и системность языка представляет особую трудность и требует использования адекватных методов и приемов. Это лишь некоторые из многочисленных особенностей детского возраста, которые должен знать и уметь учитывать педагог. Взаимодействие с маленькими детьми требует особого подхода и должно быть делом профессионалов.

Раннее обучение иностранным языкам, особенно этап дошкольного обучения, должен стать объектом внимания специалистов и педагогического сообщества. Представляется крайне важным обеспечить нормативно-правовое регулирование данной области образования и, конечно, вывести подготовку специалистов на качественно иной уровень. В первую очередь необходимо документально закрепить статус раннего обучения иностранным языкам как особого в общей системе обучения иностранным языкам. Необходимо разработать регулирующие и регламентирующие данный вид педагогической деятельности документы и обозначить их в качестве неотъемлемого компонента содержания высшего педагогического образования в области преподавания иностранных языков. Представленная здесь модель подготовки педагогов по образовательной программе «Образование

в области иностранного языка (раннее обучение иностранному языку)» может быть использована как ориентир движения в данном направлении.

Заключение

Изучение широкого круга вопросов, связанных с ранним, и в первую очередь дошкольным этапом обучения иностранным языкам, приводит к лучшему пониманию особенностей текущей ситуации в практике обучения и диктует необходимость осуществления целенаправленного государственного регулирования данной области. Это же в равной степени относится и к подготовке специалистов, способных работать на этапе дошкольного образования. Четкое обозначение существующих проблем позволяет наметить отправные точки для их устранения. Преобразования должны включать три стратегических направления: регламентацию оказания образовательных услуг дошкольными организациями, создание нормативно-правовой базы их функционирования и включение соответствующих образовательных программ как обязательных в реестр реализуемых в высших учебных заведениях для подготовки учителей раннего обучения иностранным языкам.

Описанная модель формирования профессиональных компетенций педагогов, представленная на основании опыта многолетней практики ее реализации в РГПУ им. А. И. Герцена может стать основой для распространения продуктивных идей. Вместе с тем существуют ограничения этого исследования. Они также могут быть условно разделены на две группы. К первой мы отнесем те, которые связаны с особенностями бизнес-процессов, а именно: неза-

интересованность частных образовательных учреждений в изменении статуса и получения лицензий на оказание образовательных услуг, необходимость найма работников, обладающих профильным образованием и имеющим диплом государственного образца. Это может привести к материальным издержкам, повышению стоимости образовательных услуг и сокращению потенциального контингента обучающихся.

Вторая группа ограничений связана с необходимостью организации работы на уровне профильных министерств по разработке и согласованию регламентирующей документации, внесению изменений в уже принятые документы, в том числе в сфере высшего образования и подготовки педагогов: изменения в образовательных программах, учебных планах, уточнении перечня профессиональных компетенций. Должны быть предприняты серьезные усилия и осуществлены масштабные изменения в данной области, чтобы качество образования детей-дошкольников было в приоритете по сравнению с возможными трудозатратами. Использование опыта и описанной модели раннего обучения иностранным языкам в высшем образовании позволит обеспечить диссеминацию системного подхода к решению проблем подготовки специалистов.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Источники

- 5 трендов онлайн-образования 2024, актуальных для преподавателей иностранных языков. (2024) *ProgressMe*. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bkc.ru/pre_teacher_news/5-trendov-onlayn-obrazovaniya-2024/ (дата обращения 11.11.2025).
- 74% родителей дошкольников хотят, чтобы их дети знали иностранный язык, и приложат к этому максимум усилий. (2022) *Аналитический центр НАФИ*. [Электронный ресурс]. URL: <https://nafi.ru/analytics/74-roditeley-doshkolnikov-khotyat-chtoby-ikh-deti-znali-inostrannyy-yazyk-i-prilozhat-k-etomu-maksim/> (дата обращения 11.11.2025).
- База данных образовательных организаций Санкт-Петербурга. (2025) *Петербургское образование*. [Электронный ресурс]. URL: <https://service.petersburgedu.ru/institution/> (дата обращения 11.11.2024).
- Игнатьев, В. (2023) Обучение детей в онлайн впервые стало лидером Edtech-сегмента по размеру выручки. *Ведомости*, 13 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/media/articles/2023/09/13/994833-obuchenie-detei-v-onlaine-vpervie-stalo-liderom-edtech-segmenta> (дата обращения 11.11.2025).
- Максимова, В., Андреев, С. (2018) Анализ рынков детских центров и детских садов. *АльтераИнвест*, 17 июня. [Электронный ресурс]. URL: <https://alterainvest.ru/rus/blogi/analiz-rynkov-detskikh-tsentrov-i-detskikh-sadov-2018/> (дата обращения 11.11.2025).

- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (ред. от 21.01.2019). (2013) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 11.11.2025).
- Рейхард, И. (2022) Передел рынка обучения иностранным языкам. *Edtechs.ru*. [Электронный ресурс]. URL: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/peredel-rynka-obucheniya-inostrannym-yazykam/> (дата обращения 11.11.2025).
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ... 2012 «Об образовании в Российской Федерации». (2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=mr0jinqn8p2848583723> (дата обращения 11.11.2025).

Список литературы

- Баркова, А. Ф., Малкина, Н. А., Малова, О. В. (2010) *Ребенок и поликультурный мир*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 241 с.
- Баркова, А. Ф., Селивановская, О. А. (2020) Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, т. 5, № 1, с. 27–32. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.5>
- Вронская, И. В. (1999) *Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах речевой деятельности. Диссертация на соискание степени кандидата пед. наук*. СПб, Российский государственный педагогический университет, 242 с.
- Киндт, О. В. (2015) Применение метода коммуникативных заданий на начальном этапе обучения для формирования иноязычных лексических навыков. *Инновационные технологии в науке и образовании*, № 1 (1), с. 99–100.
- Киселева, М. В., Погосян, В. А. (2017) Международные сетевые образовательные программы: модели реализации и принципы сотрудничества. *Научное мнение*, № 1, с. 72–77.
- Крылова, И. А., Гамиль, К. И. (2023) Развитие умений чтения на иностранном языке у младших школьников с использованием учебных онлайн книг. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, т. 8, № 2, с. 154–163.
- Малова, О. В., Погосян, В. А. (2019) *Терминосистема раннего обучения иностранным языкам*. СПб.: Книжный дом, 148 с. <https://doi.org/10.25807/PBH.978.5.94777.424.5>
- Марголис, А. А. (2021) Деятельностный подход в педагогическом образовании. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 3, с. 5–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301>
- Парфенова, С. О., Потехина, Е. А. (2012) Анализ проблемы формирования у учащихся начальной школы основ межкультурной компетенции (на материале дискретных речевых актов английского языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 1 (12), с. 118–121.
- Погосян, В. А., Малова, О. В., Вронская, И. В. и др. (2018) Развитие научных школ и исследований на кафедре раннего обучения иностранным языкам. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 188, с. 66–78.
- Селивановская, О. А. (2012) Языковой портфель как средство обучения дошкольников английскому языку. *Детский сад: теория и практика*, № 8, с. 82–89.
- Шугаль, Н. Б., Бондаренко, Н. В. (2023) *Расходы населения на образование детей и молодежи: анализ статистических и социологических данных: информационный бюллетень*. М.: Изд-во ИСИЭЗ ВШЭ, № 10 (52), 56 с.
- Юсупов, В. З., Коротаев, В. Г. (2012) Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования. *Знание. Понимание. Умение*, № 4, с. 21–25.
- Koricheva, N. (2021) *Foreign Language Teaching Toolkit to Foster Young Learners to Communicate in English. Russian Preschool Context. PhD dissertation (Education, Humanities, and Theology)*. Joensuu, University of Eastern Finland, 172 p.

Sources

- Database of Educational Organizations of Saint Petersburg. (2025) *Saint Petersburg Education*. [Online]. Available at: <https://service.petersburgedu.ru/institution/> (accessed 11.09.2025). (In Russian)
- Ignatev, V. (2023) Online Education of children for the first time became the leader of the Edtech Segment in terms of revenue. *Vedomosti*, September 13. [Online]. Available at: <https://www.vedomosti.ru/media/articles/2023/09/13/994833-obuchenie-detei-v-onlaine-vpervie-stalo-liderom-edtech-segmenta> (accessed 11.11.2025). (In Russian)
- Maksimova, V., Andreev, S. (2018) Analysis of the markets of children's centers and kindergartens. *AlterInvest*, June 17. [Online]. Available at: <https://alterainvest.ru/rus/blogi/analiz-rynkov-detskikh-tsentrov-i-detskikh-sadov-2018/> (accessed 11.11.2025). (In Russian)
- Order No. 1155 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 “On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education” (as amended on January 21, 2019). (2013) [Online]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (accessed 11.11.2025). (In Russian)

- Reikhard, I. (2022) Redistribution of the market for teaching foreign languages. *Edtechs.ru*. [Online]. Available at: <https://edtechs.ru/analitika-i-intervyu/peredel-rynka-obucheniya-inostrannym-yazykam/> (accessed 11.11.2025). (In Russian)
- 5 Online education trends for foreign language teachers in 2024. (2024) *ProgressMe*. [Online]. Available at: https://www.bkc.ru/pre_teacher_news/5-trendov-onlayn-obrazovaniya-2024/ (accessed 11.11.2025). (In Russian)
- 74% of parents of preschool children want their children to know a foreign language and are willing to make maximum efforts for this. (2022) *NAFI*. [Online]. Available at: <https://nafi.ru/analytics/74-roditeley-doshkolnikov-khotyat-chtoby-ikh-deti-znali-inostrannyy-yazyk-i-prilozhat-k-etomu-maksim/> (accessed 11.11.2025). (In Russian)
- Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On Education in the Russian Federation". (2012) [Online]. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&ysclid=mr0jnnqn8p2848583723> (accessed 11.09.2025). (In Russian)

References

- Barkova, A. F., Malkina, N. A., Malova, O. V. (2010) *The child and the Multicultural World*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 241 p. (In Russian)
- Barkova, A. F., Selivanovskaya, O. A. (2020) Using CLIL (Content and Language Integrated Learning) while teaching English to preschool children. *Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 5, no. 1, pp. 27–32. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.5> (In Russian)
- Kindt, O. V. (2015) Application of the method of communicative tasks at the initial stage of training to develop foreign language vocabulary skills. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii*, no. 1 (1), pp. 99–100. (In Russian)
- Kiseleva, M. V., Pogosyan, V. A. (2017) International jointly offered educational programmes: Models of implementation and principles of cooperation. *Nauchnoe mnenie*, no. 1, pp. 72–77. (In Russian)
- Koricheva, N. (2021) *Foreign Language Teaching Toolkit to Foster Young Learners to Communicate in English. Russian Preschool Context. PhD dissertation (Education, Humanities, and Theology)*. Joensuu, University of Eastern Finland, 172 p. (In English)
- Krylova, I. A., Gamil', K. I. (2023) Development of reading skills in a foreign language among primary schoolchildren using online educational books. *Pedagogy. Theory and Practice*, vol. 8, no. 2, pp. 154–163. (In Russian)
- Malova, O. V., Pogosyan, V. A. (2019) *Terminology of early foreign language education*. Saint Petersburg: Knizhnyy dom Publ., 148 p. <https://doi.org/10.25807/PBH.978.5.94777.424.5> (In Russian)
- Margolis, A. A. (2021) Activity Approach in Teacher Education. *Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 3, pp. 5–39. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260301> (In Russian)
- Parfenova, S. O., Potekhina, E. A. (2012) Primary school pupils' intercultural competence fundamentals formation problem analysis (by the material of the discrete speech acts of the English language). *Philology. Theory & Practice*, no. 1 (12), pp. 118–121. (In Russian)
- Pogosyan, V. A., Malova, O. V., Vronskaya, I. V. et al. (2018) The development of research schools at the Department of Teaching Foreign Languages to young learners. *Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*, no. 188, pp. 66–78. (In Russian)
- Selivanovskaya, O. A. (2012) Language portfolio as a means of Teaching Preschoolers English. *Detskij sad: Teorija i praktika*, no. 8, pp. 82–89. (In Russian)
- Shugal', N. B., Bondarenko, N. V. (2023) *Households Spending on the Educational Services for Children and the Youth: Statistical and Sociological Analysis: Information Bulletin*. Moscow: ISSEK HSE Publ., no. 10 (52), 56 p. (In Russian)
- Vronskaya, I. V. (1999) *Methods of teaching preschoolers English in various types of non-speech activities. PhD dissertation (Pedagogy)*. Saint Petersburg, State Pedagogical University of Russia, 242 p. (In Russian)
- Yusupov, V. Z., Korotaev, V. G. (2012) The Realization of the Variation Principle in the Projection of Vocational Education Content. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 4, pp. 21–25. (In Russian)



УДК 373.21

EDN UYFZTW

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-49-58>

Развитие диалогических умений на иностранном языке у детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованных игр

И. А. Крылова ^{✉1}, Е. В. Харраби ²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 227 Фрунзенского района Санкт-Петербурга», 192241, г. Санкт-Петербург, ул. Турку, д. 30, литер А

Сведения об авторах

Крылова Ирина Александровна,
SPIN-код: 1575-1023,
ORCID: 0000-0001-6113-9514,
e-mail: irenesmith@ya.ru

Харраби Елизавета Викторовна,
ORCID: 0009-0001-7324-0617,
e-mail: vlasova.elisabeth@gmail.com

Для цитирования: Крылова, И. А., Харраби, Е. В. (2026) Развитие диалогических умений на иностранном языке у детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованных игр.

Комплексные исследования детства, т. 8, № 1, с. 49–58. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-49-58> EDN UYFZTW

Получена 6 ноября 2025, прошла рецензирование 20 ноября 2025, принята 20 ноября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © И. А. Крылова, Е. В. Харраби (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#)

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития иноязычных диалогических умений с использованием театрализованных игр в детском саду. В ходе изучения вопроса было определено, что в дошкольном учреждении на занятиях по иностранному языку предпочтительно использовать систему упражнений, предложенную С. Ф. Шатиловым (1986), и этапы работы над диалогом, выделенные Г. В. Роговой (1991). Также была представлена классификация театрализованных игр (Артемова 1991, Мигунова 2006). Был сделан вывод о том, что театрализованные игры целесообразно использовать на всех этапах обучения диалогу, переходя от более простого вида (фигурки на фланелеграфе) к самому сложному (игра-импровизация). При обучении иноязычной диалогической речи при помощи театрализованных игр тщательного внимания требует выбор речевого материала, поэтому были определены критерии отбора художественных произведений для инсценировки. В ходе изучения современной практики преподавания было выяснено, что на раннем этапе обучения иностранным языкам не уделяется должного внимания развитию диалогических умений с помощью театрализованных игр. В частности, анализ учебно-методических комплексов показал, что театрализованная игра используется для развития диалогических умений только в двух из пяти пособий. Анкетирование педагогов английского языка позволило сделать вывод, что большинство педагогов считают возможным и эффективным использование игры-драматизации для обучения детей иноязычной диалогической речи, однако не используют данный метод на занятиях по английскому языку, поскольку испытывают трудности временного и материального характера при инсценировке художественного произведения. В результате составлена серия из пяти занятий по обучению диалогической речи на английском языке детей старшего дошкольного возраста по лексическим темам «Цвета» и «Животные». Содержание и последовательность занятий выстроены так, что развитие диалогических умений происходит постепенно от формирования речевых навыков до самостоятельной инсценировки детьми.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, развитие диалогических умений, театрализованные игры, старший дошкольный возраст, английский язык

Developing pre-school children's foreign language dialogue skills through drama games

I. A. Krylova ^{✉1}, E. V. Harrabi ²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Grammar School No. 227, 30A Turku Str., Saint Petersburg 192241, Russia

Authors

Irina A. Krylova, SPIN: 1575-1023,
ORCID: 0000-0001-6113-9514,
e-mail: irenesmith@ya.ru

Elizaveta V. Harrabi,
ORCID: 0009-0001-7324-0617,
e-mail: vlasova.elisabeth@gmail.com

For citation: Krylova, I. A.,
Harrabi, E. B. (2026) Developing pre-
school children's foreign language
dialogue skills through drama games.
Comprehensive Child Studies, vol. 8,
no. 1, pp. 49–58. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-49-58>
EDN UYFZTW

Received: 6 November 2025,
reviewed 20 November 2025,
accepted 20 November 2025.

Funding: The study did not receive
any external funding.

Copyright: © I. A. Krylova,
E. V. Harrabi (2026). Published
by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY License 4.0

Abstract. This article focuses on the development of pre-school children's foreign language dialogue skills through drama games in kindergarten settings. The research shows that such development is successful when based on the set of preparatory exercises proposed by S. F. Shatilov (1986) followed by the three stages of dialogue skills development outlined by G. V. Rogova (1991). The article also describes a classification of drama games (Artemova 1991; Migunova 2006) and concludes that drama games can be used at every stage of dialogue skills development, starting with simpler types (such as flannel board figures) and progressing to more complex ones (improvisation games). When developing foreign language dialogue skills through drama games, careful selection of language material is critical. Therefore, the study establishes criteria for selecting literary texts for staging. The authors argue that the modern practice of teaching foreign languages to pre-school children fails to pay appropriate attention to drama games when developing dialogue skills. Analysis shows that drama games are used to develop children's dialogue skills in only two out of five teaching manuals examined. A survey of English language teachers revealed that most consider it possible and effective to use drama games to develop children's foreign language dialogue skills, but they do not implement this method in their classes due to a lack of time and material resources required for staging a play. As a result of the study, a series of five classes was developed to teach English dialogue skills to pre-school children, focusing on the lexical topics 'Colours' and 'Animals'. The content and sequence of classes are structured to ensure that dialogue skills are developed gradually: from forming basic speech skills to more complex, independent performance.

Keywords: teaching English to young learners, dialogue skills development, drama games, preschool education, English lesson

Введение

Период дошкольного детства характеризуется формированием и развитием речи у детей на родном языке. Для стимуляции и поддержки речевого развития дошкольников используются разнообразные игровые приемы и специально разработанные упражнения (Ертаева 2024).

Возможность и целесообразность обучения иностранному языку в дошкольном возрасте определяется схожей психолого-педагогической базой речевого развития (Цымбалова, Лубянова 2021). Исследования в области педагогики и психологии выявили значительное влияние игровой деятельности, чтения вслух, создания благоприятной коммуникативной среды, а также активное включение ребенка в общение и диалог на процесс овладения родным и иностранными языками в раннем возрасте (Ертаева 2024, Плахотная 2022).

Наиболее благоприятным периодом для обучения иноязычной диалогической речи признан

старший дошкольный возраст (Саунина, Поспелова 2022). В возрасте 5–6 лет дети имеют достаточный уровень речевого развития на родном языке, и основным видом их деятельности является игра. В то же время диалогическая речь дошкольников на иностранном языке — довольно редкое явление, поскольку это трудный вид деятельности, предполагающий способность свободно оперировать ранее усвоенными лексическими единицами и грамматическими структурами. Театрализованные игры помогают преодолеть эти сложности, стимулируя ребенка к запоминанию диалога и его воспроизведению в привычных, хорошо освоенных условиях (Протасова, Родина 2025).

Однако в настоящее время развивающий потенциал театрализованной деятельности в обучении иностранному языку детей старшего дошкольного возраста используется недостаточно (Гогоберидзе, Осипова 2022).

Проблемой развития диалогической речи на иностранном языке занимались такие ученые,

как Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез (2006), Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова (1991), С. Ф. Шатилов (1986), вопросы раннего обучения иностранным языкам раскрыты в работах И. В. Вронской (2015), А. Г. Гогоберидзе, А. С. Осиповой (2022) Е. Ю. Протасовой, Н. М. Родиной (2025), использованию театрализованной деятельности на занятиях в детском саду уделялось внимание в исследованиях О. В. Акуловой (2005), А. В. Артемовой (1991), О. В. Солнцевой (2010), дидактический потенциал игры на раннем этапе обучения иностранному языку изучался Е. А. Полянской, О. В. Маловой (2015), К. Д. Сауниной, Ю. Ю. Поспеловой (2022).

Теоретические основы развития речевых иноязычных диалогических умений с использованием театрализованных игр

Речевая деятельность может быть реализована различными способами, которые в методике традиционно называются видами речевой деятельности (Вронская 2015). К ним относят аудирование, чтение, письменная речь и говорение. Последнее относится к продуктивным видам речевой деятельности, в которых происходит передача информации и выражение мыслей для других.

Подвидами говорения являются монологическая и диалогическая речь. Данная работа посвящена вопросу развития диалогической речи, поэтому остановимся на этом виде говорения. Диалогическая речь — это вид речевой деятельности, «при котором происходит обмен высказываниями, причем у каждого коммуниканта периоды речевой активности сменяются периодами восприятия и обработки полученной информации» (Трубицина 2025, 265).

Наименьшим структурным элементом диалога является реплика. Соединение реплик получило название диалогического единства (Гальскова, Гез 2006).

Целью обучения диалогической речи является формирование диалогических умений. И. В. Вронская отмечает, что в основе каждого из умений лежат навыки, которые позволяют говорящему определенными речевыми действиями реализовать свои коммуникативные намерения (Вронская 2015). Поэтому перед обучением непосредственно диалогической речи на иностранном языке важно уделить время формированию иноязычных фонетических, лексических и грамматических навыков, которые в дальнейшем будут применены при воспроизведении диалога по ролям.

Для организации последовательной тренировки и применения языковых и речевых навыков используется система упражнений.

Согласно С. Ф. Шатилову, в соответствии с коммуникативно-практическими целями обучения иностранному языку все разнообразие упражнений можно свести к трем основным типам:

Первый тип — некоммуникативные (языковые, формальные, аналитические) упражнения, выполняемые в целях осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности. Второй тип — условно (учебно)-коммуникативные упражнения, имитирующие и моделирующие коммуникацию в учебных целях, для овладения учащимися языковым материалом, то есть аспектными речевыми навыками.

Третий тип — подлинно (естественно)-коммуникативные упражнения, в которых осуществляется коммуникативная функция иностранного языка и обучение коммуникативным умениям (Шатилов 1986).

Перечисленные упражнения используются на подготовительном этапе, формирующем базу для дальнейшей работы над развитием диалогических умений. Непосредственная работа по обучению диалогу, согласно Г. В. Роговой, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахаровой, состоит из трех этапов:

- 1) работа над отдельными репликами;
- 2) работа над одним диалогическим единством;
- 3) работа над мини-диалогом, который может состоять из 2–3 диалогических единиц (Рогова и др. 1991).

Далее перейдем к рассмотрению выбранного нами средства обучения диалогическим умениям на иностранном языке.

Успешное освоение фонетического, лексического и грамматического языкового материала детьми дошкольного возраста возможно при условии интереса и вовлеченности ребенка в процесс обучения. Возможность создать ситуацию естественного общения на иностранном языке, сопровождаемую положительным эмоциональным откликом дошкольника, появляется в процессе игровой деятельности (Полянская, Малова 2015).

Игра — наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и выражения впечатлений, знаний и эмоций (Акулова 2005).

Театрализованная игра — «это действия в заданной художественным произведением или

заранее оговоренной сюжетом реальности, т. е. она может носить репродуктивный характер» (Мигунова 2006, 40).

В дошкольном образовании выделяют два основных вида театрализованных игр (Артемова 1991):

1. Режиссерские игры, в которых ребенок не принимает прямого участия, ведя при этом игрушечного персонажа, действуя как бы «за него». В данном виде игры основным средством выразительности является интонация детей.
2. Игры-драматизации, основанные на самостоятельных действиях ребенка. Дети могут использовать предметы во время такой игры, однако мимика и жесты остаются основными средствами выразительности.

Л. В. Артемова предлагает следующую классификацию режиссерских игр (Артемова 1991):

1. Настольный театр игрушек. В этом виде режиссерской игры используются самые разнообразные игрушки и поделки.
2. Настольный театр картинок. Персонажами и декорациями в данном виде игры выступают картинки, действия которых ограничены. Ввиду этого состояние персонажа и его настроение передаются интонацией играющего ребенка. Персонажи могут появляться внезапно по ходу действия, что создает «элемент сюрпризности», вызывает интерес у детей.
3. Стенд-книжка. Динамику, последовательность событий изображают при помощи сменяющих друг друга иллюстраций. Переворачивая листы стенда-книжки, ведущий демонстрирует сюжеты, изображающие события, встречи, истории.
4. Фланелеграф. Картинки или персонажи выставляются на экран и удерживаются фланелью (тканью затянута экран и обратная сторона картинки). Вместо фланели на картинку также можно приклеивать кусочки бархатной или наждачной бумаги. Рисунки дети могут создавать самостоятельно либо подбирать все вместе из различных журналов, старых книг и т. д.
5. Теневой театр. Для этого необходим экран из полупрозрачной бумаги, черные плоскостные персонажи и источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени на экран. Изображение можно получить и при помощи пальцев рук. Показ сопровождается соответствующим звучанием.

Игры-драматизации в свою очередь тоже делятся на определенные подвиды (Мигунова 2006):

- а) Пальчиковые игры. В таких играх обычно участвуют куклы, которые дети надевают на пальцы. Во время разыгрывания сюжета ребенок управляет одной или несколькими сразу куклами, произнося при этом текст.
- б) Игры с куклами (в том числе с куклами-бибабо). Такая кукла надевается на ладонь либо берется в руку. Действие самой игры может также происходить на ширме. Дети проговаривают текст за того или иного персонажа, и на усмотрение педагога допускается свободное передвижение детей во время разыгрывания истории.
- с) Игра-импровизация, которая предполагает самостоятельную игру детей без предварительной подготовки. С помощью интонации, жестов и других средств выразительности, а также используя различные атрибуты (маски, накидки, костюмы), дети изображают поведение персонажей.

О. В. Солнцева (Солнцева 2010) характеризует игру-драматизацию как игру творческого характера, в процессе которой дети отражают содержание литературного произведения. В этой связи в качестве источника доступных дошкольникам ситуаций для инсценировки, способных мотивировать диалогическую речь, были отобраны литературные произведения, соответствующие выделенным критериям:

- аутентичность произведения;
- наличие наглядных иллюстраций в книге;
- возможность использования фраз из диалога во время общения в повседневной жизни;
- соответствие тематики произведения возрасту и уровню владения иностранным языком старшего дошкольника;
- наличие в тексте повторяющихся фраз;
- длительность диалога составляет 2–3 реплики на каждого ребенка.

Таким образом, в процессе анализа теоретической и методической литературы была установлена последовательность работы над развитием диалогических умений, состоящая из подготовительного этапа для формирования соответствующих фонетических и лексико-грамматических навыков и трех этапов обучения диалогической речи. На подготовительном этапе применяется система лексико-грамматических упражнений, а при работе над диалогом используются различные виды театрализованной игры. В качестве ситуации общения выступают сюжеты аутентичных литературных произведений для детей, соответствующие указанным критериям отбора.

На первом этапе работы над диалогом для большей наглядности и яркой образности будет использоваться фланелеграф (режиссерская игра) с вырезанными животными разных цветов, которые педагог прикрепляет по очереди, сопровождая действие репликой из книги. На втором этапе обучения диалогической речи применяется игра с куклами (игра-драматизация) на деревянных палочках как средство разучивания и воспроизведения диалогического единства. Игра-импровизация (игра-драматизация) будет использована на последнем этапе обучения диалогу, поскольку этот вид театрализованной игры наиболее приближен к естественному общению. Дети используют ярко выраженные интонации, мимику и жесты для передачи информации, тем самым имитируя реальное взаимодействие.

Особенности образовательного процесса по развитию иноязычных диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста

Для выявления особенностей практического обучения дошкольников диалогу были проведены анализ пяти учебно-методических комплексов (УМК) и анкетирование 26 педагогов английского языка.

Анализ УМК

Для оценки методического потенциала по развитию диалогических умений были рассмотрены УМК, предназначенные для детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), которые продолжают изучение английского языка: «Happy House 1» (Maidment, Roberts 2009), «Happy Hearts 2» (Dooley, Evans 2021), «Cookie & Friends (B)» (Reilly 2020), «Kid's Box Starter» (Nixon, Tomlinson 2017) и «Pebbles 1» (Hancock, Ellis 1999).

Анализ УМК показал, что работа над развитием диалогических умений проводится во всех пособиях. Для этого есть специальные задания: «Послушай и разыграй историю», «Послушай и задай вопрос другу», «Поговори с героем», «Разыграй диалог», «Сыграй в игру „Что в моей корзине?“». Однако количество таких заданий варьируется. В УМК «Happy House 1» упражнения на развитие диалогических умений встречаются в каждом разделе минимум дважды (второй и шестой уроки), в «Cookie & Friends (B)» примерно один-два раза, а в «Happy Hearts 2» один раз, но только на дополнительных занятиях вне программы учебника. В последних двух пособиях упор делается на построение моно-

логических высказываний, и в конце раздела дети чаще выходят на небольшой монолог, чем на диалог.

Стоит подчеркнуть наличие подготовительной работы в виде таких заданий, как упражнения на усвоение лексико-грамматического материала, условно-коммуникативные упражнения (утверждение — переспрос, вопрос — ответ), имитативные упражнения (вопрос-ответ, упражнения на подстановку). Во всех УМК представлены такие виды диалогов, как знакомство (*What's your name? — I'm...*) и диалог-расспрос (*What's your favourite...? — It's... / Do you like ...? — Yes. / No.*)

Говоря о театрализованных играх, следует отметить, что они используются авторами для введения либо повторения речевого материала на занятии (Happy Hearts 2, Cookie and Friends (B)), а также для обучения диалогу (Happy House 1, Pebbles 1). Для этого предлагается разыграть историю или песню с использованием масок, костюмов, игрушек, а в качестве речевого материала выступают рифмовки, песни и сказки.

Наибольшее количество упражнений на развитие диалогических умений представлено в пособии «Happy House 1», здесь же используются театрализованные игры как способ развития иноязычных диалогических умений. В этом же УМК прослеживается наиболее четкая система введения и отработки речевого материала, подготовки к диалогу и выхода на диалогическую речь дважды за раздел.

Таким образом, ограниченное количество пособий содержит задания, направленные на развитие иноязычных диалогических умений с использованием театрализованных игр, поэтому педагог почти не имеет возможности проводить работу в этом направлении, опираясь только на выбранный УМК.

Анкетирование педагогов английского языка

Для выявления мнения педагогов относительно эффективности использования театрализованных игр как средства обучения диалогической речи на английском языке было проведено анкетирование педагогов английского языка. В опросе приняли участие 26 респондентов, из которых 43 % являются педагогами в детском саду; 30 % — учителями в школе; 27 % — педагогами свободной занятости.

Большинство опрошенных (88 %) не используют театрализованные игры на занятиях по английскому языку. Тем не менее, 58 % из них хотели бы попробовать использовать подобные игры в процессе обучения.

Среди причин, по которым педагоги не обращаются к театрализованным играм, называют отсутствие необходимых декораций, кукол, костюмов (46 %) и опыта постановки театрализованных игр (28 %). Также часто указывают на нехватку времени на занятиях (22 %). Всего лишь 4 % респондентов не считают данную форму работы эффективной.

Из 12 % респондентов, использующих театрализованные игры на уроках английского языка, 55 % выбирают такие виды, как пальчиковые игры, 33 % — игры с куклами бибабо. Некоторые респонденты (12 %) обращаются к игре-импровизации.

Что касается цели использования театрализованных игр на занятиях по английскому языку, большинство респондентов (55 %) считают их подходящими для более наглядной подачи материала, 41 % опрошенных — для организации творческой деятельности детей, 4 % — для развития техники речи.

Отвечая на вопрос о развитии диалогических умений детей на занятиях по английскому языку 81 % респондентов считает возможным обучение диалогу с использованием театрализованных игр и 19 % расценивают данный метод как неэффективный. Однако лишь 12 % респондентов используют театрализованные игры при обучении диалогической речи.

Основываясь на приведенных выше результатах, важно отметить, что большинство респондентов не использовали театрализованные игры для обучения диалогической речи на уроках английского языка, хотя и считают этот прием эффективным. Большинство опрошенных педагогов понимает значимость обучения диалогу, однако не все педагоги имеют возможность выделять время и находить материалы для развития диалогических умений у детей на занятиях по английскому языку.

Серия занятий по развитию иноязычных диалогических умений с использованием театрализованных игр в обучении детей старшего дошкольного возраста по темам «Цвета» и «Животные»

Ввиду отсутствия театрализованных игр как средства развития диалогических умений на иностранном языке в УМК для дошкольников, а также опыта практической организации подобной деятельности у педагогов была разработана серия занятий с использованием театрализованных игр как средства обучения иноязычной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с выделенными критериями отбора речевого материала для инсценировки была выбрана книга с иллюстрациями «Brown bear, brown bear, what do you see?» (Martin, Carle 2007). Текст произведения позволяет выделить лексические темы «Цвета» и «Животные», которые встречаются во всех рассмотренных УМК. Предполагается, что дети знают названия цветов на английском языке, но еще не проходили обозначения животных.

Серия рассчитана на работу над диалогом в течение пяти занятий:

- презентация диалога-образца, введение и тренировка лексико-грамматического материала (2 занятия);
- работа над отдельными репликами диалога (1 занятие);
- разучивание диалогического единства (1 занятие);
- разыгрывание мини-диалога (1 занятие).

Занятие 1.

На данном этапе проводится презентация диалога-образца, семантизация новых лексических единиц, контроль понимания, повторное аудирование. Для усвоения лексико-грамматического материала применяются:

- 1) некоммуникативное упражнение «*Point to...*» (педагог просит детей по очереди молча показать на нужное животное);
- 2) условно-коммуникативное упражнение «*Is it a...?*», в котором педагог показывает фигурки животных и спрашивает, верно ли названо животное. Дети реагируют кратким ответом: «*Yes / No*»;

- 3) условно-коммуникативное упражнение «*Who's this?*». Педагог показывает фигурку и спрашивает, что это за животное. Дети называют цвет и животное: «*A brown bear*».

Занятие 2.

На втором занятии продолжается совершенствование лексико-грамматического материала. Для этого используются следующие упражнения:

- 1) условно-коммуникативное упражнение «*What's missing?*» (педагог просит детей закрыть глаза и прячет одно животное. Дети открывают глаза и пытаются вспомнить, какая фигурка исчезла: «*A brown bear!*»);

- 2) подлинно-коммуникативное (педагог показывает животных и задает детям вопрос: «*What do you see?*» Ребенок отвечает целым предложением из истории: «*I see a brown bear looking at me!*»).

В качестве наглядного материала для активизации лексических единиц по теме «Цвета» используются карточки. Для введения названий

животных используется фланелеграф и фигурки животных разных цветов. С их помощью педагогом разыгрывается первая часть сказки «Brown bear, Brown bear». Педагог ставит перед собой фланелеграф, прикрепляет на него по одной фигурке с животным определенного цвета, обводит ее по контуру и говорит: «*Look! This is a brown bear*». Затем, двигая фигурки на фланелеграфе, педагог озвучивает реплики персонажей из сказки:

— *Brown bear, brown bear, what do you see?*

— *I see a red... bird looking at me!*

Перед тем, как назвать животное, педагог делает небольшую паузу и показывает пальцем на нужную фигурку, побуждая детей вспомнить и назвать животное самим: «*I see a red... bird*».

Занятие 3.

Занятие посвящено первому этапу работы над диалогом, на котором происходит работа над отдельными репликами. С помощью фигурок животных активизируются ранее усвоенные лексические единицы, а также вводятся речевые образцы и новые животные из второй части сказки. Педагог разыгрывает историю на фланелеграфе от начала до конца, семантизирует речевые образцы движением и делает паузы, чтобы дети хором закончили фразу. Дети хором произносят реплики вместе с педагогом: «*White dog, white dog, what do you see? I see a black sheep looking at me!*» Первичная тренировка речевых образцов проводится в игровой форме с помощью мягкого мяча. Педагог бросает каждому ребенку мяч и просит повторить по реплике длиной в строчку: «*Misha, say: White dog, white dog, what do you see?*» Ребенок воспроизводит реплику и возвращает мяч педагогу.

Во время проговаривания реплик педагог уделяет особое внимание интонации и выразительности речи ребенка в целом, таким образом, совершенствуя его фонетические и ритмико-интонационные навыки. Только после тщательной работы над произношением (в том числе над интонацией, которая играет большую роль в разыгрывании театральной сценки) целесообразно самостоятельно воспроизводить диалог по ролям.

Занятие 4.

Занятие представляет собой второй этап работы над диалогом — разучивание диалогического единства. На данном этапе применяется игродраматизация с куклами на деревянных палочках. Педагог раздает детям фигурки персонажей на деревянных палочках. Дети садятся в круг и, держа фигурки в руках и обращаясь к соседу, воспроизводят реплики диалогического единства:

— *Purple cat, purple cat, what do you see?*

— *I see a white dog looking at me! White dog, white dog, what do you see?..*

Детей просят меняться ролями, чтобы у каждого ребенка была возможность усвоить лексику и грамматику сказки, запомнить все реплики и уметь адекватно реагировать на каждую реплику партнера во время диалога.

На этом же занятии готовятся маски для третьего этапа работы над диалогом. Педагог выдает воспитанникам распечатанные черно-белые маски на половине листа А4: «*Look, what's this? Yes, it's a bird. What colour is it? Red. Misha, take a red crayon and colour the bird, please*». Каждый ребенок раскрашивает по одной маске цветным мелком.

Занятие 5.

Происходит работа над мини-диалогом, распределение ролей и разыгрывание диалога по ролям. Педагог снова раздает детям раскрашенные маски, воспитанники берут ножницы и аккуратно вырезают каждый свою маску. Затем педагог достает игрушку кролика Роба и обращается к ученикам: «*Ребята, к нам в гости приехал кролик из Англии. Давайте разыграем представление с масками для нашего гостя, порадуем его небольшим спектаклем*». Педагог сажает игрушку на стол напротив детей, раздает маски животных расставляет всех по сценическим точкам. Дети надевают маски и встают друг за другом в той последовательности, в которой разыгрывается диалог. Происходит воспроизведение текста по ролям с масками и жестами.

Образец диалога на основе книги:

Педагог: *Brown bear, brown bear what do you see?*

Ребенок 1: *I see a red bird looking at me. Red bird, red bird what do you see?*

Ребенок 2: *I see a yellow duck looking at me. Yellow duck, yellow duck, what do you see?*

Ребенок 3: *I see a blue horse looking at me. Blue horse, blue horse, what do you see?*

Ребенок 4: *I see a green frog looking at me. Green frog, green frog, what do you see?*

Ребенок 5: *I see a purple cat looking at me. Purple cat, purple cat, what do you see?*

Ребенок 6: *I see a white dog looking at me. White dog, white dog, what do you see?*

Ребенок 7: *I see a black sheep looking at me. Black sheep, black sheep, what do you see?*

Ребенок 8: *I see a goldfish looking at me. Goldfish, goldfish, what do you see?*

Ребенок 9: *I see a teacher looking at me!*

Заключение

В статье были рассмотрены теоретические основы процесса развития иноязычных диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста с использованием театрализованных игр. Применение нескольких видов театрализованных игр позволяет включать в занятия по иностранному языку разнообразные игровые приемы, соответствующие возрастным особенностям обучающихся, что способствует общению детей в привычном для них виде деятельности — игре. При развитии диалогических умений рационально использовать игру-импровизацию как вид театрализованных игр ввиду ее приближенности к естественному общению дошкольников. Внедрение предложенной серии занятий в практику обучения способствует развитию речемыслительной деятельности детей, стимулирует появление свободного общения на иностранном языке, поддерживает положительный эмоциональный фон на занятии. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в отборе подходящих для дошкольного возраста произведений для инсценировки, содержащих новые лексико-грамматические темы.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы заявляют о соответствии исследования этическим принципам.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all applicable ethical principles.

Вклад авторов

И. А. Крылова — научное руководство; разработка концепции, структурирование и доработка рукописи.

Е. В. Харраби — разработка концепции, методологии и инструментария исследования; статистическая обработка результатов; проведение исследования.

Author Contributions

I. A. Krylova — research management; development of the research concept; structuring and revising the manuscript.

E. V. Harrabi — development of the research concept, methodology and research methods; statistical processing of the results; data collection.

Источники

- Dooley, J., Evans, V. (2021) *Happy Hearts 2*. Berkshire: Express Publ., 80 p.
Hancock, P., Ellis, G. (1999) *Pebbles 1*. Harlow: Longman, 64 p.
Maidment, S., Roberts, L. (2009) *Happy House. Level 1*. Oxford: Oxford University Press, 72 p.
Martin, B. Jr., Carle, E. (2007) *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London: Puffin Books Publ., 32 p.
Nixon, C., Tomlinson, M. (2017) *Kid's Box. Starter*. Cambridge: Cambridge University Press, 64 p.
Reilly, V. (2020) *Cookie and Friends. Level B*. Oxford: Oxford University Press, 80 p.

Список литературы

- Акулова, О. В. (2005) Театрализованные игры. *Дошкольное воспитание*, № 4, с. 24–32.
Артемова, А. В. (1991) *Театрализованные игры дошкольников*. М.: Просвещение, 127 с.
Вронская, И. В. (2015) *Методика раннего обучения английскому языку*. СПб.: Каро, 336 с.
Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2006) *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. М.: Академия, 336 с.
Гогоберидзе, А. Г., Осипова, А. С. (2022) Развитие методики раннего обучения иностранным языкам в современных исследованиях. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, т. 17, № 3, с. 106–117. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-3-106-117>
Ертаева, Г. Б. кизи (2024) Педагогико-психологические основы речевого развития детей дошкольного возраста. *Central Asian Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies*, т. 1, № 3, с. 186–189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10828273>

- Мигунова, Е. В. (2006) *Организация театрализованной деятельности в детском саду*. Великий Новгород: Изд-во НовГУ имени Ярослава Мудрого, 126 с.
- Плахотная, Ю. И. (2022) Психолингвистические особенности освоения языка детьми. В кн.: *Актуальные проблемы педагогики, психологии и переводоведения. Сборник статей Международной научно-практической конференции*. СПб.: Астерион, с. 61–66.
- Полянская, Е. А., Малова, О. В. (2015) Игры в обучении младших школьников иностранному языку: игра-драматизация. В кн.: *Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. Волгоград: Изд-во Инновационного центра развития образования и науки, № 2, с. 48–53.
- Протасова, Е. Ю., Родина, Н. М. (2025) *Методика раннего обучения иностранному языку*. 2-е издание. М.: Юрайт, 255 с.
- Рогова, Г. В., Рабинович, Ф. М., Сахарова, Т. Е. (1991) *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. М.: Просвещение, 287 с.
- Саунина, К. Д., Поспелова, Ю. Ю. (2022) Дидактические возможности пальчиковых игр в обучении старших дошкольников английскому языку. В кн.: *Обучение, тестирование и оценка. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, с. 205–209.
- Солнцева, О. В. (2010) *Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей*. СПб.; М.: Речь; Сфера, 176 с.
- Трубицина, О. И. (ред.). (2025) *Методика обучения иностранному языку*. М.: Юрайт, 457 с.
- Цымбалова, А. В., Лубянова, М. А. (2021) Причины недостаточной эффективности дошкольного обучения иностранному языку и возможность их преодоления. *Вестник педагогических наук*, № 2, с. 186–193.
- Шатилов, С. Ф. (1986) *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. 2-е изд. М.: Просвещение, 223 с.

Sources

- Dooley, J., Evans, V. (2021) *Happy Hearts 2*. Berkshire: Express Publ., 80 p. (In English)
- Hancock, P., Ellis, G. (1999) *Pebbles 1*. Harlow: Longman, 64 p. (In English)
- Maidment, S., Roberts, L. (2009) *Happy House. Level 1*. Oxford: Oxford University Press, 72 p. (In English)
- Martin, B. Jr., Carle, E. (2007) *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London: Puffin Books Publ., 32 p. (In English)
- Nixon, C., Tomlinson, M. (2017) *Kid's Box. Starter*. Cambridge: Cambridge University Press, 64 p. (In English)
- Reilly, V. (2020) *Cookie and Friends. Level B*. Oxford: Oxford University Press, 80 p. (In English)

References

- Akulova, O. V. (2005) Theatrical games. *Preschool education*, no. 4, pp. 24–32. (In Russian)
- Artemova, L. V. (1991) *Pre-school children's theatrical games*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 127 p. (In Russian)
- Ertaeva, G. B. kizi (2024) Pedagogical and psychological foundations of preschool children's speech development. *Central Asian Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies*, vol. 1, no. 3, pp. 186–189. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10828273> (In Russian)
- Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2006) *Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology*. Moscow: Akademiya Publ., 336 p. (In Russian)
- Gogoberidze, A. G., Osipova, A. S. (2022) Development of the methodology of early foreign language teaching in modern research. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, vol. 17, no. 3, pp. 106–117. <https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-3-106-117> (In Russian)
- Migunova, E. V. (2006) *The organization of theatrical activities in kindergarten*. Veliky Novgorod: Novgorod State University Publ., 126 p. (In Russian)
- Plakhotnaya, Yu. I. (2022) Psycholinguistic features of development language by children. In: *Current problems of pedagogy, psychology and translation studies. Materials of the international scientific and practical conference*. Saint Petersburg: Asterion Publ., pp. 61–66. (In Russian)
- Pol'yanskaya, E. A., Malova, O. V. (2015) Games in teaching a foreign language to primary school pupils: The dramatization game. In: *Pedagogy and psychology: Trends and development prospects. Materials of the international scientific and practical conference*. Volgograd: Innovative Development center of Education and Science Publ., no. 2, pp. 48–53. (In Russian)
- Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. (2025) *Methods of early foreign language teaching*. 2nd ed. Moscow: Yurajt Publ., 255 p. (In Russian)
- Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., Sakharova, T. E. (1991) *Methods of teaching foreign languages in secondary school*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 287 p. (In Russian)

- Saunina, K. D., Pospelova, Yu. Yu. (2022) Didactic possibilities of finger games in teaching English to older preschool children. In: *Training, testing and evaluation. Materials of the international scientific and practical conference*. Nizhniy Novgorod: Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., pp. 205–209. (In Russian)
- Shatilov, S. F. (1986) *Methods of teaching German in secondary school*. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian)
- Solntseva, O. V. (2010) *A preschooler in the world of play. Accompanying children's story games*. Saint Petersburg; Moscow: Rech' Publ.; Sfera Publ., 176 p. (In Russian)
- Trubitsina, O. I. (ed.). (2023) *Foreign language teaching methods*. Moscow: Yurajt Publ., 457 p. (In Russian)
- Tsymbalova, A. V., Lubyanova, M. A. (2021) The reasons for the lack of effectiveness of preschool foreign language teaching and the possibility of overcoming them. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 2, pp. 186–193. (In Russian)
- Vronskaya, I. V. (2015) *The methodology of early English teaching*. Saint Petersburg: Karo Publ., 336 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 159.9.07

EDN KHSDYY

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-59-66>

Особенности развития волевой регуляции у подростков — юношей 13–15 лет

Д. С. Тарасова¹, В. Б. Кырлиг^{✉2}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Нахимовское военно-морское ордена Почета училище Министерства обороны Российской Федерации»,
197046, Россия, г. Санкт-Петербург, Петроградская наб., д. 2–4, лит. А

Сведения об авторах

Тарасова Дарья Сергеевна,
e-mail: dariko.tarasova@yandex.ru

Кырлиг Виктор Борисович,
ORCID: 0009-0008-3686-558X,
e-mail: KyrligVB@nvmu.spb.ru

Для цитирования: Тарасова, Д. С.,
Кырлиг, В. Б. (2026) Особенности
развития волевой регуляции
у подростков — юношей 13–15 лет.
*Комплексные исследования
детства*, т. 8, № 1, с. 59–66. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-59-66> EDN KHSDYY

Получена 10 октября 2025, прошла
рецензирование 20 февраля 2026,
принята 20 февраля 2026.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Д. С. Тарасова,
В. Б. Кырлиг (2026). Опубликовано
Российским государственным
педагогическим университетом
им. А. И. Герцена. Открытый доступ
на условиях лицензии CC BY 4.0

Аннотация. Рассматривается развитие волевой сферы у воспитанников образовательных учреждений закрытого типа Министерства обороны Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров, включая способность к самоконтролю и саморегуляции. Волевая регуляция поведения — это процесс, который включает в себя осознанный контроль над своим поведением, действиями и эмоциональными реакциями. Она связана с силой воли и способностью человека принимать решения, несмотря на внешние и внутренние препятствия, такие как желания, импульсы или стрессовые ситуации.

Анализируются ключевые теоретические подходы к пониманию воли: от классических концепций Л. С. Выготского и В. А. Иванникова до современных моделей саморегуляции В. И. Моросановой. Особое внимание уделяется возрастным особенностям развития волевой сферы: подростковому периоду (11–15 лет) характерны дисбаланс нервных процессов, преобладание возбуждения; юношескому возрасту (15–18 лет) свойственны переход к самостимуляции и развитие настойчивости.

Основные аспекты волевой регуляции поведения включают: самоконтроль — способность подавлять импульсивные реакции и стремиться к долгосрочным целям; мотивацию — наличие четкой цели и стремление к ее достижению, что способствует активизации воли; планирование и организацию — умение составлять планы действий и следовать им, даже если это требует усилий; эмоциональную устойчивость — способность управлять своими эмоциями, не давая им влиять на принятие решений.

Волевая регуляция играет важную роль в достижении успеха в различных сферах жизни, включая учебу, работу, спорт и личные отношения. Она помогает преодолевать трудности и достигать своих целей.

В работе выделены основные волевые качества, значимые для профессионального становления: целеустремленность, выдержка, решительность и др. Подчеркивается важность интегративного подхода к изучению воли, сочетающего мотивационный и регуляторный аспекты. Материал представляет интерес для педагогов и психологов, работающих в системе военного образования.

Ключевые слова: волевая регуляция, самоконтроль, военное образование, возрастное развитие, профессиональное становление

Developing volitional regulation in male adolescents aged 13–15

D. S. Tarasova¹, V. B. Kyrilig^{✉2}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Nakhimov Naval School of the Ministry of Defense of the Russian Federation
197046, St. Petersburg, Letter A, 2–4 Petrogradskaya Emb., Saint Petersburg 197046, Russia

Authors

Darja S. Tarasova,
e-mail: dariko.tarasova@yandex.ru

Victor B. Kyrilig,
ORCID: [0009-0008-3686-558X](https://orcid.org/0009-0008-3686-558X),
e-mail: KyriligVB@nvmu.spb.ru

For citation: Tarasova, D. S., Kyrilig, V. B. (2026) Developing volitional regulation in male adolescents aged 13–15. *Comprehensive Child Studies*, vol. 8, no. 1, pp. 59–66. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-59-66> EDN KHSDYY

Received: 10 October 2025;
reviewed 20 February 2026;
accepted 20 February 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © D. S. Tarasova, V. B. Kyrilig (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Abstract. This article examines the development of volitional sphere in students of closed-type educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The relevance of the study stems from the need to develop professionally significant qualities in future officers, including self-control and self-regulation.

Volitional regulation of behavior is a process that involves conscious control over one's actions, behaviors, and emotional reactions. It is linked to an individual's willpower and ability to make decisions despite external and internal obstacles such as desires, impulses, or stressful situations.

The article examines key theoretical approaches to understanding will: from classical concepts (L. S. Vygotsky, V. A. Ivannikov) to modern models of self-regulation (V. I. Morosanova). Special attention is paid to age-related features of volitional sphere development: adolescence (11–15 years) is characterized by an imbalance of nervous processes and the predominance of excitation, while early youth (15–18 years) is characterized by a transition to self-motivation and development of persistence.

The main aspects of volitional regulation include: self-control as the ability to suppress impulsive reactions and strive towards long-term goals; motivation as the presence of clear objectives and the drive to achieve them, which activates willpower; planning and organization as the skill to create action plans and follow them even if it requires effort; and emotional stability as the capacity to manage emotions so they do not affect decision-making.

Volitional regulation plays a crucial role in achieving success in various areas of life, including education, work, sports, and personal relationships. It helps people overcome difficulties and reach their goals.

The article highlights major volitional qualities important for professional growth: purposefulness, endurance, decisiveness, etc., emphasizing the importance of an integrative approach to studying will, combining motivational and regulatory aspects.

The findings may be of interests to teachers and psychologists working within the military education system.

Keywords: volitional regulation, self-control, military education, age-specific development, professional formation

В условиях образовательных организаций закрытого типа, находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации, исследование волевой сферы обучающихся приобретает особую значимость в контексте решения ключевых педагогических задач. К числу таких задач относятся: формирование гармонично развитой личности воспитанников, оптимизация образовательного процесса и повышение его результативности, обеспечение успешной социально-психологической адаптации, достижение целевых ориентиров, заложенных в модели выпускника (Руссак, Никифорова 2018).

Особую актуальность приобретает развитие регуляторных способностей, в структуре которых самоконтроль выступает системообразую-

щим элементом профессиональной компетентности будущего офицера.

В рамках историко-философского анализа феномена воли выделяется волюнтаристская традиция (Ф. Теннис, Д. Скотт, А. Шопенгауэр и др.), интерпретировавшая волевые процессы как трансцендентное начало, детерминирующее развитие сознания и интеллекта.

Ретроспективный анализ показывает, что первоначально феномен воли изучался в рамках триады «намерение — мотивация — установка». Р. Ассаджиоли (1965) в рамках психосинтеза предложил двухфакторную модель воли, рассматривая ее как процессуальную систему с этапами генезиса и актуализации и интегральную личностную характеристику. В созданной

им типологии волевой тип личности отличается выраженными мужественными качествами (Басов 2007).

В ходе развития психологических концепций в 1980-х годах теория обоснованного поведения претерпела значительные изменения, преобразовавшись в теорию запланированного поведения, где центральное место занял конструкт намерения, вытеснивший традиционное понятие воли. В модели целенаправленного поведения Р. Багоцци установлено, что волевая регуляция выступает катализатором реализации социальных нормативов в поведенческих актах (цит. по Басов 2007). Ю. Куль в своих работах рассматривает волевые процессы через призму механизмов поведенческой саморегуляции. Р. Баумейстер концептуализирует самоконтроль и саморегуляцию как дискретные конструкты, рассматривая волю в качестве ограниченного ресурса.

Анализ литературы выявил терминологическую нечеткость в разграничении понятий самоконтроля, саморегуляции и воли. Исследования показывают, что процесс внутренней регуляции и социального сравнения может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на самоконтроль. При этом соподчинение мотивов варьируется от осознанного выбора с учетом социальных последствий до ситуативных, почти случайных решений.

М. Я. Басов исследует волю не как целостную систему, а через ее конкретные компоненты — волевую активность, усилия и индивидуальные свойства. Он трактует волю как регулятивную психическую функцию, акцентируя ее динамическую природу и связь с личностным развитием в онтогенезе (Басов 2007). Ш. Н. Чхартшвили рассматривает развитие воли как поэтапный процесс — от импульсивных реакций к осознанной регуляции поведения. Согласно А. В. Селиванову, воля — это личностное свойство осознанного управления психическими процессами, реализуемое через деятельность (цит. по Басов 2007).

В. К. Калинин определяет волевую регуляцию как процесс мобилизации психической активности, опосредованный волевым усилием (Калин 1989). О. А. Конопкин выявляет корреляцию между индивидуальным стилем саморегуляции и параметрами произвольной деятельности (Конопкин 2006).

В. И. Моросанова развивает концепцию О. А. Конопкиной, изучая индивидуальные стили саморегуляции (целеполагание, планирование, реализация намерений). Ее исследования показывают зависимость этих процессов как от внешних условий, так и от особенностей профессиональной деятельности.

А. С. Выготский рассматривал выбор как основу воли, считая его ключевым элементом самоконтроля. Согласно его подходу, человек способен осознанно определять свою позицию (согласие / сопротивление) вопреки внешним и внутренним условиям (Выготский 2023).

В. А. Иванников рассматривает волю как процесс разрешения мотивационных конфликтов (например, между «хочу» и «надо») и как механизм саморегуляции поведения. Ключевыми функциями воли выступают побуждение к действию при отсутствии естественной мотивации и подавление нежелательных импульсов (страх, лень). В концепции В. А. Иванникова воля опирается на воображение (образы желаемого результата). Это не просто «сила характера», а сложная система, которая связывает действия с личностными смыслами, преодолевает препятствия, реализует самоконтроль.

В научных исследованиях воля интерпретируется в двух ключевых аспектах: как сознательная регуляция поведения, близкая к понятиям мотивации и мотива; как способность преодолевать препятствия при достижении целей (волевая регуляция). Целостное понимание воли возможно лишь через интеграцию этих подходов (Басов 2007).

Е. П. Ильин определяет волю как систему произвольного управления, включающую:

- 1) мотивационные механизмы;
- 2) процессы самоактивации и торможения;
- 3) функции самоконтроля;
- 4) регуляцию внимания и самостимуляции.

Исследования Е. П. Ильина, С. А. Рубинштейна, П. В. Симонова, Е. Д. Хомской и др. показывают, что саморегуляция включает не только волевые процессы, но и мотивацию, нравственные ориентиры, когнитивное развитие, нейрофизиологические механизмы. Таким образом, развитие воли определяется комплексным взаимодействием социальных и биологических факторов (Ильин 2011).

Волевые качества, как отмечают Е. П. Ильин и Б. Н. Смирнов, представляют собой личностные характеристики, проявляющиеся в волевой деятельности. Их формирование зависит от внешних условий и специфики преодолеваемых препятствий.

Согласно типологии Е. П. Ильина, волевые свойства дифференцируются:

- на простые (собственно волевые), связанные с устойчивостью целей (терпение, настойчивость) и с самоконтролем (решительность, выдержка);
- сложные (морально-волевые). (Ильин 2011).

Современные исследователи выделяют следующие ключевые волевые характеристики личности: целеустремленность, инициативность, организованность, дисциплинированность, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, смелость.

Исследование онтогенетического развития волевой сферы выявляет существенные разногласия в научном сообществе. Ключевой дискуссионный вопрос касается первичности возникновения психических реакций у детей: формируются ли сначала произвольные или непроизвольные механизмы регуляции поведения.

С точки зрения нейрофизиологии, становление волевой сферы у ребенка связано с поэтапным созреванием различных областей коры головного мозга. Как отмечает Е. П. Ильин, хотя пирамидные клетки двигательной зоны головного мозга, отвечающие за произвольные движения, формируются лишь к 4–5 месяцам жизни, ключевую роль в регуляции волевых процессов играют также ассоциативные зоны коры. Это объясняется тем, что произвольная деятельность требует не только моторного контроля, но и участия вторичных образов (представлений), формирующихся при участии высших отделов ЦНС. Таким образом, развитие произвольности у ребенка обусловлено комплексным созреванием всей коры больших полушарий головного мозга (Ильин 2011).

Развитие волевой сферы в детском возрасте подчиняется определенным закономерностям, специфичным для каждого этапа. На начальной стадии (раннее детство) становление волевых процессов связано с освоением элементарных причинно-следственных связей. В этот период ребенок начинает понимать, что получение желаемого результата требует выполнения конкретных действий. На первом году жизни у ребенка появляются первые признаки целенаправленного поведения, однако до достижения 2-летнего возраста его действия остаются ситуативно обусловленными — без наличия реального объекта целенаправленная активность не проявляется. Данный факт свидетельствует о том, что критическим фактором развития произвольности выступает созревание когнитивных структур мозга, обеспечивающих функцию представления. По мере формирования этих нейронных механизмов у ребенка постепенно развивается способность к устойчивому удержанию цели в отсутствие непосредственных внешних стимулов.

В результате данного этапа онтогенеза наблюдается качественный скачок в развитии

волевой регуляции. У ребенка формируются автономные желания (способность к самостоятельному целеполаганию), осознанность поведения (улучшение самоконтроля, баланса между побуждением и торможением), произвольность действий (управление деятельностью в соответствии с внутренними намерениями) (Божович 2008).

Подростковый период (11–15 лет) представляет собой этап интенсивного полового созревания, оказывающего существенное влияние на нейрофизиологические процессы. Характерной особенностью данного возрастного этапа является дисбаланс нервных процессов, проявляющийся в преобладании возбуждательных процессов над тормозными и повышении лабильности нервной системы (Петренко, Митрухина 2023).

Усиливается способность к целенаправленной концентрации, но преимущественно на значимых (интересных) объектах. Снижается эффективность волевой регуляции при необходимости фокусировки на малопривлекательных задачах (Бадмаева 2004).

В регуляции поведения подростков, в отличие от младших школьников, над внешней стимуляцией преобладает самостимуляция.

В подростковый период происходят значимые изменения в личностной и волевой сферах. Формирование Я-концепции вызывает повышенную потребность в самоутверждении, проявления негативизма и упрямства как защитных механизмов. Нейрофизиологические изменения приводят к снижению показателей выдержки и самоконтроля (из-за доминирования возбуждения) и усилению таких качеств как смелость и решительность.

Особенностью волевого развития в юношеском возрасте (15–18 лет) является самостимуляция в качестве основного механизма. Ведущую роль приобретает способность к самостоятельной мотивации, формируются эффективные стратегии самопобуждения (Басов 2007). Проявляются характерные волевые качества и настойчивость в достижении целей. Развивается способность к длительному терпеливому усилию, укрепляется целеустремленность.

В 17 лет ведущую роль в регуляции поведения играет ценностно-смысловая мотивация. Как отмечает Е. П. Ильин (2011), данный возрастной этап характеризуется формированием морально-ценностного аспекта воли: действия начинают регулироваться не только внешними стимулами, но и внутренними убеждениями, осознанным выбором — способностью соотносить поступки с личными принципами,

развитием смысловой регуляции; поведение все чаще определяется значимыми жизненными ориентирами.

Формирование волевой регуляции представляет собой постепенный непрерывный процесс, охватывающий весь период взросления. Первые элементы воли появляются уже в младенчестве, значимые изменения происходят в 3-летнем возрасте (кризис «Я сам»), к 16–17 годам при благоприятных условиях завершается основной цикл развития.

Ключевые преобразования за весь период: эволюция мотивационных механизмов (от внешней стимуляции к внутренней регуляции), развитие самоконтроля и инициативности, динамическое формирование волевых качеств личности. К концу школьного возраста формируется зрелая система волевой регуляции. Все компоненты волевой сферы (целеполагание, самоконтроль, настойчивость и др.) достигают достаточного уровня развития.

Методики исследования:

- модифицированная методика Н. Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М. В. Матюхиной;
- методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильман;
- «Шкала контроля за действием» Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 100 человек подростков юношей в возрасте 14–16 лет.

Из них 80 подростков обучающихся в НВМУ и 20 в общеобразовательной школе №83 Санкт-Петербурга.

Диагностика «Шкала контроля за действием» Ю. Куля позволила оценить индивидуальные особенности волевых процессов реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляция.

Анализ полученных результатов демонстрирует, что подросткам присущ ярко выраженный аспект контроля действий именно на этапе планирования. Это означает, что молодые люди проявляют высокую степень концентрации на целях, успешно игнорируя второстепенную информацию и отвлеченные цели, способные помешать достижению поставленной задачи.

Кроме того, результаты подчеркивают практически равнозначную важность следующего этапа контроля действий — процесса их реализации. Подростки обеих групп продемонстрировали близкие значения способностей длительно поддерживать внимание на актуальной задаче, сохранять нацеленность и настойчивость в течение необходимого периода времени.

При этом наименее развита оказалась область контроля, связанная с реакцией на неудачи. Данная характеристика отражает низкий уровень готовности анализировать прошлый опыт и учитывать возможные препятствия, способные негативно сказаться на достижении целей.

Таким образом, полученные данные указывают на отсутствие значимых межгрупповых отличий в уровне развития сферы контроля действий у подростков. Статистический метод сравнения средних значений (Т-тест Стьюдента) подтвердил незначительный характер выявленных расхождений по всем исследуемым показателям.

Процентное соотношение типов волевой регуляции процесса реализации намерения в действии подростков исследуемых групп, показатели с высокими значениями по сферам контроля свидетельствуют о преобладании ориентации на действие (ОД), которая присутствует у 63,3 % из группы 1, у 68,3 % из группы 2.

Отсутствие значимых различий по этому компоненту скорее всего связано с возрастными особенностями и не зависит от созданной среды.

Личности с ОД-диспозицией более успешно реализуют свои намерения в действии, так как они способны дольше удерживать их в активном состоянии и защищать от конкурирующих тенденций. Они лучше усваивают новую информацию и быстрее трансформируют ее в навыки. Также исследования показывают, что люди с ОД-диспозицией являются более успешными в различных видах деятельности (учебной и др.).

Полученные данные показывают, что в обеих группах преобладает сфера контроля за действием при планировании, это проявляется в умении отвлекаться от неполноценных, конкурирующих намерений, игнорировании нерелевантной, интерферирующей информации. Подростки продемонстрировали высокий уровень волевой регуляции, что способствует эффективной инициации и реализации действий.

Использование методики «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М. В. Матюхиной позволило выявить ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере подростков.

Статистический анализ данных по Т-критерию Стьюдента показал уверенную значимость различий в мотивах долга и ответственности и достижении успеха между исследуемыми группами.

Подобные мотивы проявляются в понимании значения знаний, чтобы получить развитие в результате учения. Потребность в достижениях стимулирует поиск таких ситуаций, в которых есть возможность испытывать удовлетворение от достижения успеха. Мотив долга

и ответственности проявляет себя через отношение к учебной деятельности, понимание ее важности для будущей жизни, систематическую подготовку и стремление к качественным результатам. Этот мотив способствует формированию самодисциплины, развитию самооценки и становлению нравственных качеств.

Это полностью коррелирует со спецификой обучения в Нахимовском военно-морском училище. В отличие от сверстников общеобразовательных школ, перед нахимовцами дополнительно встает ряд сложнейших задач: адаптация не только к новым учебным предметам и нагрузкам, преподавательскому составу, но и к совершенно новым условиям жизни, требованиям распорядка дня, новым видам деятельности и однополому ученическому коллективу.

Для формирования военных навыков и приобретения военных знаний, предусмотренных программами нахимовских училищ, в зависимости от их профильности и направленности, с нахимовцами проводятся занятия по строевой, военно-морской подготовке как на базе учебного заведения, так и в летних лагерях, где они уже на практике отрабатывают различные виды тактических занятий и военных игр.

Для решения поставленных задач в нахимовском училище установлен регламентированный распорядок дня, первая половина которого отводится на учебный процесс, вторая половина дня — на внеурочную деятельность развивающего характера. Формирование личности нахимовцев происходит под воздействием совокупности направлений: государственно-патриотического, воинского, нравственного, правового, экономического, эстетического, физического и экологического воспитания, которые взаимообусловлены и имеют свою специфику и согласованность всех составных частей (Бураков и др. 2018).

Воспитанники, обучающиеся в Нахимовском военно-морском училище лидируют в мотивах долга и ответственности и достижения успеха. Это соответствует специфике обучения в данном учреждении и проявляется в осознании важности учебной деятельности для будущей жизни, систематической подготовке и стремлении к качественным результатам, формировании самодисциплины, развитии самооценки и становлении нравственных качеств.

Ведущими мотивами учебной мотивации у обеих групп являются мотивы, входящие в социальную группу, что отражает осознание личных целей, ценностей и возможностей, постоянное развитие и улучшение себя, а также

развитие Я-концепции (понимание своих сильных и слабых сторон). Что в итоге способствует личностному росту и профессиональному самоопределению.

Наличие схожих результатов между группами позволяет предположить, что подобная тенденция может быть обнаружена и в других группах этого возраста.

Исходя из полученных данных, идет развитие ориентации на результат: подростки учатся ставить цели и достигать их, чтобы чувствовать себя успешными. Большинство стремится овладеть новыми знаниями, учебными навыками, умеют выделить занимательные факты, явления, проявлять интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям.

Результаты исследования свидетельствуют о значительном воздействии благоприятной среды на учебную мотивацию нахимовцев. Комфортные и безопасные условия, созданные в Нахимовском военно-морском училище, соответствующие их базовым физиологическим и психологическим потребностям, выступают ключевым фактором в формировании и поддержании высокой мотивации, эти данные согласуются с данными полученными в других исследованиях с участием воспитанников НВМУ (Никифорова, Суровцева 2025; Тарасов, Никифорова 2020).

Общежитейская направленность преобладает в обеих группах, что отражает гармоничное развитие личности подростков с акцентом на социальные ценности

По результатам исследования можно сказать, что нахимовцы демонстрируют более выраженные показатели в мотивах, связанных с дисциплиной и достижениями, что напрямую связано с особенностями их образовательной среды.

Согласно нашему исследованию между мотивацией обучения и волевыми качествами нахимовцев существует прямая и взаимно усиливающая связь: волевые качества служат основой реализации мотивации.

Часть нахимовцев (63,3 %) с ориентацией на действие (ОД-диспозиция) успешнее реализуют свои намерения благодаря способности удерживать цель в активном состоянии (устойчивость внимания и намерения) и защите от конкурирующих тенденций (контроль над отвлекающими факторами). Это свидетельствует о том, что развитые волевые качества (самоконтроль, дисциплина, упорство) позволяют эффективнее поддерживать учебную мотивацию и достигать целей.

Проведенное нами исследование мотивационно-волевой сферы подростков выявило существенные различия между воспитанниками довузовских образовательных учреждений Минобороны России и их сверстниками из общеобразовательных школ. Нами были установлены следующие ключевые особенности:

1. Взаимосвязь мотивации и волевой регуляции.

Мотивационная сфера выступает катализатором развития волевых качеств, а ярко выраженный мотив долга и ответственности у нахимовцев способствует формированию устойчивой самодисциплины, развитию адекватной самооценки и становлению нравственных ориентиров.

Данные факторы в совокупности усиливают волевою регуляцию.

2. Влияние образовательной среды.

Специфические условия Нахимовского военно-морского училища обеспечивают комфорт и безопасность образовательного пространства, удовлетворение базовых физиологических и психологических потребностей. Это в свою очередь приводит к снижению стрессовой нагрузки, повышению концентрации на учебном процессе и успешной социальной адаптации. В результате создается благоприятный фон для поддержания учебной мотивации и развития волевых качеств.

Полученные данные подтверждают значительное влияние специфики образовательной среды довузовских учреждений Минобороны на формирование мотивационно-волевой сферы воспитанников.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Кырлиг В. Б.: концепция и дизайн исследования, статистическая обработка, написание текста.

Тарасова Д. С.: концепция и дизайн исследования, сбор материала, статистическая обработка, написание текста.

Author Contributions

Kirlyg V. B.: conceptualization, methodology, formal analysis, writing.

Tarasova D. S.: conceptualization, methodology, data collection, formal analysis, writing.

Список литературы

- Бадмаева, Н. Ц. (2004) *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей*. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 280 с.
- Басов, М. Я. (2007) *Воля как предмет функциональной психологии*. СПб.: Алетейя, 544 с.
- Божович, Л. И. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 400 с.
- Бураков, В. В., Глухов, В. В., Рязанов, С. А. (2018) Организация учебно-воспитательного процесса воспитанников в Нахимовском училище. *Морской сборник*, № 12 (2061), с. 65–68.
- Выготский, Л. С. (2023) *Вопросы детской психологии*. Москва: Юрайт, 160 с.
- Ильин, Е. П. (2011) *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 508 с.
- Калин, В. К. (1989) *На путях построения теории воли*. Психологический журнал, т. 10, № 2, с. 46–56.
- Конопкин, О. А. (2006) *Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека*. Вопросы психологии, № 3, с. 38–49.
- Никифорова, С. Н., Суровцева, С. С. (2025) Личностные особенности воспитанников нахимовского военно-морского училища. *Научный результат. педагогика и психология образования*, № 4, с. 107–116.
- Петренко, Е. А., Митрухина, С. В. (2023) *Социальный инфантилизм как социальная проблема*. Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, № 4 (46), с. 101–105.
- Руссак, Ю. А., Никифорова, С. Н. (2018) Особенности профессиональной мотивации воспитанников нахимовского военно-морского училища. *Морской сборник*, № 5 (2054), с. 70–72.
- Тарасов, Д. П., Никифорова, С. Н. (2020) Доминирующая перцептивная модальность и успеваемость воспитанников 15-16 лет обучающихся в НВМУ. *Chronos*, № 2 (41), с. 28–29.

References

- Badmaeva, N. Ts. (2004) *The Influence of Motivational Factors on the Development of Mental Abilities*. Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management Publ., 280 p. (In Russian)

- Basov, M. Ya. (2007) *Will as a Subject of Functional Psychology*. Saint Petersburg: Aleteiya Publ., 544 p. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (2008) *Personality and its Formation in Childhood*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Burakov, V. V., Glukhov, V. V., Ryazanov, S. A. (2018) Organization of the educational and upbringing process for cadets at the Nakhimov Naval School. *Morskoy sbornik*, no. 12 (2061), pp. 65–68. (In Russian)
- Il'in, E. P. (2011) *Motivation and Motives*. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)
- Ivannikov, V. A. (2006) *Psychological Mechanisms of Volitional Regulation*. Saint Petersburg: Piter Publ., 208 p. (In Russian)
- Kalin, V. K. (1989) On the ways of building a theory of will. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 10, no. 2, pp. 46–55. (In Russian)
- Konopkin, O. A. (2006) Role of emotions in conscious regulation of goal-oriented activity. *Voprosy Psikhologii*, no. 3, pp. 38–49. (In Russian)
- Nikiforova, S. N., Surovtseva, S. S. (2025) Personality traits of students at the Nakhimov Naval School. *Research Result: Pedagogy and Psychology of Education*, no. 4, pp. 107–116. (In Russian)
- Petrenko, E. A., Mitrukhina, S. V. (2023) Social Infantilism as a Social Problem. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova*, no. 4 (46), pp. 101–105. (In Russian)
- Russak, Yu. A., Nikiforova, S. N. (2018) Features of professional motivation of students of the Nakhimov Naval School. *Collected naval*, no. 5 (2054), pp. 70–72. (In Russian)
- Tarasov, D. P., Nikiforova, S. N. (2020) Dominant perceptual modality and academic performance of 15-16-year-old students at the Naval Military Academy. *Chronos*, no. 2 (41), pp. 28–29. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2023) *Issues of Child Psychology*. Moscow: Yurayt Publ., 160 p. (In Russian)



Check for updates

Статьи

УДК 372

EDN CXZDUJ

<https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-67-76>

Возможности использования интегрированного проекта «Путешествие в мир народных традиций» в формировании этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста

Н. В. Линник ¹

¹ Музей органической культуры, 140400, Россия, г. Коломна, ул. Казакова, д. 10

Сведения об авторе

Линник Наталья Владимировна,
ORCID: 0009-0004-3495-7799,
e-mail: yashkinada@gmail.com

Для цитирования: Линник, Н. В. (2026) Возможности использования интегрированного проекта «Путешествие в мир народных традиций» в формировании этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста. *Комплексные исследования детства*, т. 8, № 1, с. 67–76. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2026-8-1-67-76> EDN CXZDUJ

Получена 27 сентября 2025, прошла рецензирование 6 октября 2025, принята 6 октября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. В. Линник (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация. Актуальной проблемой современного образования является использование различных видов проектной деятельности. Несмотря на наличие методических рекомендаций к организации проектной деятельности для детей старшего дошкольного возраста, недостаточно разработано их содержание в музейной практике. Проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность интегрированного проекта «Путешествие в мир народных традиций» в формировании этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста, включающего ознакомление с экспозицией «Художники, наивно увидевшие мир» Музея традиции, подразделения Музея органической культуры (г. Коломна). Искусство художников, «наивно увидевших мир», рассматривается как часть более широкого понятия — «наивное искусство» — явления современной культуры, сформировавшегося на границе народного творчества, городского примитива и профессионального искусства. Ключевой характеристикой данного понятия является особое, целостное видение мира, понимание мира как «живого» органического космоса. Искусство наивных художников сохраняет в современной культуре так называемую мифопоэтическую картину мира, которая присуща и сознанию маленького ребенка. Мифопоэтическая модель мира описывает бесконечную гармонию мира, охватывает бытие во всей его иерархической устроенности, качественной разнородности, в единстве прошлого, настоящего и будущего. Художественный язык наивных авторов представляет собой образную систему, характерную как для традиционного творчества (примитивность и условность образов, плоскостность, цветовые контрасты, простоту и лаконичность композиции), так и для современного искусства (наличие или отсутствие перспективы, стремление к знаковости, реалистическая манера). Целостность, универсальность, нравственная упорядоченность мира в творчестве художников-наивистов, представленном в экспозиции Музея традиции, может стать важным фундаментом в процессе воспитания у детей дошкольного возраста интереса и уважения к традициям народов России и мира.

Ключевые слова: органическая культура, Музей традиции, художники-наивисты, проектная деятельность, интегрированный проект, этнотолерантность, дети старшего дошкольного возраста

The potential of using the integrated project 'Journey into the World of Folk Traditions' to foster ethnic tolerance in older preschool children

N. V. Linnik ¹

¹ Museum of Organic Culture, 10 Kazakova Str., Kolomna 140400, Moscow Region, Russia

Author

Natalia V. Linnik,
ORCID: 0009-0004-3495-7799,
e-mail: yashkinada@gmail.com

For citation: Linnik, N. V. (2026) The potential of using the integrated project 'Journey into the World of Folk Traditions' to foster ethnic tolerance in older preschool children. *Comprehensive Child Studies*, vol. 8, no. 3, pp. 67–76. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2025-8-1-67-76> EDN CXZDUJ

Received: 27 September 2025,
reviewed 6 October 2025,
accepted 6 October 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. V. Linnik (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract. The use of various types of project-based activities is a pressing issue in modern education. While methodological recommendations for organizing project-based activities for older preschool children exist, their content remains insufficiently developed within museum practice. This study involved an experiment confirming the effectiveness of the integrated project 'Journey into the World of Folk Traditions' in fostering ethnic tolerance in older preschool children. This project includes viewing the exhibition 'Artists Who Naively Viewed the World' at the Museum of Tradition, a division of the Museum of Organic Culture (Kolomna).

The work of artists 'who naively viewed the world' is considered a part of the broader concept of 'naive art': a contemporary cultural phenomenon that emerged at the intersection of folk art, urban primitivism, and professional art. The key characteristic of this concept is a unique, holistic vision of the world, understanding it as a 'living' organic cosmos. Naive art preserves within contemporary culture the so-called mythopoetic worldview, which is also inherent in the consciousness of a young child. This mythopoetic model describes the infinite harmony of the world, encompassing existence in all its hierarchical structure, qualitative diversity, and the unity of past, present, and future. The artistic language of naive artists represents a figurative system characteristic of both traditional art (primitive and conventional imagery, flatness, color contrasts, and simplicity and conciseness of composition) and contemporary art (the presence or absence of perspective, a desire for symbolism, and a realistic style). The integrity, universality, and moral orderliness of the world in the work of naive artists displayed in the exhibition at the Museum of Tradition can serve as an important foundation for fostering preschool children's interest in and respect for the traditions of the peoples of Russia and the world.

Keywords: organic culture, Museum of Tradition, naive artists, project activities, integrated project, ethno-tolerance, children of senior preschool age

Введение

Одной из тенденций современного образования является поиск эффективных средств и реализация такого содержания, которое способствует развитию у детей уважения к культуре и традициям разных народов, формированию этнокультурной компетентности. В народной педагогике таким средством всегда являлась эстетика быта и среды. Сегодня задачу сохранения культурного наследия и передачи его подрастающему поколению выполняют музейные экспозиции традиционного и наивного искусства. Музей Традиции (г. Коломна) включает коллекцию русского народного декоративно-прикладного искусства, народной игрушки и работы художников-примитивистов, собранные по всей России.

Музей был открыт в 2015 году как исследовательский проект изначальной традиции русского авангарда. «Первая четверть XX века — время художественной революции в России. В 1910–1920-х годах русские художники становятся пионерами во всеобщем движении культуры, а Россия — центром философско-религиозных и художественных идей. Изменения коснулись всей культуры начала XX века: философии, литературы, изобразительного искусства, музыки. Французское искусство: импрессионизм и кубизм, итальянский футуризм имели значение огромного внешнего толчка, но затем русское искусство стало базироваться на других предпосылках, которыми в большей степени оказались свои собственные традиции народного искусства: лубка, вывески, вышивки, резьбы, игрушки, а также иконы. В движении русского

авангарда было еще направление, которое возможно квалифицировать как „органическое“. Ключевыми фигурами этого направления были поэт и художник Елена Гуро и музыкант, композитор, художник, теоретик и исследователь искусства Михаил Матюшин... Общей платформой, на основании которой можно объединить этих художников, являются их мировоззрение и мироощущение, между которыми, по словам философа Павла Флоренского, „существует функциональное соответствие“. Сущностью их является восприятие мира как Органического целого, мира без хаоса, с динамической саморазвивающейся системой явлений, имеющих определенные законы, по которым суммируется все многообразие частей в единое целое» (Повелихина 2016).

Художественный примитив в России не являлся прямым наследником традиционной культуры, однако он сохранил лучшие черты народной эстетики: естественность восприятия, мифопоэтичность, природосообразность жизни и творчества (Прокофьев 1983). Е. Гуро и М. Матюшин ценили именно эти черты народной культуры. Художники, «наивно увидевшие мир», показывают сущее как целое, как единство материального и идеального. В их творчестве (во всех видах и формах) главное — сердечность и простота, цельность художественного языка и жизнелюбие. Именно поэтому экспозиция Музея традиции является уникальной площадкой, позволяющая понять истоки органической культуры.

Нина Варфоломеева, Елена Волкова, Василий Григорьев, Павел Леонов, Любовь Майкова, Катя Медведева, Василий Романенков, Александр Суворов и многие другие художники выражают любовь, доброту, душевный покой. «В своем творчестве они не ставят задач построения правильной композиции, реалистичного рисунка, живописного колорита, но их переживание содержания картины обращено к нам своей искренностью и поражает почти детской энергией творчества. Перед нами разворачивается этически безупречное, новое знание о мире, как о живом организме, „бытийствующем“ в единстве всего живого» (Аликина 2020, 3).

Несмотря на то, что наивные художники не имели специального художественного образования, их мастерство признано всем профессиональным сообществом. И сегодня искусство художников, «наивно увидевших мир», современные ученые рассматривают и как эволюционно связанное с развитием искусства авангардистов, и как наиболее близкое органическому пониманию жизни. Исследователь

творчества самодеятельных художников К. Г. Богемская подчеркивает: «возможность прилагать термин примитив к наивному искусству обусловлена тем, что наивный художник, как и человек архаики, или ребенок использует в своем творчестве первоэлементы художественных форм, примитивные способы изображения. Именно они и составляют те особенности, по которым произведение можно отнести к ряду наивных: это простейшие приемы изображения, плоскостность, отсутствие перспективы, сходство с детским рисунком в изображении фигур и предметов, часто детальный подробный рассказ в сюжете, яркие цвета. Но примитивом мы часто называем не только использование в творчестве первоэлементов художественных форм, но и особый склад мышления, в котором сохраняются черты мифологического сознания, особая картина мира, отличная от той, что строится на основе современного научного знания» (Богемская 2009; Топоров 2014). К. Г. Богемская указывает на важнейшую особенность творчества наивных художников: «связь примитива с потребностью в цельной картине мира» и рассматривает наивное искусство в аспекте термина «самодеятельность», понимаемое как «единое социокультурное явление» (Богемская 2001).

Искусство художников-наивистов очень близко и традиционной культуре, и детскому восприятию. В традиционной культуре ребенок очень рано осваивает непосредственный опыт ощущений и действий, который «предлагала» сама природа, например, изготавливая куклу из лоскутков, он мог непосредственно «почувствовать» лыко, бересту, ткань и нить как синтез природного и культурного.

Эстетическое воспитание в Музее традиции сочетается с поликультурным образованием и выступает в качестве средства достижения конечной цели — развитие индивидуальности ребенка, готового вести диалог культур. Наиболее эффективной формой приобщения детей к национальной культуре является организация разнообразной творческой деятельности, основанной на различных видах традиционного искусства (Поштарева, Мажаренко 2007; Сулова 1994; Шушара, Ридченко 2016). Несмотря на разнообразие существующих педагогических технологий, направленных на решение задач формирования этнотолерантности, ученые подчеркивают необходимость комплексного решения разнонаправленных задач при единстве содержания, объединенного одной темой. Возможности такого сочетания и решения разных задач представляют межпредметные интегрированные проекты (Вербенец и др. 2013).

Преимущество использования интегрированного проекта в музейной педагогике состоит в том, что позволяет в эффективно сочетать особенности, свойственные разным видам проектов:

- проектная деятельность разворачивается в проблемной ситуации, которая не может быть решена прямым действием;
- участники проектной деятельности должны быть мотивированы;
- проектная деятельность имеет адресный характер (Веракса, Веракса 2008).

Материалы и методы исследования

Интегрированный проект «Путешествие в мир народных традиций» разрабатывался специально для Музея традиции с целью объединения разных видов детской деятельности единым содержанием и общей темой.

Реализация проекта продолжалась в течение учебного года (сентябрь — май 2024/25) и включала 27 музейных занятий. В реализации проекта приняли участие десять детей семилетнего возраста.

С целью выявления исходного уровня формирования этнотолерантности была использована адаптированная методика Е. И. Николаевой, М. А. Поведенок «Особенности этнокультурного поведения детей 5–7 лет» (Бабаева и др. 2013).

При формулировании задач диагностики учитывалось, что «в современной педагогической науке выделяются три основных компонента этнотолерантности в дошкольном детстве: когнитивный (знание), эмоциональный (отношение) и практический (умение взаимодействовать с людьми в разнообразных ситуациях с позиции применения имеющихся знаний толерантных установок).

Это позволило сформулировать следующие задачи:

1. Определить уровень знаний о расовых, национальных и культурных особенностях людей и изучить интерес детей к сверстнику другой расы (национальности).
2. Определить уровень развития у семилетних детей эмоционального компонента этнотолерантности.
3. Выявить уровень сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста об уважительном, доброжелательном отношении к детям другой национальности и умений налаживать дружеские взаимоотношения с ними (Бабаева и др. 2013).

В соответствии с поставленными задачами в начале учебного года (сентябрь 2024 г.) с каждым ребенком были проведены две диагностические беседы и созданы три экспериментальные ситуации («Выбери напарника для игры», «Нужен твой совет», «Невыдуманная история»). В качестве наглядного материала использовались изображения детей в национальных костюмах народов России и мира, глобус и карта России.

В беседах ребенку предлагалось ответить на вопросы:

— Людей, с каким цветом кожи ты знаешь? Где они живут — назови, а я покажу место на карте (глобусе)?

— Знаешь ли ты, что на земле живут люди разных национальностей? Какие национальности ты знаешь?

— Хотел(а) бы ты поиграть с детьми других национальностей? Каких?

— Как ты думаешь, в какие игры играют эти дети? В какие игры играли бы вы?

— Знаешь ли ты, что в разных странах люди по-разному отмечают праздники? Ты бы хотела(а) узнать, как отмечают праздники дети в других странах?

— Как ты думаешь, какие праздники отмечают дети всех национальностей?

— Кто ты по национальности?

— Есть ли в твоей семье родственники другой национальности? Какой?

— Есть ли у твоих родителей друзья другой национальности (расы)? Какой?

— Есть ли среди твоих друзей дети другой национальности (расы)? Какой? Что ты можешь о них рассказать?

— Хотел(а) бы ты познакомиться с детьми другой национальности? Почему?

— Хотел(а) бы ты поиграть с детьми другой национальности (расы)? Почему?

— В какие игры ты бы поиграл(а) с детьми другой национальности (расы)?

Анализ диагностических бесед показал, что все десять детей имели низкий уровень проявления всех компонентов этнотолерантности: ребята полностью затруднялись отвечать на вопросы о том, что такое национальность, не ориентировались на карте. В выборе сверстника другой национальности (расы) для игры привлекала «красивая одежда», интерес к теме не проявляли, на большую часть вопросов отвечали: «Не знаю», «Не знаю, как ответить».

Экспериментальные ситуации («Выбери напарника для игры», «Нужен твой совет», «Невыдуманная история») проводились с целью выявления у детей старшего дошкольного возраста особенностей эмоционального отношения

к детям другой национальности (расы). В ситуации «Выбери напарника для игры» перед ребенком раскладывались изображения детей различных национальностей (в каждой паре — мальчик и девочка) и предлагалось выбрать того, с кем бы хотелось играть, и ответить на вопросы педагога.

В ситуации «Нужен твой совет» педагог рассказывала ребенку о том, что в соседнем детском саду появился мальчик, который приехал из другой страны, он плохо говорит по-русски, с ним никто не хочет играть, все дети над ним смеются, его обижают и не разговаривают, поэтому этот мальчик очень грустит и не хочет ходить в детский сад. Далее задавался вопрос: «Что можно посоветовать детям из группы, в которой находится этот мальчик?»

Экспериментальная ситуация «Невыдуманная история» предполагала использование коллажа по содержанию рассказа: «Представь себе, что вчера ты гулял с мамой на детской площадке. Было много детей, все (в зависимости от сезона) катались с горки, играли в снежки и веселились. И вдруг на площадке появилась девочка, у которой были черные кудрявые волосы и темная кожа. Несколько детей решили с ней подружиться и стали играть, делиться своими игрушками, а другие дети начали ее обижать, не хотели с ней разговаривать, смеялись, потому что девочка не была похожа на всех остальных детей. Могла ли случиться такая история в реальной жизни? В какой группе детей находился(лась) бы ты? Покажи „свое место“ в такой ситуации. Почему бы ты был(а) среди этих детей? Как ты думаешь, почему одни дети стали обижать девочку-негритянку, а другие начали ее защищать и играть с ней, были не про-

тив с ней подружиться? Что говорили те дети, которые обижали девочку-негритянку? Как ты думаешь, каким образом дети защищали девочку, непохожую на других?»

Анализ экспериментальных ситуаций показал, что у девяти детей имеется низкий уровень проявления когнитивного компонента. Ребята говорили, что «нужно дружно играть», «не обижать», но не знали, как исправить конфликтную ситуацию. Один ребенок (допустимый уровень) имел представление о добром, дружном отношении к детям другой национальности, выразил желание вместе играть, больше узнать про другие страны и их жителей, однако отказался объяснить, как выйти из затруднения в конфликтной ситуации.

Таким образом, выявилось две группы дошкольников: девять детей с низким уровнем этнотолерантности и один ребенок с допустимым уровнем этнотолерантности. У детей первой группы (низкий уровень) представления о странах, о народах и расах отрывочны, отношение к изучению традиций и народных культур не устойчиво. Ребенок второй группы (средний уровень) доброжелателен по отношению к сверстникам из других стран и республик, выразил желание играть, больше узнать о культуре, праздниках, играх и костюмах других народов, однако имеющиеся представления оказались поверхностны, отрывочны и бессистемны (рис. 1).

Цель формирующего этапа состояла в поэтапной организации интегрированного проекта «Путешествие в мир народных традиций», который включал интеграцию образовательных областей и разные виды деятельности по формированию этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста.

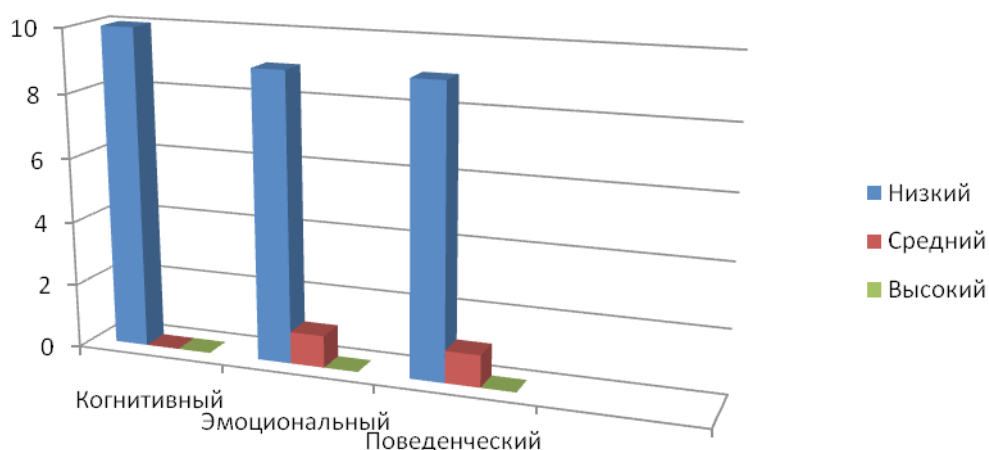


Рис. 1. Сравнительная гистограмма уровней сформированности компонентов этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

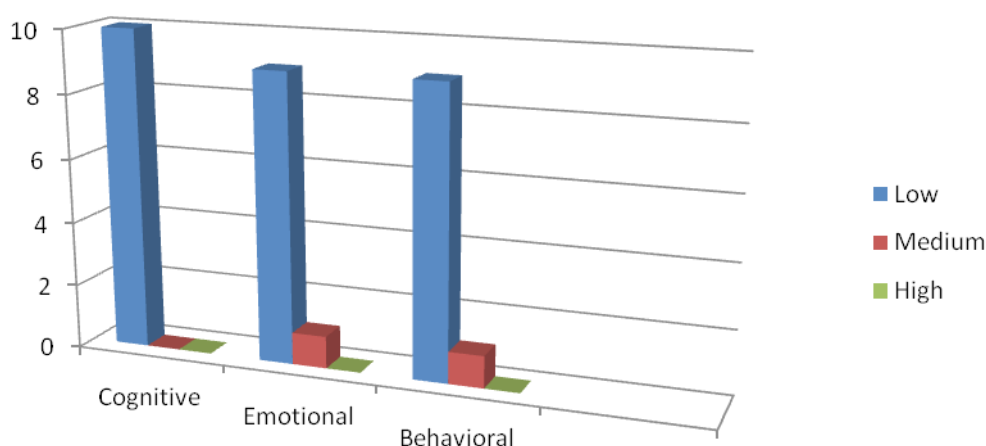


Fig. 1. Comparative histogram of ethnic tolerance component levels in older preschool children at the baseline stage

В проекте были реализованы принципы целостности картины мира как основы организации образовательного процесса, активности и самостоятельности, индивидуализации процесса образования, доступности, творчества, наглядности и интерактивности.

Основными методами реализации проекта «Путешествие в мир народных традиций» являлись: метод средового погружения (музейная экспозиция «Художники, наивно увидевшие мир»), поисковый (эвристический) метод, сравнительный метод, экспериментирование, креативный метод (детское художественное творчество), игровой метод, практическая деятельность.

Продуктом проекта стала выставка детских исследовательских проектов и лэпбуков «Народы мира» с описаниями народных традиций.

На первом — мотивационном этапе — была создана проблемная ситуация. Для активизации деятельности обсуждались следующие вопросы:

- Назовите представителей национальностей, которых вы знаете?
- Все ли они живут в России?
- Можно ли их назвать русскими?
- На каких языках они говорят?
- Каким способом можно найти ответы на эти вопросы?

В ходе обсуждения было принято решение совершить «кругосветное путешествие по карте», а также создать тематические папки (лэпбуки) о народах России и мира для посетителей музея.

Проблемно-деятельностный этап проекта включал серию музейных занятий. Первый блок — ознакомление с традициями и культурой народов России. Второй блок — расширение

представлений о культуре народов мира, подготовка исследовательских проектов и лэпбуков по одной из выбранных стран. Всего с сентября по май состоялось 27 занятий. Музейное занятие включало ориентацию на тему, основной тематический блок, тематическую физкультминутку или народную игру, творческую (практическую) деятельность, закрепление (подведение итогов) и рефлекссию.

Основными темами занятий первого блока проекта стали следующие: «Какие народы живут в России?», «Русские народные традиции», «Финно-угорские народы России (карелы, финны, саамы, коми)», «Народы Сибири и Дальнего Востока (чукчи, удэге, буряты, эвенки)», «Народы Северного Кавказа (армяне)». Выбор тем занятий был обусловлен региональным принципом — родиной, где жили и творили художники, «наивно увидевшие мир», работы которых представлены в экспозиции музея. Ребята познакомились с творчеством таких наивных художников, как Александр Белых (Республика Бурятия), Елена Волкова (Москва), Любовь Майкова (Тверская область), Хаджумар Сабанов (Республика Осетия), Таисия Швецова (Псков). В процессе рассматривания картин со сложными сюжетами (например, «Пожар» А. Белых или «Гармония» Х. Сабанова) эффективными оказались такие приемы ТРИЗ-технологии (теории решения изобретательских задач): как «Вхождение в картину» и «Оживи картину».

На занятиях ребята отгадывали загадки, знакомились с героями сказок народов России, разучивали народные игры того региона, куда совершалось «путешествие», например, «Жаворонок», «Солнце», «Два мороза», «Краски», «Где мы были...», «Золотые ворота» (русские игры);

«Сеть да рыба» (карельская игра); «Воробышек», «Солнце» («Хейро»), «Стой, олень» (коми-пермяцкие игры); «Волк и олени», «Коршун и наседка» (эвенкийские игры); «Сова и евражки», «Олени» (чукотские игры), «Пастух и волк» (армянская игра) и другие.

Несколько занятий были посвящены созданию народных кукол (кувадка, пеленашка, карельская столбушка, мартиничка, кукла-закрутка) из лоскутков, лыка, ниток и бересты, а также изучению элементов народного орнамента русских, карел, коми-пермяков, осетин, бурят, армян.

Второй блок занятий был нацелен на первоначальное знакомство с народами мира и подготовку индивидуальных исследовательских проектов и лэпбуков. На одном из занятий ребятам было предложено выбрать страну (по основным континентам мира) для дальнейшей работы над лэпбуком и сформулировать тему индивидуального исследовательского проекта (Веракса, Веракса 2008). На последующих занятиях ребята оформляли странички проекта. Информацию для ответа на вопросы подбирали дома вместе с родителями. В итоге примерно в течение месяца ребята вместе с педагогом и родителями готовили лэпбуки и исследовательские проекты, а затем выступили на итоговой конференции с докладами на темы: «Что такое праздник красок „Холи“ и как его отмечают?», «Что такое египетские пирамиды?», «Что такое мексиканская пустыня Чиуауа?», «Что такое пещера рук?», «Какие народы живут в Австралии?», «Какую одежду носят в Японии?» и другие. На итоговой конференции ребята и родители представляли лэпбуки по заранее выбранным темам: «Бразилия», «Маврикий», «Турция», «Индия», «Япония», «Индейцы Северной Америки», «Египет». У детей возникали трудности на всех этапах подготовки и лэпбука, и исследовательского проекта: от формулировки темы до представления сообщения в виде доклада, поэтому проводились дополнительные индивидуальные занятия по подготовке ребенка к выступлению, снятию эмоционального напряжения и защите проекта.

Наибольшие трудности у родителей вызвали вопросы не столько информативного плана, сколько по оформлению лэпбука, так как никто из них не был знаком с этой технологией. В помощь родителям для подготовки лэпбуков были предложены рекомендации.

Результаты исследования

Для выявления эффективности мероприятий по завершении проекта была проведена повтор-

ная диагностика и анализ с использованием тех же методик, что и на первом этапе (май 2025 г.). Повторный анализ бесед выявил следующие результаты: один ребенок (девочка) имеет высокий уровень проявления когнитивного компонента (представляет, что на нашей планете живут люди разных национальностей в таких странах, как Россия, Китай, Корея и других; рассказала о том, что, несмотря на различный цвет кожи у детей (светлый и темный), все они — хорошие; среди праздников назвала день рождения, а также — Новый год, а среди подвижных игр, в которые хотела бы поиграть с новой подругой (выбрала рисунок девочки-вьетнамки), назвала те, в которые играла на занятиях кружка («Краски», «Солнце», «Рыбки», «Светофор», «Олени»). При проявлении эмоционального компонента выявилось, что девочка захотела подробнее узнать о Вьетнаме и о том, какая в этой стране пища, чем там занимаются и какую шьют одежду.

Девять детей имеют допустимый уровень проявления этнотолерантности: ребята проявили желание узнать больше о детях других национальностей, хотят играть с ними в народные игры, но затрудняются назвать, в какие именно, или называли только одну игру (семь детей), иногда — две (два ребенка). При проявлении эмоционального компонента все ребята выбрали позицию «защитника» обиженного; объясняли, как можно помочь девочке или мальчику, которые приехали из другой страны и не знают русского языка («Нужно помочь научиться говорить на „нашем“ языке», «Научить разговаривать по-нашему», «Нужно в школе поучиться говорить», «Нужно помочь научиться говорить на русском языке»), и как объяснить другим ребятам, почему нельзя обижать такого ребенка («Тебе было бы приятно, если бы с тобой не захотели дружить?», «Вам понравилось бы, если бы смеялись над вами в другой стране, куда бы вы приехали?», «Он не виноват, что говорит на другом „не нашем“ языке»). Ребята отмечали, что к детям другой национальности всегда нужно относиться «вежливо», «добролюбиво», «хорошо», «дружелюбно», потому что ребята из других республик или стран «добрые», «хорошие», «веселые» и «с ними интересно играть» (рис. 2).

Выводы

Проведенное исследование позволяет выявить некоторые особенности проявления этнической толерантности у детей семилетнего возраста до реализации интегрированного проекта

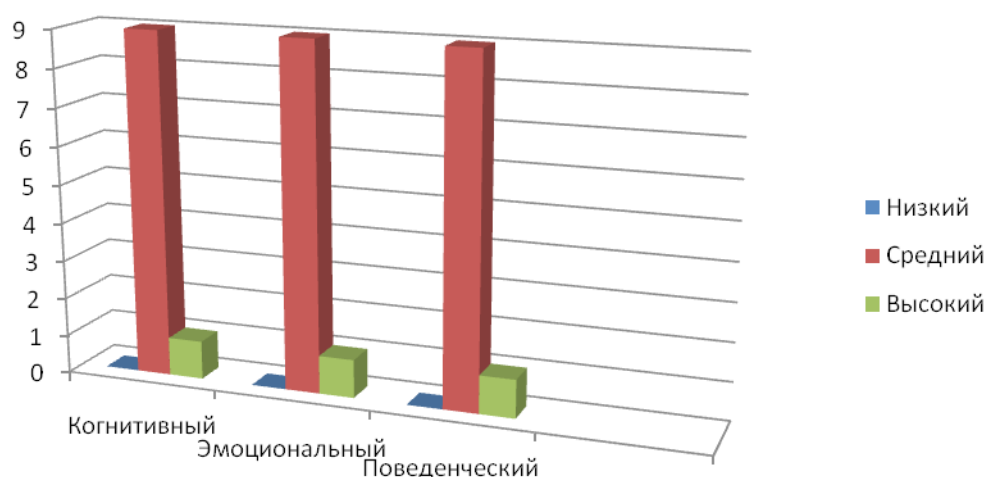


Рис. 2. Сравнительная гистограмма уровней сформированности компонентов этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе

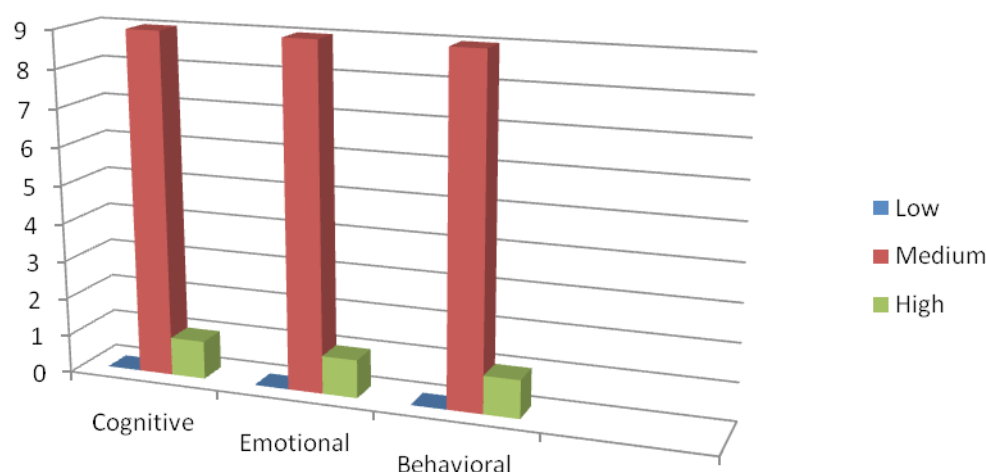


Fig. 2. Comparative histogram of ethnic tolerance component levels in older preschool children at the final assessment stage

«Путешествие в мир народных традиций»: отрывочность представлений детей о странах, о народах и расах; неустойчивое отношение к изучению традиций и народных культур; затруднения в обосновании выбора сверстника другой национальности для игры или в ситуации оказания помощи.

По окончании реализации интегрированного проекта дети стали проявлять желание узнать больше о детях других национальностей, о традициях, играх, национальной одежде народов не только России, но и мира. Ребята стали более детально рассматривать сюжеты картин, пробовать объяснять их содержание, исходя из местных особенностей региона, в котором жил художник. Ребята замечали, что, например, в произведениях армянского художника Вааги Сакияна часто «нарисованы горы и лошади»,

«мужчины в черкесках и с оружием для защиты животных от диких зверей», а Любовь Майкова (художница из Тверской области) «любит рисовать лес», «рисует родную природу: леса, озера и небо».

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что разработанный и апробированный интегрированный проект «Путешествие в мир народных традиций» Музея традиции стал эффективным средством формирования этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Вместе с тем, ограничением данного исследования является небольшая выборка. Считаем необходимым продолжение исследования для выявления особенностей проявления этнической толерантности в процессе ознакомления с художниками, «наивно увидевшими мир».

Соответствие принципам этики

Участие в исследовании было добровольным, участники не получали вознаграждение. Все участники и их законные представители дали согласие на участие в исследовании.

Ethical Approval

Participation in the study was voluntary; participants received no compensation. All participants

and their legal representatives subsequently provided their consent to participate in the study.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

- Аликина, И. М. (2020) *Художники, наивно увидевшие мир. Том 1: А-К*. Коломна: Изд-во Музея Органической Культуры, 476 с.
- Бабаева, Т. И., Березина, Т. А., Римашевская, Л. С. (2013) *Образовательная область «Социализация». Как работать по программе детства*. СПб.: Детство-Пресс, 256 с.
- Богемская, К. Г. (2001) *Понять примитив. Самодеятельное, наивное и аутсайдерское искусство в XX веке*. СПб.: Алетея, 183 с.
- Богемская, К. Г. (2009) *Наивные художники России: лексикон коллекционера*. СПб.: Алетея, 180 с.
- Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. (2008) *Проектная деятельность дошкольников пособие для педагогов дошкольных учреждений, для работы с детьми 5-7 лет*. М.: Мозаика-Синтез, 108 с.
- Вербенец, А. М., Солнцева, О. В., Сомкова, О. Н. (2013) *Планирование и организация образовательного процесса по программе «Детство»*. СПб.: Детство-Пресс, 272 с.
- Повелихина, А. В. (2016) *Теория Мирового Всеединства и Органическое направление в русском авангарде XX века*. В кн.: *Органика. Новая Мера восприятия Природы художником русского авангарда 20–21 века*. Коломна: Изд-во Музея Органической Культуры, 257 с.
- Поштарева, Т., Можаренко, С. (2007) *Формы и методы формирования этнокультурной осведомленности детей. Дошкольное воспитание*, № 12, с. 28–36.
- Прокофьев, В. Н. (1983) *О трех уровнях художественной культуры Нового и Новейшего времени (к проблеме примитива в изобразительных искусствах)*. В кн.: *Примитив и его место в художественной культуре Нового и Новейшего времени*. М.: Наука, с. 6–28.
- Суслова, Э. К. (1994) *Воспитание у детей этики межнационального общения: спецкурс*. М.: АПО, 80 с.
- Топоров, В. Н. (2014) *Мифология. Статьи для мифологических энциклопедий. Том 1*. М.: Языки славянских культур, 600 с.
- Шушара, Т. В., Ридченко, Г. В. (2016) *Музейная педагогика как современная инновационная педагогическая технология. Гуманитарные науки*, № 3 (35), с. 35–39.

References

- Alikina, I. M. (2020) *Artists who saw the world naively. Volume 1: A-K*. Kolomna: Museum of Organic Culture Publ., 476 p. (In Russian)
- Babaeva, T. I., Berezina, T. A., Rimashevskaya, L. S. (2013) *Educational Area "Socialization". How to Work with the Childhood Program*. Saint Petersburg: Detstvo-Press, 256 p. (In Russian)
- Bogemskaya, K. G. (2001) *Understanding the Primitive. Amateur, Naive, and Outsider Art in the Twentieth Century*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 183 p. (In Russian)
- Bogemskaya, K. G. (2009) *Russian Naive and Outsider Artists: A Collector's Lexicon*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 180 p. (In Russian)
- Poshtareva, T., Mazharenko, S. (2007) *Forms and Methods of Developing Children's Ethnocultural Awareness. Preschool Education*, no. 12, pp. 28–36. (In Russian)
- Povelikhina, A. V. (2016) *Theory of World Unity and the Organic Direction in the 20th Century Russian Avant*. In: *Organics. A New Measure of Nature Perception by the Russian Avant-Garde Artists of the 20th and 21st Centuries*. Kolomna: Museum of Organic Culture Publ., 257 p. (In Russian)
- Prokof'ev, V. N. (1983) *On the Three Levels of Artistic Culture in Modern and Contemporary History (Towards the Problem of Primitive Art in the Fine Arts)*. In: *Primitive Art and Its Place in the Artistic Culture of Modern and Contemporary History*. Moscow: Nauka Publ., pp. 6–28. (In Russian)

- Shushara, T. V., Ridchenko, G. V. (2016) Museum Pedagogy as a Modern Innovative Pedagogical Technology. *Gumanitarnye nauki*, no. 3 (35), pp. 35–39. (In Russian)
- Suslova, E. K. (1994) *Fostering the Ethics of Interethnic Communication in Children: Special Course*. Moscow: APO Publ., 80 p. (In Russian)
- Toporov, V. N. (2014) *Mythology. Articles for Mythological Encyclopedias. Volume 1*. Moscow: Languages of Slavic Cultures Publ., 600 p. (In Russian)
- Veraksa, N. E., Veraksa, A. N. (2008) *Project Activities of Preschoolers: A Handbook for Preschool Teachers, for Working with Children Aged 5-7*. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 108 p. (In Russian)
- Verbenets, A. M., Solntseva, O. V., Somkova, O. N. (2013) *Planning and Organization of the Educational Process under the “Childhood” Program*. Saint Petersburg: Detstvo-Press, 272 p. (In Russian)