

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

17 2026
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 17 (620) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Фридрих Фрёбель (1782–1852), немецкий педагог.

Фридрих Вильгельм Август Фрёбель родился в деревне Обервайсбах в Тюрингии. Он рано лишился матери и был отдан на воспитание своему дяде, лютеранскому пастору. После окончания школы Фридрих изучал естественные науки и математику в Йенском университете, а потом увлекся идеями швейцарца Иоганна Генриха Песталоцци, который писал научные труды о развивающем обучении детей и основал в городе Ивердон собственную школу. Фрёбель устроился туда учителем и провел в школе Песталоцци два года. После этого, получив небольшое наследство, он завершил свое образование в университетах Геттингена и Берлина.

Молодой преподаватель мечтал о собственном экспериментальном учебном заведении и говорил о нем с такой страстью и таким энтузиазмом, что сумел привлечь к его созданию всю семью и ближайшее окружение. В 1817 году он открыл школу в Кейльгау, небольшой деревне в княжестве Шварцбург-Рудольштадт. Здание было куплено на средства вдовы его брата, первыми учителями стали его бывшие однокурсники, а первыми учениками — родные племянники. Все приданое отдала школе Фрёбеля и его состоятельная невеста, на которой он женился спустя год после основания заведения.

К 1826 году в школе числилось уже 60 воспитанников. Родители учеников отзывались о ней благосклонно, а сам Фридрих Фрёбель объединил свою теорию и практические наблюдения в литературном труде «О воспитании человека» (*Die Menschenerziehung*), который до сих пор цитируется в книгах по педагогике. Однако прогрессивные идеи, как это часто случается в истории, тут же нашли своих противников. Не без помощи местных священников были пущены слухи о том, что в учебном заведении насаждается атеизм и прочие «вредные и преступные мысли». И хотя посланный высшим начальством ревизор все обвинения опроверг, школа растеряла почти всех учеников и была закрыта.

На протяжении следующих 14 лет педагога преследовали неудачи. Он пытался создать новое заведение в Швейцарии, но и там столкнулся с нападками духовенства, которое отстаивало права и методику церковных школ. Он пытался донести свои идеи до высшего света и прочитал в Дрездене лекцию в присутствии королевы Саксонии, известной своей благотворительной деятельностью, но его не услышали. В итоге Фрёбель возглавил приют для сирот в швейцарском Бургдорфе. Там он впервые увидел десятки маленьких детей, лишенных родительского тепла. Из Бургдорфа Фридрих Фрёбель вернулся в Германию в твердой уверенности, что отныне будет заниматься только дошкольным воспитанием. До этого в его школах учились и малыши, и подростки.

В 1840 году в тюрингском Бад-Бланкенбурге появился первый в мире Kindergarten, в буквальном переводе с не-

мецкого «детский сад». По натуре Фрёбель был романтиком и идеалистом, последователем философии Фихте и Гегеля, и детей он действительно считал «цветами жизни»: «Малыши подобны растениям. Всем им нужен уход и защита. Каждый из них прекрасен сам по себе, но по-настоящему расцветает только в окружении своих сверстников».

Согласно теории Фрёбеля, детям до семи лет не нужно ходить в обычную школу. Их развитием и воспитанием должны заниматься специальные учреждения, основанные по принципу большой семьи: все воспитанники — братья и сестры, а их «садовница» (*Gärtnerin*), или воспитательница, — ласковая и всегда готовая прийти на помощь мама. Главными принципами провозглашались любовь и терпение, телесные наказания отменялись (последний пункт вызвал негодование в строгой, ориентированной на армейскую дисциплину Пруссии, что привело к десятилетнему запрету на «киндергартены»). Плата за детский садик была небольшой, так что его посещение могли позволить себе даже бедные горожане, при этом детей кормили три раза в день горячей пищей — роскошь, которая не всегда выпадала в те времена и на долю взрослых.

Педагог считал, что начинать раскрытие детской индивидуальности, природных особенностей и талантов каждого малыша надо с самого раннего возраста. Детский сад в его представлении был не «инкубатором», где растут одинаково идеальных младенцев, а местом, которое формирует уникальную, неповторимую и гармоничную личность. Основной методикой стали игры: Фрёбель придумал шесть «даров» для маленьких детей, которые, по его мнению, развивают все органы чувств, а также движение, мышление и речь. Первый «дар» — разноцветные мячи, остальные пять — разновидности того, что сейчас называют развивающим конструктором: это различающиеся по форме и размеру деревянные фигуры, из которых можно складывать сложные композиции.

Что касается ребят постарше, в детском саду Фрёбеля они занимались другой творческой активностью: лепили из глины, вырезали из бумаги, раскрашивали картинки, ставили простенькие пьески, ухаживали за цветами. Педагог выпустил два поэтических сборника, рекомендованных его «садовницам»: «Материнские и ласкательные песни» и «Сто песен к играм в мяч».

Слава детского сада в Бад-Бланкенбурге вышла далеко за пределы Германии. У Фрёбеля появились последователи по всему миру, его стали приглашать к себе князья и герцоги, простые учителя мечтали побывать на его лекциях.

Сам он по странной иронии судьбы так и не стал отцом: оба его брака были бездетными. Немецкий педагог-новатор скончался в 1852 году в возрасте 70 лет.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акулин А. А.

Развитие диалогической речи
у обучающихся направления «Лингвистика»
посредством изучения сленга на занятиях
по иностранному языку в вузе 237

Алимбекова Ж. С.

Мнемотехника в образовательном процессе
начальной школы: современное состояние
и направления научных исследований 239

Арефьева К. А., Гонтаренко Д. А.

Социально-нравственное развитие
дошкольников средствами интерактивных
пособий 242

Баева Е. А.

Синтез аутентичных учебных комплексов
как инструмент формирования вариативной
образовательной среды на занятиях
по английскому языку 244

Байменов И. Б.

Авторская 3D-модель кисти руки
как инновационное наглядное пособие
для изучения дерматовенерологии 245

Баталова О. А.

Исследовательская деятельность
в начальной школе: шаги к успешному
обучению 247

Бережнова О. К.

Особенности формирования ценностного
отношения к истории России
через внеурочную деятельность 250

Веснина Е. Н.

Развитие творческого мышления
у обучающихся детского объединения
«Родничок» естественно-научной
направленности 252

Гончаров И. В.

Цифровая дидактика математики:
разработка и апробация онлайн-курсов
с элементами адаптивного обучения 253

Громов Ю. В., Абдулганиева Д. Р.,

Игнатова Е. С., Свирина Т. Т.

Почтовая марка как средство
патриотического воспитания: Герои
Советского Союза на почтовых марках СССР ... 255

Громов Ю. В., Антоненко Г. В.

Литературное наследие писателей-
фронтовиков на почтовых марках России
в воспитании современной молодежи 260

Ефимова У. А., Покрова Н. С.

Коррекционно-развивающие возможности
урока физической культуры в начальной
школе (из опыта работы) 262

Замфир М. Ю.

Социальные истории: ключ к развитию
социально-коммуникативных
навыков у младших школьников с ОВЗ
(расстройствами аутистического спектра
и другими нозологиями) 264

Иванова О. В., Бондаренко Е. Н.

ТИКО-моделирование как современная
технология развития речи детей с ТНР 266

Калинина О. В., Бабичева Е. П.,

Прибыткова Т. В.

Музейная педагогика как средство
воспитания семейных и социокультурных
ценностей у дошкольников: роль семьи
и дошкольного учреждения 269

Каримов М. Ф.

Искусственный интеллект на уроках
истории: новые возможности для
образования 270

Королева Д. И.

Стратегия формирования межкультурной
коммуникативной компетенции в обучении
деловому китайскому языку 272

Кулешова А. М.

Методы сенсорной интеграции в работе
педагога-психолога в ДОУ с детьми
с ограниченными возможностями здоровья ... 275

Лебедева В. И.

Оценка отношения студентов медицинского вуза к внедрению современных форм и методов преподавания физической культуры 278

Макошь Н. Ю.

Интеграция нормативно-правовой базы и фундаментальных трудов в логопедическую работу с детьми с ТНР (вариант 5.1): как перейти от теории к практике..... 279

Малинин В. А.

Стратегическое управление коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в современной школе: анализ, модели и оценка эффективности 284

Марчишина Е. Е.

Арт-терапия как средство развития воображения у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: опыт реализации и результаты апробации проекта 289

Миннулина А. А.

Формирование ценностного отношения к здоровью на уроках английского языка: опыт реализации проекта «Здоровый образ жизни — экология души» 292

Мокрова С. Г.

Развитие межпредметных связей с дисциплинами профессиональных циклов на уроках английского языка в Черногорском горно-строительном техникуме 294

Плакуненко Д. С.

Понятие «самоорганизация» в психолого-педагогической литературе 296

Сабирова А. И., Степанова Л. С.

Самооценка как показатель сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников..... 298

Сазонова Н. В.

Медиапедагогика как инновационный вектор развития журналистики: от просвещения к профессиональной подготовке..... 300

Сочилина Е. В.

Причины межличностных конфликтов старшеклассников..... 303

Сочилина Е. В.

Роль родителей в разрешении конфликтов подростков 305

Старовая А. О.

Теория эмоционального интеллекта в воспитании детей 307

Tileubay S. O.

Gamification in pedagogy: methods and practical results 309

Тюлькина М. Е.

Применение интерактивных технологий как средства формирования слоговой структуры слова у детей 4–5 лет с моторной алалией..... 311

Филоненко Е. В., Высочина А. Г., Устинова Т. В.

Знакомство дошкольников с космосом посредством проектной, экспериментальной, игровой деятельности в условиях ДОО и семьи 313

ПЕДАГОГИКА

Развитие диалогической речи у обучающихся направления «Лингвистика» посредством изучения сленга на занятиях по иностранному языку в вузе

Акулин Александр Артёмович, студент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются развитие диалогической речи у обучающихся направления «Лингвистика» средствами изучения сленга на занятиях иностранного языка в вузе. Также приводятся этапы внедрения сленговых форм на уроках иностранного языка и приведены примеры заданий применения их на практике.

Ключевые слова: сленг, диалогическая речь, занятия иностранного языка.

Development of dialogic speech in the students of the direction “Linguistics” by studying slang in foreign language classes at the university

Akulin Aleksandr Artyomovich, student
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

The article discusses the development of dialogue speech among students in the field of linguistics by studying slang in foreign language classes at a university. It also presents the stages of introducing slang forms in foreign language lessons and provides examples of tasks for their practical application.

Keywords: slang, dialogue speech, foreign language classes.

Актуальность исследования связана с проблемой корректного перевода сленговых форм общения, недоступных онлайн-сервисам, даже при современном уровне развития технологий в области перевода. Изучение сленга остается важной составной частью обучения иностранному языку, так как обеспечивает понимание языковых единиц, которые часто встречаются в речи носителей языка и необходимы для понимания при общении с представителями других культур в эпоху глобализации.

В данной статье рассматривается проблема эффективности изучения сленга на занятиях иностранного языка с целью формирования и развития навыков диалогической речи у обучающихся языковых направлений подготовки.

Согласно толковому словарю Т. Ф. Ефремовой, сленг — это совокупность слов, фраз и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т. п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка [Ефремова, 2006].

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие существенные характеристики сленга:

— динамичность — быстрая смена сленговых единиц под влиянием социокультурных факторов;

— экспрессивность — высокая степень эмоционально-оценочной окрашенности;

— групповая маркированность — использование сленга как маркера принадлежности к определенной социальной группе;

— ситуативная обусловленность — зависимость употребления от контекста и коммуникативной ситуации;

— креативность — наличие механизмов языковой игры и словообразования

В контексте преподавания иностранного языка сленг рассматривается как лингвокультурологический феномен, отражающий специфику национальной языковой картины мира. Как подчеркивается в работе Е. А. Копытовой, изучение сленга позволяет иностранным студентам не только расширить словарный запас, но и глубже понять менталитет носителей языка, их систему ценностей и особенности речевого поведения [6].

Актуальный сленг изучаемого языка является вариацией живого разговорного языка, что в свою очередь, помимо провоцирования ожидаемой мотивации и интереса к изучению языка у обучающихся, также способствует изучению и формированию навыков диалогической речи на изучаемом языке.

Диалогическая речь — это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Формирование диалогической речи предполагает развитие у студентов ряда умений: инициировать диалог, реагировать на реплики собеседника, использовать различные коммуникативные стратегии, соблюдать речевой этикет, а также адекватно выбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения. Владение сленговыми единицами позволяет студентам более успешно реализовывать данные умения в неформальном общении с носителями языка.

Процесс работы со сленгом в целях развития диалогической речи может быть структурирован в виде последовательных этапов, например:

Этап 1 — Ознакомление. Представляет собой предъявление сленговых единиц в контексте, семантизация с опорой на языковую догадку, сопоставление с нейтральными эквивалентами.

Этап 2 — Тренировка. Состоит из выполнения языковых упражнений, использования сленга в микродиалогах и дифференциации ситуаций употребления.

Этап 3 — Активизация. Включает в себя составление диалогов с использованием сленга, ролевые игры и симуляции, а также дискуссии на актуальные темы.

Этап 4 — Творческое применение. Содержит в себе проектную деятельность, анализ аутентичных материалов и создание собственных высказываний [7].

На начальном этапе важно обеспечить понимание студентами значения и контекстов употребления сленговых единиц. Наиболее эффективным является способ сопоставления сленговых выражений с их литературными эквивалентами, это позволит студентам установить их стилистические различия.

На этапе тренировки целесообразно использовать языковые и условно-речевые упражнения, направленные на закрепление сленговых единиц в различных контекстах. Стоит отметить, что сленг не должен заменять изучение нормативной лексики, а лишь дополнять его, расширяя словарный запас и коммуникативные возможности студентов [9].

Для корректного использования сленговых единиц с целью развития диалогической речи на занятиях иностранного языка, необходимо обозначить последовательность упражнений для их внедрения. Далее представляю задания, разработанные в интересах исследования обучения сленгу:

1. Рецептивные упражнения. Они направлены на формирование навыков распознавания и понимания сленговых единиц в устной и письменной речи. К ним относятся:

— Аудирование с извлечением сленга. Студентам предлагается прослушать аутентичный диалог между носителями языка и выписать все сленговые выражения. Затем следует обсуждение их значений и контекстов употребления.

— Чтение с анализом сленга. Студенты читают отрывок из современного художественного произведения или пост в социальной сети, содержащий сленговые единицы. Задание: определить значение сленговых выражений по контексту, подобрать к ним нейтральные синонимы.

2. Репродуктивные упражнения. Они направлены на закрепление сленговых единиц и их использование в речи по образцу.

— Завершение диалога. Студентам предлагается диалог с пропусками, которые необходимо заполнить подходящими сленговыми выражениями из предложенного списка.

— Трансформация диалога. Студенты получают диалог, составленный на литературном языке, и должны трансформировать его, заменив некоторые фразы на сленговые эквиваленты (с сохранением смысла и стилистической уместности).

3. Продуктивные упражнения. Они направлены на самостоятельное использование сленга в диалогической речи.

— Ролевая игра «Неформальная встреча». Студенты разыгрывают ситуации неформального общения (встреча друзей, разговор в кафе, обсуждение планов на выходные), активно используя изученные сленговые выражения. Оценка осуществляется по критериям уместности употребления, беглости речи и взаимодействия с партнером.

— Дискуссия с использованием сленга. Студенты участвуют в дискуссии на актуальную для молодежи тему с обязательным использованием сленговых единиц. Это позволяет развивать не только лексические навыки, но и умения аргументации, выражения согласия/несогласия, уточнения информации.

Поэтапное использование данной последовательности упражнений способствует внедрению и использованию сленговых форм на занятиях иностранного языка, позволяя развивать навыки диалогической речи у студентов.

Таким образом, сленг — это определенный пласт лексики, имеющий принадлежность, как к возрастным, так и профессиональным группам, который используется для обозначения определенных вещей или явлений в разговорной речи. Он представляет собой вариацию живого разговорного языка, поддаваясь его грамматическим и синтаксическим нормам, что при должном использовании на занятиях иностранного языка делает его полезным инструментом в развитии диалогической речи у студентов.

Литература:

1. Авраменко В. В. Особенности обучения аудированию и говорению студентов языковых вузов // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов. Т.1. № 4(12). Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина, 2019. С. 178–182.

2. Аторина О. А. Говорение как вид речевой деятельности // Молодой ученый. 2022. № 3 (398). С. 67–69 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/398/88045/> (дата обращения: 25.12.2025).
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». 6-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 333 с.
4. Громыхалина М. В. Особенности развития лексического навыка посредством сленговых выражений // Молодой ученый. 2022. № 25 (420) [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/420/92872>.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 томах: около 160 000 слов. М.: АСТ. Том 1. 2006. 1165 с.
6. Копытова Е. А. Лингводидактический потенциал жаргона, реализуемый на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории / Е. А. Копытова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2025. — № 2. — С. 56–63.
7. Пискун Я. В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции. — Саратов, 2021. — С. 314–219.
8. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика». М.: Академия, 2015. 287 с.
9. Язлыева, Д. А. Using Dialogues in Teaching English / Д. А. Язлыева // Теория и практика современной науки. 2019. № 1(19). С.1330–1333.
10. Mattiello E. An Instruction to English Slang. Milano: Polimetrica, 2008.

Мнемотехника в образовательном процессе начальной школы: современное состояние и направления научных исследований

Алимбекова Жансая Саятовна, студент

Научный руководитель: Одинцова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается мнемотехника как эффективное средство организации познавательной деятельности младших школьников в условиях образовательного процесса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития когнитивных навыков обучающихся при увеличении объема информации и требований к функциональной грамотности. Цель исследования заключается в теоретическом анализе педагогического потенциала мнемотехники и определения возможностей ее применения в начальной школе. В работе представлены мнемотехнические методы в обучении младших школьников

Ключевые слова: мнемотехника, образовательный процесс, начальная школа, младшие школьники.

В эпоху стремительной цифровизации и увеличения объемов информации развитие когнитивных навыков младших школьников становится первостепенной педагогической задачей. Современная образовательная модель предполагает, что младшие школьники должны не только запоминать информацию, но и уметь эффективно ее обрабатывать, организовывать и надолго сохранять. Приоритет смещается с пассивного поглощения знаний в сторону активного формирования ключевых компетенций и всестороннего развития личности. Необходимы эффективные методы организации познавательной деятельности обучающихся, в особенности, методы, способствующие развитию памяти, которая является центральным звеном развития всех навыков. В младшем школьном возрасте, являющимся периодом интенсивного развития памяти, закладываются основы произвольного

и смыслового запоминания, а также логического и образного мышления. Однако современные образовательные реалии, характеризующиеся увеличением объема информации и необходимостью ее глубокого осмысления, создают серьезные вызовы для многих обучающихся. Они часто сталкиваются с трудностями в запоминании и воспроизведении изученного материала, что приводит к снижению и ухудшению их обучения. В данном контексте актуальность приобретает использование мнемотехники как средства, направленного на облегчение запоминания, сохранения и воспроизведения информации.

Обращение к мнемотехнике имеет глубокие исторические корни: еще в античности мнемотехника рассматривалась как искусство памяти, однако в научном поле она получила осмысление в рамках психологии и педагогики лишь в XIX-XX вв. С позиций культурно-исторической

теории значительный вклад внес Л. С. Выготский, рассматривающий память как опосредованную психическую функцию, развивающуюся в процессе обучения. Он подчеркивал, что использование внешних средств (знаков, символов, образов) способствует переходу от непосредственного к произвольному запоминанию [1]. Именно эта идея лежит в основе мнемотехнических приемов, основанных на знаково-символической деятельности. А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, развивая идеи Л. С. Выготского, рассматривали запоминание как процесс, эффективность которого возрастает при его включении в осмысленную деятельность. Это напрямую соотносится с мнемотехникой, где информация не просто повторяется, а преобразуется, структурируется и включается в систему ассоциаций. Существенный вклад в понимание возрастных особенностей памяти внесли Ж.Пиаже, Э.Эриксон, показавшие, что в младшем школьном возрасте происходит переход к логическим операциям и формированию произвольных когнитивных процессов. Это подтверждает педагогическую целесообразность применения мнемотехники именно на данном этапе обучения.

Психологическая наука характеризует младший школьный возраст как период интенсивного перехода от непроизвольного, механического запоминания к произвольному и логически опосредованному. В этот период активно развиваются познавательные процессы, такие как память, внимание, мышление, воображение, которые обеспечивают прием, хранение и переработку информации [2, с.8]. При этом ведущей является учебная деятельность, в рамках которой формируются произвольное внимание и логическая память.

Положения Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан напрямую отражают значимость данной проблемы и акцентируют внимание на формировании функциональной грамотности и метапредметных навыков, где ожидаемые результаты обучения предполагают способность обучающегося понимать, анализировать и критически оценивать информацию [3]. Мнемотехника в этом смысле выступает как средство, обеспечивающее переход от пассивного усвоения к активному конструированию знаний, поскольку она основана на формировании ассоциативных связей, визуализации и структурировании информации, а ее применение позволяет оптимизировать учебную нагрузку, одновременно повышая эффективность усвоения материала.

Исследования доказывают, что мнемотехника, которая в противовес механическому заучиванию, являющемуся неэффективным способом обучения и ведущему к быстрой потере знаний и снижению учебной мотивации, базируется на осмысленном кодировании информации, что обеспечивает ее эффективное запоминание и воспроизведение. Применение мнемотехнических методов, как показывают экспериментальные данные ученых, обеспечивает повышение уровня усвоения учебного материала по сравнению с традиционными методами обучения, демон-

стрируя значительный эффект влияния на результаты обучения [4; 5].

Центральным понятием выступает создание ассоциативных полей, где новые единицы информации связываются с уже имеющимся когнитивным опытом ребенка. Психологические механизмы мнемотехники направлены на преодоление процесса, при котором схожие данные смешиваются и вытесняют друг друга [2, с.15]. Применение когнитивной визуализации позволяет трансформировать абстрактные понятия в яркие зрительные образы, активизируя механизмы эйдетики (способности к сохранению детальных образов). Как отмечается в исследовании, лучше всего запоминается то, что глубоко осознано и включено в активную деятельность субъекта [6].

Современные исследования демонстрируют неоднозначное отношение к мнемотехнике. Так, согласно исследованию, в научной среде имеет место противоречие: представители классической школы (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн) скептически относились к мнемотехнике, считая, что она не способствует развитию мышления, тогда как современные исследователи (М. А. Зиганов, А. К. Колеченко и др.) подчеркивают ее развивающий потенциал. И. В. Андреева предлагает рассматривать мнемотехнику шире, как педагогическую технологию, включающую не только память, но и воображение, эмоции, сенсорные и двигательные компоненты [6].

С педагогической точки зрения мнемотехника ценна тем, что позволяет перевести учебный материал из абстрактной формы в доступную для ребенка систему опор. Для младшего школьника принципиально важно, поскольку его мышление еще в значительной степени опирается на наглядность, конкретный образ и эмоционально окрашенное восприятие. Чем более структурирован, зримо представлен и логически организован учебный материал, тем выше вероятность его прочного усвоения. По этой причине мнемотехнические методы особенно уместны при изучении правил, последовательностей, алгоритмов, терминов, текстов, орфограмм, математических действий, природоведческих понятий и других элементов содержания, требующих не только понимания, но и устойчивого удержания в памяти.

В образовательном процессе начальной школы применяются различные мнемотехнические методы (Таблица 1), эффективность которых определена возрастными особенностями младших школьников — наглядно-образное мышление, эмоциональность и активная познавательная деятельность.

Мнемотехнические методы, используемые учителем на уроках, облегчают процесс изучения младшими школьниками учебного материала и способствуют эффективному сохранению его в памяти. Мнемотехника выступает средством осмысленного запоминания и обработки информации, включая ее структурирование, анализ, классификацию, сопоставление, а также обеспечивает смысловое наполнение абстрактного материала и придает ему эмоциональную окраску [7].

Таблица 1. Мнемотехнические методы в обучении младших школьников

Название метода	Сущность метода	Пример
Ассоциации	Связывание нового материала с уже известным через образы	Великан — поезд (высокий, длинный)
Акронимы	Образование слова из первых букв запоминаемой информации	КОЖЗГСФ — цвета радуги Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан
Акростиhi	Запоминание через фразы/предложения, где каждая буква — элемент информации	Крот овце, жирафу, зайке голубые сшил фу-файки.
Буквенно-цифровые коды	Кодирование информации числами, буквами или их комбинацией	Даты через числовые ассоциации
Визуализация	Преобразование информации в зрительные образы	Схемы, ментальные карты
Метод «цепочки»	Объединение элементов в сюжетную историю	Запомнить слова: осень, птицы, юг, улетают → «Птицы осенью улетают на юг»
Пиктограммы	Кодирование информации с помощью символов и рисунков	Пересказ текста с помощью последовательности значков
Рифмизация	Представление информации в виде рифмованных строк	Правила в стихотворной форме

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что в условиях современного образования мнемотехника приобретает особую актуальность в связи со стремительным ростом объема информации и необходимостью ее быстрой переработки, предъявляя новые требования к обучающимся. Традиционные методы запоминания оказываются недостаточно эффективными, усиливается потребность в технологиях, обеспечивающих осмысленное,

структурированное и долговременное усвоение знаний. Мнемотехника, как один из наиболее востребованных средств обучения, позволяет повысить качество учебных достижений обучающихся, вместе с тем напрямую способствует становлению всесторонне развитой личности младшего школьника. Перспективы дальнейших исследования связаны с разработкой методик комплексного применения мнемотехники в условиях цифровой образовательной среды.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Артюхова Т. Ю., Шелкунова Т. В. Психология школьников: учебное пособие. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. 113 с.
3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования. Приложение 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
4. Belleca F. Effectiveness of mnemonic method on students' language information retention // Journal of English Language and Pedagogy (JELPA). 2025. Vol. 3, № 2. P.49–58. DOI: <https://doi.org/10.51826/jelpa.v3i2.1578>
5. Paquinol R., Cañete E. Mnemonic instructional strategies and vocabulary knowledge of English students: a mixed method study // Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal. 2025. Vol. 44. № 9. P. 1212–1243. DOI: <https://doi.org/10.70838/pemj.440906>
6. Андреева И. В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004. 24 с.
7. Одинцова С. А., Рейбандт О. В., Ренкевич В. В. Применение мнемотехники в образовательном процессе начальной школы// Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 2. С. 5–9.

Социально-нравственное развитие дошкольников средствами интерактивных пособий

Арефьева Кристина Александровна, воспитатель;

Гонтаренко Дарья Артуровна, воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 108»

В дошкольном детстве ребёнок начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах других людей. Важной составляющей социально-нравственного воспитания является освоение ребёнком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении [3, с.176].

Чтобы дети могли эффективно осваивать образцы поведения, их жизнь должна быть организована таким образом, чтобы они действовали определенным способом, который стремятся выработать взрослые. Однако формирование должно происходить не по принуждению, а на основе определенных мотивов. Когда ребенок начинает применять по отношению к себе те формы поведения, которые обычно применяют взрослые по отношению к нему, появляется моральная мотивация поведения. Нравственность интериоризируется, то есть присваивается [4, с.110].

Л. С. Выготский отмечает, что «для того, чтобы ребёнок понял объективное значение усваиваемых норм и требований и проникся к ним соответствующим нравственным отношением, должен быть накоплен собственный практический опыт ребёнка» [5, с.153]

В контексте вышесказанного необходимо отметить, что использование сказок выступает мощным инструментом для становления нравственных суждений и оценок у дошкольников. Через образы литературных персонажей дети усваивают моральные дилеммы и варианты их решения.

В своих исследованиях А. В. Запорожец глубоко анализировал, как дети воспринимают сказку, и выявил ключевые закономерности этого процесса. Он отмечал, что «в дошкольном возрасте у детей ярко выражен интерес к деятельности окружающих: стремление принять участие в тех действиях, которые кажутся им хорошими, правильными, содействовать им если не реально, то хотя бы мысленно в воображаемом плане» [2, с.36].

Для ребёнка-дошкольника крайне важна ясность и определённость. Его не устраивают размытые моральные позиции; он инстинктивно ищет «своих» и «чужих». Положительные герои принимаются безоговорочно, а все, кто мешает им, вызывают резкое неприятие. Погружаясь в сюжет, ребёнок ставит себя на место персонажа, стремится ему подражать. Так запускается механизм нравственной идентификации: малыш не просто слушает, а активно проживает события в во-

ображении, переживает их и учится понимать мотивы поступков, отделяя свои эмоции от моральной оценки действий героя.

Н. А. Шинкарева отмечает, что «решающую роль в становлении эмоциональной отзывчивости как одного из важнейших нравственных качеств выполняют социальные условия, в которых воспитывается ребёнок, и практический опыт, приобретаемый в этих условиях» [5, с.9].

Таким образом, социально-нравственное воспитание дошкольника — это не свод правил для заучивания, а тонкая настройка внутреннего камертона ребёнка. Это процесс формирования способности сопереживать, понимать неписанные законы общества, уважать чужое мнение, отличать добро от зла, уважать людей и традиции иной национальности, и просто дружить.

В эпоху цифровых технологий классические методы воспитания требуют нового импульса. Именно поэтому интерактивные книги и пособия становятся неотъемлемой частью образовательного процесса в детском саду. Они не просто развлекают, а целенаправленно способствуют развитию всех сторон личности дошкольника:

1. Познавательная сфера (мышление, память, внимание). Наличие заданий на классификацию, поиск закономерностей, решение логических задач и составление последовательностей (например, собрать пазл по сюжету сказки или разложить картинки по порядку событий) тренируют мыслительные операции.

2. Речевое развитие. Работа с интерактивными книгами и играми обогащает словарный запас. Дети учатся строить связные высказывания, пересказывать сюжеты, отвечать на вопросы по содержанию. Многие пособия содержат элементы фонетической ритмики, что помогает в постановке правильного звукопроизношения. Диалог с виртуальным персонажем или комментирование своих действий во время игры — отличная речевая практика.

3. Социально-эмоциональное развитие. Совместное выполнение задания учит детей договариваться, распределять роли и уступать друг другу. Сюжеты сказок и заданий часто затрагивают темы дружбы, взаимопомощи, добра и зла, что способствует формированию эмпатии и нравственных представлений.

4. Художественно-эстетическое и творческое развитие. Интерактивные книги могут открывать простор для фантазии. Дети могут создавать собственные коллажи, иллюстрации, разрисовывать раскраски, озвучивать персонажей. Это формирует эстетический вкус и уверенность в своих творческих силах.

5. Физическое развитие. Взаимодействие с сенсорными экранами, кнопками, движущимися элементами интерактивных книг напрямую влияет на развитие мелкой моторики и координации «глаз-рука». Это является фундаментом для будущего овладения письмом.

Ключевые преимущества интерактивных книг:

— Мотивация: яркая графика, звуковые эффекты и возможность управлять процессом вызывают у детей неподдельный интерес.

— Наглядность: сложные понятия становятся понятными благодаря визуализации и динамике.

— Обратная связь: ребёнок сразу видит результат своих действий, что помогает ему учиться на ошибках и закреплять успех.

— Индивидуальный подход: задания можно подбирать в соответствии с темпом и уровнем развития каждого малыша.

Главное отличие интерактивного подхода от традиционного заключается в смене ролей. В классической схеме ребёнок — это объект педагогического воздействия, «сосуд», который нужно наполнить знаниями о добре и зле. Интерактивные пособия делают ребёнка субъектом — активным исследователем, творцом и главным действующим лицом.

Здесь работает принцип «я делаю — значит, я понимаю». Ребёнок не просто слушает о том, что нужно помогать другу, а в рамках игры принимает решение. Эмоциональный отклик героя, полученный в результате собственного действия, закрепляется в сознании гораздо прочнее, чем любое наизидание.

Интерактивные книги для детей — это вид книг, который предлагает игровой и интерактивный опыт чтения. Они могут содержать аудио- и видеоэффекты, анимацию, сюжеты и мини-игры. Конечно, в самодельной книжке эффекта музыки можно добиться, используя технические средства (например, программируемый модуль), которые встраиваются внутри книги и позволяют при нажатии

услышать записанный звук, но чаще всего только в живом вокале, а вот развить кругозор и моторику самодельной интерактивной книгой можно уж точно. Они могут варьироваться от книг с текстурой до книг со специальными приспособлениями, используемыми для обучения детей определенным инструментам.

Примеры интерактивных книг-сказок:

Книги с подвижными элементами и окошками. В таких изданиях дети могут двигать фигурки, открывать окошки, находить спрятанные предметы. Например, «Теремок», «Колобок», «Волк и козлята» — русские народные сказки, оформленные с использованием интерактивных элементов.

Книги с звуковыми модулями. Некоторые издания снабжены кнопками, при нажатии на которые звучат голоса героев, музыка или звуки природы. Это делает чтение более увлекательным и способствует развитию слухового восприятия.

Книги с клапанами и пазлами. Ребёнок может сам «помогать» героям: открывать двери, находить отличия, собирать пазлы прямо на страницах книги.

Подведем итог всему вышесказанному.

Интерактивные книги сегодня — это сочетание различных «приемов». Их основой является картинка, на которой происходят чудеса: элементы крутятся, открепляются, снабжены окошками, клапанами, имеет многообразную форму сюжета. Помимо этого, интерактивные книги выступают эффективным средством обучения и развития дошкольников. Они способствуют формированию познавательных, речевых и творческих способностей, развивают внимание, память, мышление и мелкую моторику. Благодаря разнообразию видов и структур интерактивные книги могут использоваться в самостоятельной деятельности детей, обеспечивая индивидуальный подход и поддерживая интерес к познанию окружающего мира

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком — дошкольником. — Дошкольное воспитание, 1948, No 9, с. 34–41.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf
4. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, Е. И. Изотова, О. В. Никифорова, В. А. Новицкая, Г. Р. Хузеева, Р. И. Яфизова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. — Москва, 2024. — 225 с.
5. Шинкарёва Н. А., Рожкова Е. Ю. Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста // Педагогический имидж. 2019. Т. 13. № 1. С. 5–18.

Синтез аутентичных учебных комплексов как инструмент формирования вариативной образовательной среды на занятиях по английскому языку

Баева Елена Алексеевна, педагог дополнительного образования
ГАУ ДО Иркутской области «Региональный центр всестороннего развития ребенка «Вектор»

В данной публикации представлен авторский концептуальный подход к моделированию учебных занятий по английскому языку в системе дополнительного образования детей через синтетическое объединение ресурсов ведущих зарубежных издательских домов, таких как Pearson, Macmillan, Oxford и Express Publishing. Автор аргументирует целесообразность отказа от традиционного линейного следования одному учебному пособию в пользу формирования гибкого «методического конструктора», который максимально адаптирован под когнитивные паттерны и образовательные запросы учащихся нового поколения.

Ключевые слова: дополнительное образование, аутентичные УМК, вариативная среда, синтез учебных материалов, методика преподавания иностранного языка.

Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью поиска инновационных путей интенсификации процесса обучения иностранным языкам в условиях высокой вариативности современной образовательной среды. Педагоги, работающие в системе дополнительного образования детей, сталкиваются со специфическим вызовом, который заключается в потребности постоянно поддерживать предельно высокий уровень учебной мотивации слушателей. В данном контексте классическое следование единственному учебному курсу, даже если речь идет о высококачественном аутентичном комплексе, часто оказывается недостаточно адаптивным и гибким инструментом в руках учителя [1, с. 45]. Основная проблема кроется в объективном противоречии между статичной структурой зарубежных изданий и индивидуальными психологическими особенностями современных школьников, так называемых «digital natives», чье восприятие требует динамики, активной визуализации и регулярной смены форматов деятельности. Многолетний опыт практического взаимодействия с ресурсами мировых издательств показывает, что каждый бренд обладает своими уникальными методическими приоритетами. Например, пособия Pearson выделяются превосходной цифровой поддержкой и выверенной системой оценивания на базе Global Scale of English, в то время как Macmillan предлагает фундаментальную академическую базу и эффективные инструменты развития критического мышления. Издательство Oxford University Press традиционно лидирует в области качественного видеоконтента и методик введения лексических единиц, а Express Publishing делает ставку на яркую визуализацию и междисциплинарные связи.

Научная новизна и прикладная ценность предлагаемого подхода «Конструктор занятия» заключается в решительном уходе от устаревшей парадигмы обучения по принципу «один класс — один учебник». Вместо этого внедряется методика интеграции материалов, известная как Blended Materials Approach, где преподаватель берет на себя роль методического архитектора [2, с. 112]. Он выстраивает вариативное пространство, комбинируя

элементы различных линеек, таких как Go Getter, New Enterprise, Language Hub, Forum или Grammar Goals, для решения конкретных задач на каждом этапе урока. Данная методика предполагает выбор основного комплекса в качестве «содержательного каркаса» программы и последующее наращивание вариативных модулей в зависимости от целей занятия. Такой подход позволяет в полной мере реализовать идею индивидуализации: визуально ориентированные ученики получают насыщенный контент от Express Publishing, а склонные к анализу учащиеся — глубокую теоретическую базу от Oxford или Macmillan. Процесс формирования такого урока-конструктора базируется на трех последовательных этапах: сначала происходит тщательный отбор грамматического ядра из базового курса, затем осуществляется расширение коммуникативной практики через дискуссионные сети из альтернативных источников, и завершается процесс интеграцией вовлекающих игровых или медиа-технологий [3, с. 88].

В практической деятельности элементы различных линеек выполняют строго определенные функции. На этапе вовлечения и визуализации крайне эффективно работают материалы New Enterprise, привлекающие подростков актуальными темами и живым оформлением, а фрагменты из Speakout с аутентичными интервью BBC моментально погружают в реальную языковую атмосферу. Для формирования грамматического фундамента у младших школьников целесообразно использовать наглядные правила из Grammar Goals, тогда как в старших группах в качестве структурной основы отлично выступает серия Go Getter. Академические навыки чтения и глубокое понимание текстов успешно развиваются через интеграцию компонентов Academy Stars, задающих высокую планку грамотности. Для активизации речевой деятельности в старшем звене незаменимы ресурсы Language Hub и Forum, содержащие современные кейсы, которые побуждают использовать язык как живой инструмент решения проблемных задач. Типовая структура такого занятия может включать видео-разминку из одного пособия, введение лексикой через контекст другого и отработку грамматики с по-

мощью интерактивных платформ третьего, завершаясь созданием творческого проекта по методике Macmillan Global Skills.

Применение описанной методики синтеза позволяет существенно поднять уровень вовлеченности обучающихся, поскольку регулярная смена визуальных стилей и форматов удерживает их внимание значительно дольше. Кроме того, это дает возможность реализовать по-настоящему дифференцированный подход и сформировать у учеников автономию, приучая их к восприятию различных типов подачи информации. Подводя итог опыту интеграции аутентичных комплексов, можно констатировать, что переход к модели методического конструиро-

вания является естественным этапом профессионального роста педагога в системе ДОД. Апробация подхода подтвердила такие положительные эффекты, как ликвидация хронических пробелов в знаниях за счет использования узкоспециализированных модулей и развитие функциональной грамотности [1, с. 48]. Синтез ресурсов приучает учащихся к многообразию языковых форм и акцентов, готовя их к полноценной коммуникации в глобальном мире.

Практическая значимость исследования подтверждается созданием гибкой образовательной модели, которая превращает изучение английского языка из механического заучивания в осмысленное исследование, обеспечивая качественный прирост лингвистических компетенций.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова. — Москва: Глосса-Пресс, 2022. — 192 с.
2. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — Санкт-Петербург: Златоуст, 2021. — 448 с.
3. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для системы дополнительного образования / А. Н. Щукин, Ф. В. Фролова. — Москва: Флинта, 2023. — 288 с.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — 5th ed. — Harlow: Pearson Education Limited, 2015. — 448 с.
5. Scrivener, J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching / J. Scrivener. — 3rd ed. — Oxford: Macmillan Education, 2011. — 416 с.

Авторская 3D-модель кисти руки как инновационное наглядное пособие для изучения дерматовенерологии

Байменов Ильнур Бауржанович, ассистент
Астраханский государственный медицинский университет

В статье представлена авторская разработка — функциональная 3D-модель кисти руки, предназначенная для использования в образовательном процессе на кафедрах дерматовенерологии. Актуальность создания модели обусловлена необходимостью повышения наглядности при изучении морфологических элементов кожных заболеваний и ограниченными возможностями существующих учебных пособий. Описана конструкция модели, выполненной методом 3D-печати из ABS-пластика, с разборными элементами на магнитных соединениях, что позволяет демонстрировать различные патологии и их комбинации. Приводятся результаты апробации модели в учебном процессе и методические рекомендации по ее использованию.

Ключевые слова: медицинское образование, дерматовенерология, авторская методика, 3D-печать, симуляционные технологии, наглядное пособие.

Введение

Дерматовенерология относится к дисциплинам, где визуальная диагностика играет определяющую роль. От качества подготовки будущего врача напрямую зависит его способность своевременно распознавать и дифференцировать кожные заболевания. Однако традиционные средства обучения — атласы, фотографии, статичные муляжи — имеют существенные ограничения. Они не позволяют студенту в полной мере освоить навыки осмотра

и пальпации патологических элементов в контексте целого органа, не дают возможности моделировать различные клинические ситуации, особенно при изучении редких дерматозов [1, с. 23].

В связи с этим возникает необходимость поиска новых подходов к созданию учебных пособий, которые сочетали бы анатомическую точность, функциональность и доступность. Одним из таких подходов является использование технологий 3D-печати для создания специализированных медицинских тренажеров. Цель данной работы — пред-



ставить авторскую разработку функциональной модели кисти руки для кафедры дерматовенерологии и описать опыт ее внедрения в учебный процесс.

Анализ существующих решений и обоснование разработки

На сегодняшний день известен ряд патентов и коммерческих продуктов в области моделирования кожных покровов. Среди них можно выделить учебные модели дерматологических поверхностей (US 11217119), модели из синтетической кожи и тканей (US 9514658), а также имитационные модели для демонстрации отдельных заболеваний кожи (CN 202120754955.1) [2; 3; 4].

Однако, проведенный анализ выявил ряд недостатков, присущих существующим аналогам:

- Высокая стоимость зарубежных моделей, обусловленная использованием множества дорогостоящих материалов (различные виды пластиков, силиконы, ткани).
- Отсутствие модульности — большинство моделей представляют собой монолитную конструкцию, не позволяющую комбинировать различные патологические элементы.
- Ограниченная функциональность — модель демонстрирует либо здоровый орган, либо отдельно взятое заболевание, не давая представления о возможных комбинациях патологий.

Эти недостатки послужили стимулом для создания собственной учебной модели, которая была бы лишена указанных проблем и максимально адаптирована к нуждам отечественного медицинского образования.

Описание авторской модели кисти руки

Разработанная нами модель (патент RU 237420 U1) представляет собой анатомически точную копию кисти руки взрослого человека [5]. Модель полностью выпол-

нена методом 3D-печати из ABS-пластика. Выбор данного материала обусловлен его оптимальным сочетанием прочности, долговечности, легкости обработки и низкой стоимости, что делает модель доступной для тиражирования.

Ключевой особенностью конструкции является ее разборность. Основными съемными элементами служат пальцы кисти (см. рисунок 1). В местах их естественного сочленения с ладонью вмонтированы неодимовые магниты различной полярности (марка N35H). Магнитное соединение обеспечивает:

- надежную фиксацию элементов в собранном состоянии, имитируя целостность органа;
- возможность быстрого и легкого отсоединения пальцев без применения усилий;
- многократность циклов сборки-разборки без потери функциональности.

Именно модульность конструкции позволяет реализовать главное дидактическое преимущество модели. На поверхности сменных элементов (пальцев) на этапе 3D-моделирования воспроизводятся различные морфологические элементы, патологические состояния и заболевания кожи и ее придатков: папулы, пустулы, везикулы, бляшки, участки лихенификации, язвенные дефекты, элементы сыпи при различных дерматозах. Таким образом, создается библиотека сменных модулей, каждый из которых иллюстрирует конкретную нозологию.

Методика применения модели в учебном процессе

Разработанная нами модель прошла апробацию на кафедре дерматовенерологии и показала высокую эффективность при проведении различных форм занятий. Предлагаются следующие методические приемы работы с моделью:

Демонстрация лекционного материала. Преподаватель может наглядно показать студентам, как выглядят те или иные морфологические элементы не на плоскости, а на объемной анатомической структуре, обратив внимание на их локализацию и распространенность.

Практические занятия (работа в малых группах). Студенты получают набор сменных модулей и базу-кисть. Задание может варьироваться:

- «Соберите кисть с признаками псориаза»;
- «Продемонстрируйте комбинацию экзематозных элементов и элементов стрептодермии»;
- «Найдите палец с признаками микроспории и обоснуйте свой выбор».

Отработка пальпаторных навыков. Несмотря на твердость пластика, рельефность смоделированных элементов позволяет студенту освоить базовые приемы пальпации — оценку границ, формы, консистенции патологического очага.

Рубежный контроль и экзамен. Преподаватель может собрать неизвестную студенту комбинацию патологий и предложить идентифицировать каждый элемент и поставить топический диагноз, что исключает возможность механического заучивания материала.

Самостоятельная работа. Модель может использоваться студентами в свободное от занятий время для повторения пройденного материала.

Литература:

1. Кочергин, Н. Г. Кожные и венерические болезни: диагностика, лечение и профилактика: учебник / Н. Г. Кочергин. — Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2024. — 288 с.
2. Патент US 11217119 B2, МПК G09B 23/28. Учебные модели дерматологических поверхностей и методы использования / заявитель и патентообладатель Applied Medical Resources Corp. — опубл. 04.01.2022.
3. Патент US 9514658 B1, МПК G09B 23/28. Модель из синтетической кожи и тканей / D. A. Grande, M. K. Pitcher. — опубл. 06.12.2016.
4. Патент CN 202120754955.1 U, МПК G09B 23/28. Имитационная модель для объяснения кожных заболеваний / 陈丽 (Chen Li). — опубл. 15.02.2022.
5. Патент RU 237420 U1, МПК G09B 23/28. Модель кисти руки для освоения навыков дерматовенерологии / Байменов И. Б. — опубл. 23.09.2025, Бюл. № 27.

Результаты апробации и выводы

Внедрение авторской модели в учебный процесс на кафедре дерматовенерологии позволило достичь следующих результатов:

- повысился интерес студентов к изучению морфологии кожных заболеваний;
- улучшились показатели текущей успеваемости по разделу «Семиотика кожных болезней»;
- студенты отмечают, что работа с объемной моделью помогает им лучше структурировать знания и понимать взаимосвязь между анатомией и патологией;
- появилась возможность демонстрировать редкие дерматозы, с которыми студенты могут не встретиться в клинической практике.

Таким образом, разработанная нами функциональная 3D-модель кисти руки представляет собой эффективное, доступное и простое в использовании средство обучения. Модель может быть рекомендована к внедрению в учебный процесс на кафедрах дерматовенерологии и дерматокосметологии медицинских вузов, а также в системе среднего профессионального медицинского образования. В дальнейшем планируется расширение линейки моделей для других анатомических областей и создание библиотеки сменных модулей для всех разделов дерматовенерологии.

Исследовательская деятельность в начальной школе: шаги к успешному обучению

Баталова Олеся Альбертовна, учитель начальных классов
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

В данной статье рассмотрены ключевые шаги, которые помогут организовать эффективную исследовательскую деятельность в начальных классах.

Введение

Исследовательская деятельность в начальной школе играет важную роль в формировании у детей навыков самостоятельного мышления, творчества и критического анализа.

В современном обществе, где информация широко доступна, умение критически мыслить и самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы становится одним из важнейших навыков. Начальная школа является ключевым этапом в формировании этих умений у детей. Исследовательская деятельность в этом контексте представ-

ляет собой уникальную возможность для детей не только получать знания, но и развивать интерес к учебному процессу. Эта форма обучения помогает формировать любопытство, творческое мышление и стремление к новым открытиям. Более того, она может значительно повысить уровень вовлеченности учеников, превратив процесс обучения в интересное и значимое занятие. В данной статье мы рассмотрим ключевые шаги, которые помогут организовать эффективную исследовательскую деятельность в начальных классах, а также объясним, как она может способствовать успешному обучению и всестороннему развитию ребенка.

1. Создание мотивации к исследованию

Первый шаг к успешной исследовательской деятельности — это создание мотивации у учащихся. Можно начать с обсуждения тем и вопросов, интересующих детей. Используйте метод мозгового штурма (brainstorming), чтобы выявить интересы класса. Игровые элементы, такие как викторины или конкурсы, также могут стимулировать интерес к исследованию.

Кроме того, важно создать атмосферу, в которой учащиеся будут чувствовать себя уверенно и комфортно, делаясь своими идеями. Вы можете организовать обсуждения в малых группах, где каждый ребенок сможет выразить свои мысли и предложения без страха осуждения. Разработка тематических проектов, связанных с реальной жизнью, например изучение экологии своего района или культур разных стран, также позволит детям увидеть практическую ценность знаний и углубит их интерес к исследованию. Таким образом, интеграция игровых элементов и открытое обсуждение тем помогут вызвать у детей желание исследовать и экспериментировать.

2. Формулирование исследовательских вопросов

После того как ученики проявили интерес к конкретной теме, следующим этапом становится формулирование исследовательских вопросов. Вопросы должны быть открытыми и нетривиальными, чтобы поощрять дальнейшее исследование, например: «Как растут растения?» или «Почему небо голубое?». Такие вопросы побуждают учащихся искать ответы и мотивируют их к исследованию.

Полезно обучить детей различать виды исследовательских вопросов. Например, выделяйте вопросы, которые требуют сравнительного анализа, вопросы, которые требуют объяснения причин и следствий, или вопросы, на которые можно ответить экспериментально. Поддержите детей в разработке их собственных вопросов, предложив матрицы или шаблоны, которые помогут структурировать их мысли. Вовлечение учащихся в процесс формулирования вопросов не только углубляет их понимание темы, но и способствует развитию критиче-

ского мышления, что является важным аспектом исследовательской деятельности. Поощряйте их делиться своими вопросами с одноклассниками, что может привести к новым идеям и дальнейшему углублению исследовательских тем.

3. Планирование исследования

Составление плана исследования — важный шаг в данном процессе. Ученикам следует объяснить, как организовать свое время, какие материалы понадобятся для исследования, а также как будут собираться и анализироваться данные. Рекомендуется использовать простую структуру, например: «Что я хочу узнать?», «Как я буду это изучать?», «Что я узнал?».

Вместе с тем важно вовлекать учащихся в процесс обсуждения возможных методов исследования и анализа данных. Учите их выбирать подходящие инструменты для сбора информации, будь то опросы, наблюдения или эксперименты, в зависимости от выбранной темы. Знакомство с различными способами оформления результатов, такими как графики, диаграммы или устные презентации, поможет детям осознать, как их находки могут быть визуализированы и представлены. Дайте возможность учащимся проводить промежуточные проверки своих планов, чтобы убедиться, что они движутся в правильном направлении, и адаптировать свои стратегии по мере необходимости. Это не только помогает организовать работу, но и повышает уверенность детей в своих способностях к самостоятельному исследованию.

4. Проведение исследования

На этом этапе ученики начинают активно работать над своим проектом. Значительную роль здесь играют практические задания, моделирование и эксперименты. Например, ребята могут проводить эксперименты с растениями, наблюдать за природными явлениями или изучать окружающих животных. Важно создавать условия для обмена мнениями и наблюдения, что способствует развитию взаимодействия и коммуникационных навыков.

В ходе исследования ученики могут использовать различные методы сбора данных, такие как анкетирование, интервьюирование или наблюдение. Это не только углубляет их понимание темы, но и развивает критическое мышление, позволяя им анализировать полученные результаты и делать обоснованные выводы. Важно, чтобы учащиеся имели возможность обсуждать свои находки в группах, делиться идеями и предлагать альтернативные подходы к решению исследовательских задач. Такой обмен мнениями способствует формированию командного духа и учит детей уважать мнения других, что является важным аспектом их личностного роста и подготовки к будущей профессиональной деятельности.

5. Презентация результатов

Результаты исследования могут быть представлены в форме устного выступления, постеров, презентаций или даже мини-выставок. Данный этап позволяет детям научиться четко и ясно излагать свои мысли. Необходимо создать дружелюбную атмосферу, где каждый ученик сможет поделиться своими достижениями и получить обратную связь от сверстников и учителей.

Презентация результатов позволяет учащимся развивать навыки публичных выступления. В процессе подготовки они учатся структурировать информацию, выделять ключевые тезисы и подкреплять их наглядными материалами. Это также формирует умение отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения и конструктивно воспринимать критику. Такой опыт помогает преодолеть страх перед аудиторией, повышает уверенность в себе и готовит к будущим ситуациям, где требуется ясное и убедительное представление идей, будь то защита проекта, собеседование или работа в команде.

6. Рефлексия

Рефлексия — заключительный этап исследовательской деятельности. Ученикам следует подумать о том, что они узнали, с какими трудностями столкнулись и какие навыки смогли развить. Рефлексия помогает детям осознать важность процесса, улучшает их способность к самоанализу, а также служит мощным инструментом для планирования будущей деятельности и личностного роста.

Учащиеся могут оценить, какие методы работы оказались наиболее эффективными, а что необходимо улучшить в следующий раз. Этот анализ помогает сформировать индивидуальную стратегию обучения, развивает метапознание — способность осмысливать собственные мыслительные процессы. Кроме того, обсуждение рефлексивных

выводов в группе позволяет обмениваться опытом, увидеть разные подходы к решению задач и создать основу для более осознанного и целенаправленного участия в новых проектах. Таким образом, рефлексия закрепляет полученный опыт, превращая его в устойчивый навык, который будет полезен не только в учебе, но и в любой сфере жизни.

Заключение

Исследовательская деятельность в начальной школе — это не просто учебный процесс, а мощный инструмент для формирования у детей навыков, необходимых в современном мире. Она способствует развитию критического и творческого мышления, а также улучшает коммуникативные навыки и повышает уверенность в себе. Посредством организации увлекательных и интерактивных мероприятий учителя могут вдохновить своих учеников на самостоятельные исследования и активное участие в учебном процессе.

Каждый из шагов, описанных в данной статье, является важным элементом в организации успешной исследовательской деятельности. От создания мотивации до рефлексии результатов — все это помогает детям не только найти ответы на свои вопросы, но и научиться задавать новые. В конечном итоге таких детей гораздо легче адаптировать к сложным вызовам будущего, поскольку они уже обладают необходимыми навыками для исследования, анализа и синтеза информации.

Таким образом, внедрение исследовательского подхода в начальной школе — это важный шаг к созданию образованного и ответственного поколения, готового к изменениям и открытиям. Образование, основанное на исследовании, формирует не только умных, но и любознательных, инициативных и целеустремленных личностей, что делает этот метод обучения крайне актуальным и необходимым в современном образовательном процессе.

Литература:

1. Организация исследовательской деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС. 1–4 классы / Т. А. Кобзарева, И. Г. Судак, Т. В. Елиференко [и др.]. — М. : Учитель, 2015. — 167 с.
2. Рычкова, А. Г. Интеллектуально-творческая и учебно-исследовательская деятельность младших школьников как форма организации семейного досуга / А. Г. Рычкова // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 4. — С. 48–51.

Особенности формирования ценностного отношения к истории России через внеурочную деятельность

Бережнова Ольга Константиновна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье автор исследует то, как с помощью внеурочной деятельности можно помочь ученикам лучше понять и полюбить историю России.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, ученики, понимание, любовь, история России.

Введение

Актуальность формирования ценностного отношения к истории России связана с необходимостью воспитания патриотизма и уважения к культурно-историческому наследию. Внеурочная деятельность является главной в достижении данных целей с помощью дополнения информации к обычным урокам и создания условий для активного включения учащихся в освоение исторического опыта.

Теоретико-методологические основания внеурочной деятельности по истории

Современная система образования строится на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который рассматривает внеурочную деятельность как неотъемлемую часть образовательного процесса. Согласно ФГОС, внеурочная деятельность направлена на реализацию духовно-нравственного, социального и общекультурного развития личности [1].

Особенностью внеурочной деятельности является то, что она ориентирована на самостоятельную работу учащихся, исследовательскую деятельность и активное взаимодействие с различными видами источников информации. Она способствует формированию исторического сознания, которое представляет собой систему взглядов и оценок, определяющих отношение человека к историческому опыту и собственной культурной принадлежности.

Методы формирования ценностного отношения к истории

Формирование ценностного отношения к истории основано на принципах гуманизации образования, личностно ориентированного подхода и культурологического направления. Эти принципы предполагают создание условий для самоопределения личности, осознание себя частью народа и государства, воспитание уважения к традициям предшествующего поколения и понимания связи между поколениями.

Особенность внеурочной деятельности заключается в её добровольности, эмоциональной насыщенности и разнообразии форм организации. Это позволяет учащимся самостоятельно выбирать интересующее направление изучения истории, проявлять инициативу и твор-

чество, что способствует формированию внутренней мотивации к познанию прошлого своей Родины.

Формы внеурочной деятельности для ценностного отношения к истории

В современном мире школа располагает широким спектром форм внеурочной деятельности, направленных на развитие интереса к отечественной истории и воспитание уважительного отношения к историческим событиям и героям.

Экскурсия даёт учащимся уникальную возможность соприкоснуться с артефактами, экспонатами, памятниками исторической эпохи. Контактное взаимодействие с данными вещами формирует глубокое уважение к историческому наследию.

Работа над исследовательскими проектами по изучению истории родного края, семьи, выдающихся деятелей культуры и науки помогает ученику почувствовать личную причастность к историческим процессам. Самостоятельный сбор материала, анализ документов, подготовка презентаций способствуют развитию критического мышления и осознанному восприятию исторических ценностей.

Исторические кружки, клубы юных краеведов, военно-патриотические объединения позволяют углублённо изучать избранные исторические периоды или явления. Коллективная творческая деятельность укрепляет чувство принадлежности к сообществу единомышленников, развивает коммуникативные умения и повышает значимость исторического познания.

Квесты и викторины делают изучение истории увлекательным занятием. Использование игровых методик активизирует познавательную активность учащихся, стимулирует запоминание ключевых дат и событий.

Конкурсные мероприятия различного уровня (школьные, муниципальные, региональные) мотивируют учеников демонстрировать свои знания и творческие способности. Подготовка выступлений, презентаций, творческих номеров требует глубокого изучения исторического материала, что усиливает его восприятие и закрепление в сознании участников.

Региональный компонент в формировании ценностного отношения к истории

Изучение истории родного края занимает особое место в системе внеурочного исторического образо-

вания. Экскурсии по местным достопримечательностям, участие в экспедициях и проектах по сохранению культурного наследия способствуют формированию любви к родному краю, повышению уровня осведомленности о местных традициях и обычаях, формированию готовности к участию в социально значимых инициативах. Создание «малой истории» (история школы, улицы, населенного пункта) стимулирует исследовательскую активность учащихся и укрепляет их уверенность в собственной причастности к историческому процессу [3].

Современные тенденции и вызовы в формировании ценностного отношения к истории

Одной из актуальных тенденций является внедрение историко-культурного стандарта во внеурочную деятельность. Этот стандарт направлен на формирование у учащихся представлений о единстве и многообразии отечественной истории, преемственности поколений и значимости культурного наследия. Эффективность внеурочной деятельности повышается благодаря применению интерактивных форм работы, таких как виртуальные экскурсии и цифровые публикации, которые повышают мотивацию учащихся и облегчают доступ к большому объему информации.

Однако существует ряд вызовов, среди которых выделяется недостаточное внимание к краеведческой работе и поверхностное отношение к патриотическому воспитанию, часто сводящемуся к проведению формальных мероприятий [2]. Необходимо уделять больше внимания вовлеченности семей в процесс патриотического воспитания, а также создавать системообразующие виды деятельности, позволяющие расширять картину мира учащихся и развивать у них определенные личностные качества.

Трудности реализации внеурочной деятельности по истории России

Несмотря на очевидные преимущества внеурочной деятельности, педагоги сталкиваются с рядом трудностей

при её организации. Первое, что необходимо отметить — недостаточное финансирование школьных проектов, из-за этого происходит ограничение возможности приобретения необходимого оборудования, проведения выездных мероприятий, приглашения специалистов. Вторая трудность заключается в сложности оценки эффективности внеурочной деятельности по сравнению с обычным контролем знаний. И самая главная трудность заключается в высокой загруженности учащихся образовательной программой, которая снижает желание заниматься дополнительно.

Рекомендации педагогам для проведения внеурочной деятельности

Для повышения качества внеурочной деятельности по истории педагоги могут объединять содержания учебных предметов с внеурочными занятиями, что позволит избежать повторения и обеспечит целостность образовательного процесса. Привлечение родителей и представителей общественности расширит ресурсную базу и повысит социальную значимость проводимых мероприятий. Регулярное проведение практических занятий даст возможность ученикам оценить собственный прогресс и скорректировать дальнейшее обучение, а именно его план.

Заключение

Таким образом, внеурочная деятельность по истории является мощным ресурсом для формирования ценностного отношения к историческому наследию России. Ее эффективность обеспечивается комплексностью используемых форм и методов, учетом возрастных и психологических особенностей учащихся, а также активным внедрением инновационных педагогических технологий. Грамотно организованная внеурочная деятельность способна не только расширить кругозор учащихся, но и заложить основу для гражданского самосознания и активной жизненной позиции молодого поколения россиян.

Литература:

1. Беглова, С. В. Быть патриотом и гражданином своей страны / С. В. Беглова, С. О. Бачурина, Е. А. Власова. — Текст: непосредственный // Народное образование. — 2012. — № 9. — С. 70–74.
2. Галанин, Ю. О патриотическом воспитании в кадетском корпусе МЧС / Ю. Галанин. — Текст: непосредственный // Воспитание школьников. — 2002. — № 3. — С. 15–18.
3. Главацкий, М. Е. Одна на всех победа / М. Е. Главацкий. — М.: Учебная книга, 2005. — 246 с. — Текст: непосредственный.

Развитие творческого мышления у обучающихся детского объединения «Родничок» естественно-научной направленности

Веснина Елена Николаевна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «Центр дополнительного образования «Успех» Белгородского района Белгородской области

Сегодня в условиях быстро меняющейся реальности, где новые идеи и нестандартные подходы решают всё, очень важно, чтобы обучающиеся учились мыслить творчески. Особенно это касается дополнительного образования, которое открывает двери для более глубокого погружения в мир науки.

В статье рассматривается аспект, связанный с тем, как именно в рамках естественно-научного направления можно развивать творческое мышление у обучающихся детского объединения «Родничок».

Творческое мышление — это настоящий дар, позволяющий педагогам генерировать свежие идеи, находить неожиданные решения и смотреть на привычные вещи под новым углом. И что особенно здорово, дошкольный возраст — это период, когда детское мышление находится на пике своей пластичности, что делает его идеальным временем для развития этих креативных навыков. А естественно-научное образование со своей природой, полной экспериментов и исследований, становится настоящей кузницей для таких талантов, предоставляя обучающимся богатейшую почву для проявления их творческого потенциала.

Использование педагогом игровых методов на занятиях в детском объединении «Родничок», таких как ролевые игры, квесты и симуляции, позволяет сделать обучение естественным образом более увлекательным. В процессе игры обучающиеся не только осваивают новую информацию, но и развивают воображение, способность к импровизации и критическому анализу. Благодаря игровым подходам, обучение становится более захватывающим и эффективным.

Примеры использования педагогом игровых методов обучения на занятиях в детском объединении «Родничок»:

— **Научные квесты:** Обучающиеся решают задачи, связанные с реальными научными проблемами. Они могут перемещаться по «станциям», где их ждут интересные задания по экологии, биологии или химии, требующие смекалки и знаний.

— **Ролевые игры:** Обучающиеся примеряют на себя роли настоящих ученых, экологов или первооткрывателей. В таких играх они решают сложные задачи, принимают взвешенные решения, опираясь на научные факты, и учатся работать в команде.

— **Эксперименты как игра:** Создание научных экспериментов в захватывающие мини-игры. Обучающиеся осваивают научные эксперименты, учатся внимательно наблюдать и делать выводы, как будто они участвуют в настоящем «Научном шоу».

— **Научные конкурсы и интеллектуальные состязания:** При организации соревнования, где команды

решают научные задачи или проводят исследования, посвященные актуальным вопросам экологии или захватывающим явлениям физики.

Эти методы способствуют развитию у обучающихся интереса к естественным наукам и пониманию их значимости в повседневной жизни.

Интеграция естественных наук и искусства открывает перед обучающимися уникальный путь к развитию творческого мышления. Это не просто изучение фактов, а настоящее погружение! Обучающиеся получают возможность не только узнать о захватывающих научных открытиях, но и трансформировать эти знания в нечто осязаемое и выразительное: будь то красочная картина, детальная модель или оживший мультфильм. Такой творческий процесс обогащает их понимание науки, делая ее более живой и доступной, и позволяет взглянуть на мир открытий под совершенно новым углом. Творческий процесс проявляется в различных формах и подходах, например, научные выставки и художественные композиции. Педагогом организуются выставки, на которых обучающиеся представляют научные проекты, выполненные в творческой форме. Например, скульптуры, собранные из пластиковых отходов, наглядно демонстрируют масштабы проблемы загрязнения нашей планеты. Рядом с ними — научные данные и объяснения, которые помогают глубже понять суть проблемы и возможные пути ее решения. Такой подход делает науку более доступной и понятной, пробуждает интерес у обучающихся, заставляя их задуматься.

Использование музыкальных проектов: создание обучающимися музыкальных произведений на основе научных тем, например, используя звуки природы, чтобы проиллюстрировать экосистемы, или составление песен о биологических процессах, таких как фотосинтез.

Эти идеи показывают, как можно сделать обучение интереснее и эффективнее, соединив научные факты с творческими заданиями. Так обучающиеся смогут лучше усваивать материал, запоминать его надолго, а заодно развивать свою роль педагога в формировании творческого мышления у обучающихся трудно переоценить. Именно педагог призван создать такую образовательную среду, в которой каждый ребенок сможет раскрыться, чувствуя себя свободно и уверенно. Важно, чтобы обучающиеся не боялись ошибаться, ведь именно ошибки часто становятся ступеньками к новым открытиям. Педагог должен активно поощрять любые проявления инициативы, поддерживать естественный интерес к познанию и исследованиям, а также всячески стимулировать детскую любознательность. Кроме того, использование открытых

вопросов, которые предполагают размышление и поиск разных ответов, является мощным инструментом для развития креативного мышления.

В рамках дополнительного образования естественно-научной направленности для обучающихся крайне важно уделять внимание развитию их творческого потенциала. Для достижения этой цели необходим всесторонний подход.

Применение проектной деятельности, игровых методик и установление межпредметных связей, наряду с активной поддержкой со стороны наставника, создают

благоприятную среду для формирования у обучающихся компетенций, востребованных в современном обществе. Эти умения окажутся полезными не только в процессе обучения, но и в будущем, способствуя их гибкости и готовности справляться с непростыми вызовами.

Таким образом, естественно-научная направленность в объединении «Родничок» выступает не просто как источник информации, но и как пространство для раскрытия креативности и формирования инновационного мышления.

Литература:

1. Веретенникова С. А. Ознакомление дошкольников с природой. М: Просвещение, 1980
2. Воронкевич О. А. Добро пожаловать в экологию. Санкт-Петербург, «Детство-пресс», 2011
3. Николаева С. Н., Комарова И. А. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. М: ГНОМ, 2012

Цифровая дидактика математики: разработка и апробация онлайн-курсов с элементами адаптивного обучения

Гончаров Иван Витальевич, студент

Научный руководитель: Гальцева Оксана Александровна, кандидат физико-математических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья анализирует принципы цифровой дидактики математики через разработку и апробацию онлайн-курсов с адаптивными технологиями. Рассматриваются модели адаптации, алгоритмы персонализации траекторий обучения, методология создания контента и эмпирические результаты внедрения. Обосновывается эффективность подхода в повышении качества усвоения материала и индивидуализации обучения.

Ключевые слова: цифровая дидактика, адаптивное обучение, онлайн-курсы, математика, персонализация.

Цифровая дидактика математики представляет собой синтез педагогических методов и информационных технологий, ориентированный на оптимизацию учебного процесса через персонализацию контента и траекторий обучения. Адаптивные онлайн-курсы используют алгоритмы искусственного интеллекта для динамической корректировки сложности заданий в зависимости от уровня подготовки учащегося, что решает проблему однородности традиционного классно-урочного обучения [2, с. 716]. Разработка таких курсов включает моделирование предметной области математики как графа знаний, профилирование пользователей по компетенциям и создание ветвящихся образовательных траекторий, обеспечивающих точечный охват пробелов в знаниях и ускоренное продвижение сильных учеников. Такой подход повышает мотивацию, так как ученик видит быстрый прогресс и релевантность материала для своей жизни.

Теоретическая основа адаптивного обучения опирается на таксономию Блума, где задания автоматически адаптируются от уровня запоминания базовых формул к анализу, синтезу и оценке математических моделей [2, с. 717]. Эта классификация уровней мышления позволяет систематически наращивать сложность: сначала ученик запоминает

правила, затем понимает их суть, применяет в простых примерах, анализирует ошибки, синтезирует новые подходы и наконец оценивает эффективность решений. Такой прогресс делает обучение естественным и мотивирующим, превращая пассивное восприятие в активное исследование. Алгоритмы машинного обучения анализируют успешность ответов, время выполнения задач, паттерны типичных ошибок и стиль обучения (визуальный или алгоритмический), генерируя индивидуальные рекомендации: от повторения базовых тем типа арифметических действий до углубленных задач по дифференциальным уравнениям или теории вероятностей. Это особенно важно для разноуровневых классов, где традиционные методы оставляют слабых учеников позади, а сильных — без вызова.

В курсе по алгебре система предлагает микроуроки теории (не более полстраницы текста с интерактивными примерами) перед упражнениями, доводя мастерство конкретного навыка до девяноста процентов перед переходом к следующему блоку [1, с. 3]. Короткие уроки с визуальными элементами, такими как динамические графики или анимации, помогают быстро усвоить материал, а немедленная обратная связь усиливает уверенность. Например, после неудачной попытки решить уравнение си-

стема не просто указывает ошибку, а объясняет принцип через похожий пример, развивая метакогницию — умение думать о своем мышлении. Это позволяет учителю сосредоточиться на фасилитации, а не на рутинной проверке: педагог наблюдает за общими тенденциями группы, проводит обсуждения сложных концепций и корректирует стратегии, становясь скорее наставником, чем контролером. В итоге такой подход не только ускоряет освоение, но и формирует привычку к самостоятельности, ключевую для будущей профессиональной деятельности.

Разработка онлайн-курса начинается с декомпозиции учебной программы по математике на атомарные навыки: от простых операций с дробями и процентами до сложных задач по построению математических моделей реальных процессов, таких как прогнозирование погоды или оптимизация расходов. Этот процесс разбиения материала на минимальные элементы позволяет точно выявить пробелы в знаниях и создать основу для персонализации, где каждый навык становится самостоятельным блоком с четкими критериями освоения [2, с. 718].

Контент структурируется в виде графа знаний, где узлы представляют конкретные компетенции, например, решение квадратных уравнений или работа с тригонометрическими функциями, а связи между ними обозначают предпосылочные зависимости — линейные уравнения обязательно предшествуют квадратным, а базовая геометрия необходима для векторного анализа. Такая структура отражает естественную логику математического мышления, предотвращая хаотичное изучение и обеспечивая последовательное развитие от простого к сложному.

Алгоритмы поиска в реальном времени анализируют профиль ученика и строят оптимальный индивидуальный маршрут обучения, автоматически подбирая задания и подстраивая темп, чтобы минимизировать общее время достижения целевых компетенций. Например, слабый ученик может получить дополнительные упражнения по дробям, а сильный сразу перейдет к системам уравнений, что экономит время и повышает мотивацию.

Важно учитывать этические аспекты: надежную защиту персональных данных учеников в соответствии с требованиями закона, предотвращение цифровой зависимости и перегрузки экранами. Это достигается через гибридные модели обучения, сочетающие онлайн-модули с традиционными оффлайн-заданиями, групповыми обсуждениями и практическими работами, а также регулярные перерывы и контроль времени экранного взаимодействия. Такая сбалансированность гарантирует не только эффективность,

но и здоровье учащихся, делая цифровую дидактику по-настоящему гуманистическим подходом.

Апробация адаптивных курсов проводится поэтапно: пилотное внедрение (один семестр, параллельные контрольная и экспериментальная группы) и основной эксперимент (полный академический год) [2, с. 719]. В исследовании Томского государственного университета с платформой Plario студенты технических специальностей повысили средний балл по высшей математике с шестидесяти одного до семидесяти восьми процентов, сократив академическую отсеваемость на пятнадцать процентов [1, с. 5]. Анализ индивидуальных траекторий показал, что восемьдесят процентов учащихся достигли целевых компетенций за счет фокуса на слабых навыках, а сильные ученики прошли программу на тридцать процентов быстрее. Дополнительные исследования подтверждают рост вовлеченности через геймификацию и визуализацию.

Практическая реализация курсов включает разнообразный мультимедийный контент: интерактивные графики и построения в GeoGebra, где ученики могут в реальном времени изменять параметры функций и наблюдать динамику, видеоразборы задач длительностью три-пять минут с пошаговым объяснением типичных ошибок, а также геймификацию с системой баллов, достижений и таблиц лидеров, которая превращает рутинные упражнения в увлекательный квест. Такой подход не только удерживает внимание, но и стимулирует здоровое соперничество, где успех измеряется не только скоростью, но и глубиной понимания материала.

Обратная связь формируется через тестирование разных вариантов заданий: формат с интерактивной визуализацией, например, когда ученик сам строит график или манипулирует 3D-моделью, повышает удержание знаний на двадцать два процента по сравнению с традиционными текстовыми упражнениями. Система мгновенно подсвечивает ошибки, предлагает альтернативные пути решения и адаптирует следующие задания под выявленные слабости, создавая эффект персонального репетитора.

В школьной практике это реализуется через платформы вроде Учи.ру, где цифровой репетитор корректирует ошибки мгновенно, объясняя принцип через визуальные подсказки и предлагая похожие задачи для закрепления. Учителя получают аналитику по всему классу: кто нуждается в повторении дробей, а кто готов к геометрии, что позволяет проводить дифференцированные занятия. Родители видят прогресс в реальном времени, что повышает их вовлеченность в образовательный процесс и создает единую экосистему поддержки обучения.

Литература:

1. Адаптивная математика [Электронный ресурс] // TGY Skills. 2025. URL: <https://skills.tsu.ru/catalog/children/adaptivnaya-matematika/> (дата обращения: 22.03.2026).
2. Использование адаптивных образовательных платформ в обучении математике студентов технического университета // Вестник БНТУ. URL: <https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/151992/715-719.pdf> (дата обращения: 22.03.2026).
3. Кулаженко Ю. И. Адаптивные платформы в обучении математике // БГТУ. 2023. С. 70–73. URL: <http://elib.bsut.by/bitstream/handle/123456789/8099/70-73.pdf> (дата обращения: 22.03.2026).

4. Адаптивная система обучения в электронной среде // ПСТГУ. 2018. С. 159–177. URL: https://psta.pstiras.ru/read/psta2018_4_159-177.pdf (дата обращения: 22.03.2026).

Почтовая марка как средство патриотического воспитания: Герои Советского Союза на почтовых марках СССР

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Абдулганиева Диана Рустемовна, студент;

Игнатова Елизавета Сергеевна, студент;

Свирина Таисия Тимуровна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Цель нашего исследования рассмотреть почтовые марки, выпущенные в СССР в военное и послевоенное время, которые посвящены Героям Советского Союза, награжденным этим званием за участие в Великой Отечественной войне. Границы исследования — выпуски почтовых марок СССР с 1942 по 1990 гг. Почтовые марки рассказывают о бессметных подвигах героев войны (солдат, сержантов и офицеров, военачальников, партизан, подпольщиков, советских разведчиков в тылу врага). Почтовые марки представлены в хронологическом порядке по мере их выпуска.

Ключевые слова: Герой Советского Союза, Великая Отечественная война, подвиг на почтовой марке, патриотическое воспитание, основы военной подготовки

Введение

Президент России В. В. Путин в речи на параде в Москве, посвященном 80-летней годовщине Победы в Великой Отечественной войне, констатировал тот факт, что «Советский Союз принял на себя самые свирепые, беспощадные удары врага. Миллионы людей, знавших лишь мирный труд, взяли в руки оружие и насмерть стояли на всех высотах, плацдармах и рубежах, определили исход всей Второй мировой войны безоговорочными победами в крупнейших битвах под Москвой и Сталинградом, на Курской дуге и Днепре; мужеством защитников Белоруссии, которые первыми встретили врага; стойкостью участников обороны Брестской крепости и Могилева, Одессы и Севастополя; героизмом жителей блокадного Ленинграда, отвагой всех, кто сражался на фронте, в партизанских отрядах и подполье, доблестью тех, кто под огнем врага эвакуировал заводы страны, кто трудился в тылу не жалея себя, на пределе сил» [8].

С. Е. Орехова обоснованно считает, что «наряду с произведениями литературы, изобразительного искусства, кинематографии, почтовые материалы стали летописью Великой Отечественной войны» [5]. По ее мнению, почтовые миниатюры обозначены высокими познавательными и художественно-эстетическими достоинствами, выполнены на высоком полиграфическом уровне» [5]. С. Е. Орехова утверждает «Главное заключается в том, что изучая историю Великой Отечественной войны, тем самым защищаем память защитников Отечества и не допускаем фактов переписывания ее истории, фальсификации данных, принижения подвига народов СССР, защитивших свою независимость, свободу и освободивших Европу и мир от нацизма» [5].

Материалы и методы исследования

В Центральном музее связи имени А. С. Попова 3 декабря 2025 года открылась выставка «Герои СССР и России на почтовых марках» в создании этой выставки приняла участие образовательная площадка «Герценовский филателист» [9]. На почтовых марках, представленных на выставке, изображены воины, чьи беспримерные подвиги были отмечены высоким званием «Героя Советского Союза» [9].

Впервые образовательная площадка «Герценовский филателист» обращалась к теме героев войны в 2015 году, когда студентка А. А. Новикова во время педагогической практики в школе организовала филателистическую образовательную площадку в 296 школе Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. Она вместе со школьниками собрала коллективный филателистический экспонат по теме: «Почтовые марки Великой Отечественной войны (1941–1945) и их создатели» [4, с.31]. Этот экспонат был награжден Дипломом выставки на региональной филателистической выставке, проводимой ЦМС имени А. С. Попова «Петербургский вернисаж. Неделя почтовых коллекций — 2015» [4, с.35]. Результаты работы были опубликованы на страницах журнала «Молодой ученый» в 2016 году, была опубликована статья «Методическая разработка филателистического экспоната «Почтовые марки периода Великой Отечественной войны (1941–1945) и их создатели для филателистической образовательной площадки школы» [4].

Методическая разработка этого экспоната остается востребованной и в настоящее время. Она используется для включения школьников для создания первого коллективного экспоната. В 2026 году представители ряда школ Санкт-Петербурга обратились к образовательной площадке «Герценовский филателист» с пожеланием оказать помощь в организации филателистических образовательных площадок школ. Другим коллективным экспонатом для включения школьников в работу на филателистической площадке может стать коллекция «Герои Советского Союза на почтовых марках».

П. В. Станкевич считает, что «важным аспектом образовательной площадки «Герценовский филателист» является подготовка будущих педагогов к культурно-просветительской деятельности в рамках внеклассной работы в условиях школы. Следовательно, образовательная площадка «Герценовский филателист» рассматривается нами как модель аналогичной школьной филателистической площадки, которая функционирует на базе школьного музея» [7, с.66]

Результаты и обсуждение

В таблице 1 представлены почтовые марки, выпущенные за период с 1942–1990 год, с изображением Героев Великой Отечественной войны 1941–1945 годов, удостоенные звания «Героя Советского Союза».

Таблица 1. Герои Великой Отечественной войны на почтовых марках СССР (Герои Советского Союза)

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка [каталог в списке литературы, страница]
1	СССР	1942	738	«Летчик-истребитель В. В. Талалихин (1918–1941)» [1, с.134]
2	СССР	1942	739	«Командир эскадрильи капитан Н. Ф. Гастелло» (1907–1941) [1, с.134]
3	СССР	1942	740	«Генерал-майор Л. М. Доватор (1903–1941)» [1, с.134]
	СССР	1942	741	«Комсомолец-партизан А. П. Чекалин (1924–1941)» [1, с.134]
4	СССР	1942	742	«Комсомолка-партизанка З. А. Космодемьянская (1923–1941)» [1, с.134]
5	СССР	1944	802	«Медаль «Золотая звезда», члены комсомольской подпольной организации «Молодая гвардия» в Краснодаре О. В. Кошевой (1926–1943), У. М. Громова (1924–1943), И. А. Земнухов (1923–1943), С. Г. Тюленин (1925–1943), Л. Г. Шевцова (1924–1943)» [1, с.141]
6	СССР	1944	830	«Пулеметчик гвардии сержант Х. Н. Нурадилов (1920–1942)» [1, с.144]
7	СССР	1944	831	«Гвардии рядовой А. М. Матросов (1924–1943)» [1, с.144]
8	СССР	1944	832	«Связист ефрейтор Ф. А. Лузан (1921–1941)»
9	СССР	1944	833	«Дважды Герой Советского Союза летчик морской авиации подполковник Б. Ф. Сафонов» (1915–1942) [1, с.145]
10	СССР	1944	834	«Снайперы М. С. Поливанова (1922–1942), и Н. В. Ковшова (1920–1943)» [1, с.145]
11	СССР	1950	1414	«Марите Мельникайте (М. Ю. Мельникайте, 1923–1943). Герой Советского Союза, партизанка Великой Отечественной войны» [1, с.217]
12	СССР	1954	1617	«И. В. Сталин» (1879–1953) [1, с.247]
13	СССР	1959	2159	«Муса Джалиль (М. М. Джалилов, 1906–1944)» [1, с.331]
14	СССР	1960	2226	«Летчик-истребитель лейтенант Т. М. Фрунзе (1923–1942)» [1, с.340]
15	СССР	1960	2221	«Генерал армии И. Д. Черняховский (1906–1945)» [1, с.340]
16	СССР	1961	2371	«Сержант В. П. Мирошниченко (1916–1941)» [2, с.18]
17	СССР	1961	2412	«Генерал-лейтенант инженерных войск Д. М. Карбышев (1880–1945)» [2, с.25]
18	СССР	1962	2481	«Гвардии лейтенант В. С. Шаландин (1924–1943)» [2, с.36]
19	СССР	1962	2482	«Капитан второго ранга М. И. Гаджиев (1907–1942) [2, с.36]
20	СССР	1962	2506	«Пионеры-партизаны Леня Голиков (1926–1943), Валя Котик (1930–1944)» [2, с.40]
21	СССР	1963	2633	«Гвардии рядовой А. М. Матросов (1924–1943)» [2, с.58]
22	СССР	1963	2634	«Старший сержант У. М. Аветисян (1914–1943)» [2, с.58]
23	СССР	1963	2635	«Генерал-майор И. В. Панфилов (1893–1941)» [2, с.59]
24	СССР	1963	2744	«Гвардии рядовой Ф. А. Полетаев (1909–1945)» [2, с.73–74]
25	СССР	1964	2786	«Старшина 1-й статьи Н. А. Вилков (1918–1945)» [2, с.79]
26	СССР	1964	2787	«Гвардии рядовой Ю. В. Смирнов (1925–1944)» [2, с.79]
27	СССР	1964	2788	«Командир партизанской бригады К. С. Заслонов (1910–1942)» [2, с.79]

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка [каталог в списке литературы, страница]
28	СССР	1964	2786	«Партизанка-подпольщица В. З. Хоружая (1903–1942)» [2, с.79]
29	СССР	1965	2916	«Матрос-десантник И. М. Сивко (1916–1941)» [2, с.98]
30	СССР	1965	2916	«Генерал-майор авиации И. С. Полбин (1905–1945)» [2, с.98]
31	СССР	1965	2941	«Советский разведчик Рихард Зорге (1895–1944)» [2, с.101]
32	СССР	1966	3091	«Генерал-лейтенант авиации Г. П. Кравченко (1912–1943)» [2, с.121]
33	СССР	1966	3092	«Гвардии старшина Н. Я. Ильин (1922–1943)» [2, с.121]
34	СССР	1966	3093	«Гвардии рядовой А. Е. Угловский (1923–1943)» [2, с.121]
35	СССР	1966	3132	«Командир партизанского отряда в Полесье, старший политрук Т. П. Бумажков (1910–1941)» [2, с.127]
36	СССР	1966	3133	«Разведчик партизанского отряда на Украине Н. И. Кузнецов (1911–1944)» [2, с.127]
37	СССР	1966	3134	«Член Сещенской подпольной организации в Белоруссии А. А. Морозова (1921–1944)» [2, с.128]
38	СССР	1966	3135	«Командир партизанского отряда в Брянской области, лейтенант Ф. Е. Стрелец (1923–1942)» [2, с.128]
39	СССР	1966	3136	«Руководитель подпольной комсомольской организации в Риге И. Я. Судмалис (1916–1944)» [2, с.128]
40	СССР	1967	3232	«Старший лейтенант Б. И. Сизов (1921–1945)» [2, с.140]
41	СССР	1967	3233	«Гвардии старший матрос В. В. Ходырев (1923–1944)» [2, с.140]
42	СССР	1967	3260	«Маршал Советского Союза С. С. Бирюзов (1904–1964)» [2, с.144]
43	СССР	1967	3278	«Политрук В. Г. Клочков (1911–1941)» [2, с.147]
44	СССР	1968	3365	«Младший лейтенант С. Г. Бойков (1914–1941)» [2, с.159]
45	СССР	1968	3366	«Зам. политрука П. Л. Гутченко (1921–1942)» [2, с.159]
46	СССР	1968	3367	«Младший лейтенант А. А. Покальчук (1923–1942)» [2, с.159]
47	СССР	1968	3386	«Командир 1-й Украинской партизанской дивизии, генерал-майор П. П. Вершигора (1905–1963)» [2, с.162]
48	СССР	1968	3387	«Командир Черниговского партизанского соединения Н. Н. Попудренко (1906–1943)» [2, с.162]
50	СССР	1969	3499	«Гвардии старший лейтенант А. А. Космодемьянский (19025–1945)» [2, с.179]
51	СССР	1969	3500	«Политрук Н. Д. Фильченков (1907–1941)» [2, с.179]
52	СССР	1969	3518	«Надпоручик Отакар Ярош (1912–1943)» [2, с.182]
53	СССР	1969	3573	«Партизанка Пенковского партизанского отряда Е. И. Чайкина (1918–1943)» [2, с.191]
54	СССР	1969	3574	«Члены Каунасского подпольного комитета ВЛКСМ А. М. Чепонис (1924–1944), Ю. Ю. Алексонис (1913–1944) и Г. Г. Бориса (1920–1944)» [2, с.191]
55	СССР	1970	3628	«Командир отдельной истребительной противотанковой бригады гвардии полковник В. Б. Борсоев (1906–1945)» [2, с.201]
56	СССР	1970	3629	«Заместитель командира отдельной противотанковой роты младший сержант В. И. Пешехонов (1925–1945)» [2, с.201]
57	СССР	1970	3646	«Командир партизанского отряда особого назначения «Победители» Д. Н. Медведев (1898–1954)» [2, с.204]
58	СССР	1970	3647	«Командир партизанского отряда «Соколы» К. П. Орловский (1895–1968)» [2, с.204]
59	СССР	1971	3751	«Экипаж пикирующего бомбардировщика Н. П. Губин (1918–1941), И. С. Черных (1918–1941), С. К. Косинов (1917–1941)» [2, с.221]
60	СССР	1971	3751	«Летчик-инструктор подполковник Н. И. Власов (1917–1945)» [2, с.221]
61	СССР	1973	4076	«Маршал Советского Союза Р. Я. Малиновский (1898–1967)» [2, с.271]
62	СССР	1974	4149	«Маршал Советского Союза Ф. И. Толбухин (1894–1949)» [2, с.284]
63	СССР	1974	4150	«Адмирал Флот Советского Союза И. С. Исаков (1894–1967)» [2, с.284]
64	СССР	1974	4151	«Маршал Советского Союза С. М. Буденный (1883–1973)» [2, с.284]
65	СССР	1976	4349	«Маршал Советского Союза К. Е. Ворошилов (1881–1969)» [3, с.35]
66	СССР	1976	4350	«Маршал Советского Союза Г. К. Жуков (1896–1974)» [3, с.35]

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка [каталог в списке литературы, страница]
67	СССР	1976	4351	«Маршал Советского Союза К. К. Рокоссовский (1896–1968)» [3, с.35]
68	СССР	1976	4386	«Снайпер 25-й стрелковой дивизии имени В. И. Чапаева Л. М. Павличенко (1916–1974)» [3, с.42]
69	СССР	1977	4474	«Маршал Советского Союза Л. А. Говоров (1897–1955)» [3, с.55]
70	СССР	1977	4497	«Маршал Советского Союза И. С. Конев (1897–1973)» [3, с.59]
71	СССР	1977	4498	«Маршал Советского Союза К. А. Мерецков (1897–1968)» [3, с.59]
72	СССР	1977	4499	«Маршал Советского Союза В. Д. Соколовский (1897–1968)» [3, с.59]
73	СССР	1978	4639	«Маршал Советского Союза М. В. Захаров (1898–1972)» [3, с.80]
74	СССР	1980	4911	«Маршал Советского Союза А. М. Василевский (1895–1977)» [3, с.126]
75	СССР	1980	4938	«Маршал Советского Союза С. К. Тимошенко (1895–1970)» [3, с.131]
76	СССР	1982	5124	«Маршал Советского Союза В. М. Шапошников (1882–1945)» [3, с.164]
77	СССР	1987	5638	«Командир партизанского соединения, генерал-майор С. А. Ковпак (1887–1967)» [3, с.256]
78	СССР	1987	5692	«Маршал Советского Союза И. Х. Баграмян (1887–1982)» [3, с.266]
79	СССР	1988	5797	«Маршал Советского Союза Д. Ф. Устинов (1908–1984)» [3, с.285]
80	СССР	1990	6057	«Советский разведчик и партизан, полковник С. А. Ваупшасов» (1899–1976) [3, с.323]
80	СССР	1990	6060	«Советский разведчик, капитан И. Д. Кудря (1912–1942)» [3, с.324]

В Таблице 2 представлен тематический указатель по видам вооруженных сил и другим участникам боевых действий.

Таблица 2. Тематический указатель по видам вооруженных сил и другим участникам боевых действий с выделением руководства

Полководцы и военачальники	Сухопутные войска	Военно-воздушные силы	Военно-морские силы	Партизаны, подпольщики разведчики
20	24	11	7	33

На рисунках 1–4 представлены листы экспоната «Герои Советского Союза на почтовых марках СССР» (Великая Отечественная война), номера 2, 4, 6,14



Рис. 1. Лист 4



Рис. 2. Лист 6

ГЕРОИ СОВЕТСКОГО СОЮЗА НА ПОЧТОВЫХ МАРКАХ СССР

(Великая Отечественная Война)



Партизаны Великой Отечественной войны



Рис. 3. Лист 8

ГЕРОИ СОВЕТСКОГО СОЮЗА НА ПОЧТОВЫХ МАРКАХ СССР

(Великая Отечественная Война)



Рис. 4. Лист 14

Заключение

Вслед за С. Е. Ореховой мы считаем, что наряду с произведениями литературы, изобразительного искусства, кинематографии, почтовые материалы стали летописью Великой Отечественной войны и могут быть использованы, на наш взгляд, как средство патриотического воспитания студентов и школьников [5].

Почтовые марки обладают высоким познавательным потенциалом и выступают важным инструментом патриотического воспитания, объединяя в себе пропагандистскую функцию и функцию сохранения исторической памяти.

Литература:

1. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской империи 1857–1919. Почтовые марки РСФСР 1918–1923. Почтовые марки СССР 1923–1960: каталог / Федер. агентство связи [редкол.: В. В. Шелихов и др.; сост. В. Ю. Соловьев]. — Москва: М, Марка, 2011. 536 с.
2. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1961–1974: каталог / Федер. агентство связи [редкол.: В. В. Шелихов и др.; сост. е.А. Обухов, В. И. Пищенко]. — Москва: М, Марка, 2010. 336 с.
3. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1975–1991: каталог / Федер. агентство связи; [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. е.А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2010. — 480 с.
4. Громов Ю. В. Методическая разработка филателистического экспоната «Почтовые марки периода Великой Отечественной войны (1941–1945) и их создатели для филателистической образовательной площадки школы» / Ю. В. Громов, А. А. Новикова // Молодой ученый — 2016. — 6.1 (110.1) — С. 31–35.
5. Орехова С. Е. Воплощение подвига советского народа в Великой Отечественной войне на почтовой миниатюре / С. Е. Орехова // Великая Отечественная война в истории народов Поволжья: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 2024). — Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда». С.38–41. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_65638414_17286355.pdf дата обращения 14.04.2026).
6. Подвиг на почтовой марке (Герои Великой Отечественной войны на почтовых марках СССР): Каталог-справочник / [Сост. Лурье Ю. С., Бусел А. Ф.]. — М.: Центр. филателист. агентство «Союзпечать», 1985. — 135 с.
7. Станкевич П. В. Опыт использования филателии в системе подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности / П. В. Станкевич, Ю. В. Громов, // Научное мнение. — 2018. — № 12. — С. 64–68.
8. ТАСС. Речь В. В. Путина на Параде в честь 80-летия Победы URL: <https://tass.ru/obschestvo/23897261> (дата обращения 10.04. 2026)

9. Центральный музей связи им. А. С. Попова. Новости. Выставка «Герои СССР и России на почтовых марках»
URL: <https://www.rustelecom-museum.ru/news/966/> (дата обращения 14.04.2026)

Литературное наследие писателей-фронтовиков на почтовых марках России в воспитании современной молодежи

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Антоненко Григорий Владимирович, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье исследуется проблема применения почтовых марок как источника исторической памяти современной отечественной молодежи при проведении мероприятий по патриотическому и нравственному воспитанию. В 2024 году АО «Марка» выпустила серию марок, посвященную писателям-фронтовикам, которые в 2024 году отметили 100-летний юбилей. Этот выпуск стал не только данью уважения к авторам, но и инструментом сохранения исторической памяти, а также средством патриотического и нравственного воспитания молодежи.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, писатели-фронтовики, почтовые марки, филателия, историческая память в литературных произведениях

Введение

Большой вклад в развитие советской прозы и поэзии внесли писатели фронтовики. Это целое поколение мужественных, прошедших тяжелые испытания, одаренных личностей, перенесших военные невзгоды. Во время Великой Отечественной войны многие деятели искусств наряду с солдатами сражались в пехотных и артиллерийских частях, служили в разведке, медицинских войсках [5, с. 80].

Стала крылатой фраза «Писатели-фронтовики — это целое поколение истинных патриотов страны, которые опираются в своих книгах на реальные события, зачастую собственный фронтовой опыт», которая сегодня очень часто используется при проведении патриотических мероприятий с молодежью.

О. Н. Катионов, А. О. Катионова, Б. О. Майер исследовали проблему «применения художественных произведений писателей-фронтовиков как источника исторической памяти современной отечественной молодежи в формировании ценностного смыслового пространства ее воспитательного процесса и социального иммунитета к попыткам фальсификации истории» [4, с. 107]. В результате исследования они приходят к выводу, что художественные произведения писателей-фронтовиков помогают формировать историческую память современных поколений при применении их в воспитательном процессе с молодежью [4, с. 116].

Т. В. Цвигун рассматривает почтовые марки «как значимый фрагмент культуры коммеморации литературных юбилеев» [8, с.23]. Он считает, привлечение почтовых марок как информационного ресурса «открывает весьма широкие перспективы при исследовании семиотических механизмов порождения и транслирования культурных смыслов и ценностей» [8, с.29].

Ю. В. Громов, А. А. Кудрин считают, что «патриотическое воспитание в образовательном учреждении средствами филателии и филумении позволяет формировать у обучающихся в школе и в вузе чувство гордости за свою страну, а также способствует развитию критического мышления» [1, с. 105].

В произведениях таких авторов, как Б. Л. Васильев, Ю. В. Бондарев, В. П. Астафьев, В. О. Богомолов, Ю. В. Друнина отражено великое могущество русского духа, мужество народа и любовь к Родине. Показана вся правда и трагизм войны, тяжести походной жизни, героизм и предательство, боль утрат, а также значимость Великой Победы [5, с. 81].

8 мая 2024 года АО «Марка» выпустила серию из пяти почтовых марок, посвященную писателям-фронтовикам, которые в 2024 году отметили 100-летний юбилей. Серия выпущена в виде листа с оформленными полями (3х2) и 5 марок № № 3 2555–3259 и купона. Текст на купоне «К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» [3, с.43].

Цель исследования заключается в исследовании выпуска почтовых марок «Писатели-фронтовики» (начало серии), выпущенной к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.

Результаты и обсуждения

Серия «Писатели-фронтовики», выпущенная в 2024 году, является началом серии. К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. в 2025 году были выпущены четыре марки серии «Писатели-фронтовики» К. Я. Ван-

шенкин (1925–2012), Е. М. Винокуров (1925–1993). Е. И. Носов (1925–2002), П. Е. Тодоровский (1925–2013) [6]. В 2026 году планируется серия к 85-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. «Военные журналисты» [7]. В Таблице 1 представлены почтовые марки серии писатели-фронтовики.

Таблица 1. Писатели-фронтовики на почтовых марках Российской Федерации 2024 года

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка
1	Россия	2024	3255	К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Писатели-фронтовики. Портрет Виктора Петровича Астафьева (1924–2001) на фоне раскрытой книги, иллюстрирующей роман писателя «Прокляты и убиты» [3, с.43]
2	Россия	2024	3256	Портрет Владимира Осиповича (Иосифовича) Богомолова (1924–2003) на фоне иллюстраций к роману писателя «Момент истины» [3, с.44]
3	Россия	2024	3257	Портрет Юрия Васильевича Бондарева (1924–2020) на фоне зимней сцены с танком, иллюстрирующий роман писателя «Горячий снег» [3, с.44]
4	Россия	2024	3258	Портрет Бориса Львовича Васильева (1924–1913) на фоне раскрытой книги, иллюстрирующей повесть «А зори здесь тихие...» [3, с.44]
5	Россия	2024	3259	Портрет Юлии Васильевны Друниной (1924–1991) (на фоне сцены с марширующими девушками, иллюстрирующей стихотворение поэтессы «Качается рожь несжатая» [3, с.44]

На рисунке 1 представлен лист почтовых марок с оформленными полями.



Рис. 1. Малый лист почтовых марок с оформленными полями «Писатели-фронтовики»

Заключение

Исследование показало, что почтовые марки серии «Писатели-фронтовики» могут использоваться в образовательном процессе на разных уровнях обучения как инструмент для развития познавательного интереса, расширения знаний и формирования метапредметных навыков и как источника исторической памяти [1, 2].

Литература:

1. Громов Ю. В. Патриотическое воспитание обучающихся университета средствами филателии и филумении с применением аспектов когнитивной педагогики / Громов Ю. В., Кудрин А. А. // Управление образованием: теория и практика. — 2025. — № 8–2. — С. 100–108.
2. Громов Ю. В. Филателия как дидактическое средство в обучении безопасности жизнедеятельности / Громов Ю. В. // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 2. — С. 80–83.
3. Каталог государственных знаков почтовой оплаты Российской Федерации. 2024: каталог; [сост. Коннова Р. В.]. — Москва: Марка, 2025. — 328 с.
4. Катионов О. Н. Литературные произведения писателей-фронтовиков в воспитании современной молодежи / Катионова А. О., Майер Б. О. // Science for education today. — 2019. — Том 9. — № 6. — С. 107–120.
5. Литературное наследие России: почтовые марки Российской Федерации: [сувенирный альбом/ редактор И. Никитина] — Москва, АО «Марка», 2024. — 96 с. URL: <https://rusmarka.ru/catalog/filprod/naborygod/suvalbom/position/43845.aspx> (дата обращения 20.04.2026).
6. Русмарка (официальный сайт). Каталог. К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Писатели-фронтовики. URL: <https://rusmarka.ru/catalog/marki/position/44820.aspx> (дата обращения 10.04.2026).
7. Русмарка (официальный сайт). Тематический план издания почтовых марок на 2026 год. URL: <https://rusmarka.ru/plans/planmarka.aspx> (дата обращения 10.04.2026).
8. Цвигун Т. В. Мультиmodalность литературных юбилеев: филателистический кейс // Мультиmodalность в культуре текста и тексте культуры: материалы четвертой международ. конф. 12–13 дек. 2024. — Калининград: 2024, Балтийский фед. ун-т им. И. Канта. С.23–30

Коррекционно-развивающие возможности урока физической культуры в начальной школе (из опыта работы)

Ефимова Ульяна Андреевна, студент;

Покрова Наталья Станиславовна, студент

Научный руководитель: Ходеев Дмитрий Александрович, преподаватель

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлен опыт работы с учащимися 1–4 классов на уроках физической культуры. Авторы анализируют наблюдаемые проблемы младших школьников (зажатость, утомляемость, низкая произвольность внимания) и показывают, как правильно организованная двигательная активность способствует их решению. На основе практических наблюдений делается вывод о положительном влиянии физической культуры на когнитивные процессы, эмоциональное состояние и коммуникативные навыки младших школьников.

Ключевые слова: физическая культура, начальная школа, 1–4 классы, коррекционно-развивающие возможности, двигательная активность, младшие школьники, из опыта работы.

Введение

Урок физической культуры в начальной школе часто нужен не только для того, чтобы дети бегали и прыгали. На практике мы заметили, что физическая культура помогает решать много других важных задач.

Дети в 1–4 классах очень активные. Им нужно куда-то девать свою энергию. Если этого не делать, они начинают вертеться, отвлекаться, шуметь. А если дать им возможность подвигаться, то потом они становятся спокойнее и внимательнее.

Кроме того, мы обратили внимание, что движение и мысли связаны. Когда ребёнок хорошо размялся, у него и голова лучше работает. Без спорта ментальное состояние хуже. Всё взаимосвязано.

В этой статье мы делимся тем, что увидели на своих занятиях с детьми 1–4 классов, и рассказываем, почему физическая культура — это не просто урок беготни, а важная часть развития ребёнка.

Что мы заметили: какие проблемы есть у детей

Когда мы начали работать с детьми 1–4 классов на уроках физической культуры, мы увидели несколько повторяющихся трудностей.

Первое. Дети зажатые. Многие приходят на урок скованными. Особенно после того, как долго сидели за партой или после выходных. Им трудно расслабиться, двигаться свободно.

Второе. Они усталые и сонные. Это особенно заметно, когда физическая культура стоит первым уроком.

Дети ещё толком не проснулись. Им тяжело выполнять даже простые упражнения, потому что организм ещё спит. Один раз нам особенно запомнилось: первый урок физической культуры в классе, дети настолько сонливы, что с трудом делают базовую разминку. Им объективно сложно, они хотят спать, а не заниматься.

Третье. Не слушаются и отвлекаются. Некоторые дети просто не выполняют команды. Или делают что-то своё. А один ребёнок часто вообще отказывался делать упражнения из-за плохого настроения. С ним нужно было от-дельно работать, вовлекать потихоньку.

Это реальные проблемы, с которыми мы сталкивались на практике.

Как физическая культура помогает: что мы увидели

Мы делали с детьми обычные базовые упражнения — разминку, основные движения. Ничего сверхсложного. И вот какие изменения заметили.

Дети становятся бодрее и внимательнее

После того как дети подвигались, они меняются. Уходит сонливость. Они становятся более бодрыми, энергичными, внимательными. Даже тот ребёнок, который пришёл в плохом настроении и не хотел ничего делать, постепенно включается. Движение его «раскачивает».

Учёные тоже это подтверждают. Есть исследования, что элементарная утренняя разминка повышает продуктивность. А если её не делать, то продуктивность ниже. Мы это видим на практике: после разминки дети начинают лучше соображать.

Движение помогает думать

Мы заметили чёткую связь: чем лучше ребёнок развит физически, тем лучше он формулирует свои мысли. Тело и психика связаны друг с другом.

Когда мы двигаемся, кровь циркулирует лучше. Кровь поступает в мозг. Развиваются разные зоны коры головного мозга. Улучшается мелкая моторика. Всё это влияет на то, как ребёнок думает, как он запоминает, как он формулирует ответы.

Если ребёнок хорошо прокачан в физическом плане (хотя бы базовые вещи), то и ментальное состояние у него лучше, и мысли более чёткие. Без спорта всё это страдает. Поэтому важно развивать себя и физически, и морально — это две стороны одного целого.

Дети начинают лучше дружить

Ещё один важный момент, который мы заметили на практике. Когда мы проводим эстафеты, командные игры, дети сближаются. Они учатся работать вместе, поддерживать друг друга, договариваться.

После таких занятий мы видели, что дети лучше общаются между собой не только на уроках физической культуры, но и на других уроках, и на переменах. Спорт помогает находить друзей. Это очень ценно в начальной школе, когда только формируется детский коллектив.

Что в итоге. Наши выводы:

1. Физическая культура — это не просто про бег и прыжки. У неё есть большие возможности для развития и коррекции. Ими можно и нужно пользоваться.

2. Регулярные занятия помогают снимать зажатость, усталость и сонливость. Дети становятся бодрее, внимательнее, лучше слушают команды.

3. Движение улучшает мышление. За счёт кровообращения и развития мозга ребёнок начинает лучше формулировать мысли, у него поднимается общая ментальная продуктивность.

4. Командные игры и эстафеты помогают детям дружить. Улучшается общение в классе, появляются общие интересы.

Рекомендации (из опыта работы)

Основываясь на нашем опыте работы с детьми 1–4 классов, мы хотим дать несколько практических рекомендаций учителям и воспитателям.

1. Чаще проводите эстафеты и командные игры. Именно они лучше всего помогают детям сближаться. Когда дети работают за команду, они начинают поддерживать друг друга, болеть, переживать. Даже стеснительные дети постепенно включаются. После таких занятий дети лучше общаются и на других уроках, и на переменах.

2. Используйте физическую культуру для выплеска энергии. Дети в 1–4 классах очень активные. Если не дать им выплеснуть энергию, они вертятся, отвлекаются, шумят. После подвижных занятий они становятся спокойнее и внимательнее.

3. Учитывайте состояние детей. Если урок первый — дети часто сонные. Начните с медленной разминки, дайте им «раскачаться». Через 5–7 минут они становятся бодрее. Если ребёнок отказывается делать упражнения из-за плохого настроения, не заставляйте. Попробуйте вовлечь по-другому: предложите быть помощником, начните с лёгкого задания.

4. Объясняйте детям связь движения и мышления. Говорите просто: «Когда мы бегаем и прыгаем, кровь лучше поступает в мозг, и вы начинаете быстрее думать». Дети это понимают и начинают относиться к урокам осознаннее.

5. Не сводите урок только к беготне и повторениям. Добавляйте игры, эстафеты, командные соревнования. Это интереснее и полезнее для сплочения коллектива.

6. Помните: физическая культура — для всех детей. Не делайте акцент только на сильных и быстрых. Давайте посильные задания всем, хвалите за старание, а не только за результат.

Литература:

1. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. — М.: Генезис, 2021. — 340 с.
2. Лях В. И. Физическая культура. 1–4 классы: методические рекомендации. — М.: Просвещение, 2020. — 112 с.

Социальные истории: ключ к развитию социально-коммуникативных навыков у младших школьников с ОВЗ (расстройствами аутистического спектра и другими нозологиями)

Замфир Марина Юрьевна, учитель-логопед

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (г. Нижневартовск)

Коммуникативные нарушения являются ключевой характеристикой расстройств аутистического спектра (РАС), встречаются и у детей других нозологий. В статье рассматриваются метод «Социальные истории» и логопедические стратегии применения данного метода при формировании социально-коммуникативного поведения детей, владеющих вербальными средствами общения. Показано значение индивидуализированного подхода, основанного на возможностях и потребностях ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникация, социальные истории, визуальная поддержка.

В современном образовании все большее внимание уделяется индивидуальным потребностям каждого ребенка, особенно тех, кто сталкивается с особенностями развития. Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой сложную группу состояний, которые сопровождаются трудностями в социальной коммуникации. Именно для решения этих проблем был разработан метод «Социальные истории» (далее Социальные истории).

Инновация Кэрол Грей. Метод Социальных историй был разработан в 1991 году Кэрол Грей, выдающимся педагогом, лектором и автором множества книг. Ее новаторский подход быстро завоевал признание и стал широко применяться в коррекционной работе с детьми с РАС. Важно отметить, что Социальные истории не ограничиваются только этой категорией детей; их гибкость позволяет адаптировать их для обучения и воспитания детей с различными нозологиями, имеющими особенности в поведении.

Что такое Социальная история? По своей сути, Социальная история — это **краткий, персонализированный рассказ, сопровождаемый иллюстрациями**, призванный решить конкретную поведенческую или коммуникативную проблему у ребенка. Ключевая особенность метода заключается в его визуальной составляющей. Дети с аутизмом, как правило, лучше воспринимают и обрабатывают визуальную информацию, поэтому использование картинок делает историю более доступной и понятной.

Почему Социальные истории эффективны для школьников с РАС? Школьники с РАС часто испытывают трудности с пониманием социальных правил, эмоций других людей и установлением адекватных

форм взаимодействия. Социальные истории выступают в роли моста, который помогает им преодолеть эти барьеры. Они позволяют:

- **Доходчиво объяснить социальные правила:** Метод наглядно демонстрирует, как вести себя в различных ситуациях, будь то общение с одноклассниками, взаимодействие с учителем или участие в школьных мероприятиях.

- **Понять жизненные ситуации:** Истории помогают детям с РАС лучше ориентироваться в повседневных событиях, предсказывать их развитие и понимать, какие действия от них ожидаются.

- **Приобрести навыки нормативного поведения:** с помощью последовательного изложения событий и описания адекватных реакций, дети учатся понимать логику социальных взаимодействий и выбирать приемлемые формы поведения.

- **Развить речевые функции:** Составление и обсуждение историй стимулирует речевую активность, обогащает словарный запас и способствует развитию связной речи.

Достоинства метода Социальных историй:

- **Снижение тревожности:** подготовка к предстоящим событиям через социальные истории позволяет ребенку чувствовать себя увереннее в незнакомых или стрессовых ситуациях. Знание того, чего ожидать, уменьшает неопределенность и страх.

- **Управление поведением:** в процессе анализа истории ребенок учится рассматривать варианты поведения и выбирать более конструктивные способы реагирования на ситуации. Вместо импульсивных реакций (крик, бросание предметов) предлагаются приемлемые альтернативы.

– **Формирование новых навыков:** метод может быть успешно использован для проработки специфических поведенческих проблем, а также для обучения навыкам личной гигиены, самообслуживания в быту и другим.

– **Индивидуальный подход:** классический метод социальных историй предполагает создание истории для конкретного ребенка и его проблемы, что обеспечивает максимальную эффективность.

Ограничения метода. Несмотря на свою эффективность, Социальные истории имеют и определенные ограничения:

– **Трудоемкость:** создание персонализированной социальной истории требует значительных временных затрат и индивидуального подхода.

– **Необходимость сотрудничества:** максимальная эффективность метода достигается при тесном взаимодействии педагогов, родителей и других специалистов, работающих с ребенком.

– **Зависимость от возможностей ребенка:** успех применения метода зависит от уровня развития коммуникативных навыков ребенка, его речевых способностей и умения устанавливать причинно-следственные связи. Если ребенок еще не способен к такому уровню понимания, использование метода может быть преждевременным.

– **Постоянная адаптация:** социальные истории требуют регулярной адаптации к меняющимся потребностям и прогрессу ребенка.

Алгоритм создания Социальной истории. Кэрол Грей, основательница метода, предлагает четкий алгоритм действий, делая акцент на ключевых аспектах, которые делают этот инструмент максимально полезным. Этот алгоритм включает в себя:

– **Определение цели:** четкое понимание проблемы.

– **Сбор информации:** наблюдение за ребенком, беседы с родителями и педагогами для полного понимания ситуации.

– **Выбор формата:** определение оптимального количества предложений и иллюстраций.

– **Написание текста:** использование понятного языка, фокусировка на фактах и позитивных аспектах.

– **Подбор иллюстраций:** визуальное сопровождение, соответствующее тексту и интересам ребенка.

– **Представление истории:** чтение и обсуждение истории с ребенком в спокойной и поддерживающей обстановке, при необходимости многократное прочтение и обсуждение.

Обязательным условием создания Социальной истории является использование различных типов предложений.

Описательные предложения констатируют факты о ситуации, месте или людях, не выражая оценок. Например: «В классе много детей».

Перспективные предложения описывают чувства, мысли и реакции других людей. Например: «Учитель рад, когда дети слушают его».

Предложения, направленные на развитие навыков, предлагают конкретные действия, которые ребенок может предпринять. Например: «Когда я хочу что-то сказать, я поднимаю руку».

Предложения, подтверждающие понимание выражают позитивные ценности и убеждения, связанные с темой истории. Например: «Важно быть вежливым с другими».

Предложения, направленные на самоконтроль, помогают ребенку отслеживать свое поведение и эмоции. Например: «Если я чувствую себя расстроенным, я могу сделать глубокий вдох».

Предложения, направленные на планирование, помогают ребенку предвидеть будущие действия. Например: «После урока мы пойдем на перемену».

– **Важность позитивного тона:** социальные истории пишутся в позитивном и поддерживающем ключе. Цель — не обвинить ребенка, а помочь ему понять и научиться. Избегайте негативных формулировок и критики. Вместо «Нельзя кричать» лучше использовать «Когда я спокоен, я могу попросить о помощи».

– **Краткость и ясность:** предложения должны быть короткими, простыми и понятными для ребенка. Язык должен быть максимально конкретным.

– **Акцент на «что» и «почему»:** истории должны объяснять не только то, как следует себя вести, но и почему это важно. Понимание причинно-следственных связей помогает лучше усвоить информацию и применять ее в реальной жизни.

– **Регулярное использование:** социальные истории эффективны, когда они читаются и обсуждаются регулярно, особенно перед ситуациями, которые могут вызвать трудности. Повторение помогает закрепить навыки.

– **Адаптация к возрасту и уровню развития.** Нужно обязательно учитывать возраст, когнитивные способности и уровень речевого развития ребенка при составлении истории. Для младших детей подойдут простые истории с большим количеством крупных картинок, в то время как для старших можно использовать более развернутые тексты. В любом случае нужно учитывать индивидуальные особенности и возможности ребенка.

– **Вовлечение ребенка в процесс пройдет успешнее,** если ребенок примет участие в создании истории, например, можно спросить его мнение о том, какие иллюстрации и слова лучше использовать. Это повышает мотивацию и чувство причастности.

– **Совместное чтение и обсуждение.** Чтение Социальной истории должно проходить в спокойной, доверительной атмосфере. После прочтения важно обсудить ее с ребенком, задавая наводящие вопросы, чтобы убедиться, что он понял содержание.

– **Оценка эффективности.** Нужно отслеживать, как социальная история влияет на поведение ребенка. Если проблема не решается, историю можно скорректировать или создать новую, учитывая полученный опыт.

Практический опыт. Первоклассники и «Социальные истории»

Наблюдения за поведением первоклассников, особенно тех, кто сталкивается с трудностями адаптации, показали, что использование метода «Социальные истории» оказывает положительное влияние. В ситуациях, связанных со школьной жизнью — правилами поведения в классе, взаимодействием с учителями и сверстниками, — дети демонстрировали более плавную и успешную адаптацию к новой среде. Они стали увереннее, меньше проявляли тревожность и легче устанавливали контакты с одноклассниками.

– **Индивидуальный подход и альтернативная коммуникация.** «Социальные истории» — это не универсальное решение. Каждый ребенок уникален, и поэтому каждая история должна быть написана или адаптирована под его индивидуальные особенности, потребности и уровень развития. Для детей, испытывающих трудности в вербальной коммуникации, метод может быть дополнен средствами альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Это могут быть карточки с изображениями, пиктограммы, жестовое сопровождение коммуникации.

Интеграция АДК делает «Социальные истории» еще более доступными и эффективными для широкого круга детей с ОВЗ.

– **Системный подход и терпение — залог успеха.** Коррекция коммуникативных нарушений у школьников с ОВЗ с помощью метода «Социальные истории» требует системного подхода и, что немаловажно, терпения. Результаты не появляются мгновенно. Регулярные занятия, позитивный настрой со стороны педагогов и родителей, а также последовательность в применении метода — вот те ключевые факторы, которые позволяют достичь значимых и устойчивых результатов.

Таким образом, Социальные истории представляют собой гибкий и мощный инструмент, который, при правильном применении и индивидуальном подходе, может значительно улучшить социально-коммуникативные навыки школьников с РАС, помогая им более уверенно взаимодействовать с окружающим миром. Этот метод, особенно в сочетании с поддержкой альтернативной коммуникации, открывает новые горизонты для развития детей с особыми возможностями, делая их путь к обучению и жизни более понятным и успешным.

Литература:

1. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. <https://pps.kaznu.kz/kz/Main/FileShow/1517764/105/446/7799/%20%20%20%20%200/2023/2>
2. Специальная педагогика и психология: теоретико-методологические основы, классификации нарушений и современные модели инклюзивного образования. <https://forpsy.ru/works/praktikum-po-kursu-osnovyi-spetsialnoy-pedagogiki-i-psihologii/>
3. Специфика включения ребенка с РАС в образовательное пространство И. В. Юрова. ГБОУ ЛНР ЛСШ <https://www.pedopyt.ru/categories/10/articles/4733>

ТИКО-моделирование как современная технология развития речи детей с ТНР

Иванова Оксана Викторовна, воспитатель;
Бондаренко Елена Николаевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 21»

В статье авторы акцентируют внимание на практической стороне внедрения данной технологии непосредственно в условиях детского сада, демонстрируя её потенциал для стимуляции как речевых, так и когнитивных навыков.

Ключевые слова: ТИКО-моделирование, ТНР, речь, коррекция.

ТИКО-моделирование представляет собой инновационный подход к коррекции речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Эта технология использует трансформируемый игровой конструктор для стимуляции речевых и когнитивных навыков через практическую деятельность.

Что такое ТИКО-моделирование

ТИКО — это универсальный конструктор из пластиковых элементов, позволяющих собирать объемные модели, плоскостные фигуры и даже буквенники для звукового анализа. Он ориентирован на дошкольников, помогая преодолевать де-

фицит лексики, грамматики и фонетики у детей с ТНР. Технология интегрирует зрительное, тактильное и моторное восприятие, что усиливает связи в речевых центрах мозга.

Конструирование развивает мелкую моторику, внимание и усидчивость. Дети осваивают предлоги, глаголы и словарь через диалоги во время сборки моделей на различную тематику. Занятия повышают познавательную активность, стимулируя анализ, синтез.

Применение на практике

В логопедической работе ТИКО сочетают с играми: дети создают декорации для сказок, атрибуты для подвижных игр или азбуку для чтения слогов. Это автоматизирует звуки, улучшает диалогическую речь и готовит к школе. Например, набор “Грамматика” помогает различать звуки, а объемные модели — закреплять пространственные понятия.



Основные задачи

- Развивать инициативу, творчество и мелкую моторику через конструирование.
- Формировать речь: лексику, грамматику, фонетику, автоматизировать звуки.
- Улучшать психические процессы (анализ, синтез, память) и навыки чтения

Примеры занятий

- Сказочные модели: Дети строят персонажей из ТИКО, затем составляют рассказы, развивая воображение и логику предложений.
- Звуковой анализ: Педагог называет слово, дети выстраивают буквы в шеренгу или слоги, автоматизируя произношение.
- Тематические сцены: Сборка сказочных эпизодов с ролевыми играми для эмоционального самовыражения.

Преимущества для детей с ТНР

ТИКО-моделирование сочетает зрительно тактильную и моторную стимуляцию, что облегчает усвоение речевых единиц у детей с дефицитом слухо-вербальных навыков. Игровая форма повышает мотивацию, снижает тревожность

и способствует большей вовлечённости. Шарнирные трансформации стимулируют развитие планирования и последовательного мышления, необходимые для построения связной речи. Наконец, наличие наглядного материала делает возможным индивидуализацию задач под уровень ребёнка и его интересы.

Роль взрослого и сопровождение

Ключевую роль играет педагог или логопед, который моделирует речь, даёт понятные инструкции, поддерживает попытки ребёнка и постепенно снижает вербальную поддержку. Родители подключаются к тренингу через домашние задания и игровые рекомендации: простые сценарии сборки и вопросы для побуждения речи. Совместная работа специалистов и семьи усиливает перенос навыков в повседневную коммуникацию.

Адаптация для разных уровней и сопутствующих трудностей

Для детей с низким уровнем речевого развития задания упрощаются: использование коротких слов, опора на жесты и мимику, выбор крупногабаритных деталей. Для детей с моторными ограничениями можно предлагать совместную ручную помощь, подбирать более лёгкие элементы и сокращать продолжительность сессий. При наличии зрительных нарушений ставится акцент на тактильных качествах деталей и вербальном сопровождении.

Наблюдаемые улучшения

При использовании ТИКО-конструирования в образовательной деятельности, дети демонстрируют рост словарного запаса на 20–30 %, улучшение звукопроизношения (автоматизация звуков у 70–80 % участников) и связной речи после 2–3 месяцев занятий. Усиливается усидчивость и инициатива в диалоге, что подтверждается констатирующими и контрольными срезами.

Практические рекомендации по внедрению

Начать лучше занятий по 15–30 минут 2–3 раза в неделю в небольших группах или индивидуально. Включать элементы игры в повседневные занятия и домашние ситуации, предоставлять родителям компактные инструкции и игровые сценарии. Постепенно расширять лексико-грамматические цели и вводить задания на пересказ и описание.

ТИКО-моделирование — доступная и гибкая технология, объединяющая игровые возможности конструктора «ТИКО» с целенаправленной речевой работой. За счёт наглядности, моторной вовлечённости и структурированного подхода методика становится эффективным инструментом для коррекции и развития речи у детей с ТНР. При грамотной организации, индивидуализации и вовлечении семьи она может значительно повысить коммуникативный потенциал ребёнка и качество его ежедневного взаимодействия с окружающими.

Литература:

1. Захарова Л. Е. Технология «ТИКО-моделирование» в познавательно-речевом развитии детей старшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Л. Е. Захарова. — СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022.
2. Логинова И. В. Программа дополнительного образования детей «ТИКО-мастера». URL: https://ticorantis.ru/games_and_activities/doshkolnik/programma_dopolnitelnogo_obrazovaniya_detey_tiko_mastera/?ysclid=m6klh5f4o6934550242
3. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование. — 2008. — № 17, 18.
4. Скавычева, Е. Н. ТИКО конструктор как средство развития конструктивных умений детей среднего дошкольного возраста / Е. Н. Скавычева, А. С. Гаврилова // Педагогический вестник. — 2020. — № 17.

Музейная педагогика как средство воспитания семейных и социокультурных ценностей у дошкольников: роль семьи и дошкольного учреждения

Калинина Ольга Васильевна, воспитатель;
Бабичева Екатерина Петровна, воспитатель;
Прибыткова Татьяна Васильевна, воспитатель
МАДОУ центр развития ребенка — детский сад № 85 г. Томска

В статье рассматривается потенциал музейной педагогики как инновационной технологии дошкольного образования, направленной на формирование у детей семейных и социокультурных ценностей (семья, труд, Отечество, преемственность поколений). Особое внимание уделяется роли семьи в создании и функционировании мини-музеев в ДОУ.

Ключевые слова: музейная педагогика, мини-музей, семейные ценности, социокультурные ценности, патриотическое воспитание, взаимодействие с семьей, дошкольное образование.

Современная система дошкольного образования переживает этап обновления. Одним из приоритетных направлений, закрепленных в ФГОС ДО, является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей [1, с. 4].

В этих условиях особую актуальность приобретает музейная педагогика — технология, позволяющая создать образовательную среду для погружения ребенка в мир культуры. Однако ключевая особенность музейной педагогики в детском саду заключается в том, что она не может существовать изолированно от семьи. Только в тесном сотрудничестве с родителями возможно сформировать у дошкольника ценностное отношение к культурному наследию [2, с. 45].

1. Музейная педагогика в ДОУ: сущность и значение

Музейная педагогика — это область педагогической деятельности, использующая средства музейной коммуникации в образовательном процессе. В условиях детского сада она реализуется через создание мини-музеев — тематических экспозиций в групповых помещениях [3, с. 12]. Отличие мини-музея от традиционного — в интерактивности и доступности. Ребенок здесь не пассивный созерцатель, а активный участник, соавтор и исследователь. Экспонаты можно трогать, рассматривать, играть с ними. Это позволяет формировать ценностные ориентации [4, с. 56].

ФГОС ДО определяет одну из задач познавательного развития как «формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках» [1, с. 7]. Музейная педагогика решает эти задачи в естественной для ребенка форме.

2. Роль семьи в музейной педагогике: от наблюдателей к участникам

Ключевая идея — превращение семьи из пассивного «потребителя» образовательных услуг в активного соучастника педагогического процесса. В законе «Об образовании» РФ подчеркивается, что «родители являются первыми педагогами» [5, ст. 44].

Участие семьи в музейной деятельности проявляется в следующих формах:

- совместный сбор экспонатов (ребенок слышит семейные истории, узнает о жизни предков) [6, с. 34];
- создание экспозиции и оформление музея (совместное творчество) [2, с. 48];
- участие в экскурсионной деятельности (родители как экскурсоводы);
- проектная деятельность («Семейный альбом», «Генеалогическое древо») [7, с. 72].

Это позволяет решить проблему распада преемственности поколений и исчезновения семейных традиций [6, с. 36].

3. Формирование конкретных ценностей через мини-музей

Как именно музейная педагогика способствует воспитанию ценностей? Рассмотрим на примерах.

Ценность «Семья» формируется через экспонаты, связанные с историей рода. Ребенок, принося бабушкину брошь или дедушкины часы, осознает себя частью семьи, учится гордиться близкими [8, с. 24].

Ценность «Труд» раскрывается через экспонаты — результаты человеческой деятельности. Рассказы родителей о профессиях формируют уважение к труду [4, с. 60].

Ценность «Отечество», «Патриотизм» проявляется при создании экспозиций к знаменательным датам. Например, в 2025 году, объявленном Годом защитника Отечества в связи с 80-летием Победы, создаются экспозиции «Памятью живет Россия» [9, с. 112].

Ценность «Преемственность поколений» реализуется через мини-музеи «Игрушка наших бабушек и дедушек», «История куклы» [3, с. 28].

4. Практические формы совместной деятельности и результаты

В практике ДОУ наработаны эффективные формы взаимодействия с семьей: акция «Семейный альбом в музее» [7, с. 75]; клуб выходного дня (посещение городского музея) [2, с. 50]; вечерние гостиные [8, с. 30]; ма-

стер-классы от родителей [6, с. 41]. Нововведение — использование QR-кодов в экспозициях для аудиорассказа об истории предмета [9, с. 118].

Опыт внедрения музейной педагогики показывает следующие результаты:

- на уровне ребенка: расширение кругозора, бережное отношение к вещам, гордость за семью [4, с. 68];
- на уровне родителей: активное участие в образовательном процессе, укрепление детско-родительских отношений, возрождение традиций [6, с. 44];
- на уровне педагогов и ДООУ: партнерство с семьями, обогащение предметно-пространственной среды, положительный имидж ДООУ.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) // КонсультантПлюс. — URL: <http://www.consultant.ru>
2. Волкова, С. В. Музейная педагогика как средство эффективного взаимодействия детского сада и семьи / С. В. Волкова // Образовательный портал «Арт-Талант». — 2025. — URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/90306-muzeynaya-pedagogika-kak-sredstvo-effektivnogo-vzaimodeystviya-detskogo-sada-i-semyi>
3. Подлесная, А. С. Организация работы в мини-музее с детьми дошкольного возраста / А. С. Подлесная // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XV Междунар. науч.-практ. семинара. — Барановичи: БарГУ, 2024. — С. 177–179. — URL: <https://rep.barsu.by/items/c074f9ab-1f2f-4b05-95d2-6bd936824643/full>
4. Малышкина, Д. С. Эстетическое воспитание старших дошкольников посредством музейной педагогики: выпускная квалификационная работа / Д. С. Малышкина; Тюменский государственный университет. — Ишим, 2025. — URL: https://library.utmn.ru/dl/Module_VKR_Ishim/2025/vr25-2864.pdf
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) // КонсультантПлюс. — URL: <http://www.consultant.ru>
6. Богданова, Т. Л. Мини-музей «Русская изба»: опыт работы / Т. Л. Богданова // Альманах педагога. — 2025. — URL: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=85348>
7. Бердиева, И. Р. Проект мини-музей «Семейные ценности и традиции» / И. Р. Бердиева // Инфоурок. — 2022. — URL: <https://infourok.ru/proekt-mini-muzej-semejnye-cennosti-i-tradicii-7454999.html>
8. Ахметзянова, Л. В. Музейная педагогика. Мини-музей «Семейный оберег»: методическая разработка / Л. В. Ахметзянова // Инфоурок. — 2025. — URL: <https://infourok.ru/muzejnaya-pedagogika-mini-muzej-semejnyj-obereg-5840243.html>
9. Первова, Ю. В. В бузулукском детском саду № 19 открыт мини-музей «Русской избы» / Ю. Первова, Н. Сухова // Российская провинция: сетевое издание. — Бузулук, 2025. — URL: <https://rosprov.ru/novosti/v-buzulukskom-detskom-sadu-19-otkryt-mini-muzej-russkoj-izby/>

Заключение

Музейная педагогика в детском саду — это не дань моде, а эффективный инструмент воспитания семейных и социокультурных ценностей, позволяющий соединить усилия детского сада и семьи [2, с. 52]. Когда ребенок держит в руках не муляж, а настоящую вещь, которую держала его прабабушка, а рядом стоит мама и рассказывает историю, культурное наследие становится личным опытом. Именно в тандеме «Сад — Семья — Ребенок» возможно, воспитать человека, для которого уважение к прошлому, труду, близким и Отечеству будет жизненной нормой [3, с. 15].

Искусственный интеллект на уроках истории: новые возможности для образования

Каримов Мират Фуатович, учитель
МОБУ СОШ № 7 имени А. П. Москвина г. Сочи (Краснодарский край)

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) стремительно входит в образовательную среду, открывая перед учителями и учениками новые горизонты. Особенно интересным и перспективным выглядит его применение на уроках истории. Рассмотрим, как современные технологии могут

сделать изучение прошлого более наглядным, интерактивным и эффективным.

Персонализация обучения

ИИ-платформы способны анализировать уровень знаний каждого ученика и предлагать индивидуальные

задания. Например, если ученик испытывает трудности с датами, система предложит ему упражнения на хронологию, а если хорошо разбирается в личностях — тесты на сопоставление деятелей и событий. Такой подход позволяет каждому двигаться в собственном темпе и глубже усваивать материал.

Виртуальные экскурсии и реконструкции

С помощью ИИ и технологий виртуальной реальности ученики могут побывать в Древнем Риме, прогуляться по улицам средневекового Новгорода или оказаться на поле Бородинского сражения. Искусственный интеллект помогает создавать реалистичные 3D-модели исторических объектов и событий, делая уроки по-настоящему захватывающими.

Анализ исторических источников

ИИ способен быстро обрабатывать большие массивы текстов: анализировать старинные документы, выявлять ключевые темы, определять авторство и даже переводить с древних языков. Это позволяет ученикам работать с первоисточниками, которые раньше были доступны только специалистам.

Геймификация и интерактивные задания

Использование чат-ботов и интеллектуальных игр делает уроки истории более увлекательными. Например, ученики могут вести диалог с «исторической личностью», задавать вопросы и получать ответы, основанные на реальных фактах. Такие форматы способствуют лучшему запоминанию материала и развитию критического мышления.

Автоматизация проверки знаний

Учителя могут использовать ИИ для быстрой проверки тестов, эссе и творческих работ. Система не только выставляет оценки, но и дает рекомендации по улучшению ответов, что экономит время педагога и повышает качество обратной связи.

Примеры использования искусственного интеллекта

Приведем конкретные примеры применения ИИ на уроках истории, которые активно используются в современной школе.

1. Чат-боты для исторических диалогов и викторин. Например, HistoBot (Telegram, Discord) ежедневно присылает ученикам исторический факт и мини-викторину. Если ученик не отвечает, бот мотивирует его с помощью мемов. Это поддерживает постоянный интерес к предмету и способствует регулярному повторению материала.

2. Генерация персонализированных заданий. С помощью ИИ учитель может создавать индивидуальные карточки, кроссворды, терминологические матрицы и про-

блемные задания по любой теме. Например, по запросу «Создай письмо Святослава детям с загадкой о ссоре трех сыновей» ИИ формирует креативное задание, развивающее аналитическое мышление.

3. Виртуальные экскурсии и реконструкции. Приложения типа AR Time Travel позволяют ученикам погружаться в исторические события с помощью дополненной реальности: прогуляться по древнему городу, увидеть реконструкцию битвы или архитектурного памятника. Это делает уроки наглядными и эмоционально насыщенными.

4. Автоматизация проверки и обратной связи. ИИ-сервисы автоматически проверяют тесты, выделяют типичные ошибки, предлагают индивидуальные рекомендации для каждого ученика. Например, приложение «AI-помощник для школы» автоматически проверяет домашние задания по заданному алгоритму.

5. Генерация исторических документов с ловушками. Учитель может сгенерировать «челобитную» или «дневниковую запись» с анахронизмами, чтобы ученики искали ошибки и анализировали подлинность источников. Это развивает критическое мышление и навыки работы с историческими документами.

6. Интерактивные игровые сценарии. ИИ помогает создавать квесты, ролевые игры и «дорожки выбора» (например, «Вы дворянин в 1861 году. Что выберете: принять выкуп, бежать в Сибирь или вступить в земство?»). Такие задания вовлекают учеников в обсуждение исторических альтернатив.

7. Генерация визуальных и аудиоматериалов. Нейросети (GigaChat, «Кандинский», «Шедевр») создают иллюстрации, схемы, инфографику и даже короткие видеоролики по историческим темам. Это помогает визуализировать сложные процессы и эпохи.

8. Адаптивные мобильные приложения. Приложения типа HistoryMind используют ИИ для подбора заданий под уровень ученика, анализа ошибок и построения индивидуальной траектории обучения.

Преимущества применения искусственного интеллекта на уроках истории

Применение ИИ на уроках истории помогает решить следующие задачи:

- повышение мотивации и вовлеченности обучающихся;
- индивидуализация обучения;
- развитие критического мышления и навыков анализа;
- экономия времени учителя на рутинных задачах.

Заключение

Искусственный интеллект — не замена учителю, а его мощный помощник. Внедрение ИИ на уроках истории позволяет сделать обучение более современным, индивидуализированным и мотивирующим, формируя у учеников не только знания о прошлом, но и навыки XXI века.

Литература:

1. Бруссард, М. Искусственный интеллект : Пределы возможного / М. Бруссард. — М. : Альпина нон-фикшн, 2020. — 362 с.
2. Паскова, А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения / А. А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — № 3 (42). — С. 113–122.
3. Пиковер, К. Искусственный интеллект. Иллюстрированная история. От автоматов до нейросетей / К. Пиковер. — М. : Синдбад, 2021. — 250 с.
4. Ракитов, А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм / А. И. Ракитов // Высшее образование в России. — 2018. — Т. 27, № 6. — С. 41–49.
5. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 27.09.2022).

Стратегия формирования межкультурной коммуникативной компетенции в обучении деловому китайскому языку

Королева Диана Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Климас Татьяна Алексеевна, старший преподаватель
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

Данная статья посвящена проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) на уроках делового китайского языка. В работе представлена стратегия формирования МКК на материале темы «Собеседование», которая направлена на развитие когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов МКК. Представлены критерии оценки сформированности МКК.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, деловой китайский язык, профессионально-ориентированное обучение, стратегия формирования межкультурной коммуникативной компетенции, собеседование.

Современная языковая подготовка в сфере делового китайского языка выходит за рамки формирования лексико-грамматических навыков. Рост российского и китайского делового сотрудничества и требования образовательных стандартов ориентируют обучение на развитие способности к продуктивному межкультурному взаимодействию в профессиональной среде [2, с. 8; 6 с. 15]. Анализ учебной практики показывает, что даже при достаточно высоком уровне языковой подготовки обучающиеся испытывают трудности в реальных деловых коммуникациях, что подтверждается исследованиями в области межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) [3, с.12]. Наименее сформированными оказываются навыки МКК. Это проявляется в неверном выборе стратегий вежливости, избыточной прямоте или чрезмерной уклончивости, непонимании культурных концептов, недостаточных знаниях о нормах невербального общения, принятых в китайской культуре, включая дистанцию, жесты и мимику, а также в трудностях адаптации коммуникативного поведения в зависимости от статуса собеседника [3, с. 67].

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании, разработке и апробации стратегии формирования МКК при обучении деловому китайскому языку, а также в определении критериев оценки уровня ее сформированности у учащихся.

На основе анализа теоретических источников и особенностей китайского делового дискурса выделяются ключевые положения, обосновывающие педагогическую стратегию. Концепция вторичной языковой личности И. И. Халеевой рассматривает человека, способного к общению на межкультурном уровне. Халеева выделяет две взаимосвязанные сферы: тезаурус I («языковая картина мира») и тезаурус II («концептуальная картина мира») [8, с. 46]. Формирование вторичной языковой личности предполагает не только усвоение вербально-семантического кода, но и проникновение в иную систему ценностей, норм и оценок. Так, целью практических работ при обучении китайскому языку для делового общения является подготовка профессионала, способного понимать иную картину мира.

Теория диалога культур М. М. Бахтина создает основу для понимания межкультурного взаимодействия как диалогического процесса, при котором понимание возникает там, где есть диалог, а любое соприкосновение с миром культуры становится формой спрашивания и беседы. На уроках китайского языка для делового общения целесообразно моделировать переговоры, собеседования, обсуждения условий контракта и урегулирование конфликтов [5, с. 52].

Теория культурно-исторической детерминации развития личности Л. С. Выготского демонстрирует тесную

взаимосвязь коммуникативного поведения человека с особенностями его исторического, социокультурного и национального развития [1, с. 208]. Согласно этой теории, для успешной деловой коммуникации недостаточно просто изучать китайский язык; необходимо понимать культурные механизмы, стоящие за словами и действиями.

На основе этих теоретических положений современные педагогические подходы позволяют моделировать обучение деловому китайскому языку таким образом, чтобы развивать у студентов МКК. Компетентностный подход рассматривает результат обучения как способность эффективно действовать в реальных ситуациях, применяя полученные знания на практике [2, с. 9]. Деятельностный подход позволяет рассматривать межкультурную коммуникацию как целенаправленную речевую деятельность, включенную в социальный контекст [4, с. 121]. Межкультурный подход ориентирует обучение на осознание культурной относительности норм и развитие способности к интерпретации иной картины мира [3, с. 134]. Дискурсивный подход становится ключевым для обучения деловому китайскому языку, поскольку именно в дискурсе проявляются культурно обусловленные модели поведения: жесты, степень прямоты, способы выражения несогласия, стратегии самопрезентации и другие элементы [7, с. 114].

Опираясь на совокупность этих подходов, МКК можно рассматривать как способность к осознанию, пониманию и интерпретации картины мира иной культуры и, как следствие, к построению успешной профессиональной коммуникации [10, с. 33]. При моделировании практических разработок учитываются следующие компоненты стратегии формирования МКК: теоретико-содержательный, операционально-деятельностный, личностно-рефлексивный и эмоционально-ценностный. Особое значение имеет развитие толерантности и отсутствие этноцентризма [9, с. 5].

Примером реализации стратегии является тема «Собеседование». Деловой китайский дискурс характеризуется выраженной иерархичностью коммуникации, что проявляется в обращении по фамилии с указанием должности («王经理», «李总») и использовании уважительного местоимения «您». Также он отличается высокой контекстностью и имплицитностью, при которой значительная часть смысла передается через намеки и невербальные сигналы [11, с. 56].

Социально-культурные особенности включают ориентацию на коллектив, приоритет интересов группы и стремление к гармонии в отношениях, что подтверждается исследованиями культурных различий. Важную роль играют строгие этикетные нормы, а также категория «面子», предполагающая сохранение собственного лица и лица собеседника [7, с. 116].

Методика обучения деловому китайскому языку должна учитывать данные особенности и строиться на основе коммуникативных и дискурсивных заданий [6, с.

97]. Педагогическая стратегия включает несколько этапов: аналитико-интерпретационный, дискурсивное моделирование, ролевая симуляция и рефлексивный анализ [4, с. 210]. Для оценки уровня сформированности МКК были разработаны критерии, соотнесенные с выделенными компонентами МКК:

Когнитивный компонент оценивался по степени сформированности знаний о социокультурных особенностях китайского делового дискурса, включая понимание категорий «面子» и «关系», норм делового этикета и особенностей иерархической коммуникации.

Операционально-деятельностный компонент определялся по способности студентов применять соответствующие речевые стратегии в моделируемых коммуникативных ситуациях, включая адекватность выбора языковых средств, соблюдение коммуникативных норм и гибкость речевого поведения.

Аффективный компонент включал оценку готовности студентов к межкультурному взаимодействию, проявление уважения к иной культуре, а также снижение выраженности этноцентрических установок.

Личностно-рефлексивный компонент оценивался по способности студентов к анализу собственного коммуникативного поведения, осознанию допущенных ошибок и корректировке речевых стратегий [7, с. 117].

На основе данных критериев были выделены три уровня сформированности МКК: высокий, средний и низкий. Фрагмент урока по теме «Собеседование», построенный с учетом выделенных параметров и рассмотренных теоретических положений представлен в таблице 1.

Апробация предложенной стратегии была проведена в четырех малых учебных группах, включающих в общей сложности 9 студентов, изучающих деловой китайский язык. Несмотря на ограниченный объем выборки, полученные результаты позволяют выявить улучшение в развитии МКК обучающихся.

В ходе апробации установлено, что у 9 из 9 студентов наблюдался переход на более высокий уровень сформированности МКК по итогам выполнения заданий. Двое студентов продемонстрировали частичную динамику, выражающуюся в улучшении отдельных компонентов компетенции при сохранении среднего общего уровня. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в операционально-деятельностном компоненте: студенты стали более адекватно выбирать речевые стратегии в ситуациях делового общения, учитывать иерархический статус собеседника, а также демонстрировать способность к смягчению высказываний и избеганию коммуникативно рискованных формулировок. Одновременно отмечено снижение количества прагматических ошибок, связанных с нарушением норм вежливости и делового этикета.

В когнитивном компоненте зафиксировано расширение и систематизация знаний о культурно-специфических особенностях китайского делового дискурса, что проявилось в более точном понимании категорий «面子»

Таблица 1. Этапы формирования МКК на материале темы «Собеседование»

Этап	Содержание этапа	Деятельность студентов	Компоненты МКК и методический результат
Аналитико-интерпретационный	Анализ видеозаписи китайского собеседования и транскрипта диалога	Определение стратегии самопрезентации; выявление способов выражения скромности; описание невербальных маркеров уважения; сопоставление с российской моделью	Когнитивный; Аффективный. Формирование представлений о культурно-специфических моделях делового общения, развитие навыков интерпретации вербальных и невербальных средств
Дискурсивное моделирование	Моделирование ситуации собеседования в китайской компании	Разработка ответов на типовые вопросы с учетом: сохранения «лица» работодателя; демонстрации командной ориентации; избегания индивидуалистической риторики	Когнитивный; Операционально-деятельностный. Освоение стратегий межкультурного речевого поведения, формирование умений адаптации высказывания к культурному контексту
Ролевая симуляция	Имитация ситуации собеседования с распределением ролей	Участие в интервью; оценка по критериям	Операционально-деятельностный; Аффективный. Закрепление практических навыков межкультурной коммуникации, развитие гибкости коммуникативного поведения
Рефлексивный анализ	Обсуждение результатов и трудностей выполнения заданий	Анализ трудностей; выявление наиболее сложных элементов	Личностно-рефлексивный; Эмоционально-ценностный. Развитие рефлексии, осознание культурных различий и формирование готовности к межкультурному взаимодействию

и «关系», а также в способности студентов учитывать их при анализе коммуникативных ситуаций.

Положительная динамика выявлена и в аффективном компоненте: у обучающихся повысилась готовность к межкультурному взаимодействию, снизилась склонность к прямолинейной оценке коммуникативных ситуаций, усилилось уважительное отношение к нормам китайской деловой культуры.

В личностно-рефлексивном компоненте отмечено развитие способности к анализу собственных коммуникативных действий: студенты стали более точно выявлять допущенные ошибки, объяснять их с позиции культурных различий и предлагать альтернативные стратегии поведения.

Таким образом, у большинства обучающихся зафиксирован переход с низкого и среднего уровней сформированности МКК на более высокий уровень, что позволяет говорить об эффективности предложенной педагогической стратегии в условиях профессионально-ориентированного обучения деловому китайскому языку. Данные результаты позволяют сделать вывод, что формирование

МКК в обучении деловому китайскому языку требует сочетания теоретической базы, практических заданий и рефлексивного анализа. Применение предложенной стратегии на материале темы «Собеседование» демонстрирует возможность подготовки студентов, способных к успешной межкультурной профессиональной коммуникации.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения разработанной модели в реальном образовательном процессе при подготовке специалистов, владеющих деловым китайским языком. Реализация стратегии на материале темы «Собеседование» продемонстрировала ее эффективность, что подтверждается положительной динамикой в развитии поведенческого компонента МКК, снижением числа прагматических ошибок и повышением осознанности коммуникативных действий обучающихся. Так, предложенная стратегия может рассматриваться как модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях профессионально-ориентированного обучения китайскому языку.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. — Текст: непосредственный // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1982. — С. 206–210.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. — Текст: непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7–14.

3. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. — М.: Гнозис, 2007. — 368 с. — Текст: непосредственный.
4. Пермякова, Т. М. Моделирование и типология дискурса межкультурной коммуникации: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Пермякова Т. М. —, 2019. — 379 с. — Текст: непосредственный.
5. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с. — Текст: непосредственный.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2008. — 264 с. — Текст: непосредственный.
7. Флерко, К. А. Высококонтекстность китайского бизнес-дискурса / К. А. Флерко. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы лингвистики. — 2021. — С. 112–118.
8. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность / И. И. Халеева. — Текст: непосредственный // Язык — система. — М., 1995. — С. 45–52.
9. Bennett, M. J. Developing Intercultural Competence / M. J. Bennett. — Текст: непосредственный // AIEA Conference. —, 2017. — С. 1–15.
10. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. — Clevedon: Multilingual Matters, 1997. — 180 с. — Текст: непосредственный.
11. Hall, E. T. Beyond Culture / E. T. Hall. — New York: Anchor Books, 1976. — 256 с. — Текст: непосредственный.

Методы сенсорной интеграции в работе педагога-психолога в ДОУ с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Кулешова Александра Михайловна, педагог-психолог
МАДОУ «Детский сад № 29» г. Красноярск

Для специалистов не секрет, что успешность физического, умственного, речевого и эстетического воспитания и развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей.

В условиях современного общества инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится приоритетной задачей. Образовательные учреждения стремятся создать среду, в которой каждый ребенок независим от своих физических или умственных ограничений. Особое внимание стоит уделить вопросам сенсорной интеграции, которая включает в себя процесс обработки информации, поступающей от органов чувств. Педагог-психолог в детском образовательном учреждении играет ключевую роль в обеспечении поддержки таких детей, используя различные, которые позволяют адаптировать образовательный процесс и содействовать развитию индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Сенсорное восприятие включает в себя развитие у детей различных типов восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного, вкусового), на базе которых формируются полные представления о внешних характеристиках предметов: их форме, размере, положении в пространстве, а также о запахах и вкусах. Сенсорное развитие имеет огромное значение для психологического и социального формирования личности, поскольку создание и развитие высших психических функций связано с комплексным процессом взаимодействия внешней действительности с внутренним миром.

Сенсорная интеграция — это процесс, в ходе которого мозг обрабатывает и интерпретирует поступающую сенсорную информацию, обеспечивая адекватный ответ на внешние стимулы. Основоположица теории сенсорной интеграции, Энн Джин Айрис, утверждала, что многие трудности в обучении и поведении детей являются результатом нарушений в процессе сенсорной интеграции. Ключевым аспектом является то, что каждый из органов чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вестибулярная система и проприоцепция) играет значимую роль, и дефицит в восприятии информации может повлиять на успех учебной деятельности и социализацию ребенка. В своей первой книге «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» Айрис освещает основные элементы сенсорной интеграции и предлагает методы для ее оптимизации — это и стало базой для последующих исследований и практических подходов [1]. Таким образом, взаимодействие с окружающим миром требует активной работы с сенсорной информацией, что и является основой для внедрения методов сенсорной интеграции в работу с детьми с ОВЗ.

Несмотря на вариативность подходов к обеспечению сенсорной интеграции, в современной практике сохраняется ряд существенных проблем, препятствующих их эффективной реализации.

Одной из центральных сложностей выступает кадровый дефицит и недостаточный уровень профессиональных компетенций педагогического состава. Материально-техническое обеспечение большинства до-

школьных образовательных организаций также является недостаточным, дефицит современного оборудования и дидактического инструментария, необходимого для полноценного проведения занятий, не позволяет создать для детей по-настоящему стимулирующую и безопасную развивающую среду. Трудности объективной оценки сенсорных дефицитов препятствуют разработке индивидуальных траекторий развития и точечному планированию коррекционных мероприятий. Наконец, значимым социально-психологическим фактором остается стигматизация детей с ОВЗ и их семей. Социальные предубеждения создают неблагоприятный климат, что напрямую влияет на снижение самооценки воспитанников и замедление процессов их общей социализации и развития.

Выявленные проблемы акцентируют внимание на потребности в углубленном изучении вопросов сенсорной интеграции, разработке персонализированных стратегий коррекционно-развивающей работы, а также повышении уровня осведомленности специалистов, родителей и образовательных организаций. Перед педагогическими психологами стоят двоякие задачи: во-первых, оценка когнитивных и эмоциональных особенностей детей с ОВЗ; во-вторых, имплементация результативных методик, направленных на стимулирование их целостного развития.

В современной практике наблюдается растущий интерес к инновационным подходам, включая игровую терапию, арт-терапевтические техники, а также разнообразные сенсомоторные и релаксационные игровые программы, зарекомендовавшие себя как эффективные инструменты воздействия.

Игровая терапия — это специализированный метод, который помогает детям выразить свои эмоции, проработать внутренние конфликты и улучшить навыки взаимодействия с окружающим миром посредством игры. Для детей, испытывающих трудности в сенсорной интеграции, игровая психокоррекция становится особо актуальной, так как помогает им лучше адаптироваться к сенсорной информации и развивать необходимые навыки.

Коррекционная игра должна проходить в комфортной и безопасной обстановке, что позволит детям чувствовать себя защищенными и более открытыми для взаимодействия. Педагог-психолог может организовать игру с различными сенсорными материалами, такими как песок, вода, пена, крупы, мыльные пузыри, бархат, бумага, пенопласт, дерево, шершавый и гладкий пластик, чтобы ребенок мог свободно изучать предложенные материалы, стимулирующие его чувства [8].

Важно обращать внимание на коммуникацию, поскольку дети часто выражают свои эмоции и чувства через игру. Ребенок может создавать сценарии с игрушками, которые отражают его личные переживания, и это позволит понять чувства маленького человека и помочь разобраться с его беспокойствами.

Вне зависимости от того, является ли игра свободной или структурированной, можно вводить элементы, направленные на развитие сенсорной интеграции. На-

пример, занятия с песком или различными крупами, помогает справиться с гипер- или гипосенсорной чувствительностью. Интересны игры с водой, когда ребенку предложено переливание жидкости из одного сосуда в другой или использование губок для «перемещения» жидкости. Эти действия улучшают координацию и способствуют развитию тактильных ощущений. Игры с конструированием («Лего», блоки, магнитный конструктор) помогают ребенку развивать пространственное восприятие, мелкую моторику и координацию [3].

Техники арт-терапии представляют собой подход, который использует творческую активность для преобразования внутреннего мира ребенка. Эта методика особенно важна для детей, испытывающих сложности в восприятии и обработке сенсорной информации.

Художественно-психологическая коррекция предоставляет возможность детям выразить свои эмоции и чувства через творчество: рисование, лепка, работа с музыкальными инструментами и другие виды художественного самовыражения. Через создание произведений искусства дети могут работать с различными текстурами, материалами и цветами, что позволяет снять психоэмоциональное напряжение и благотворно влияет на развитие мелкой моторики, внимания и восприятия.

Арт-терапия задействует различные каналы восприятия — зрение, слух, осязание, что особенно важно для детей с проблемами в сенсорной интеграции. Использование ярких красок и текстурированных материалов может помочь детям с гиперчувствительностью к определенным ощущениям. Возможность выбирать цвета и материалы улучшает восприимчивость детей к сенсорным стимулам. Например, ребенок может нарисовать свой «день», используя разные цвета для разных эмоций и моментов, что даст возможность ему самостоятельно увидеть и понять свои чувства [5].

Работа с пластилином или с глиной развивает координацию движений, а также способствует тактильному восприятию. Дети могут лепить различные знакомые ему фигуры, в том числе представляющие эмоции, что стимулирует самоосознание. Ребенок в процессе работы создает «счастливую» и «грустную» фигуры (это может быть любое животное, транспорт или все, что придет в голову ребенку) и послужит основой для обсуждения его текущего эмоционального состояния.

Использование музыкальных инструментов и создание совместных музыкальных произведений позволяет детям расслабиться и взаимодействовать друг с другом, воспитывает чувство ритма.

Арт-терапевтические техники для детей с ОВЗ являются мощным инструментом для улучшения эмоционального состояния и социальных навыков, способствуют развитию самовыражения и улучшению сенсорной обработки, что приводит к улучшению взаимодействия с окружающим миром.

Не менее важны сенсомоторные игры, цель которых заключается в помощи детям лучше понимать окружающий мир через ощущения: осязание, зрение и слух.

Физически активные игры способствуют физическому развитию ребенка, укреплению мышц и улучшению координации. Многие сенсомоторные игры являются групповыми, что стимулирует развитие коммуникативных и командных навыков. Связь между умственными и двигательными навыками позволяет детям лучше справляться с задачами, требующими координации движений. В целом, сенсомоторные игры являются незаменимым инструментом в развитии детей, так как они активно содействуют связи между индивидуальным сенсорным восприятием и двигательными навыками. К таким играм относятся многие игры с мячом, где необходимо бросать, ловить или катать мяч. Так дети учатся распознавать размеры, фактуру и вес мяча, развивают координацию рук и глаз, крупную моторику и точность движений, а также учатся различать расстояние.

Для детей, которые не чувствуют своего тела или окружающее пространство, специалист может использовать игры на равновесие (например, балансир), что поможет улучшить восприятие собственных движений и ощущения в пространстве.

Методы медитации, сосредоточения и релаксации особенно полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья, так как они помогают научиться управлять своими эмоциями, снизить уровень тревожности. К таким методам относятся дыхательные упражнения, которые детям сфокусироваться и успокоить свои эмоции. Глубокое дыхание через нос и медленное выдыхание через рот — наиболее быстрый способ привести свои чувства в состояние покоя. Или можно использовать визуализацию (например, представлять, что надуваешь воздушный шар или нюхаешь аромат цветка). Визуализация помогает детям создать внутренние образы, которые способствуют расслаблению. Для старшего дошкольного возраста метод визуализации особенно интересен: можно предложить представить место, где ребенок чувствует себя в безопасности, комфортно и расслабленно, это может быть океан, лес или свой дом, комната. Далее по-

просить подробным образом описать это место, а также связать эмоции с определенными цветами.

Для сенсорной интеграции также используются короткие медитации, в которых ребенок сосредоточен на дыхании или звуках вокруг. Такие практики помогают детям развивать самосознание и осознание своих эмоций, тренирует навык эмпатии. Спокойная классическая музыка во время выполнения упражнений позволяет детям сохранять внимание, сосредотачиваться на текущем моменте.

При проведении любых занятий важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его возможности и предпочтения. Работа с детьми с ОВЗ, психолого-педагогический подход должен быть дифференцированным и учитывать множество факторов, включая уровень их активности, сенсорные предпочтения, а также психологическое состояние.

Инновационные методы работы педагога-психолога, основывающиеся на принципах сенсорной интеграции, открывают новые горизонты в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Они вносят вклад в создание инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок может обрести уверенность в своих силах, развивать свои способности и полноценно участвовать в жизни общества. Игровая терапия, арт-терапия, сенсорные стенды, сенсомоторные игры значительно улучшают процесс сенсорной интеграции и способствуют общему развитию детей. Интегрируя различные методы и подходы, педагоги-психологи могут создать мощный инструмент для поддержки и квалифицированного сопровождения детей с особыми потребностями, тем самым способствуя их социализации и успешной адаптации в мире.

Для достижения положительных результатов необходимо продолжать развивать систему подготовки специалистов, создавать новые методики и программы, а также работать над улучшением материально-технической базы ДОУ. Таким образом, решая существующие проблемы, мы можем способствовать более эффективной интеграции детей с ОВЗ в общество.

Литература:

1. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Д. Айрес. — М.: Теревинф, 2017. — 272 с. — Текст: непосредственный.
2. Банди, Анита Сенсорная интеграция. Теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей. — М.: Теревинф, 2018. — 768 с. — Текст: непосредственный.
3. Годовникова, Л. В. Коррекционно-развивающие технологии в ДОО / Л. В. Годовникова. — Волгоград: Учитель, 2026. — 187 с. — Текст: непосредственный.
4. Дорит, С. Б. По секрету всему свету / С. Б. Дорит, Д. М. Люси. — М., 2022. — 259 с. — Текст: непосредственный.
5. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. — М.: Речь, 2020. — 160 с. — Текст: непосредственный.
6. Кожанова, Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. М. Кожанова. — Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования.: [сайт]. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9741> (дата обращения: 19.04.2026).
7. Мальцева, П. Ю. Игровые приемы сенсорного обогащения дошкольников: методическое пособие / П. Ю. Мальцева. — Текст: электронный // Институт развития образования: [сайт]. — URL: https://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kio/izdaniya/Malceva_Roze_Otrorshko_Igrovy_e_priemy_sensornogo_obogashchenija.pdf (дата обращения: 19.04.2026).
8. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. — М., 2021. — 98 с.

Оценка отношения студентов медицинского вуза к внедрению современных форм и методов преподавания физической культуры

Лебедева Валерия Игоревна, студент
Волгоградский государственный медицинский университет

Исследование направлено на изучение отношения студентов медицинского вуза к внедрению современных подходов, применяемых на занятиях физической культуры.

Ключевые слова: студенты, медицинский вуз, физическая культура, современные подходы.

Evaluation of attitudes of medical students towards the introduction of modern forms and methods of teaching physical education

The research is aimed at studying the attitude of medical university students to modern approaches used in physical education classes.

Keywords: students, medical university, physical education, modern approaches.

Введение. Занятия физической культурой составляют важную часть студенческой жизни. Это особенно актуально для обучающихся в медицинских вузах. Будущие медики каждый день изучают различные заболевания, их этиологию и патогенез. Они на профессиональном уровне осознают значимость физической нагрузки и влияние ее на организм человека.

Можно отметить негативную тенденцию к снижению уровня состояния здоровья студенческой молодежи, в том числе студентов медицинских вузов. По данным медицинских осмотров последних лет, у 80 % абитуриентов, поступающих в медицинский вуз, диагностированы различные патологии, хронические формы заболеваний выявлены у 30 % студентов. Высокий уровень физического здоровья имеет около 1,8 %, средний уровень 7,7 %, низкий и очень низкий уровни зафиксированы у более чем 90 % будущих врачей. [1]

Поэтому важно целенаправленно формировать у студентов медицинских вузов -модель здорового образа жизни. Занятия физической культурой способствуют развитию важных личных качеств обучающихся. Речь идёт о дисциплинированности, умение работать в команде, выносливости и целенаправленности. Под моделью современного специалиста понимают отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений специалиста, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику [2]. В данной ситуации возникает вопрос о совершенствовании методов преподавания физической культуры. Один из способов — внедрение современных педагогических подходов в образовательный процесс. М. Я. Виленский отмечает независимость типологических характеристик студентов новации в сфере физической культуры должны включать использование широкого спектра средств и методов физкультурно-образовательной деятельности в вузе, обуславливающих их интегративное единство [3].

Цель исследования: Изучить отношение студентов медицинского университета к внедрению современных подходов преподавания на занятиях физической культурой.

Описание материалов и методов исследования: Анализ научной статьи. Опрос в виде Google форм позже статистический анализ полученных данных.

Результаты исследования: На основе анализа методической литературы мы получили следующие данные. В исследованиях статьи Мелихова Н. В. [4] указывается, что в современном мире дети и подростки все больше страдают дефицитом движений и сниженным иммунитетом. Педагогам, учителям, необходимо в воспитательный процесс внедрять новые технологии. В силу этих обстоятельств можно со всей уверенностью утверждать, что именно применение современных технологий на уроках физической культуры, несомненно, может повлиять на привлечение все большего количества людей к занятиям физической культуры.

Новые технологии могут сделать обучение более доступным, что позволит привлечь больше детей с разными психотипами. Кроме того, статья обсуждает роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни. Подчеркивается, что активное участие детей в спортивных мероприятиях способствует не только физическому развитию, но и социализации.

Также был проведён опрос студентов Волгоградского Медицинского университета к отношению применения современных технологий в преподавание физической культуры.

Общее количество участников составило 40 человека. Возраст варьировался от 17 до 23 лет, юношей -19, девушек-21. Студенты ВолГМУ второго курса направление «Лечебное дело»

Большинство опрошенных (56,6 %) считают, такой современный подход как разнообразие занятий больше всего применяется в нашем вузе, 33 % опрошенных считают, что все перечисленные подходы применяются в ВолГМУ, а 11 % что такой подход как использование современных технологий применяется больше. Так современные исследователи подчеркивают, что в условиях специфики XXI века к вопросам совершенствования современных образова-

тельных систем высокоразвитые страны должны подходить не только с позиций личной заинтересованности обучающихся, но и учитывать общественную необходимость [5].

Все опрошенные (100 %) соглашались с тем, что данные подходы способствуют разнообразию занятий.

Так, 90 % опрошенных считают физическую культуру важной частью здоровья студента, но 10 % отмечают неважность предмета в процессе обучения.

Так 67,7 % студентам больше нравится такой подход, как «разнообразие занятий» применяемых на занятиях физической культуры. 22,2 % нравится индивидуальный подход. 11,1 % выбрали использование современных технологий.

Среди опрошенных студентов, допущенных на занятия по физической культуре 100 % посещают все занятия. 44,4 % считают, что различные поощрения повышают мотивацию студентов к занятиям физической культурой. Такой же процент опрошенных считает, что внедрение со-

временных подходов поможет мотивировать студентов. Однако 11,1 % считают занятия физической культурой не важными для студента.

77,8 % студентов полностью удовлетворены проведением занятий по физкультуре в нашем вузе, но 22,2 % считают, что требуются изменения.

Заключение

Отношение студентов медицинского университета к внедрению современных подходов преподавания на занятиях физической культурой может быть разным. Однако результаты исследования показывают, что большинство студентов поддерживают внедрение новых методов и технологий в процесс физического воспитания. Это говорит о том, что студенты готовы к изменениям и открыты для новых идей. Они понимают важность физической культуры для своего здоровья и профессионального развития.

Литература:

1. Скиба И. А., Коновалов И. Е. Проблемы реализации практической дисциплины по физической культуре в высших медицинских учебных заведениях России на примере специальности «Лечебное дело» // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30989> (дата обращения: 06.02.2026).
2. Оценка уровня квалификации сотрудников: учебное пособие. Коллектив авторов. — М.: ИВМ Восточная Европа/Азия, 2009. — 192 с.
3. Рязанцев А. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов музыкальных вузов, исполнителей на духовых инструментах: дис... канд. пед. наук. Москва, 2009. 140 с.
4. Значимость актуализации воспитания детей в системе образования, внедрение новых технологий в воспитательный процесс, а также повышение эффективности деятельности в сфере физической культуры и спорта // Мелихова Н. В.
5. Бритикова Е. А. Модернизация российского высшего образования: тенденции, проблемы, перспективы (на материалах сравнительного исследования государственных и коммерческих вузов): дис.... канд. соц. наук. Краснодар, 2015. 212 с.

Интеграция нормативно-правовой базы и фундаментальных трудов в логопедическую работу с детьми с ТНР (вариант 5.1): как перейти от теории к практике

Макошь Наталия Юрьевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматривается проблема трансформации теоретических знаний и нормативно-правовых требований в практическую деятельность учителя-логопеда, работающего с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивного образования по варианту 5.1. На основе анализа иерархии нормативных документов — Федерального закона «Об образовании в РФ», ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, ФАОП НОО для ТНР (вариант 5.1) и Адаптированной основной общеобразовательной программы школы — а также ключевых научно-методических трудов (учебник «Логопедия» под редакцией Л. С. Волковой, сборник трудов Р. Е. Левиной «Нарушения речи и письма у детей», практико-ориентированное пособие С. Ю. Серебренниковой и И. О. Соколовой) сформирован системный алгоритм перехода от теории к практике. Показано, что эффективное логопедическое сопровождение возможно только при условии интеграции фундаментальных знаний о структуре речевого дефекта, понимания связи устной и письменной речи и точного следования современным нормативным требованиям к организации коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: вариант 5.1, тяжелые нарушения речи (ТНР), учитель-логопед, программа коррекционной работы, ФАОП НОО, ФГОС НОО ОВЗ, логопедическая диагностика, дисграфия, дислексия, уровни речевого развития, инклюзивное образование.

Введение

Начало профессиональной деятельности учителя-логопеда в школе часто сопровождается ощущением разрыва между академическими знаниями, полученными в вузе, и реальными запросами образовательной практики. С одной стороны, существует мощное теоретическое наследие отечественной логопедической науки, представленное трудами Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, Л. С. Волковой и других ученых. С другой стороны, современная система образования жестко регламентирована федеральными государственными образовательными стандартами, адаптированными программами и требованиями к документации. Особенно остро эта проблема проявляется при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) по варианту 5.1, где ребенок обучается в общеобразовательном классе среди нормативно развивающихся сверстников, но при этом нуждается в систематической логопедической поддержке [1, 2].

Цель данной статьи — предложить начинающему учителю-логопеду четкий, алгоритмизированный путь перехода от теоретических знаний и нормативных документов к повседневной практической деятельности по сопровождению ребенка с ТНР по варианту 5.1. Для этого мы последовательно разберем: 1) нормативную вертикаль, определяющую правовые рамки работы; 2) ключевые теоретические источники, формирующие научное мышление логопеда; 3) практический инструментарий, позволяющий наполнить занятия конкретным содержанием; 4) интеграционную модель, объединяющую все компоненты в единую систему.

Основная часть

1. Нормативная вертикаль: от федерального закона к рабочей программе логопеда

Любая практическая деятельность в государственном образовательном учреждении начинается с освоения нормативно-правовой базы. Для логопеда, работающего с детьми с ТНР по варианту 5.1, эта база выстраивается в строгую иерархию, где каждый последующий документ детализирует предыдущий.

1.1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ

Верхний уровень иерархии занимает Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Именно этот документ устанавливает, что дети с ограниченными возможностями здоровья

(ОВЗ) имеют равное право на качественное образование, а государство обязано создать для них специальные условия. Статья 79 закона прямо указывает на необходимость разработки адаптированных образовательных программ, предоставления услуг ассистентов (тьюторов) и создания безбарьерной среды. Для логопеда важно, что закон гарантирует бесплатность и обязательность коррекционной помощи как части общего образования.

Кроме того, закон определяет порядок признания ребенка обучающимся с ОВЗ — исключительно на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Без этого заключения школа не имеет права применять адаптированную программу. Также закон закрепляет вариативность форм обучения: инклюзия (совместно с другими детьми), отдельные классы или отдельные организации. Для варианта 5.1, который предполагает обучение в обычном классе, это положение особенно актуально. Таким образом, знание Федерального закона — это правовая основа для организации логопедического кабинета, доказательства необходимости занятий и защиты прав ребенка [1].

1.2. ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (Приказ № 1598)

Следующий уровень — Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 [2]. Если закон задает общие принципы, то стандарт прокладывает конкретный путь. Для логопеда ключевое значение имеет то, что именно в этом документе вводится понятие **вариантов программ** для детей с разными нозологиями. Для детей с тяжелыми нарушениями речи предусмотрены варианты 5.1 и 5.2.

Вариант 5.1, которым мы занимаемся, предназначен для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) или общим недоразвитием речи (ОНР) негрубой степени, которые способны освоить основную общеобразовательную программу в среде сверстников, но при условии получения постоянной логопедической помощи. Стандарт предписывает разрабатывать Адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП), обязательным компонентом которой является **программа коррекционной работы** (ПКР). ПКР направлена на преодоление недостатков физического и психического развития, включая речевые нарушения, и на социальную адаптацию ребенка [2].

ФГОС также устанавливает требования к структуре, условиям и результатам освоения АООП. Для логопеда это означает, что школа обязана обеспечить кадровые условия (наличие учителя-логопеда), материально-тех-

нические условия (логопедический кабинет с соответствующим оборудованием) и информационно-образовательную среду. Таким образом, ФГОС выступает как техническое задание: он дает четкое понимание, для кого (вариант 5.1), с какой целью (коррекция и социализация) и на какой основе (программа коррекционной работы) необходимо строить свою деятельность.

1.3. ФАОП НОО для ТНР (вариант 5.1) (Приказ № 1023)

Третий уровень — Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденная Приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 (в редакции от 17.07.2024) [3]. Это уже готовый, детализированный «конструктор» для школы и, что самое важное, для логопеда. ФАОП конкретизирует требования ФГОС, превращая их в пошаговое практическое руководство по организации образовательной и коррекционной деятельности для детей с ТНР.

Для логопеда наибольший интерес представляет раздел, посвященный **программе коррекционной работы**. В ФАОП четко прописаны направления коррекционной работы для варианта 5.1:

- коррекция нарушений устной речи (звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя, связной речи);
- профилактика и коррекция нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии);
- развитие коммуникативных навыков и повышение мотивации к обучению;
- формирование полноценных речевых предпосылок для усвоения школьной программы [3].

Кроме того, ФАОП определяет **коррекционно-развивающую область** как обязательную часть внеурочной деятельности. Содержание работы в рамках этой области определяется индивидуально, на основе рекомендаций ПМПК. Важно, что ФАОП не требует механического копирования: школа может адаптировать программу с учетом региональных, этнокультурных особенностей и конкретного контингента детей. Для логопеда этот документ — главный методический ориентир, на основе которого он будет разрабатывать свою рабочую программу и календарно-тематическое планирование.

1.4. Адаптированная основная общеобразовательная программа школы (АООП НОО)

Нижний, но самый практический уровень — это **Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования**, которую каждая школа разрабатывает и утверждает самостоятельно, но в строгом соответствии с требованиями ФГОС и на основе федеральной ФАОП [2, 3]. Именно АООП, а не вышестоящие законы, является прямым руководством к действию для всех сотрудников школы.

Структура АООП типична и включает три раздела: целевой (пояснительная записка, планируемые результаты, система оценки), содержательный (рабочие программы, программа воспитания, программа коррекционной работы) и организационный (учебный план, календарный график, условия реализации). Рабочая программа учителя-логопеда является неотъемлемой частью программы коррекционной работы внутри АООП. Поэтому первое, что должен сделать начинающий логопед, придя в школу, — ознакомиться с содержанием АООП, особенно с тем разделом, где прописаны цели, задачи и направления логопедической работы для детей с ТНР по варианту 5.1.

Таким образом, нормативная вертикаль задает жесткие, но необходимые рамки. Знание этой иерархии позволяет логопеду верно выстраивать свою работу, обосновывать нагрузку, документацию и взаимодействие с другими специалистами.

2. Фундаментальные теоретические источники: что дает наука для практики

Однако знание законов — это только половина дела. Содержательную основу логопедической работы составляют классические труды, которые формируют профессиональное мышление и позволяют понимать внутренние механизмы речевых нарушений.

2.1. Учебник «Логопедия» под редакцией Л. С. Волковой

Учебник «Логопедия» под редакцией Л. С. Волковой (и последующие издания под редакцией Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской) является фундаментальным академическим изданием, которое на протяжении десятилетий служит настольной книгой для российских логопедов [4]. Структура учебника построена по модульному принципу и охватывает все ключевые аспекты профессии.

Раздел I посвящен теоретическим основам: даются определения логопедии как науки, рассматриваются этиологические причины нарушений, принципы анализа и классификации речевых расстройств, а также методы логопедического воздействия. Раздел II — «Виды речевых нарушений и их коррекция» — является сердцем учебника. Здесь подробно, с опорой на клинико-педагогическую классификацию, описываются все основные формы нарушений речи: от дислалии и дизартрии до алалии и нарушений письменной речи (дисграфии и дислексии). Для каждого нарушения раскрываются его механизмы, симптоматика и методики коррекционной работы. Раздел III рассматривает логопедическую работу при комплексных нарушениях (сочетание речевых расстройств с сенсорными, интеллектуальными или двигательными нарушениями). Раздел IV описывает систему организации логопедической помощи [4].

Для практической работы по варианту 5.1 из учебника Волковой необходимо взять на вооружение три ключевые идеи.

Первое — глубокое понимание структуры речевого дефекта. Вариант 5.1 охватывает детей с ФФН и ОНР. Знание клинико-педагогических категорий (из разделов II и III) — это основа дифференциальной диагностики. Например, понимание того, лежит ли в основе нарушений у ребенка дислалия (нарушение только произносительной стороны при сохранном фонематическом слухе) или дизартрия (нарушение иннервации речевого аппарата), коренным образом меняет подходы к коррекции и прогноз. Учебник дает дифференциально-диагностические критерии, позволяющие отличить одно нарушение от другого [4].

Второе — тесная связь устной и письменной речи. Одна из главных задач варианта 5.1 — профилактика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Учебник Волковой наглядно демонстрирует, как недоразвитие фонематического слуха, лексико-грамматического строя и связной речи неизбежно приводит к трудностям в освоении грамоты. Это понимание позволяет строить логопедическую работу на опережение, делая акцент на тех компонентах устной речи, которые лежат в основе письма и чтения [4].

Третье — принципы и методы логопедического воздействия. В разделе I учебника описываются ключевые принципы работы: принцип опоры на сохраненные анализаторы, системный подход, принцип развития и др. Для варианта 5.1, где ребенок интегрирован в обычный класс, особенно важны методы формирования языкового анализа и синтеза, методы развития фонематического восприятия, методы обогащения словаря и формирования грамматического строя речи. Учебник предлагает арсенал этих методов, который логопед может адаптировать в своей работе [4].

2.2. Сборник трудов Р. Е. Левиной «Нарушения речи и письма у детей»

Если учебник Волковой дает систематизированные знания по всем разделам логопедии, то сборник избранных трудов Розы Евгеньевны Левиной — это глубокое погружение в понимание причин речевых нарушений и их связи с письменной речью [5]. Левина, ученица и последовательница Л. С. Выготского, разработала культурно-исторический подход к анализу речевых расстройств. Она последовательно проводила мысль о том, что любое нарушение речи — это не изолированный дефект, а системное явление, влияющее на все психическое развитие ребенка.

Для практической работы по варианту 5.1 идеи Левиной являются не просто теоретическим знанием, а руководством к действию. Выделим четыре главных постулата.

Первый и самый важный для школьного логопеда — связь нарушений устной речи с трудностями чтения и письма. Левина, совместно с Р. М. Боскис, доказала, что в подавляющем большинстве случаев дислексия и дисграфия — это не самостоятельные проблемы, а прямое следствие недоразвития фонематического восприятия, то есть

способности различать звуки родного языка. Для варианта 5.1 это означает: логопедическая работа не может сводиться к «натаскиванию» на правильное написание. Главная цель — коррекция устной речи: развитие фонематического слуха, лексико-грамматического строя, связной речи. Только устранив первопричину в устной речи, можно предотвратить и преодолеть трудности в письме и чтении [5].

Второй — системный подход и уровни речевого развития. Левина разработала теорию, согласно которой даже сложные речевые нарушения (алалия, общее недоразвитие речи) имеют системный характер и могут проявляться на разных уровнях. Именно она выделила и подробно описала три уровня речевого развития при ОНР (I, II и III), каждый из которых характеризуется определенной степенью несформированности всех компонентов речи — от звукопроизношения до грамматического строя. Для варианта 5.1 это знание дает инструмент точной диагностики. Логопед должен не просто констатировать «общее недоразвитие речи», а понять, на каком именно уровне находится ребенок, и в соответствии с этим строить коррекционную работу — последовательно, от простого к сложному, формируя каждый компонент речевой системы [5].

Третий — речь как инструмент развития личности. Левина настаивала на том, что дефекты речи не могут рассматриваться изолированно от личности ребенка. Речь — это средство общения, познания и регуляции поведения. Ее нарушения неизбежно ведут к вторичным отклонениям: замкнутости, неуверенности, проблемам в обучении и социализации. Для варианта 5.1 это означает, что работа логопеда не должна ограничиваться кабинетом. Необходимо активное взаимодействие с учителем, психологом и родителями. Важно создавать для ребенка ситуацию успеха, поддерживать его мотивацию к занятиям и общению. Коррекция речи — это, в конечном счете, коррекция личности, помощь ребенку стать полноценным участником образовательного и социального процесса [5].

Четвертый — приоритет профилактики нарушений письменной речи. В своих работах Левина подчеркивала, что нарушения чтения и письма имеют разную структуру и степень выраженности — от полной несформированности навыка до единичных ошибок. Это говорит о том, что профилактика гораздо эффективнее, чем коррекция уже сложившихся нарушений. Для варианта 5.1 это означает, что работа с первоклассниками (и даже с дошкольниками на этапе подготовки к школе) должна включать мощный блок по профилактике дисграфии и дислексии: систематическую работу по развитию фонематического восприятия, навыков языкового анализа и синтеза, обогащению словаря и формированию грамматического строя речи [5].

3. Практический инструментарий: пособие Серебrenниковой и Соколовой

Нормативная база и фундаментальные теоретические знания создают основу, но для повседневной работы логопеду необходим инструмент, который переведет эти знания

в конкретные планы занятий. Таким инструментом выступает учебно-методическое пособие С. Ю. Серебренниковой и И. О. Соколовой «Организация, содержание и планирование логопедической работы с младшими школьниками (АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.1))», выпущенное издательством «Аспринт» в 2020 году [6].

Ключевая особенность этого пособия — его прямая привязка к требованиям ФГОС НОО ОВЗ и примерной АООП НОО для детей с ТНР (вариант 5.1). Оно адресовано студентам-логопедам, но представляет огромную практическую ценность для начинающих специалистов в школах, а также для тех, кто проходит курсы повышения квалификации.

Структура пособия четко выстроена как практический навигатор. **Первый блок — нормативно-правовой.** Здесь рассматриваются современные нормативные требования к организации логопедической помощи в школе. Это помогает специалисту разобраться в иерархии законов, правах и обязанностях, что является основой для легитимной работы [6].

Второй блок — организационно-методический. Авторы подробно останавливаются на проблемных вопросах, с которыми сталкиваются логопеды, особенно при работе с первоклассниками. В этом разделе обобщены теоретические сведения и практический опыт авторов по вопросам планирования и содержания логопедической работы. Например, разбираются типичные ошибки при составлении расписания, критерии комплектования групп, формы взаимодействия с учителем [6].

Третий блок — практическое содержание работы (модульный подход). Это сердце пособия. В нем выделены приоритетные направления коррекционной работы и, что особенно ценно, конкретные модули, содержание которых соотносено с типичными речевыми трудностями младших школьников. Для каждого модуля даны подробные методические пояснения. Например, модуль по развитию фонематического восприятия включает цели, задачи, примерные виды упражнений, критерии оценки. Модуль по коррекции дисграфии содержит алгоритмы работы над каждым видом ошибок (оптическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза) [6].

Для начинающего логопеда это пособие выполняет роль «**конструктора**» **рабочей программы**. Вместо того чтобы разрабатывать все с нуля, специалист получает четкую структуру и ориентиры. Готовые модули и тематические планы останутся лишь адаптировать под конкретного ребенка, что значительно экономит время и силы. Особенно ценно, что пособие детально разбирает проблемные вопросы организации работы именно с первоклассниками — это бесценная информация для профилактики и своевременной коррекции нарушений. Главная цель логопедической работы по варианту 5.1 — помочь ребенку освоить общую образовательную программу, находясь в среде сверстников. Пособие Серебренниковой и Соколовой учит, как этого достичь, делая упор на со-

здание предпосылок к достижению планируемых результатов АООП [6].

4. Интеграционная модель: от теории к практике в четыре шага

Обобщая анализ трех источников — Волковой (фундамент), Левиной (понимание причин) и Серебренниковой/Соколовой (инструментарий), — можно предложить начинающему логопеду четкий алгоритм перехода от теории к практике.

Шаг 1. Диагностика. На основе клинико-педагогической классификации из учебника Волковой [4] и уровня подхода Левиной [5] провести логопедическое обследование ребенка. Определить не только внешние проявления (какие звуки не произносит, какие ошибки допускает на письме), но и структуру дефекта: что является первичным, а что вторичным. Например, если у ребенка дисграфия на почве недоразвития фонематического восприятия, то коррекция должна начинаться с устной речи.

Шаг 2. Проектирование. На основе заключения ПМПК, требований ФГОС НОО ОВЗ [2] и ФАОП для варианта 5.1 [3] разработать индивидуальную программу логопедического сопровождения. Согласовать его с АООП школы и программой коррекционной работы, которая уже заложена в школьном документе.

Шаг 3. Подбор содержания. Обратиться к пособию Серебренниковой и Соколовой [6] и выбрать соответствующие модули. Например, для ребенка с ОНР III уровня, у которого кроме звукопроизношения страдает лексико-грамматический строй, взять модули по развитию фонематического слуха, обогащению словаря, формированию грамматических категорий. Для ребенка с ФФН — модули по дифференциации звуков и профилактике дисграфии.

Шаг 4. Реализация и мониторинг. Проводить занятия по составленному календарно-тематическому плану, постоянно отслеживая динамику. Использовать методы, описанные в учебнике Волковой [4] (например, метод языкового анализа и синтеза). Взаимодействовать с учителем и родителями, создавая единое коррекционно-развивающее пространство. Регулярно фиксировать результаты в документации, предусмотренной АООП школы.

Эта интеграционная модель позволяет избежать хаотичности в работе. Каждый шаг опирается на научно обоснованные и нормативно закреплённые источники.

Вывод

Проведенный анализ позволяет сформулировать несколько ключевых выводов.

1. Переход от теории к практике в логопедической работе с детьми с ТНР по варианту 5.1 возможен при условии интеграции трех компонентов: нормативно-правовой базы, фундаментальных теоретических знаний и современного практического инструментария. Игнорирование любого из этих компонентов делает работу либо

юридически уязвимой, либо методически несостоятельной, либо оторванной от реальных потребностей ребенка.

2. Нормативная вертикаль (Федеральный закон № 273-ФЗ → ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ → ФАОП НОО для ТНР (вариант 5.1) → АООП школы) задает обязательные рамки: права ребенка, обязанности школы, структуру программы коррекционной работы, требования к условиям и результатам. Логопед должен знать эту иерархию, чтобы легитимно выстраивать свою деятельность и защищать интересы детей.

3. Фундаментальные теоретические источники — учебник Волковой [4] и сборник трудов Левиной [5] — формируют профессиональное мышление. Волкова дает системные знания о механизмах, классификациях и методах коррекции всех видов речевых нарушений. Левина учит видеть системный характер дефекта, понимать связь устной и письменной речи, учитывать личность ребенка и приоритет профилактики. Без этой теоретической базы практика становится поверхностной.

4. Практическое пособие Серебренниковой и Соколовой [6] выступает мостом между теорией и реальной

работой. Оно предлагает готовые модули, тематические планы, алгоритмы, которые соответствуют требованиям ФГОС и ФАОП. Для начинающего логопеда это незаменимый инструмент, экономящий время и помогающий избежать типичных ошибок.

5. Предложенная четырех-шаговая модель (диагностика → проектирование → подбор содержания → реализация и мониторинг) позволяет системно применять знания из всех трех источников на практике. Следование этой модели обеспечивает научную обоснованность, нормативную корректность и практическую результативность логопедического сопровождения.

Таким образом, ответ на вопрос «как перейти от теории к практике» заключается не в выборе одного «лучшего» источника, а в осознанном синтезе нормативных документов, фундаментальных трудов и современных методических пособий. Такой подход позволяет учителю-логопеду эффективно работать с детьми с ТНР по варианту 5.1, помогая им успешно осваивать общеобразовательную программу и полноценно социализироваться в школьной среде.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 18.03.2025). — М.: Кодекс, 2025. — 320 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». — М.: Просвещение, 2015. — 96 с.
3. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ред. от 17.07.2024). — М.: Просвещение, 2024. — 280 с.
4. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. (ред.). Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. — М.: Владос, 2007. — 703 с.
5. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М.: АРКТИ, 2005. — 224 с.
6. Серебренникова С. Ю., Соколова И. О. Организация, содержание и планирование логопедической работы с младшими школьниками (АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.1)). — М.: Аспринт, 2020. — 120 с.

Стратегическое управление коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в современной школе: анализ, модели и оценка эффективности

Малинин Вадим Андреевич, студент
Севастопольский государственный университет

Статья посвящена исследованию стратегических подходов к управлению коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в общеобразовательных организациях. Актуальность работы обусловлена внедрением в субъектах Российской Федерации системы персонализированного финансирования дополнительного образования (ПФДО), которая трансформирует рынок образовательных услуг и требует от школ разработки новых моделей поведения. Цель исследования — теоретическое обоснование и разработка комплексного подхода к стратегическому управлению коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в общеобразовательной школе. Методологическую основу составили работы отечественных и зарубежных авторов в области стратегического управления, маркетинга образовательных услуг и экономической оценки эффективности, а также нормативные правовые акты. В статье представлены

анализ нормативно-правовой базы, ключевые принципы и этапы формирования стратегии коммерциализации, оценка факторов внешней и внутренней среды. На основе обобщения эмпирических данных предложена авторская модель стратегического управления коммерциализацией, разработана методика прогнозирования экономической эффективности коммерческих программ. Особое внимание уделено оценке социальных эффектов и рисков коммерциализации. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенных подходов руководителями образовательных организаций для разработки и обоснования стратегий коммерческой деятельности.

Ключевые слова: коммерциализация образования, дополнительное образование, персонифицированное финансирование дополнительного образования, ПФДО, стратегическое управление, общеобразовательная школа, экономическая эффективность, модель Киркпатрика, анализ рисков.

Strategic management of the commercialization of additional educational services in a modern school: analysis, models and efficiency assessment

The article is devoted to the study of strategic approaches to managing the commercialization of additional educational services in general education organizations. The relevance of the work is due to the introduction of the system of personalized financing of additional education (PFDE) in the constituent entities of the Russian Federation, which transforms the educational services market and requires schools to develop new behavior models. The aim of the study is to provide theoretical substantiation and develop an integrated approach to the strategic management of the commercialization of additional educational services in secondary schools. The methodological basis consists of the works of domestic and foreign authors in the field of strategic management, marketing of educational services and economic efficiency assessment, as well as regulatory legal acts. The article presents an analysis of the regulatory framework, key principles and stages of forming a commercialization strategy, and an assessment of external and internal environmental factors. Based on the generalization of empirical data, the author's model of strategic management of commercialization is proposed, and a methodology for forecasting the economic efficiency of commercial programs is developed. Special attention is paid to the assessment of social effects and risks of commercialization. The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed approaches by heads of educational organizations to develop and justify commercial activity strategies.

Keywords: commercialization of education, additional education, personalized financing of additional education, PFDE, strategic management, secondary school, economic efficiency, Kirkpatrick model, risk analysis.

Введение

Современная система общего образования в Российской Федерации переживает этап глубинной трансформации, связанной с переходом от модели преимущественно государственного финансирования к модели, сочетающей бюджетные и рыночные механизмы. Данный процесс, получивший в научной литературе название «коммерциализация образования», затрагивает все уровни образовательной системы, включая общеобразовательные школы. Если ранее коммерческая деятельность школы воспринималась как периферийная и зачастую нежелательная, то в настоящее время она становится неотъемлемой частью стратегического управления, обусловленной как объективными экономическими факторами, так и изменением образовательных запросов населения [2, с. 6–7; 4, с. 23–24].

Ключевым драйвером этого процесса стало внедрение в субъектах Российской Федерации системы персонифицированного финансирования дополнительного образования (ПФДО) в рамках национального проекта «Образование». Данная система позволяет родителям использовать бюджетные средства в форме сертификата для оплаты дополнительных образовательных программ в любых организациях, включённых в соответствующий реестр [9, с. 10–12]. В Севастополе система ПФДО вне-

дрена с 2021 года; в 2025 учебном году номинал сертификата составил 19 572 рубля, выдано свыше 74 тысяч сертификатов, в системе представлены более 200 учреждений [12, с. 3–8; 13, с. 5–7]. Как отмечается в исследованиях, равный доступ к системе ПФДО позволит развивать конкуренцию в сфере дополнительного образования детей между поставщиками услуг, что должно повысить разнообразие и качество услуг [4, с. 18–20]. С одной стороны, это создаёт новые возможности для развития платной деятельности государственных школ, с другой — обостряет конкуренцию и требует от школ разработки конкурентоспособных образовательных продуктов, ориентированных на реальные потребности рынка [10, с. 21–24].

Несмотря на очевидную актуальность, проблема стратегического управления коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в общеобразовательных школах остаётся недостаточно разработанной в научной литературе. Большинство исследований фокусируются либо на высшем образовании, либо на частных образовательных организациях [7, с. 32–35]. В то же время государственные школы сталкиваются с уникальным набором ограничений и возможностей, которые необходимо учитывать при разработке стратегии коммерциализации. Кроме того, существует серьёзная дискуссия о социальных последствиях коммерциализации: как отмечает Р. П. Полевая, процесс коммерциализации усиливает социальную

дифференциацию семей, дающих школьное образование своим детям, а разнообразие коммерческих форм и взаимодействий превращает школьное образование в инструмент социально-экономической селекции [8, с. 10–13]. В современных российских условиях образование превращается в рыночную услугу, коммерциализация, бюрократизация и менеджериализация становятся доминирующими тенденциями в его функционировании, что трансформирует его социальную роль [6, с. 7–11].

Цель настоящей статьи — теоретическое обоснование и разработка комплексного подхода к стратегическому управлению коммерциализацией дополнительных образовательных услуг в общеобразовательной школе, включая анализ контекста, моделирование стратегических решений и методику оценки эффективности.

Методология исследования

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных авторов в области стратегического управления образовательными организациями, маркетинга образовательных услуг, экономической оценки эффективности образовательных проектов, а также нормативные правовые акты, регулирующие платную образовательную деятельность [1; 2; 3; 5; 11]. В работе использованы методы системного анализа, сравнительного анализа, финансового моделирования, экспертных оценок, а также элементы статистического анализа для обработки эмпирических данных.

Для оценки качества образовательного продукта с точки зрения потребителя применялась четырёхуровневая модель Д. Киркпатрика, которая позволяет комплексно оценить эффективность обучения по таким параметрам, как реакция участников, прирост знаний, изменение поведения и влияние на профессиональную ориентацию [14, с. 6–9; 15, с. 12–15]. Данная модель, дополненная показателями рентабельности инвестиций, позволяет получить наиболее полную картину эффективности образовательной программы [11, с. 18–22].

Финансово-экономическое прогнозирование осуществлялось с использованием методов дисконтирования денежных потоков для расчёта чистой приведённой стоимости (NPV), внутренней нормы доходности (IRR) и срока окупаемости (PP). Анализ чувствительности применялся для оценки устойчивости проекта к неблагоприятным изменениям ключевых параметров. Для расчёта маркетинговой эффективности использовались показатели возврата инвестиций в маркетинг (ROMI) и пожизненной ценности клиента (LTV) [5, с. 26–28].

Эмпирическую базу исследования составили данные о функционировании системы ПФДО в г. Севастополе и других регионах, анализ содержания дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в государственных школах, а также результаты опросов родителей и обучающихся, проведённых в рамках пилотного исследования [12; 13]. Кроме того, использовались открытые

данные о рынке труда и востребованности различных направлений дополнительного образования.

Результаты исследования

Контекст коммерциализации дополнительного образования. Внедрение ПФДО создало принципиально новую ситуацию на рынке дополнительного образования. Родители получили возможность выбирать программы не только в государственных, но и в частных организациях, что привело к обострению конкуренции. Для государственных школ это означает необходимость не только сохранить бюджетное финансирование, но и научиться привлекать «сертификатные» деньги, предлагая программы, которые будут востребованы. Анализ рынка показывает, что наиболее перспективными являются практико-ориентированные программы, формирующие конкретные навыки, востребованные в экономике региона. При этом ключевым фактором успеха становится не столько содержание программы, сколько её способность дать быстрый и измеримый результат, что подтверждает высокую значимость проектной деятельности.

Нормативно-правовые границы коммерциализации. Деятельность государственных общеобразовательных школ в сфере платных услуг строго регламентирована Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Постановлением Правительства РФ № 1441 [1; 2]. Согласно пункту 4 статьи 101 Федерального закона, платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансируемой за счёт бюджетных ассигнований. Увеличение стоимости платных услуг после заключения договора не допускается, за исключением случая, предусмотренного уровнем инфляции. Особое внимание уделяется предотвращению конфликта интересов педагогических работников. Эти ограничения формируют специфические условия для стратегического управления коммерциализацией.

Принципы формирования стратегии коммерциализации. На основе анализа научной литературы и практического опыта выделены следующие принципы: дополнительность (коммерческие услуги дополняют, а не замещают основные), добровольность, прозрачность и открытость, маржинальность, ресурсная обеспеченность, предотвращение конфликта интересов, социальная справедливость. Соблюдение этих принципов позволяет минимизировать риски и повысить эффективность коммерческой деятельности.

Этапы разработки стратегии коммерциализации. Процесс формирования стратегии включает восемь последовательных этапов, представленных в таблице 1.

Факторы, определяющие коммерческий потенциал школы. Анализ факторов внешней и внутренней среды позволяет выделить ключевые группы факторов, влияющих на коммерческий потенциал школы. Политико-правовые факторы включают государственную политику в сфере образования, регулирование платных услуг, на-

Таблица 1. Этапы разработки стратегии коммерциализации дополнительных образовательных услуг в школе

№	Название этапа	Содержание этапа	Результат
1	Аналитический (диагностика)	Анализ внешней и внутренней среды (PEST, SWOT, анализ конкурентов и стейкхолдеров)	Выявление коммерческого потенциала, возможностей и угроз
2	Целеполагание	Определение стратегических целей по SMART-критериям	Сформулированные цели (KPI: доля внебюджетных доходов, количество обучающихся и др.)
3	Анализ и прогноз социального заказа	Изучение запросов родителей, обучающихся, рынка труда	Перечень востребованных направлений программ
4	Позиционирование и сегментирование	Выбор целевых сегментов (B2C, B2B, B2G) и стратегии позиционирования	Профили целевых аудиторий, уникальное торговое предложение
5	Разработка продуктовой линейки и ценообразование	Формирование портфеля программ, расчёт себестоимости и цены	Утверждённый перечень программ и прейскурант
6	Маркетинговое обеспечение	Разработка комплекса маркетинговых коммуникаций (реклама, PR, соцсети)	План маркетинговых мероприятий, бюджет продвижения
7	Реализация и контроллинг	Проведение занятий, мониторинг KPI, корректировка	Выполнение учебного плана, отчёты по показателям
8	Оценка эффективности и реинжиниринг	Анализ финансовых и социальных результатов, корректировка стратегии	Отчёт об эффективности, план на следующий период

Источник: составлено автором на основе обобщения данных.

логовое законодательство. Экономические факторы — уровень доходов населения, структуру расходов семей на образование, уровень бюджетного финансирования. Социокультурные факторы — демографические тенденции, миграционные процессы, ценность образования в общественном сознании. Технологические факторы — развитие цифровых платформ и дистанционных технологий. Внутренние факторы включают организационную структуру, кадровый потенциал, материально-техническую базу, финансовые ресурсы, репутационные активы и информационную инфраструктуру.

Экономическая модель коммерциализации. На основе обобщения данных о типовых коммерческих программах дополнительного образования была разработана укрупнённая экономическая модель. При плановом наборе 100–120 обучающихся в год (4–5 групп по 20–25 человек) и средней цене обучения 25 000–35 000 руб./год прогнозируемые доходы составляют 2,5–3,5 млн руб. Основные статьи расходов: оплата труда педагогов (35–40 % от доходов), начисления на оплату труда (около 30 % от ФОТ), материально-техническое и программное обеспечение (15–20 %), маркетинговые расходы (5–10 %), накладные расходы (10–15 %). Типовая рентабельность продаж составляет 25–35 %, срок окупаемости первоначальных инвестиций — 6–12 месяцев. Точка безубыточности — 50–60 обучающихся. NPV за три года при ставке дисконтирования 10 % положительна и составляет 1,5–2,5 млн руб.

Социально-управленческие эффекты и риски. Коммерциализация дополнительного образования даёт не только экономический, но и значительный социальный эффект: повышение доступности качественных программ

за счёт сертификатов ПФДО, профессиональную ориентацию школьников, укрепление репутации школы, повышение квалификации педагогов, снижение социального неравенства через систему льгот. Однако существуют и риски: перекос в сторону коммерчески выгодных направлений в ущерб образовательной миссии, усиление социального неравенства (несмотря на систему льгот), бюрократические сложности ПФДО (задержки финансирования, отчётность), кадровый дефицит квалифицированных педагогов, регуляторные ограничения для государственных школ, рыночная конкуренция со стороны частных организаций [6, с. 7–11; 8, с. 10–13]. Для минимизации этих рисков предложены меры: разработка локальных нормативных актов, создание резервного фонда (10 % от доходов), повышение квалификации педагогов, активная маркетинговая кампания, заключение долгосрочных соглашений с органами управления образованием.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает, что система ПФДО создаёт благоприятные условия для коммерциализации дополнительных образовательных услуг в государственных школах. Однако успешная коммерциализация требует не просто включения в реестр, а разработки качественных, практико-ориентированных программ, учитывающих реальные потребности рынка труда и запросы родителей.

Предложенная модель стратегического управления коммерциализацией, включающая организационный,

маркетинговый, финансовый и социально-управленческий блоки, показала высокую экономическую эффективность (рентабельность 25–35 %, срок окупаемости 6–12 месяцев) и может быть рекомендована к внедрению в общеобразовательных организациях.

Разработанная методика прогнозирования экономической эффективности, включающая расчёт ключевых по-

казателей (NPV, IRR, PP, точки безубыточности, ROI) и анализ чувствительности, позволяет руководителям школ принимать обоснованные управленческие решения. При этом особое внимание следует уделять социальным аспектам коммерциализации, чтобы минимизировать риски усиления социального неравенства и сохранить образовательную миссию школы.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 17.02.2023). — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». — 412 с.
2. Постановление Правительства РФ от 15.09.2020 № 1441 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг». — Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». — 15 с.
3. Воденко, К. В. Институциональные возможности и ограничения распространения менеджеристских практик в форме дополнительного образования в российской общеобразовательной школе / К. В. Воденко, О. В. Богданова. — Текст: непосредственный // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. — 2024. — № 2. — С. 6–16.
4. Шерайзина, Р. М. Маркетинговая стратегия становления школы как общеобразовательной организации / Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, М. В. Александрова. — Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2015. — № 5(158). — С. 23–26.
5. Мацько, В. В. Подходы к оценке эффективности маркетинговой и рекламной деятельности в образовательных организациях / В. В. Мацько, М. Г. Родионов. — Текст: непосредственный // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2025. — № 1. — С. 25–31.
6. Яковлева, Н. Г. Российское образование: глобальные и национальные вызовы формированию человеческого потенциала / Н. Г. Яковлева. — Текст: непосредственный // Уровень жизни населения регионов России. — 2023. — Т. 19, № 1. — С. 36–46.
7. Чулков, А. В. Прогнозирование финансовых показателей и оценка экономической эффективности онлайн-школ с использованием методов визуализации, анализа данных и инструментов системного анализа / А. В. Чулков // Цифровое производство: наука, практика, кадры: сборник материалов Первой Всероссийской научно-практической конференции. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2025. — С. 195–197.
8. Полевая, Р. П. Коммерческие взаимоотношения в современном общедоступном школьном образовании как основа воспроизводства социального неравенства / Р. П. Полевая. — Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2023. — № 210. — С. 14–25.
9. Система персонифицированного финансирования дополнительного образования в Севастополе [Электронный ресурс] // ГКУ «СКИЦСЗ». — 2025. — 9 сентября. — URL: <https://sevsdu.ru> (дата обращения: 21.04.2026). — 12 с.
10. Киркпатрик, Д. Четыре уровня оценки эффективности обучения / Д. Киркпатрик, Д. Киркпатрик. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 288 с.
11. Филипс, Дж. Оценка ROI в обучении: методология и практика / Дж. Филипс, П. Филипс. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 352 с.
12. В Севастополе выдали более 74 тысяч сертификатов бесплатного дополнительного образования для детей [Электронный ресурс] // ГКУ «СКИЦСЗ». — 2025. — 9 сентября. — URL: <https://sevsdu.ru/news/2025/v-sevastopole-vydali-bolee-74-tysyach-sertifikatov-besplatnogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-dlya-detej/> (дата обращения: 21.04.2026).
13. Уполномоченный и директор Департамента образования Севастополя провели встречу с предпринимателями [Электронный ресурс] // Уполномоченный по защите прав предпринимателей в г. Севастополе. — 2025. — 14 марта. — URL: <https://ombudsmanbiz92.ru/?p=5249> (дата обращения: 21.04.2026).

Арт-терапия как средство развития воображения у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: опыт реализации и результаты апробации проекта

Марчишина Елизавета Евгеньевна, педагог-психолог
МДОБУ «Детский сад № 5 «Аистёнок» г. Волхова (Ленинградская область)

В статье рассматривается проблема развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Обоснована взаимосвязь речевого недоразвития и снижения способности к созданию новых образов. Представлен опыт применения арт-терапевтических техник как эффективного инструмента развития воображения у данной категории детей. Приведены результаты апробации проекта, демонстрирующие положительную динамику: количество детей с высоким уровнем воображения увеличилось с 0 % до 23 %, со средним — с 23 % до 69 %. Описаны ключевые практические приемы, способствующие переходу от накопления сенсорного опыта к его творческому преобразованию.

Ключевые слова: арт-терапия, воображение, тяжелые нарушения речи ТНР, дошкольники, кляксография, творческое развитие, ограниченные возможности здоровья.

Введение

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования творческого воображения — важнейшего компонента познавательного и личностного развития ребенка. Однако у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) этот процесс протекает с существенными затруднениями. Речь выступает не только средством коммуникации, но и инструментом внутреннего планирования и образного моделирования. Ее недоразвитие закономерно влечет за собой обеднение воображения, что проявляется в буквальном восприятии действительности, бедности игровых сюжетов и трудностях абстрагирования.

Современная коррекционная педагогика ищет пути компенсации этих дефицитов, и одним из наиболее перспективных направлений признается арт-терапия. В работах Л. С. Выготского подчеркивается, что детский рисунок по своей психологической функции представляет собой своеобразную графическую речь, графический рассказ о чем-либо. Именно эта идея легла в основу нашего проекта, направленного на развитие воображения у старших дошкольников с ТНР средствами арт-терапии.

Цель данной статьи: предоставление опыта реализации арт-терапевтического проекта, включающего систему практических приемов, и проанализировать его эффективность на основе данных диагностики.

Особенности воображения у детей с ТНР

У детей с тяжелыми нарушениями речи воображение страдает вследствие тесной связи речи с мышлением. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «задержка в развитии речи... знаменует собой и задержку развития воображения» [1]. Дефицит словарного запаса и грамматического строя речи ограничивает способность создавать новые образы и моделировать воображаемые ситуации. В. П. Глухов, исследуя творческое воображение детей с речевой патологией при помощи рисуночных проб, выявил их более низкую продуктивность по сравнению с нормально развивающимися сверстниками [5]. Дети с ТНР чаще прибегают к копированию образцов, по-

вторяют собственные рисунки или отклоняются от задания; для них характерны инертность, использование штампов и быстрая утомляемость [5].

Исходя из этого, можно выделить несколько ключевых причин, обуславливающих данную проблему:

1. Речевая недостаточность. Бедность словаря, упрощенные фразы и нарушения связной речи препятствуют словесному моделированию ситуаций и фантазированию.
2. Сниженная познавательная активность. У детей с ТНР часто снижена любознательность, что ограничивает накопление знаний об окружающем мире — той самой «базы», на которой строится воображение.
3. Нарушение произвольной регуляции. Детям трудно задумывать, удерживать и последовательно реализовывать творческий замысел.
4. Бедность сенсорных и образных представлений. Сложности с анализом и синтезом образов приводят к букальному, одностороннему воображению.
5. Моторные трудности. Недоразвитие мелкой моторики затрудняет воплощение замыслов в рисовании или конструировании.
6. Эмоционально-волевые особенности. Часто отмечается низкая мотивация к творческим заданиям, неуверенность в себе, повышенная истощаемость.

В результате воображение детей с ТНР остается на более конкретном, предметном уровне; им значительно сложнее отрываться от реальности и создавать фантастические образы по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками.

Арт-терапия как метод развития воображения

Арт-терапия предоставляет уникальные возможности для развития воображения у детей с ТНР. По определению А. И. Копытина, арт-терапия представляет собой метод психологической помощи, основанный на изобразительной деятельности, и может успешно применяться в образовании для сохранения и восстановления здоровья учащихся, а также их адаптации к условиям обра-

зовательного учреждения [2]. М. В. Киселева подчеркивает, что арт-терапия создает безопасное пространство для свободного самовыражения, где отсутствуют оценки и страх ошибки [4].

Эффективность арт-терапии для развития воображения обусловлена несколькими факторами.

Безопасная среда без критики. Отсутствие оценок и страха ошибки позволяет ребенку свободно экспериментировать с цветами, формами и сюжетами.

Приоритет процесса над результатом. Арт-терапия не требует художественных навыков; важен сам процесс творчества, а не его итог [4].

1. Визуализация абстрактного. Творческая деятельность превращает абстрактные мысли в реальные образы, развивая пространственное мышление.

2. Сенсорная стимуляция. Работа с красками, глиной, песком активизирует творческое мышление, образное восприятие и интуицию.

3. Повествовательный компонент. Сочинение историй и оживление персонажей тренирует сюжетное мышление, стимулируя фантазию.

4. Невербальное самовыражение. Арт-терапия помогает выразить то, что трудно описать словами, переводя скрытые эмоции в творческий продукт.

При этом важно учитывать, что для детей с ТНР установка «рисуй что хочешь» часто оказывается непродуктивной и даже парализующей. Избыток вариантов порождает внутреннюю неразбериху и блокирует творческую инициативу. Поэтому развитие воображения необходимо выстраивать по логике: от накопления — к преобразованию. Сначала ребенок получает разнообразный творческий опыт, затем — поддержку в попытках этот опыт комбинировать в новые образы.

Практические приемы арт-терапии в работе с дошкольниками с ТНР

В ходе реализации проекта мы использовали систему арт-терапевтических техник, построенную на следующих принципах: доступность материалов, нетрадиционность их применения и перенос акцента с результата на способ действия. Как отмечается в современных исследованиях, применение нетрадиционных техник рисования в коррекционно-развивающих целях позволяет улучшить воображение, развить творческие способности и зрительно-моторную координацию рук [6].

– Рисование свечой («белое по белому»). Обычная свеча, знакомая каждому ребенку, используется в неожиданной роли: рисунок наносится на белую бумагу, а затем проявляется при покрытии акварелью. Этот прием снимает барьер «не умею рисовать» и создает эффект чуда, стимулируя воображение.

– Кляксография. Одна из самых доступных и «волшебных» техник. Краска не наносится кистью в заданном направлении, а превращается в свободное, непредсказуемое пятно — кляксу, которую затем раздувают, дупечают,

тыкают, дополняют. Ребенок становится не исполнителем замысла, а исследователем случайно рождающейся формы.

– Создание предметов своими руками. Изготовление елочных игрушек из деревянных заготовок позволяет превратить безликую форму в украшение, носителя идеи самого ребенка. Аналогичный эффект дают упражнения «Рисунок ватой» и «Преврати ладонь».

– Творческие упражнения с фотографиями. Использование фотографий самих воспитанников (открытка для мамы, автопортрет, веселая гирлянда, изготовление брелков) вызывает большой эмоциональный отклик и повышает мотивацию к творчеству.

– Сочинение сказок с опорой на визуальные стимулы. Самостоятельное придумывание сказки для дошкольников с ТНР часто недоступно. Поэтому мы предлагаем опору для воображения и речи: игры «Сказочник», «Карточки для сочинения сказок», «Живая картина», а также метафорические ассоциативные карты (МАК). Дети выбирают героя, место и событие, выстраивают их в последовательность согласно структурной схеме.

– Песочная терапия. Песок становится пространством для создания миров и разворачивания историй. Фигурки служат опорами для замысла, а песок позволяет легко менять сюжет. Используются упражнения: «Повтори рисунок», «Нарисуй на песке и оживи», «Превращение», «Придумай историю про песочный мир».

– Печатные игры и рабочие листы. Для закрепления и перевода результатов арт-терапевтической работы в осознаваемые ребенком формы применяются коммуникативные и дидактические игры, карточки для арт-терапии, рабочие листы.

Результаты апробации проекта

Апробация проекта проводилась в течение учебного года на базе группы компенсирующей направленности для детей с ТНР. В исследовании приняли участие 13 детей старшего дошкольного возраста. Диагностика уровня развития воображения проводилась в начале и в конце учебного года с использованием стандартизированных методик, адаптированных для детей с речевыми нарушениями.

Полученные данные свидетельствуют о выраженной положительной динамике. Если на начало учебного года у подавляющего большинства детей (77 %) отмечался низкий уровень развития воображения, а высокий уровень не был зафиксирован ни у одного ребенка, то к концу года 23 % воспитанников достигли высокого уровня, а 69 % — среднего. Количество детей с низким уровнем сократилось с 10 до 1 человека.

Представленные результаты подтверждают эффективность арт-терапии как средства развития воображения у детей с ТНР. Положительная динамика обусловлена, на наш взгляд, несколькими факторами: системным подходом, построенным по принципу «от накопления — к преобразованию»; использованием нетрадиционных

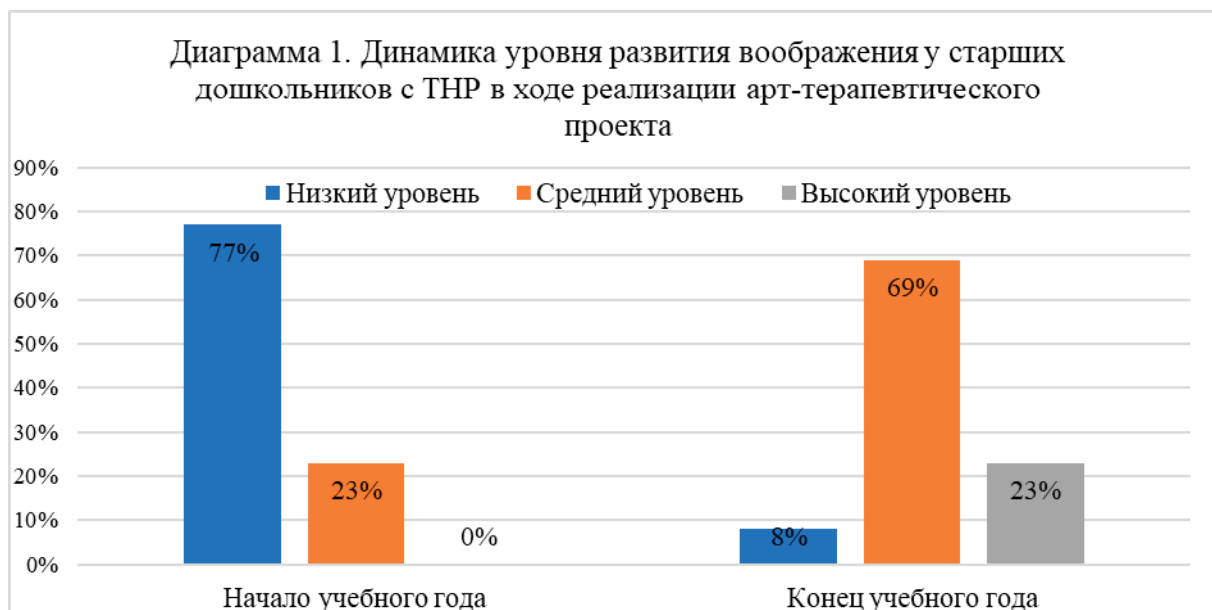


Рис. 1. Динамика развития воображения у старших дошкольников с ТНР

материалов, снижающих страх «не уметь рисовать»; обеспечением безопасной, безоценочной среды; интеграцией арт-терапевтических техник с игровой и коммуникативной деятельностью.

Следует подчеркнуть, что арт-терапия в данном контексте не является самоцелью, а выступает средством, создающим условия для естественного развития воображения. Дети не обучаются «правильно рисовать» — они получают опыт свободного творческого самовыражения, который затем трансформируется в способность к образному мышлению и фантазированию.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что целенаправленное применение арт-терапевтических техник в работе со старшими дошкольниками с ТНР способствует

значительному развитию воображения. Результаты апробации подтверждают обоснованность предложенного подхода: за учебный год удалось достичь перераспределения детей из категории с низким уровнем воображения в категории со средним и высоким уровнями.

Перспективным направлением дальнейшей работы представляется более детальное изучение влияния отдельных арт-терапевтических техник на различные компоненты воображения (оригинальность, гибкость, разработанность образов), а также расширение спектра используемых материалов и методов.

Завершить хотелось бы утверждением Л. С. Выготского, которое отражает суть нашей работы: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека: чем больше опыта, тем больше материалом располагает воображение» [1].

Литература:

1. Букина, И. А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. А. Букина, Т. В. Гудина, Д. А. Букин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2021. — Т. 27, № 1. — С. 209–215.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
3. Глухов, В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Недоразвитие речи. Вопросы теории и практики: межвуз. сб. науч. тр. — М., 1998. — С. 97–105.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
5. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб.: Питер, 2002. — 368 с.
6. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — СПб.: Речь, 2003. — 256 с.

Формирование ценностного отношения к здоровью на уроках английского языка: опыт реализации проекта «Здоровый образ жизни — экология души»

Миннуллина Алсу Алиевна, учитель английского языка

МБОУ «Саклов-Башская СОШ» Сармановского муниципального района Республики Татарстан

В современном образовании мы всё чаще говорим о воспитании гармоничной личности. Федеральный стандарт ставит здоровье в ряд ключевых ценностей. Но что такое здоровье? Часто мы понимаем его лишь как отсутствие болезней. Я в своей работе ввожу понятие «экология души» — это наше психоэмоциональное состояние, умение справляться со стрессом и сохранять позитивный настрой. Ведь без душевной гармонии физическое здоровье недостижимо. Актуальность темы в том, чтобы объединить эти два аспекта в единый концепт «Healthy Lifestyle» именно на уроках английского языка. Иностранный язык — это не просто набор слов и правил, это окно в другую культуру и мощный инструмент для воспитания личности.

В условиях модернизации российского образования приоритетной задачей становится не только передача знаний, но и воспитание гармонично развитой, социально ответственной личности. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) акцентирует внимание на формировании универсальных учебных действий (УУД) и личностных результатов. Одной из ключевых ценностей, заложенных в стандарте, является здоровье.

Однако понятие «здоровье» часто трактуется узко — как отсутствие физических недугов. Современная педагогическая мысль вводит понятие «экология души», подразумевающее психоэмоциональное благополучие, стрессоустойчивость и позитивное мировосприятие. Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции этих двух аспектов (физического и духовного) в единый концепт «Здоровый образ жизни» (Healthy Lifestyle) на уроках английского языка, что позволяет формировать у учащихся целостную картину мира средствами иностранного языка.

Традиционно в школьной программе тема «Healthy Lifestyle» ограничивается обсуждением спорта (sport), правильного питания (healthy food) и вредных привычек (bad habits). Это аспект физического здоровья. Однако Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия» [1, с. 15]. Игнорирование душевной составляющей делает картину неполной.

Понятие «экология души» подразумевает создание благоприятной внутренней среды человека. Это умение сохранять гармонию с собой и окружающим миром, управлять своими эмоциями, избавляться от негатива (зависти, гнева, обиды) и культивировать позитивные чувства (благодарность, эмпатию, радость). Для подростка, находящегося в периоде активной социализации и гормональной перестройки, этот аспект является ключевым фактором

профилактики девиантного поведения и психосоматических заболеваний.

Научно доказано, что хронический стресс, негативные мысли и подавленные эмоции напрямую влияют на физиологию организма: ослабляют иммунитет, нарушают работу сердечно-сосудистой системы и пищеварительного тракта [2, с. 42]. Следовательно, обучение методам релаксации, позитивного мышления и эмоциональной саморегуляции является не менее важным элементом здорового образа жизни, чем утренняя зарядка. На уроках английского языка мы можем говорить не только о том, *что* нужно делать (бегать по утрам), но и о том, *как* нужно чувствовать себя при этом (чувствовать себя бодрым / to feel energized), как справляться с неудачами (не сдаваться / not to give up) и как поддерживать хорошее настроение. [3, с. 78]

Понятие «экология души», хотя и не является строго научным термином, прочно вошло в обиход для описания состояния внутреннего мира человека. Оно включает в себя способность к саморегуляции, эмоциональный интеллект, умение справляться с негативными переживаниями и культивировать позитивные установки. Психологи отмечают прямую корреляцию между хроническим стрессом (нарушением экологии души) и снижением иммунитета (физическим здоровьем). Таким образом, формирование здорового образа жизни невозможно без работы над внутренним миром личности.

Предмет «Иностранный язык» обладает уникальным воспитательным потенциалом. Он является не только инструментом коммуникации, но и окном в другую культуру. Согласно ФГОС, изучение иностранного языка должно способствовать формированию готовности к саморазвитию и мировоззренческой позиции.

Тема «Healthy Lifestyle» является сквозной во многих УМК по английскому языку. Однако традиционно она ограничивается лексикой по теме спорта и питания. Расширение этой темы за счет включения аспектов психического здоровья (mental health), управления настроением (mood management), борьбы со стрессом (stress management) позволяет решать не только обучающие (овладение лексикой), но и развивающие (развитие УУД) и воспитательные задачи (формирование ценностного отношения к жизни).

Я провела эксперимент. Экспериментальная работа проводилась в 6–11 классах МБОУ «Саклов-Башская СОШ» Сармановского МР РТ в период с 01.09.2025 по 31.03.2026. На констатирующем этапе была проведена диагностика среди 24 учащихся. В ходе эксперимента я столкнулась с интересным фактом: 75 % моих учеников ассоциировали здоровый образ жизни только со спортом и питанием. Душевное благополучие как часть здоровья

упоминали лишь 25 %. Чтобы изменить эту ситуацию, я разработала комплекс занятий, ключевым элементом которого стала интерактивная технология «Чтение со стены». В отличие от стандартного урока, где учитель диктует правила («Будьте добрее»), данная технология предлагает учащимся самим прийти к этим выводам.

На стенах кабинета были размещены карточки с советами: одни касались физического здоровья (Eat a balanced diet. Drink plenty of water. Exercise regularly to stay fit. Get 8 hours of sleep every night. Avoid junk food and sugary drinks. Wash your hands before eating.), другие — экологии души (Smile more often, even when you don't feel like it. Forgive others and let go of anger. Find time for your hobbies and things you love. Talk about your feelings with someone you trust. Spend time in nature to recharge your batteries. Be grateful for what you have. A smile is a curve that sets everything straight, Kindness is the language which the deaf can hear and the blind can see.) Проводилась индивидуальная работа: учащиеся перемещались по классу («читали стены»), выбирая утверждения, которые они считают важными для счастья. Также групповая работа: обучающиеся объединялись в группы для создания итогового продукта — постера «My Recipe for a Happy Soul». Задача группы — синтезировать выбранные советы в единую гармоничную систему. И презентация: защита проектов с пояснением выбора тех или иных советов на английском языке. Использовались ролевые игры («A visit to a psychologist») и работа с аутентичными текстами (статьи о пользе медитации). Ученики анализируют информацию, выбирают близкие им по духу цитаты, аргументируют свой выбор на английском языке и создают коллективные проекты (плакаты), где визуализируют связь между внешним действием (спорт) и внутренним состоянием (радость).

Учащимся предлагается создать буклет или презентацию на английском языке, где они составляют свой собственный рецепт душевного равновесия.

Лексическое наполнение: Использование модальных глаголов для советов («You should...», «You mustn't...»), идиоматических выражений («to let go of anger», «to find inner peace», «to recharge batteries»).

Грамматический аспект: Тренировка условных предложений («If you feel stressed, you should...») и степеней сравнения прилагательных для описания чувств («happier», «calmest»).

Литература:

1. Никифоров Г. С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2022.
2. Ананьев В. А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания. — СПб.: Речь, 2021.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. — М.: Академия, 2021.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).

Такой подход позволяет сделать изучение языка личностно-ориентированным и значимым для подростка.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик. После проведения цикла занятий количество учащихся, включающих духовное благополучие в понятие ЗОЖ, выросло с 25 % до 80 %. В ответах появились такие категории, как «mental health», «positive thinking», «harmony with yourself and others».

Качественный анализ показал повышение уровня мотивации: учащиеся стали более активно использовать новую лексику в спонтанной речи и проявлять интерес к обсуждению личных переживаний на английском языке.

В ходе проведенного исследования цель была достигнута: теоретически обоснована и экспериментально проверена эффективность использования технологии «Чтение со стены» для формирования целостного представления о здоровом образе жизни у учащихся. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу о том, что интеграция тем психоэмоционального здоровья в содержание уроков английского языка способствует не только усвоению лексико-грамматического материала, но и формированию ценностных ориентаций личности.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный комплекс методических приемов может быть использован учителями английского языка в качестве эффективного инструмента для реализации воспитательного потенциала предмета в соответствии с требованиями ФГОС.

Интеграция темы «Экология души» в уроки английского языка позволяет расширить рамки традиционного понимания здорового образа жизни. Мы учим детей не просто называть продукты питания или виды спорта на иностранном языке, но и говорить о своих чувствах, анализировать причины своего настроения и искать пути достижения внутренней гармонии.

Использование интерактивных методов, таких как «Чтение со стены», и проектных технологий способствует формированию у учащихся целостного мировоззрения, где физическое здоровье неразрывно связано с духовным благополучием. Это повышает мотивацию к изучению языка, так как он становится инструментом для обсуждения жизненно важных вопросов, и способствует воспитанию гармоничной личности.

Развитие межпредметных связей с дисциплинами профессиональных циклов на уроках английского языка в Черногорском горно-строительном техникуме

Мокрова Светлана Геннадьевна, преподаватель английского языка
Черногорский горно-строительный техникум (Республика Хакасия)

В статье рассматривается опыт реализации межпредметных связей на уроках английского языка с дисциплинами профессионального цикла в Черногорском горно-строительном техникуме. Автор описывает конкретные методики и педагогические технологии (ролевые игры, технологию критического мышления, использование электронных ресурсов), способствующие формированию профессиональных компетенций и поддержанию мотивации студентов СПО.

Ключевые слова: межпредметные связи, профессиональная направленность, английский язык, среднее профессиональное образование (СПО), мотивация, профессиональные компетенции, педагогические технологии, электронные ресурсы.

Всестороннее совершенствование системы СПО является одним из приоритетных направлений в трансформации образования в нашей стране. Конечным результатом должно стать обеспечение возможности быстрого реагирования образовательных организаций на возникающие социально-экономические изменения, приобретения необходимых профессиональных квалификаций, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с требованиями рынка труда [1, с. 1–2].

В рамках модернизации системы СПО предусмотрено внедрение на базе основного общего образования методик преподавания общеобразовательных учебных предметов с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования. Интеграция общего и профессионального содержания рассматривается как средство повышения уровня выпускников профессиональных программ.

Основой для реализации выше упомянутого утверждения стало Распоряжение Министерства просвещения РФ от 30 апреля 2021 г. № Р-98 «Об утверждении концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования» составляет законодательную основу профессионализации общеобразовательных дисциплин в системе среднего профессионального образования [4, с. 3–5].

Тот факт, что профессиональная направленность обучения в системе СПО — это значимый фактор успешности дальнейшей профессиональной деятельности выпускника, не вызывает сомнений.

О. В. Таканова выделяет основные требованиями к содержанию общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности следующие:

- когнитивная доступность, другими словами — это возможность включения отдельных содержательных элементов профессиональных дисциплин в программы общеобразовательных дисциплин с учетом познавательных возможностей первокурсников;

- рациональность содержания дисциплины, то есть необходимо учитывать реальные мотивы выбора про-

фессии, основных потребностей, ценностных ориентаций студентов;

- обеспечение максимальных возможностей для формирования профессиональной ориентированности студентов при исключении всего второстепенного в содержании;

- обоснованность выбора информации, ее актуальность, значимость, точность [6, с. 94–96].

В контексте данной статьи, наиболее подробно рассмотрим взаимосвязь иностранного языка и учебных дисциплин общепрофессионального цикла.

Вопросы профессиональной направленности обучения иностранному языку в рамках высшей школы проработаны довольно хорошо отечественными учеными (Л. Ш. Гегечгори, М. А. Давыдова, Р. П. Мильруд и др.) Среди зарубежных ученых по данному вопросу (практико-ориентированное изучение иностранного языка) следует отметить К. Sadeghi, J. C. Richards, B. D. Wever и др. [7, с. 229]. Среди отечественных ученых этой темой занималась И. В. Комарцева. В своих работах И. В. Комарцева не только исследовала трудности и противоречия, которые возникают у студентов СПО и высшей школы, при изучении иностранного языка с в профессиональной деятельности, но и предложила методики преподавания, которые способствуют формированию профессиональных компетенций в ходе изучения общеобразовательной учебной дисциплины [5, с. 2].

Следует отметить, что сочетание основного курса и профессионально-ориентированного содержания общеобразовательных дисциплин обязательно для поддержания мотивации при изучении общеобразовательной дисциплины в профессиональных образовательных организациях.

Все вышесказанное позволило сформулировать выводы: «Как происходит междисциплинарная интеграция?» «Какие методики и педагогические технологии необходимо использовать для формирования профессиональных компетенций в рамках общеобразовательных дисциплин?»

В ГБПОУ РХ «Черногорский горно-строительный техникум» в учебных планах по каждой профессии и спе-

циальности преподаются ОУД.03 «Иностранный язык» и СПЦ.02 «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Лингвистическое и предметное содержание учебной дисциплины имеет как общие темы в каждой группе («Английский язык — язык мировой коммуникации», «Общество и прогресс, новые технологии», «Деловое общение», «Деловая корреспонденция»), так и соответствующие содержанию получаемой специальности/профессии (терминология, лексические и грамматические особенности языка, формат учебных текстов). Использование иностранного языка как средства общения как раз и позволит осуществить определенную междисциплинарную интеграцию.

Одним из центральных вопросов обучения иностранному языку, в том числе и в профессиональной сфере, по мнению С. Е. Зайцевой, является поддержка мотивации [7, с. 104–113]. В решении этой проблемы на помощь преподавателю приходят современные методики преподавания иностранного языка такие как методы ускоренного обучения, погружения, эмоционально-смысловой метод, активизации резервных способностей, технология критического мышления, ролевые игры, игровые методы позволяют сформировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка.

Рассмотрим несколько примеров интеграции предметного и лингвистического материала.

Во время изучения темы «Communication with a client: dos and don'ts» по специальности 43.02.17 «Технологии индустрии красоты» студенты знакомятся с информацией англоязычных сайтов, изучают, переводят, транскрибируют при необходимости. В результате получают тематические буклеты.

Изучая тему «Hairdresser's tools», используются не только стандартные лексические упражнения, но и игра «Memory» (позволяет без лишних усилий запомнить лексику), составление описательных загадок (используются реальные парикмахерские инструменты. Один студент описывает инструмент, обязательно называет его функции, другой — называет/показывает, то есть отгадывает).

По специалистов индустрии красоты обязательно используются ролевые игры по темам «Appointment», «At hairdresser's» и др.

Интеграция предметного материала достаточно хорошо прослеживается по специальности 21.02.15 «От-

крытые горные работы» с учебной дисциплиной общепрофессионального цикла ОП.15 «Материаловедение». При изучении темы «Rocks of the Earth's Crust» студенты разглядывают образцы различных горных пород (уголь, мрамор, гранит), описывают внешний вид, свойства, группу, примеры использования. Результаты наблюдения оформляют в таблицу.

В контексте темы «Mining Methods» студенты реферируют аутентичную статью и заполняют таблицу (Known — Unknown — Want to know — Need explanation) в соответствии с технологией критического мышления. Если на вопросы студентов не сможет ответить преподаватель иностранного языка, то специалист по профессиональным дисциплинам обязательно удовлетворит любопытство и интерес обучающихся.

Интересно использовать электронные приложения. С помощью электронных ресурсов легко создавать самые различные задания по любым темам и предметному содержанию: поиск изображения и лексемы, восстановление диалога / рассказа, ментальные карты, кластеры, классификация, аудирование, восстановление последовательности.

Использование на занятиях иностранного языка предметного содержания, соответствующего профессиональной области определенной профессии/специальности и современных педагогических технологий, позволяет поддерживать мотивацию студентов на высоком уровне. Это обеспечивает довольно хороший уровень освоения учебной дисциплины, формированию языковой компетенции и отдельных профессиональных компетенций, предусмотренных рабочей программой по предмету.

Таким образом, использование современных педагогических методик с целью формирования профессиональной компетентности студентов в рамках освоения учебных дисциплин ОУД.03 «Иностранный язык» и СПЦ.02 «Иностранный язык в профессиональной деятельности» показывают положительную динамику.

Теме не менее, необходимо продолжать работу по интеграции предметов профессионального цикла и иностранного языка, установлению более тесных профессиональных взаимосвязей между преподавателями соответствующих дисциплин. Повышать квалификацию преподавателей иностранного языка, как в области современных педагогических технологий, так и осведомленности по профессиональным темам.

Литература:

1. Дудова, Н. А. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в колледже / Н. А. Дудова, В. В. Апаршева. — Текст: электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2022. — № 3 (11). — С. 102–114. — URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/41670/1/insight_2022_03_012.pdf (дата обращения: 27.02.2026).
2. Зайцева, С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей / С. Е. Зайцева. — Текст: непосредственный // Научный аспект. — 2013. — № 2–1. — С. 104–113.
3. Махмутов, М. И. Принцип профессиональной направленности обучения / М. И. Махмутов. — Челябинск: ЧПУ, 1985. — 127 с. — Текст: непосредственный.

4. Об утверждении концепции преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования: распоряжение Минпросвещения РФ от 30.04.2021 г. № Р-98. — URL: https://firo.ranepa.ru//files/docs/2022/SPO/Rasporjazenie_-98-30-04-2021.pdf (дата обращения: 28.02.2026). — Текст: электронный.
5. Преподавание общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ / Текст: электронный // Вестник Армавирского педагогического университета. — 2021. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-obscheobrazovatelnyh-distiplin-s-uchetom-professionalnoy-napravlennosti-programm> (дата обращения: 28.02.2026).
6. Таканова, О. В. Требования к отбору профессионально ориентирующего компонента содержания дисциплины «Иностранный язык» / О. В. Таканова. — Текст: непосредственный // Сборник материалов очно-заочной Региональной научно-практической конференции. — Омск: Изд-во Омского ГАУ, 2016. — С. 94–96.
7. Professional learning in education — Challenges for teachers and student teachers / B. D. Wever [et al.]. — Gent: Academia Press, 2016. — 229 p. — Текст: непосредственный.

Понятие «самоорганизация» в психолого-педагогической литературе

Плакуненко Дарья Станиславовна, студент

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета

В статье описаны методологические подходы к изучению самоорганизации школьников, исследованы различные подходы к определению структуры самоорганизации, раскрыта сущность понятия, выделены ее структурные компоненты.

Ключевые слова: самоорганизация, целеполагание, планирование, волевые усилия, самоконтроль, личностный подход, личностно-деятельностный подход, деятельностный подход.

Сам термин «самоорганизация» впервые ввел кибернетик, основоположник синергетики, У. Эшби, опубликовав в 1947 году статью «Принципы самоорганизации систем», описывая ее как «процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счёт внутренних факторов, без специфического внешнего воздействия, хотя внешние условия могут иметь как стимулирующий, так и подавляющий эффект. В ходе самоорганизации некоторая форма общего порядка возникает из локальных взаимодействий между частями изначально неупорядоченной системы. Процесс может быть спонтанным, когда имеется достаточное количество энергии, не требующей контроля со стороны внешнего агента» [10, с. 261]. Очевидно, что автор исследовал самоорганизацию в контексте управления сложными системами.

Однако, изучение «самоорганизации» в скором времени нашло свое отражение в исследованиях физиков И. Р. Пригожина и Г. Хакена. Являясь представителями синергетического подхода к изучению самоорганизации, ученые пришли к выводу, что «принципы самоорганизации распространяются от морфогенеза в биологии, некоторых аспектов функционирования мозга до флаттера крыла самолета, от молекулярной физики до космических масштабов эволюции звезд, от мышечного сокращения до вспучивания конструкций» [11, с. 148].

Благодаря исследованиям ученых С. П. Курдюмова и Д. С. Чернавского, направленных на популяризацию синергетики, изучение самоорганизации начали и ученые других областей науки: философии, экономики, педаго-

гики [6; 8; 9]. В «Философском словаре терминов» самоорганизация характеризуется как «спонтанное упорядочивание, возникновение пространственных, временных, пространственно-временных функциональных структур» [10, с. 261]. «Большой толковый словарь русского языка» самоорганизация описывает как «упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [10, с. 261]. Современный толковый словарь дает определение самоорганизации как «целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы» [10, с. 261].

Ш. А. Амонашвили под самоорганизацией личности понимает «развитие личности ребёнка через развитие его внутренних способностей и задатков» [11, с. 148]. Для С. С. Амировой самоорганизация — это целенаправленное самосовершенствование личности, фокусирующееся на развитии умственных способностей, эмоциональной сферы и нравственно-волевых качеств, в процессе решения актуальных для общества и индивида проблем [1]. Н. В. Кузьмина считает, что повышения продуктивности учебной деятельности школьника, необходимо рассматривать самоорганизацию как совокупность личностных умений и компетенций.

Очевидно, что в настоящее время самоорганизация личности исследована глубоко и основательно, и именно в педагогике наблюдается самое большое многообразие подходов к изучению самоорганизации. Наиболее распространенными подходами к изучению самооргани-

зации являются подходы: личностный, деятельностный, личностно-деятельностный, технический. Однако, в научно-педагогической литературе все чаще встречаются исследования с акмеологическим и аксиологическим подходами. Акмеологический подход ориентирован на прогрессивное, комплексное, оптимальное развитие школьника и его максимальную творческую самореализацию. В основу аксиологического подхода лежит процесс воспитания и развития личности через формирование ценностных ориентиров [8; 9].

Для сторонников личностного подхода к изучению самоорганизации совокупность мотивационно-личностных качеств, как и индивидуальные особенности обучающегося, являются ключевыми для развития способности школьника организовывать свою деятельность. В соответствии с концепцией Н. С. Копеиной самоорганизация — это «осознанная совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными особенностями субъекта, оптимально воплощенными в приемах и результатах деятельности» [7, с. 93]

Высокую степень самоорганизации М. А. Воробьева считает признаком зрелости личности, обладающей комплексом врожденных и приобретенных качеств, выражающихся в высокой степени мотивации и рациональной организации собственной деятельности [2]. В работах А. В. Кирилловой самоорганизация «упорядоченная и динамическая структура личности, характеризующаяся интегративной совокупностью функциональных и личностных компонентов» [5, с. 32]. И. С. Якиманская считает, что в основе личностно-ориентированного обучения лежит постепенно раскрывающаяся личность ребенка [10]. В соответствии с концепцией С. В. Кульневич формирование навыков самоорганизации определяется развитием внутренних личностных ресурсов (критичность, мотивация, рефлексия и др.), хотя и инициируется внешними воздействиями. Автор акцентирует внимание на необходимости преобразования полученных обучающимися знаний в умения для самостоятельного творчества [11].

Сторонники деятельностного подхода утверждают, что формирование новых навыков, умений, знаний необходимо через выполнение практических задач, деятельность всегда должна быть направлена на предмет или конкретные задачи. Основоположник данного подхода, А. Н. Леонтьев рассматривал **«самоорганизацию» как способность обучающегося самостоятельно ставить перед собой цели, формулировать задачи, планировать организовывать свою деятельность** [9]. По мнению С. Л. Рубинштейна самоорганизация — «это процесс, который характерен для субъекта — человека как преобразователя действительности, способного отнестись к ней ценностно» [4, с. 129].

Л. В. Фалеева, рассматривая самоорганизацию с точки зрения личностно-деятельностного подхода, определяет ее не только как набор присущих школьнику личностных качеств, но и как целенаправленная, осмысленно выстроенная деятельность, основанная на развитых компетенциях и отработанных навыках. О. Н. Логвинова определяет самоорганизацию как совокупность методов и навыков, позволяющих личности мобилизовать свои ресурсы для достижения личных или социально важных задач [11].

Технический подход к изучению самоорганизации строится на системе методик и приемов, направленных на повышение уровня организации деятельности. Самый распространенный метод, широко применяемый в образовательной деятельности — метод тайм-менеджмента. Г. А. Архангельский, Н. М. Варшавский, Н. П. Ерастов и др. в своих работах убедительно доказывают эффективность использования приемов этого метода в формировании навыков самоорганизации у школьников [3; 4; 8].

Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой теме позволил выделить несколько подходов к структуре самоорганизации в зависимости от методологического подхода. Представителями личностного подхода (В. В. Давыдов, А. В. Кириллова, Н. С. Копейна и др.) выделяются свойства личности природные или приобретенные: мотивация, волевые усилия, интеллектуальные способности, самоконтроль, самооценка и т. д. [5; 7] С. С. Амирова, С. Б. Елканов, А. Н. Леонтьев и др., исследовавшие самоорганизацию как процесс формирования навыков самоорганизации посредством организации деятельности школьника, структурными компонентами видят целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоинструктирование, умение рациональной организации деятельности, коррекция, самоконтроль [1; 10]. В. Д. Шадриков, И. И. Ильясков, С. Н. Михневич и др. среди структурных компонентов самоорганизации наиболее важными считают умения планировать и рационально организовывать деятельность, ставить цели, обобщать информацию, анализировать результаты, принимать решения, мотивировать себя [6; 11].

Обобщив информацию о понятии самоорганизации в психолого-педагогической литературе, можно сделать вывод, что сущность определения понятия «самоорганизация» сводится к определению ее как сложный многоуровневый процесс, формирующий качества личности и умения рационально организовывать деятельность. Обширные научные исследования педагогов и психологов доказывают необходимость формирования и развития структурных компонентов самоорганизации, а многообразие подходов предлагает широкий выбор педагогических приемов и методов обучения.

Литература:

1. Амирова, С. С. Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амирова // Педагогика. 1993. № 5. С. 49–52.

2. Воробьёва М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С.184–188.
3. Евладова, Е. Б. Самоорганизация детей и подростков в контексте социокультурной модернизации образования / Е. Б. Евладова, М. Р. Мирошкина // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал, 2016. № 1. С. 19–26.
4. Камалетдинова, Е. В. Принцип самоорганизации учебной деятельности, как новый подход к постановке учебно-воспитательного процесса в новых социально-экономических условиях / Е. В. Камалетдинова // — М.: Изд-во «Готика», 2007. С. 129–135.
5. Кириллова, А. В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов / А. В. Кириллова // Среднее профессиональное образование, 2012. № 2. С.32–33.
6. Комова, О. В. Теоретические основы педагогического сопровождения самоорганизации школьников / О. В. Комова // КубГАУ, 2015. № 114. С. 202–222.
7. Копеина, Н. С. Самоорганизация в становлении индивидуальности / Н. С. Копеина // Интегральное исследование индивидуальности. Теоретические и педагогические аспекты/ ПГПИ, Урал. — Пермь, 1988. С.50–59.
8. Мирошкина, М. Р. Ретроспективный анализ развития идей самоорганизации в исследованиях ФГБНУ «ИИД СВ РАО» // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: материалы научно-практической интернет-конференции с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2016 г.) / Под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. — М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. — С. 113–121.
9. Фалеева, Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. С. 266–274.
10. Чекалева, Е. А. Теоретические основы процесса самоорганизации личности / Е. А. Чекалева // Проблемы современного педагогического образования, 2020. № 67–2. С.260–265.
11. Яновская, Т. Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ, 2013. № 2. С. 148–153.

Самооценка как показатель сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников

Сабирова Алина Ирековна, студент;

Степанова Людмила Станиславовна, студент

Научный руководитель: Сабирова Эльвира Гильфановна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается взаимосвязь самооценки и уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Авторами анализируются теоретические основы понятий, описываются механизмы их взаимного влияния и предлагаются подходы к диагностике самооценки как показателя уровня коммуникативного развития учащихся. Особое внимание уделяется роли адекватной самооценки как внутреннего условия, обеспечивающего готовность младшего школьника к продуктивному диалогу, сотрудничеству со сверстниками и учителем.

Ключевые слова: самооценка, коммуникативные универсальные учебные действия, учебная деятельность, младший школьник, педагогическая диагностика.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) ознаменовало принципиальный сдвиг в понимании целей школьного обучения. Теперь на первый план выходит не просто накопление предметных знаний учащимися, а прежде всего, формирование умения учиться. Это то, что принято называть универсальными учебными действиями (УУД) [8]. Среди всех метапредметных результатов освоения программы начального общего образования особое место занимают коммуни-

кативные УУД. Поскольку именно они обеспечивают включенность ученика в совместную деятельность, его способность договариваться, слушать собеседника и выстраивать продуктивный диалог.

Однако педагогическая практика показывает, что два ученика с примерно одинаковым словарным запасом и схожим интеллектуальным уровнем развития могут демонстрировать разную коммуникативную активность на уроке. Так, один охотно вступает в дискуссию, задает вопросы, предлагает свои варианты, а другой предпочи-

тает молчать даже тогда, когда знает ответ. Что же стоит за этой разницей? Одним из ключевых факторов оказывается самооценка — то, как ребенок воспринимает себя, собственные возможности и ценность своего участия в общении.

Вопрос о связи самооценки и коммуникативного развития не рассматривается впервые, но в контексте деятельностного подхода и ФГОС он приобретает новое значение. Если коммуникативные УУД являются измеримым образовательным результатом, то самооценка может выступать его диагностическим показателем, то есть помогать учителю судить о том, насколько успешно у ученика формируется коммуникативная компетентность.

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие коммуникативных УУД было подробно рассмотрено в трудах А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской и других авторов. К коммуникативным УУД авторы относят: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации [1].

При этом важно понимать, что коммуникативные УУД не сводятся к речевым умениям в узком смысле слова. Они предполагают устойчивую готовность к взаимодействию — мотивационную и ценностно-смысловую составляющие, без которых никакие лингвистические знания не обеспечат полноценного общения. Именно здесь обнаруживается точка пересечения с самооценкой. Младший школьник вступает в коммуникацию не «в вакууме», а с определенным представлением о себе как субъекте общения [1].

Самооценка — это эмоционально-ценностная составляющая «Я-концепции», отражающая степень принятия или непринятия себя в различных ситуациях. В структуре самооценки принято выделять следующие компоненты: когнитивный (знание человека о себе и о своих качествах), аффективный (эмоциональное отношение к себе) [7].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления самооценки. Именно в это время она впервые приобретает более устойчивый и осознанный характер. Если на начальном этапе обучения в школе у ребенка отмечается общая недифференцированная самооценка, которая часто является завышенной, то к окончанию начальной школы она становится более дифференцированной [2]. Помимо этого, в начале школьного обучения самооценка ребенка во многом определяется оценками значимых взрослых, прежде всего учителя. А к концу 3–4 классов она постепенно становится автономной и опирается на собственные критерии ребенка [4].

Адекватная самооценка младших школьников формируется благодаря конкретной и содержательной обратной связи учителя. Общие или негативные оценки могут привести к искажению самооценки и негативному отношению со стороны одноклассников. Из этого следует,

что педагогу важно с чуткостью и уважением относиться к учащимся

Для понимания коммуникативного развития особенно значима адекватность самооценки. О. В. Науменко выделяет пять уровней самооценки, где к каждой из них соответствует уровень познавательного интереса. А познавательный интерес, в свою очередь, влияет на развитие коммуникативной компетентности младших школьников [5]. Так, дети с заниженной самооценкой склонны избегать коммуникативных ситуаций из страха ошибиться, тогда как завышенная самооценка нередко порождает доминантный стиль общения и трудности при учете позиции партнера. Адекватная самооценка создает оптимальный фон для формирования коммуникативных умений.

В исследованиях И. А. Гришановой было выявлено, что немаловажную роль при обучении в начальной школе играет концепция формирования коммуникативной успешности младшего школьника средствами дидактики. Ее суть заключается в том, что обучение строится как общение, создается специальная коммуникативная образовательная среда. Благодаря этому у детей формируется положительный опыт учебной коммуникации, что способствует также и повышению их самооценки. Следовательно, адекватная самооценка — это важный показатель коммуникативной успешности [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет установить соответствие между структурными компонентами самооценки и коммуникативными умениями. Когнитивный компонент самооценки напрямую связан с умением ставить коммуникативные задачи. Так, ребенок, знающий о своих сильных и слабых сторонах, точнее формулирует запрос к партнеру и четче выстраивает собственное высказывание. Аффективный компонент определяет эмоциональную открытость в общении — доверие к партнеру, готовность к совместной работе.

Если говорить о взаимосвязи самооценки с коммуникативными УУД, то логично использовать ее как диагностический ориентир. Это не означает, что измерение самооценки заменяет непосредственное наблюдение за коммуникативной деятельностью учащегося, то есть речь идет о дополнительном инструменте, позволяющем учителю понять внутренние барьеры и ресурсы ребенка.

В начальной школе для диагностики самооценки детей широко применяется методика «Лесенка» В. Г. Щур, позволяющая быстро и наглядно выявить общий уровень самооценки. Для более детального изучения коммуникативно-значимых аспектов самооценки, в частности оценки ребенком своей общительности, уверенности в диалоге, применяется методика А. И. Липкиной «Три оценки». Ребенок выбирает между завышенной, заниженной и адекватной оценкой своей работы. Сопоставление результатов обеих методик с данными педагогического наблюдения за коммуникативным поведением дает учителю целостную картину.

Показательно, что результаты диагностики самооценки в ряде случаев позволяет прогнозировать труд-

ности в усвоении коммуникативных УУД еще до того, как они становятся очевидными для учителя. Ребенок с заниженной самооценкой, не проявляющий внешних поведенческих проблем, тем не менее избегает коммуникации, а значит, лишает себя практики. В данном случае это то, что в деятельностном подходе является необходимым условием формирования любого умения.

Завышенная самооценка также порождает иные коммуникативные трудности. Например, к ним можно отнести доминантный стиль общения, неготовность слушать партнера, неумение принимать чужую точку зрения.

Вышесказанное позволяет сформулировать вывод: работа над формированием коммуникативных УУД должна включать целенаправленные меры по поддержанию адекватной самооценки учащихся. Это может реализовываться через технологии рефлексивного обучения, портфолио достижений, организацию ситуаций успеха в коммуникативной деятельности. Помимо этого, значимую роль играет педагогическая оценка. В первом и втором классах именно оценка учителя явля-

ется главным источником, из которого ребенок получает представление о себе. В свою очередь, содержательная обратная связь формирует адекватную самооценку и одновременно моделирует культуру коммуникативного взаимодействия в классе.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, каждый компонент самооценки связан с коммуникативными УУД системно. Во-вторых, адекватная самооценка выступает необходимым внутренним условием полноценного развития коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте. Завышенная или заниженная самооценка создают препятствия в процессе диалога и сотрудничества. В-третьих, диагностика самооценки может быть включена в систему мониторинга развития коммуникативных УУД, поскольку позволяет выявить скрытые барьеры в общении еще до их внешнего проявления. Практическое значение данных выводов состоит в том, что они обосновывают включение работы с самооценкой в систему деятельности по формированию коммуникативных УУД.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. — М: Просвещение, 2009. — 152 с.
2. Витушкина Э. В., Кружилина Т. В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 3. — С. 48–59
3. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младшего школьника: эффективность и перспективы формирования // Фундаментальные исследования. — 2012. — №. 11–6. — С. 1364–1367.
4. Моцовкина Е. В., Козина Ю. В. Особенности развития самооценки детей младшего школьного возраста // Гуманитарные науки. — 2023. — № 3 (63). — С. 167–173
5. Наumenko О. В. Адекватная динамичная самооценка как условие познавательной активности школьника // Известия ВГПУ. 2019. № 9
6. Сычев И. В. Самооценка детей младшего школьного возраста: методические рекомендации. — Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2007. — 40 с.
7. Ульябаева Г. Ш., Шакирова Д. М. Самооценка — что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2019. — № 5–1 (33). — С. 389–392
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (в ред. от 18.05.2023). — Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 20.04.2026)

Медиапедагогика как инновационный вектор развития журналистики: от просвещения к профессиональной подготовке

Сазонова Нелли Владимировна, студент
Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена медиапедагогике как направлению, которое связывает медиаобразование, профессиональную подготовку журналиста и развитие медиакомпетентности личности. Цель статьи — уточнить место медиапедагогики в современной системе журналистского образования и показать, какие компетенции она формирует в условиях цифровой и платформенной медиасреды. На основе сравнительно-теоретического анализа показано, что медиапедагогика выступает не только как инструмент просвещения, но и как практико-ориентированная модель подготовки к ответственному созданию, проверке и интерпретации медиаконтента.

Ключевые слова: медиапедагогика, медиаобразование, журналистское образование, медиакомпетентность, цифровая медиасреда.

Цифровая трансформация медиасферы и ускоренная медиатизация общественной жизни требуют переосмысления традиционных моделей подготовки журналистов. Сегодня будущему специалисту недостаточно владеть лишь навыками текстового производства: он должен понимать логику платформ, особенности цифровой дистрибуции, механизмы работы алгоритмов и способы проверки информации в среде высокой скорости обновления контента [1; 2].

В данном контексте медиапедагогика рассматривается как интегративная образовательная модель, соединяющая гуманитарное знание, медиапрактику и ценностно-этическую рефлексию. Цель статьи — уточнить роль медиапедагогика в подготовке журналистов и показать, какие компетенции она формирует в условиях цифровой медиасреды. Методологическую основу исследования составляют сравнительно-теоретический анализ, обобщение научной литературы и сопоставление отечественных и зарубежных подходов [3–12]. Научная новизна работы состоит в интерпретации медиапедагогика не только как направления медиаобразования, но и как модели подготовки журналиста к работе в платформенной, алгоритмизированной и высокорисковой информационной среде.

Понятие «медиапедагогика» (нем. Medienpädagogik) получило развитие в германской научной традиции, где оно было осмыслено как системный подход к обучению в условиях медиатизированного общества [4]. Центральной категорией здесь выступает медиакомпетентность (Medienkompetenz) — интегративное качество личности, включающее когнитивные, аналитические, технологические и ценностно-этические компоненты [5; 6]. Тем самым медиапедагогика преодолевает ограниченность сугубо инструментального подхода к обучению и ориентирует его на осознанное и ответственное участие в медиакommunikation.

Истоки медиаобразования восходят к середине XX века. В 1960–1970-е годы в США доминировала протекционистская модель, ориентированная на защиту детей от негативного воздействия массовой культуры, тогда как в европейских странах акцент делался на развитии критического мышления и демократического участия аудитории [7]. Важным этапом институционализации медиаобразования стала конференция ЮНЕСКО «Образование для медиа и цифровая эпоха» («Education for the media and the digital age») (Вена, 1999), на которой была подчеркнута необходимость подготовки человека к анализу и творческому использованию медиа [8]. Существенную роль в развитии ранних форм медиаобразования сыграли кинообразовательные инициативы во Франции и Великобритании [9].

В отечественной практике предпосылки медиапедагогика формировались еще в период СССР, когда активно развивались кинолектории, кружки экранной культуры и формы просветительской работы с аудиторией. Суще-

ственный импульс развитию направления придали 1990-е годы, связанные с трансформацией медиасистемы и расширением цифрового пространства. Значительный вклад в разработку теории медиаобразования внесли А. В. Федоров, Ю. Н. Усов, Л. С. Зазнобина и И. А. Фатеева [10–12], чьи исследования сформировали методологическую базу для внедрения медиапедагогических подходов в высшую школу.

Под влиянием медиапедагогика журналистское образование претерпевает заметные изменения. Филологическая модель подготовки постепенно дополняется междисциплинарным подходом, включающим цифровые технологии, медиаправо, анализ данных, визуальную коммуникацию и мультимедийное производство. Усиливается значение проектной деятельности, учебных редакций и моделирования профессиональных ситуаций. В результате формируется специалист, способный сочетать теоретическую подготовку с практической медиадеятельностью и сохранять профессиональные и этические стандарты в быстро меняющихся условиях медиарынка.

Несмотря на позитивную динамику, внедрение медиапедагогических подходов сопровождается рядом трудностей. К ним относятся недостаточная техническая база вузов, дефицит кадров, способных сочетать научную и практическую квалификацию, а также высокая скорость технологических изменений. Кроме того, существует риск сведения медиапедагогика к узкотехнической подготовке без должного внимания к гуманитарной и ценностной составляющей.

Медиапедагогика выступает важным фактором трансформации современного журналистского образования. Она способствует формированию медиакомпетентной личности, способной не только воспринимать медиаконтент, но и критически его анализировать, создавать и распространять с учетом профессиональных норм. Интеграция медиапедагогических принципов в систему высшей школы позволяет готовить специалистов, отвечающих требованиям цифровой эпохи.

Современный этап развития медиапедагогика связан с переходом от анализа готового медиатекста к пониманию всей экосистемы коммуникации, где значимую роль играют платформы, алгоритмы, рекомендательные механизмы и сетевые сообщества. Медиасреда сегодня является не только каналом передачи сообщений, но и пространством производства, циркуляции и постоянного переосмысления смыслов. Поэтому медиапедагогика должна рассматриваться как базовый компонент профессиональной подготовки журналиста, ориентированный на медиаграмотность, критическое мышление и способность действовать в условиях цифровой неопределенности и информационной перегрузки [13].

Особую актуальность этому направлению придает то, что значительная часть аудитории получает новости через

социальные сети и короткие видеоформаты, а цифровые контент-креаторы становятся самостоятельными участниками информационного поля [13]. В этих условиях журналистика все чаще существует не только в пределах редакции, но и в конкуренции, а также во взаимодействии с блогерами, стримерами, подкастерами и авторами платформенного контента. Для образования это означает необходимость включения в учебные программы анализа платформенной логики, сетевого сторителлинга, визуальной коммуникации, принципов вовлечения аудитории и особенностей многоформатной публикации.

Одновременно расширяется зона риска, связанная с распространением недостоверной информации. ЮНЕСКО отмечает, что большинство цифровых контент-креаторов не осуществляют систематическую проверку фактов перед публикацией, хотя многие из них готовы обучаться верификации и этике публичного высказывания [16]. Для журналистского образования это особенно важно: проблема заключается не только в нехватке технических навыков, но и в дефиците устойчивой культуры ответственности. Именно поэтому в медиапедагогике усиливается значение модулей по фактчекингу, проверке изображений и видео, работе с первоисточниками, анализу цифровых следов и распознаванию манипулятивных стратегий.

Новый вызов медиапедагогике связан с распространением генеративного искусственного интеллекта. ЮНЕСКО рекомендует использовать такие технологии в образовании на основе гуманно ориентированного подхода, при котором приоритетами становятся защита данных, возрастная адекватность, этическая проверка и педагогическая целесообразность [14; 15]. В журналистском образовании это означает, что искусственный интеллект следует рассматривать не как замену профессионального мышления, а как вспомогательный инструмент, результаты которого требуют обязательной верификации. GenAI может ускорять подготовку черновиков, транскрибацию и первичную обработку данных, но не снимает с автора ответственности за точность, достоверность и интерпретацию фактов.

Еще более остро проблема проявляется в связи с ростом синтетического контента и deepfake-технологий. Визуальная убедительность цифрового материала все чаще не совпадает с его фактической достоверностью, а значит, медиапедагогика должна включать элементы алгоритмической грамотности и понимания принципов маркировки искусственно созданных файлов. В этом контексте медиакомпетентность приобретает защитную функцию: она помогает личности ориентироваться в среде, где убедительная форма сообщения может скрывать подлог, манипуляцию или целенаправленную дезинформацию [14; 15].

Не менее важным направлением остается развитие студенческих СМИ как лабораторий профессионального становления. Учебные редакции, университетские медиа-центры, подкаст-студии и студенческие сетевые издания переводят обучение из плоскости абстрактного знания в плоскость деятельностной практики. Студент осваивает не только технологию публикации, но и полный цикл медиапроизводства: постановку задачи, поиск и проверку информации, редактирование, визуализацию, распространение и анализ обратной связи. Такой формат особенно ценен, поскольку формирует навыки коллективной работы, дедлайновой дисциплины, кроссплатформенного мышления и редакционной ответственности.

Перспективным представляется понимание медиакомпетентности как совокупности пяти взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аналитического, технологического, ценностно-этического и коммуникативно-практического. Когнитивный компонент связан со знанием структуры медиасреды; аналитический — со способностью критически интерпретировать медиатексты; технологический — с владением цифровыми инструментами; ценностно-этический — с пониманием границ допустимого в публичной коммуникации; коммуникативно-практический — с умением работать с аудиторией и адаптировать сообщение к различным форматам. Такое понимание особенно важно в эпоху, когда журналист должен уверенно работать с данными, изображениями, видео, интерактивной графикой и ИИ-инструментами как с единой медиасистемой.

Таким образом, медиапедагогика в 2020-х годах становится пространством синтеза гуманитарного знания, технологической подготовки и социальной ответственности. Ее значение для журналистского образования заключается в том, что она соединяет традиционные представления о профессии с новыми реалиями платформенной коммуникации, ИИ-ассистированных рабочих процессов и сетевой публичности. Перспективы дальнейшего развития связаны с созданием гибких учебных программ, внедрением междисциплинарных модулей по цифровой верификации и разработкой критериев оценки медиакомпетентности. В конечном счете медиапедагогика выступает не просто как методика обучения, а как стратегия формирования ответственного участника медиакультуры, способного критически мыслить, создавать качественный контент и защищать общественный интерес в цифровую эпоху [17].

Литература:

1. Castells M. The rise of the network society. — Oxford: Blackwell Publishers, 1996. — 556 p.
2. Deuze M. Media work. — Cambridge: Polity Press, 2007. — 224 p.
3. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов н/Д: Изд-во ЦББП, 2001. — 708 с.
4. Baacke D. Medienpädagogik. — Tübingen: Niemeyer, 1999. — 214 S.
5. Baacke D. Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten // Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. — München: kopaed, 1996. — S. 112–124.

6. Buckingham D. Media education: literacy, learning and contemporary culture. — Cambridge: Polity Press, 2003. — 219 p.
7. Masterman L. Teaching the media. — London: Comedia Publishing Group, 1985. — 341 p.
8. UNESCO. Education for the media and the digital age: International conference, Vienna, 18–22 April 1999. — Vienna: UNESCO, 1999. — 312 p.
9. Bazalgette C. Media education: an introduction. — London: BFI Publishing, 1992. — 167 p.
10. Усов Ю. Н. Медиаобразование и экранная культура. — М.: Изд-во РАО, 1995. — 184 с.
11. Зазнобина Л. С. Основы медиаобразования. — М.: Просвещение, 1998. — 160 с.
12. Фатеева И. А. Медиаобразование в профессиональной подготовке журналистов. — Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2007. — 240 с.
13. UNESCO. Media and Information Literacy. — 2024–2026.
14. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. — 2023; updated 2025.
15. UNESCO. Examining Media and Information Literacy Responses to Generative AI: A UNESCO Policy Brief. — 2024.
16. UNESCO. 2/3 of digital content creators do not check their facts before sharing, but want to learn how to do so: UNESCO survey. — 2024.
17. UNESCO. Celebrating Global Media and Information Literacy Week 2024. — 2024.

Причины межличностных конфликтов старшеклассников

Сочилина Екатерина Валериевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Статья посвящена анализу причин межличностных конфликтов среди старшеклассников. В работе рассматриваются основные социально-психологические, личностные, организационно-управленческие и коммуникативные факторы, способствующие возникновению конфликтных ситуаций в старших классах. Особое внимание уделено возрастным особенностям подростков: стремлению к самоутверждению, формированию идентичности, высокой значимости мнения сверстников, а также неумению контролировать эмоции и конструктивно разрешать разногласия. В статье подчёркивается, что конфликты в старшем школьном возрасте — это не только проявление трудностей взросления, но и важный этап личностного развития. На основе анализа современных исследований и психологической литературы предлагаются выводы о необходимости целенаправленной профилактической работы и формирования у подростков навыков эффективного общения и саморегуляции.

Ключевые слова: межличностные конфликты, старшеклассники, причины конфликтов, подростковый возраст, самоутверждение, эмоциональная неустойчивость, коммуникативные барьеры, лидерство, сплочённость коллектива, профилактика конфликтов.

Старший школьный возраст — это особый период в жизни человека, когда происходит не только физиологическое, но и глубокое психологическое взросление. В это время подростки сталкиваются с пересмотром своих жизненных ценностей, формированием собственного мировоззрения и поиском своего места в обществе. Одним из наиболее ярких проявлений этого сложного процесса становятся межличностные конфликты. Конфликты в старшем школьном возрасте — явление частое и многогранное, они могут возникать как между сверстниками, так и между учениками и взрослыми (учителями и родителями). Понимание причин этих конфликтов необходимо для их профилактики и эффективного разрешения, а также для создания благоприятной психологической атмосферы в образовательном учреждении.

Причины возникновения межличностных конфликтов конфликтов среди старшеклассников можно разделить на несколько видов:

- 1) Социально-психологические причины конфликтов

— Стремление к самоутверждению и поиск идентичности

В старшем школьном возрасте у подростков активно формируется собственное «Я». Они начинают критически относиться к авторитетам, искать новые образцы для подражания среди сверстников, а не среди взрослых. Это стремление к самоутверждению часто приводит к столкновениям интересов, особенно если в коллективе есть конкуренция за лидерство или признание. Подростки могут вступать в конфликты, чтобы доказать свою независимость, отстоять право на собственное мнение или продемонстрировать свою значимость в группе.

— Влияние группы сверстников

Для старшеклассников мнение сверстников становится зачастую важнее мнения родителей и учителей. Желание быть принятым, не стать «белой вороной» подталкивает подростков к подражанию поведению группы, даже если оно противоречит их внутренним убеждениям. Конфликты могут возникать из-за неприятия кого-то из од-

ноклассников, деления на «своих» и «чужих», а также из-за давления группы на отдельных её членов.

— Различия в ценностях

Старшеклассники начинают формировать собственные взгляды на жизнь, моральные нормы и приоритеты. Эти взгляды могут существенно отличаться от взглядов родителей, учителей и даже сверстников. Разногласия по вопросам дружбы, любви, справедливости, отношения к учёбе и будущему часто становятся источником острых споров и конфликтов.

2) Личностные причины конфликтов

— Индивидуально-психологические особенности

Каждый подросток обладает уникальным набором личностных качеств: темпераментом, характером, уровнем самооценки, эмоциональной устойчивостью. Склонность к импульсивности, агрессивности, обидчивости или, наоборот, замкнутости может провоцировать конфликтные ситуации. Например, подросток с завышенной самооценкой может неуважительно относиться к мнению других, а с заниженной — болезненно реагировать на критику.

— Неумение контролировать эмоции

В период гормональной перестройки организма эмоциональная сфера подростков отличается нестабильностью. Резкие перепады настроения, повышенная раздражительность, склонность к драматизации событий часто приводят к тому, что незначительные разногласия перерастают в серьёзные ссоры. Подростки часто не владеют навыками саморегуляции и не умеют конструктивно выражать свои чувства.

— Восприятие поведения другого как недопустимого

Часто причиной конфликта становится субъективная оценка поступка другого человека. То, что одному кажется нормальным (например, шутка или критика), другой может воспринять как оскорбление или унижение. Отсутствие эмпатии и умения поставить себя на место другого усугубляет ситуацию.

3) Объективные и организационно-управленческие причины

— Ограниченность ресурсов

В школьной среде ресурсы могут быть не только материальными (вещи, деньги), но и социальными (внимание учителя, хорошие оценки, статус в классе, время на общение с интересующим человеком). Борьба за эти ресурсы — одна из частых причин конфликтов между старшеклассниками.

Литература:

1. Белинская, А. Б. Педагогическая конфликтология: учебник для вузов / А. Б. Белинская. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 206 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-10769-2. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1 — URL: <https://urait.ru/bcode/587266/p.1>
2. Волков, Б. С. Психология подростка: учебное пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. — Москва: Академический проект, 2022. — 272 с.
3. Детков, В. А. Переговоры и их роль в разрешении конфликтов в образовательной среде / В. А. Детков. — Москва: Центр развития общего образования, 2020. — 184 с.

— Борьба за лидерство

В любом коллективе существует определённая иерархия. В старших классах борьба за лидерские позиции обостряется. Подростки могут конфликтовать из-за желания занять доминирующее положение в группе, влиять на её решения и определять «правила игры».

— Недостаточная сплочённость коллектива

Если в классе отсутствует здоровая атмосфера, нет общих традиций, целей и ценностей, уровень конфликтности значительно возрастает. В разобщённом коллективе чаще возникают ссоры, сплетни, группировки «против кого-то».

4) Коммуникативные причины

— Недопонимание и неумение слушать

Многие конфликты возникают из-за простого недопонимания. Подростки не всегда умеют чётко формулировать свои мысли и чувства, а также не всегда готовы внимательно выслушать собеседника. В результате возникает искажение информации, обиды и взаимные претензии.

— Распространение слухов и сплетен

В подростковой среде слухи и сплетни играют огромную роль. Недостоверная или искажённая информация может быстро разрушить отношения между друзьями или целыми группами, стать причиной серьёзных ссор и даже травли.

— Отсутствие навыков конструктивного диалога

Старшеклассники часто не знают, как правильно выходить из конфликтной ситуации. Вместо поиска компромисса они выбирают стратегии избегания, агрессии или уступок, что не решает проблему, а лишь усугубляет её.

Межличностные конфликты старшеклассников — это сложное явление, обусловленное целым комплексом причин: от возрастных психологических особенностей до специфики организации школьной жизни и коммуникативных барьеров. Понимание этих причин позволяет педагогам, психологам и родителям выстраивать эффективную профилактическую работу: учить подростков навыкам саморегуляции, эмпатии, конструктивного общения и разрешения споров.

Важно помнить, что конфликт — это не всегда негативное явление. При правильном подходе он может стать точкой роста, научить подростков лучше понимать себя и других, а также способствовать сплочению коллектива. Задача взрослых — не подавлять конфликты, а помогать подросткам проходить через них с пользой для личностного развития.

4. Корнилова, Т. В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, С. Д. Смирнов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 273 с. — (Профессиональная практика). — ISBN 978-5-534-07748-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/584878>
5. Охременко, И. В. Конфликтология: учебник для среднего профессионального образования / И. В. Охременко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 156 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-05844-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/585956>

Роль родителей в разрешении конфликтов подростков

Сочилина Екатерина Валериевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье раскрывается роль родителей в разрешении межличностных конфликтов подростков. Подчеркивается важность эмоциональной поддержки, умения слушать и проявлять сочувствие, а также обучения подростков навыкам конструктивного общения и анализа ситуаций. Автор отмечает, что родители должны выступать в роли наставников, помогая детям самостоятельно находить выход из конфликтов, но при этом не вмешиваться чрезмерно. Особое внимание уделено значению личного примера взрослых и необходимости соблюдать баланс между поддержкой и гиперопекой. Статья будет полезна родителям, педагогам и психологам, работающим с подростками.

Ключевые слова: межличностные конфликты, подростки, родители, разрешение конфликтов, поддержка, эмпатия, навыки общения, анализ ситуации, личный пример, гиперопека, наставничество, доверие, взросление.

Подростковый возраст — это важный и сложный этап в жизни человека. В это время эмоции становятся очень яркими и нестабильными, подросток может радоваться до слёз, а через пять минут злиться или грустить. Это связано с тем, что его организм и психика активно меняются, он учится справляться с новыми, сильными чувствами.

Одновременно с этим у подростка появляется острая потребность в самостоятельности. Ему важно самому принимать решения, иметь личное пространство и право на собственное мнение. Он начинает критически смотреть на правила, которые раньше казались незыблемыми, и отстаивать свою точку зрения, даже если она отличается от мнения родителей. Именно это стремление к независимости часто становится причиной конфликтов внутри семьи.

Кроме того, в этом возрасте подросток ищет себя и своё место в жизни, происходит переоценка ценностей. Авторитет родителей может временно ослабевать, а мнение друзей и сверстников, наоборот, выходит на первый план, поэтому конфликты с друзьями переживаются им особенно болезненно.

В этой непростой ситуации роль родителей становится ключевой. Они перестают быть просто «контролёрами» и превращаются в наставников и опору для своего ребёнка.

С точки зрения возрастной психологии, позиция родителей в разрешении подростковых конфликтов должна базироваться на принципах субъект-субъектного взаимодействия. Взрослым необходимо сместить фокус с директивного контроля на фасилитацию, то есть создание

условий для самостоятельного анализа и разрешения проблемных ситуаций подростком. Ключевыми функциями родителей в этом процессе являются:

— Эмпатийно-валидирующая функция. Первоочередной задачей является не оценка действий подростка, а валидация его эмоционального состояния. Демонстрация безусловного принятия и понимания переживаний ребенка снижает уровень психоэмоционального напряжения и способствует формированию доверительных детско-родительских отношений. Это создает безопасную среду для рефлексии.

— Когнитивно-аналитическая функция. Родители, обладая более развитыми регуляторными функциями и социальным опытом, могут выступать в роли «социальных тренеров». Они помогают подростку деконструировать конфликтную ситуацию: идентифицировать участников, их мотивы (включая скрытые), объективные и субъективные причины столкновения. Использование техники «направляющих вопросов» («Как ты думаешь, что послужило триггером?», «Какие чувства, кроме гнева, ты мог испытывать?») стимулирует развитие рефлексивного мышления.

— Коммуникативная функция. Центральным элементом разрешения любого конфликта является коммуникация. Задача родителей — обучить подростка использованию «Я-высказываний» (например, «Я чувствую себя обиженным, когда мои вещи берут без спроса» вместо «Ты вечно берешь мои вещи!»). Это позволяет выражать собственные потребности и чувства, не переходя к вербальной агрессии и обвинениям, что является основой для конструктивного диалога.

Определение адекватной степени вмешательства родителей в конфликты подростка — это, пожалуй, самая сложная и деликатная часть воспитательного процесса. Здесь проходит тонкая грань между необходимой поддержкой и вредоносной гиперопекой. Стремление родителя немедленно «броситься на амбразуру», чтобы защитить своё чадо, абсолютно естественно и продиктовано любовью. Однако в подростковом возрасте такое поведение чаще всего приносит больше вреда, чем пользы.

Гиперопека и немедленное вмешательство (например, звонок учителю из-за несправедливой, по мнению подростка, оценки или поход к родителям обидчика после ссоры в школе) являются деструктивными практиками по нескольким причинам. Во-первых, это подрывает авторитет подростка в глазах сверстников. Ситуация, когда мама или папа приходят «разбираться», маркирует его как «маменькиного сынка», неспособного постоять за себя, что может лишь усугубить его изоляцию и стать поводом для новых насмешек. Во-вторых, и это самое главное, такое поведение блокирует развитие у подростка фундаментальных навыков самостоятельного преодоления трудностей. Каждая конфликтная ситуация — это тренировка. Подросток учится:

- анализировать причину ссоры;
- управлять своими эмоциями (гневом, обидой);
- подбирать нужные слова для диалога;
- искать компромисс или достойно принимать поражение.

Когда родитель решает проблему за него, он лишает ребёнка этой бесценной практики. В результате к взрослой жизни такой человек может подойти неподготовленным, ожидая, что в любой сложной ситуации придёт кто-то и всё исправит.

Вмешательство родителей является оправданным и необходимым исключительно в крайних случаях, когда конфликт перестаёт быть обычным спором и превращается в угрозу. К таким ситуациям относятся:

1) Буллинг (травля). Это не разовый конфликт, а систематическое, целенаправленное преследование. Если на ребёнка нападают группой, распускают о нём слухи, портят вещи или систематически унижают — это уже не проблема взаимоотношений, а вопрос безопасности.

2) Физическое или психологическое насилие. Любые действия, которые наносят вред здоровью (побои) или психике (серьёзные угрозы, доведение до панических атак, принуждение к чему-либо), требуют немедленного вмешательства взрослых.

3) Угроза безопасности. Если конфликт может привести к несчастному случаю или иным серьёзным последствиям.

В этих случаях родитель обязан защитить своего ребёнка, обратившись к учителям, школьной администрации или другим компетентным органам.

Не менее важным аспектом является то, что родители учат детей не столько словами, сколько собственным примером. Не следует недооценивать значение механизма социального научения. Подростки — очень внимательные наблюдатели. Они бессознательно копируют модели поведения, которые видят в семье. Если в доме принято решать любые разногласия с помощью крика, хлопанья дверьми, игры в «молчанку» или манипуляций («Делай так, а то я обижусь»), ребёнок усваивает именно эти стратегии как единственно верные.

Он видит, когда что-то идёт не так, нужно либо нападать (кричать), либо избегать (игнорировать), либо манипулировать чувствами другого. Неудивительно, что именно так он будет вести себя в ссоре с другом или одноклассником. Таким образом, семья становится для него «тренировочной площадкой» для деструктивного поведения.

И наоборот, демонстрация родителями моделей конструктивного диалога и компромисса является наиболее эффективным практическим уроком. Когда подросток видит, как мама и папа могут спокойно сесть за стол переговоров по поводу семейного бюджета или планов на выходные, выслушать друг друга без перебиваний, признать свою неправоту и найти решение, которое устроит всех, — он получает бесценный опыт. Он учится тому, что конфликт — это не катастрофа и не повод для войны, а просто задача, которую можно и нужно решать цивилизованным путём. Этот урок останется с ним на всю жизнь и станет основой для построения здоровых отношений в будущем.

Роль родителей в разрешении межличностных конфликтов подростков трансформируется от роли контролирующего авторитета к роли поддерживающего наставника. Эффективное родительское участие заключается в формировании у подростка конфликтологической компетентности через развитие эмпатии, рефлексии и навыков конструктивной коммуникации. Это достигается не прямым решением проблем за ребёнка, а созданием развивающей среды и предоставлением инструментов для самостоятельного анализа и выхода из сложных социальных

Литература:

1. Гулевич, О. А. Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов / О. А. Гулевич. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 345 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-10719-7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/585704>
2. Молчанов, С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов / С. В. Молчанов. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 352 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-16443-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/583150>

3. Немов, Р. С. Психология: учебник для вузов в 3-х книгах / Р. С. Немов. — Москва: ВЛАДОС, 2022. — Кн. 1. — 688 с.
4. Подольский, А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Подольский, О. А. Идובהва. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 116 с. — (Профессиональное образование). — ISBN 978-5-534-19283-4. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/587527>
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 720 с.

Теория эмоционального интеллекта в воспитании детей

Старовая Альбина Олеговна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье рассматривается теория эмоционального интеллекта в контексте воспитания детей. Раскрываются понятие и структура эмоционального интеллекта, его роль в воспитательном процессе, методы развития, типичные ошибки воспитания и практическое значение для личностного развития ребенка. Особое внимание уделяется значению эмоционального интеллекта как условия успешной социализации, саморегуляции и конструктивного взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, воспитание, дети, эмоции, саморегуляция, эмпатия.

В современных условиях воспитание ребенка рассматривается не только как усвоение норм и правил, но и как формирование способности понимать эмоции, регулировать собственные переживания и выстраивать продуктивное взаимодействие с окружающими. Развитие эмоциональной сферы связано с успешностью обучения, качеством общения и уровнем социальной адаптации ребенка, поэтому теория эмоционального интеллекта приобретает существенное значение для современной педагогики [2]. Психолого-педагогические исследования показывают, что именно в детском возрасте закладываются основы эмоциональной отзывчивости, самоконтроля и навыков общения, что делает данную проблему особенно значимой для воспитательной практики [3]. Обращение к теории эмоционального интеллекта позволяет рассматривать воспитание как целостный процесс, включающий не только формирование нормативного поведения, но и развитие эмоциональной зрелости ребенка.

Сущность эмоционального интеллекта состоит в способности осознавать эмоциональные состояния, понимать причины их возникновения и использовать эмоциональную информацию для регуляции поведения и общения. В отечественной психологии одной из наиболее разработанных является концепция Д. В. Люсина, определяющего эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [1]. Такой подход позволяет рассматривать эмоциональный интеллект как совокупность способностей, непосредственно значимых для воспитательного процесса. В педагогическом аспекте это особенно важно, поскольку способность понимать эмоции и регулировать их определяет характер поведения ребенка в общении, его отношение к сверстникам и взрослым, а также способы разрешения трудных жизненных ситуаций.

Согласно подходу Д. В. Люсина, структура эмоционального интеллекта включает межличностный и внутриличностный уровни, а также понимание эмоций и управление ими [1]. В рамках данной модели выделяются понимание чужих эмоций, понимание своих эмоций, управление чужими и своими эмоциями, а также контроль экспрессии. Это показывает, что эмоциональный интеллект связан не только с эмоциональной сферой как таковой, но и с саморегуляцией, эмпатией и конструктивным общением. Соответственно, его развитие предполагает не только формирование способности распознавать чувства, но и обучение ребенка способам их осмысленного и социально приемлемого выражения.

Роль эмоционального интеллекта в воспитании определяется тем, что он обеспечивает переход от внешнего контроля поведения к внутренней саморегуляции. Усвоение правил и норм во многом зависит от того, способен ли ребенок понимать собственные эмоциональные состояния, осознавать переживания других людей и соотносить свои реакции с конкретной ситуацией. При недостаточном развитии эмоционального интеллекта даже усвоенные нормы поведения нередко остаются внешними предписаниями, тогда как при его сформированности они постепенно превращаются во внутренние регуляторы общения и поведения.

В семейном и образовательном взаимодействии развитый эмоциональный интеллект способствует формированию эмоциональной устойчивости, уважительного общения, ответственности и готовности к сотрудничеству [2; 6]. Ребенок, умеющий осознавать свои чувства и учитывать эмоциональное состояние другого человека, легче включается в коллектив, спокойнее переживает трудности и в меньшей степени склонен к импульсивным или конфликтным реакциям. В этом смысле эмоциональный ин-

теллект выступает важной основой воспитательного процесса, обеспечивающей личностное развитие и успешную социализацию ребенка.

Методы развития эмоционального интеллекта должны быть включены в повседневный воспитательный процесс и учитывать возрастные особенности ребенка. К основным методам относятся эмоционально поддерживающее общение, личный пример взрослых, обсуждение жизненных ситуаций, игровые и речевые формы работы, а также развитие навыков саморегуляции. Эти методы помогают ребенку понимать собственные чувства, распознавать эмоции других людей и выражать переживания социально приемлемым способом [2; 4; 5].

Особенно значимы совместные формы деятельности ребенка и взрослого, в которых эмоциональный опыт не просто обсуждается, но и проживается в безопасной и поддерживающей среде [4; 5]. Важную роль играют беседы об эмоциях, чтение и обсуждение художественных произведений, ролевые игры, работа с сюжетными картинками, а также упражнения, направленные на распознавание мимики, интонации и эмоциональных состояний. Не менее существенным является обучение ребенка приемам успокоения, переключения внимания и конструктивного выражения недовольства. Систематическое применение подобных методов способствует формированию эмоциональной осознанности, эмпатии и навыков самоконтроля.

К числу ошибок воспитания, препятствующих развитию эмоционального интеллекта, относятся игнорирование или обесценивание чувств ребенка, жесткое подавление эмоциональных проявлений, дефицит доверительного общения, непоследовательность воспитательных реакций и авторитарный стиль взаимодействия. Подобные условия затрудняют формирование эмоционального осознания, эмпатии и навыков саморегуляции, что отрицательно сказывается на поведении и общении ребенка [2; 6]. При отсутствии эмоциональной поддержки ребенок может усваивать нормы поведения формально, не приобретая способности осознанно регулировать собственные реакции.

Негативное влияние оказывает и такая воспитательная позиция, при которой от ребенка требуют только внешнего послушания, не помогая ему понять причины соб-

ственных переживаний и способы их выражения. В подобных условиях эмоциональная сфера не получает необходимого развития, а внутренние трудности ребенка могут проявляться в тревожности, конфликтности или замкнутости. Это подтверждает необходимость воспитательной стратегии, основанной не на подавлении эмоций, а на их осмыслении и педагогически грамотной регуляции.

Практическое значение эмоционального интеллекта проявляется в его влиянии на учебную деятельность, самооценку, поведение и качество межличностного общения. Ребенок, умеющий понимать собственные эмоции и переживания других людей, легче адаптируется к образовательной среде, успешнее взаимодействует со сверстниками и взрослыми и в меньшей степени склонен к конфликтным реакциям. Развитие эмоционального интеллекта способствует психологическому благополучию, успешной социализации и формированию устойчивой личности [1; 2; 4; 6].

Не менее важно, что эмоциональный интеллект способствует развитию положительной самооценки и внутренней уверенности. Осознание собственных эмоций и умение управлять ими помогают ребенку лучше понимать себя, преодолевать трудности без выраженного эмоционального напряжения и более уверенно действовать в сложных ситуациях. В свою очередь, способность к эмпатии и пониманию эмоциональных состояний других людей создает основу для уважительного общения, сотрудничества и полноценного включения в коллектив.

Проведенный анализ показал, что эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, связанных с пониманием и регуляцией эмоций, и занимает важное место в воспитательном процессе. Его развитие способствует формированию саморегуляции, эмпатии, устойчивого поведения и навыков конструктивного общения. Эффективность воспитательной работы в данном направлении определяется характером взаимодействия взрослого и ребенка, использованием поддерживающих методов и отказом от практик, препятствующих эмоциональному развитию. С этой точки зрения развитие эмоционального интеллекта следует рассматривать как значимое условие гармоничного личностного становления ребенка.

Литература:

1. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
2. Загвоздкин В. К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. — 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 97–103.
3. Дегтярёв А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии // Психолого-педагогические исследования. — 2012. — Т. 4. — № 2.
4. Шестакова Л. М., Леонтьева Т. В. Эмоциональное воспитание детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 202. — С. 226–235.
5. Братчикова Ю. В., Волошина Н. С. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 7. — С. 30–37.

6. Василенко В. Е., Сергуничева Н. А. Семейные предикторы интерперсональной эмоциональной компетентности старших дошкольников // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27. — № 4. — С. 29–48. — DOI: 10.17759/cpp.2019270403.

Gamification in pedagogy: methods and practical results

Tileubay Saltanat Orazalykyzy, student

Karaganda National Research University named after Academician E. A. Buketov (Kazakhstan)

In recent years, the rapid development of digitalization in Kazakhstan has necessitated innovative teaching methods in education. Gamification is not only a superior tool of modern education but also a vital assistant for educators. Its primary goal is to increase student engagement and provide variety in lessons by stimulating interest. However, in many educational institutions, gamification is still rarely utilized, leading to a passive learning environment where students remain mere listeners.

This article explores the effectiveness of the gamification method in pedagogy and examines how it can be integrated into daily lesson planning beyond theoretical concepts. During the experiment, platforms offering more extensive opportunities than well-known tools like Quizizz and Kahoot were identified. The research sample consisted of 38 participants (aged 12–13). For two weeks, a control group of 20 students was taught using traditional methods (textbooks, Q&A), while an experimental group of 18 students was taught using gamification tools such as Bamboozle and Quizgecko. The results showed a significant difference: game-based elements had a highly positive impact on passive students and established a consistent level of activity throughout the class. Based on the findings, it is proposed that gamification can serve as a methodological and pedagogical foundation for enhancing learner motivation and educational quality.

Keywords: gamification, student motivation, digital education, pedagogical innovation, Kazakhstan education system.

Introduction. Amidst the varying interpretations, the majority of researchers agree that gamification does not refer to the use of real games [3]. A strategy for conducting creative lessons by integrating various visual elements and interactive components. This definition of gamification is not limited to the field of education; it is widely applied in marketing, healthcare, business, and conferences. College faculty, learning professionals, and others in the field of learning and education must gain knowledge of how gamification techniques can be used in a variety of settings to improve learning, retention, and application of knowledge [2]. According to statistical data from the past five years, the usage rate of gamification methods in the education sector of Kazakhstan stands at approximately 30–40 %. This is 41 % lower compared to the United States. In the USA, game elements are not merely a supplementary method but a core component of the educational system. According to our survey, the primary issue in Kazakhstan is that while over 70 % of teachers are willing to incorporate game technologies into their lessons, only 40 % do so on a regular basis. This indicates a gap in pedagogical methodology despite the abundance of theoretical knowledge. Furthermore, since most representatives of Generation Z are hyperactive, their level of engagement significantly decreases if the lesson is not interesting or motivational. The main objective of this article is to identify specific models and algorithms that are practical for teachers to use. It aims to demonstrate through empirical research how the use of game elements enhances students' academic performance, communication skills, teamwork, and motivation. Additionally, the study identifies which gamification platforms are most effective for students.

As noted by Sandrone and Carlson [4], gamification should not be used 'for the sake of the process,' but for the sake of measurable results. The ultimate goal remains the achievement of high-quality educational outcomes and the mastery of the subject matter. Therefore, the purpose of this article is to identify effective digital models and algorithms (specifically using platforms like Bamboozle and Quizgecko) that bridge the gap between theory and practice. This study demonstrates how structured gamification enhances not only student engagement but also fosters cognitive development and self-organization within the general pedagogical framework.

Materials and Methods. The research involved a sample of 38 students aged 12–13 years. To ensure the accuracy of the comparative analysis, the participants were divided into two distinct groups: Control Group (n=20): Students taught using traditional pedagogical methods. Experimental Group (n=18): Students taught through gamification strategies. The control group followed a traditional instructional approach using the English Plus Student's Book. In this group, the teacher delivered conventional explanations, while students took notes and completed written assignments during class. To provide some variety, occasional question-and-answer games were conducted. In contrast, the experimental group underwent a two-week intervention where game elements were integrated into every lesson. Platforms such as Bamboozle, Quizgecko, Kahoot, and Wordwall were utilized systematically. Following the curriculum outlined in the textbook, each newly introduced topic was reinforced and consolidated through these digital interactive platforms.

To gauge the perceptions of the participants, a survey was conducted among all students who took part in the experiment. The questions were specifically designed to evaluate the extent to which the teaching methods were engaging, beneficial, and motivating.

Results and Discussion. «The findings revealed a significant difference between the two pedagogical approaches. The

experimental group showed a higher level of participation and academic achievement. In terms of student engagement, the experimental group showed a remarkable 38 % increase in classroom activity compared to their initial baseline. This growth confirms that game elements effectively motivate passive learners to participate more actively in the learning process. This is illustrated in Figure 1.

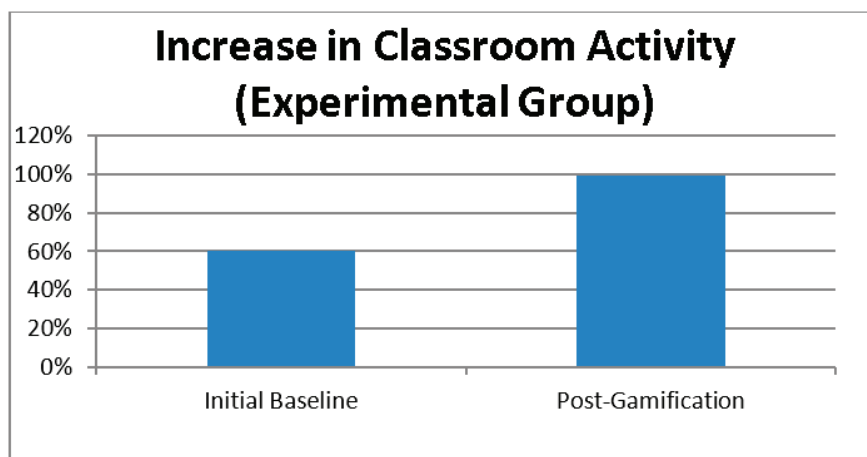


Fig. 1

Figure 1 illustrates the significant difference in academic performance between the two groups. The experimental group, which utilized gamification tools (Bamboozle and Quizgecko),

achieved an average score of 77 %, whereas the control group followed traditional methods and averaged only 33 %. As shown in Figure 2

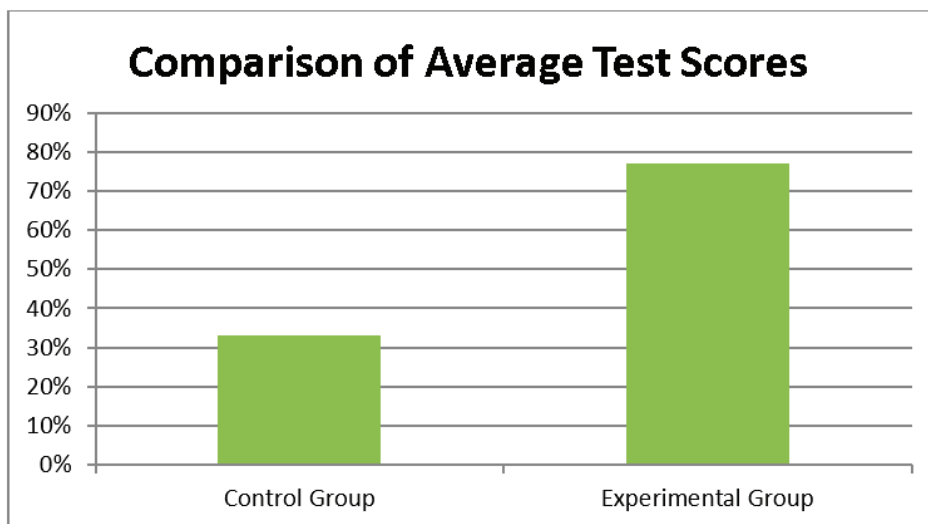


Fig. 2

Based on the post-experimental survey, students in the experimental group reported that the lessons over the two-week period were highly engaging, which facilitated rapid comprehension and long-term retention of the topics. Furthermore, they expressed a strong desire to incorporate board and digital games into other subjects in the future. In contrast, students in the control group indicated that they did not fully understand the new topics covered during the two

weeks. Notably, those who did not actively participate in class were unable to recall the specific topics that had been taught.

Conclusion. The research findings clearly demonstrate that gamification is one of the most effective methods for enhancing student motivation, academic achievement, and classroom engagement. Specifically, the Quizgecko platform proved to be a comprehensive tool, providing all necessary functionalities for both individual and collaborative work.

This study proves that gamification is not merely a recreational activity but a highly productive pedagogical method that warrants permanent integration into daily lesson planning.

For today's hyperactive Generation Z learners, gamification increased academic interest by 38 %, effectively channeling their surplus energy into productive learning outcomes. Furthermore, the gamified environment allowed students to feel at ease, reducing the fear of making mistakes and significantly enhancing their communication skills. Beyond academic scores, it was observed that this method fosters essential soft skills, including leadership, critical thinking, and time management.

Importantly, gamification should not complicate the teaching process; instead, it must serve as a tool that optimizes a teacher's workload and saves time. Given that 70 % of educators are willing to adopt these methods, it is recommended to establish specialized training courses focused on mastering new technologies to ensure multifaceted professional growth.

In the future, gamification should transition from being a tool reserved for occasional «open lessons» to a consistent, year-long educational system. Additionally, there is a clear necessity to develop a multifunctional, user-friendly platform specifically tailored to meet the needs of educators in Kazakhstan.

References:

1. From game design elements to gamefulness: defining gamification / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke. — Текст: непосредственный // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. — New York: ACM, 2011. — С. 9–15.
2. Kapp The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / Kapp, M. K. — 1st ed. — San Francisco: Pfeiffer, 2012. — 336 с. — Текст: непосредственный.
3. Is it all a game? Understanding the principles of gamification / K. Robson, K. Plangger, J. H. Kietzmann [и др.]. — Текст: непосредственный // Business Horizons. — 2015. — № 4. — С. 411–420.
4. Sandrone, S. Gamification in education: A systematic review / S. Sandrone, C. Carlson. — Текст: непосредственный // Medical Teacher. — 2021. — № 1. — С. 78–84.
5. Ryan, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions / R. M. Ryan, E. L. Deci. — Текст: непосредственный // Contemporary Educational Psychology. — 2000. — № 1. — С. 54–67.

Применение интерактивных технологий как средства формирования слоговой структуры слова у детей 4–5 лет с моторной алалией

Тюлькина Марина Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Сергеева Анна Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент

Томский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются возможности применения интерактивных технологий в процессе формирования слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с моторной алалией. Обосновывается актуальность использования мультимедийных презентаций, интерактивных игр, программно-методических комплексов, интерактивной доски и средств логопедической ритмики, реализуемых на цифровой основе, как дополнительного инструмента в коррекционно-логопедической работе. Проводится сопоставительный анализ традиционных методик коррекции слоговой структуры (А. К. Марковой, З. Е. Агранович, Г. В. Бабиной, С. Е. Большаковой) с инновационными подходами, основанными на информационно-коммуникационных технологиях. Описываются конкретные виды интерактивных заданий, способствующие усвоению ритмико-слоговой организации слов, и даются методические рекомендации по их интеграции в занятия с детьми 4–5 лет.

Ключевые слова: моторная алалия, слоговая структура слова, средний дошкольный возраст, интерактивные технологии, мультимедийные презентации, логопедическая ритмика, коррекционно-логопедическая работа, информационно-коммуникационные технологии, речевое развитие.

Application of interactive technologies as a means of forming the syllabic structure of words in 4–5-year-old children with motor alalia

Tyulkina Marina Yevgenyevna, student

Scientific advisor: Sergeeva Anna Iosifovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Tomsk State Pedagogical University

Keywords: motor alalia, syllabic structure of the word, middle preschool age, interactive technologies, multimedia presentations, speech therapy rhythmic, correctional speech therapy work, information and communication technologies, speech development.

Нарушение слоговой структуры слова является одним из стойких и ведущих проявлений в структуре речевого дефекта при моторной алалии [6]. У детей 4–5 лет с данной патологией отмечаются выраженные трудности воспроизведения слов различного слогового состава: сокращение количества слогов, перестановки, уподобления, искажения отдельных звуков и стечений согласных. Самостоятельное овладение слоговой структурой для данной категории детей практически невозможно, что определяет необходимость целенаправленной и систематической логопедической работы [6].

В отечественной логопедии накоплен значительный арсенал методик, направленных на преодоление нарушений слоговой структуры слова. Классической является классификация типов слоговой структуры, разработанная А. К. Марковой [6]. Методика З. Е. Агранович акцентирует внимание на системной работе по формированию слогового состава слов с опорой на слуховое восприятие и артикуляцию [1]. Подход Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной включает комплексную диагностику и подбор упражнений, на основе полученных данных [2]. Практико-ориентированная методика С. Е. Большаковой предлагает разнообразные игры и задания, способствующие активизации слогового восприятия [4]. Все эти методики доказали свою эффективность, однако в современных условиях образовательной среды все более востребованными становятся средства, повышающие мотивацию детей.

Одним из таких средств выступают интерактивные технологии, под которыми понимается совокупность методов и приемов, обеспечивающих активное взаимодействие ребенка с цифровым контентом [3]. Применение интерактивных технологий в логопедической работе с детьми, имеющими моторную алалию, обладает рядом существенных преимуществ. Во-первых, они способствуют повышению познавательного интереса, что особенно важно для детей, часто испытывающих негативизм к речевой деятельности [2]. Во-вторых, мультимедийные средства обеспечивают высокую степень наглядности, позволяя одновременно задействовать зрительный, слуховой и двигательный анализаторы [3]. В-третьих, интерактивные задания допускают многократное повторение материала в игровой форме.

В коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова у детей 4–5 лет с моторной алалией могут быть использованы следующие виды интерактивных технологий:

1. Мультимедийные презентации и авторские интерактивные игры.

Наиболее доступным и широко применяемым средством являются презентации. Они позволяют создавать игры на отхлопывание ритмического рисунка слова («Посчитай слоги», «Прошагай слово»), на дифференциацию слов по количеству слогов («Разложи картинки по домикам»), на восстановление деформированных слов («Собери слово из слогов») [8]. Например, игра «Найди похожую картинку» направлена на отработку слов 1, 3

и 4 типов слоговой структуры (по А. К. Марковой) и содержит 15 рабочих слайдов с возможностью выбора правильного ответа [1].

2. Программно-методические комплексы и онлайн-платформы.

Специализированные логопедические программы, такие как «Логомер», «Игры для Тигры», онлайн-платформа «Мерсибо», содержат обширные библиотеки интерактивных упражнений для развития фонематического слуха, слогового анализа и синтеза. В разделе «Слоговая структура слова» платформы «Мерсибо» представлены игры «Слоговые домики», «Слоговой поезд», «Ритмические дорожки», которые в игровой форме тренируют умение делить слова на слоги и воспроизводить их последовательность.

3. Интерактивная доска и сенсорные экраны.

Интерактивная доска открывает дополнительные возможности для манипулирования объектами непосредственно на экране. С ее помощью можно реализовать задания на составление слов из слоговых карточек, нахождение одинаковых слогов в названиях картинок, вставку пропущенного слога в слово. Сенсорный экран планшета или интерактивного стола способствует развитию мелкой моторики и зрительно-моторной координации, что, как отмечают исследователи, тесно связано с усвоением слоговой структуры [6]. Двигательная активность, сопровождающая проговаривание слова (отхлопывание, отстукивание, проведение пальцем по сенсорной дорожке), создает дополнительные кинестетические опоры для запоминания ритмического контура.

4. Интерактивные средства логопедической ритмики.

Логопедическая ритмика, традиционно объединяющая движение, музыку и речь, является действенным инструментом формирования слоговой структуры у детей с моторной алалией. Современные интерактивные технологии позволяют существенно расширить ее возможности. Цифровые аудиопроигрыватели и музыкальные приложения дают возможность точно дозировать темп, ритм и громкость звучания, что крайне важно при отработке послогового проговаривания. Интерактивная доска или планшет могут использоваться для визуализации ритмических рисунков: ребенок одновременно слышит ритм, видит его графическое отображение (точки, линии, круги разного размера) и воспроизводит его движением (хлопками, прыжками, простукиванием по сенсорному экрану). Упражнения типа «Повтори ритм», «Прошагай слово под музыку», «Слоговые песенки» становятся более наглядными и привлекательными при использовании анимации и мультимедийных эффектов.

Важным аспектом применения интерактивных технологий является соблюдение методических принципов. Во-первых, интерактивные задания, в том числе логоритмические, должны органично встраиваться в структуру логопедического занятия, не подменяя собой традиционные методы, а дополняя их. Оптимальное время непрерывной работы с компьютерными устройствами для детей 4–5 лет составляет 10–12 минут [5]. Во-вторых, со-

держание игр и упражнений должно строго соответствовать этапу коррекционной работы и типу отрабатываемой слоговой структуры. В-третьих, необходима индивидуализация подбора заданий с учетом уровня речевого развития ребенка, его психофизиологических особенностей и интересов [4].

Таким образом, интерактивные технологии являются не заменой, а ценным дополнением к традиционным ме-

тодам коррекции нарушений слоговой структуры слова при моторной алалии. Их использование, в том числе в формате интерактивной логоритмики, позволяет сделать занятия более динамичными, наглядными и привлекательными для ребенка, что в конечном итоге ускоряет достижение положительной динамики речевого развития и создает предпосылки для успешной социальной адаптации и подготовки к школьному обучению.

Литература:

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 48 с.
2. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. — М.: Книголюб, 2005. — 95 с.
3. Баранова, Г. А. Интерактивные технологии в логопедической работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях начальной школы / Г. А. Баранова. — Тула: ИПК и ППРО ТО, 2026. — 72 с.
4. Большакова, С. Е. Формируем слоговую структуру слова / С. Е. Большакова. — М.: Сфера, 2016. — 48 с.
5. Брюховских, Л. А. Сформированность слоговой системы языка и ее механизмов у детей с дизартрией и алалией / Л. А. Брюховских, О. Л. Беляева, А. В. Мамаева, В. И. Петроченко // Вестник КГПУ. — 2021. — № 2. — С. 45–51.
6. Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: дис.... канд. пед. наук / А. К. Маркова. — М., 1963.

Знакомство дошкольников с космосом посредством проектной, экспериментальной, игровой деятельности в условиях ДОО и семьи

Филоненко Елена Васильевна, воспитатель;
Высочина Анна Геннадьевна, воспитатель;
Устинова Татьяна Владимировна, воспитатель
МАДОУ г. Краснодара «Детский сад № 216 «Кораблик детства»

Данная публикация посвящена организации проектной деятельности по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с космосом в условиях ДОО и семьи. Статья обосновывает эффективность проектного подхода, интегрирующего знания из различных образовательных областей, и выделяет его ключевые преимущества: стимулирование познавательной активности, развитие самостоятельности, инициативности, навыков сотрудничества и укрепление связи между детским садом и семьей. Представлены основные этапы реализации космических проектов, с акцентом на совместную деятельность педагогов, детей и родителей. Особое внимание уделяется интеграции игровой и экспериментальной деятельности как наиболее эффективных методов познания космоса дошкольниками. Публикация предлагает конкретные примеры игровых и опытно-экспериментальных методов.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, космос, проектная деятельность, ДОО, семья, игровая деятельность, экспериментальная деятельность, познавательная активность, развитие личности, сотрудничество.

Космос — это бескрайняя, таинственная и захватывающая область, которая издавна притягивает внимание человека. Для детей старшего дошкольного возраста знакомство с ним может стать не просто познавательным путешествием, но и мощным стимулом для развития личности, формирования ключевых компетенций и укрепления взаимоотношений в рамках дошкольного образовательного учреждения и семьи. [3]. Проектная деятельность, благодаря своей целенаправ-

ленности, активности и интегративности, является идеальным инструментом для такого совместного исследования.

Почему проектная деятельность?

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны к более сложной познавательной деятельности, проявляют интерес к причинно-следственным связям и умеют

работать над общей целью [1]. Проектная деятельность в условиях ДОО и семьи позволяет:

— **Интегрировать:** объединить информацию из разных областей (окружающий мир, математика, конструирование, изобразительное искусство, речевое развитие) под единой темой.

— **Стимулировать познавательную активность:** Дети сами ставят цели, ищут информацию, предлагают решения, что повышает их мотивацию.

— **Развивать самостоятельность и инициативность:** Опыт самостоятельного поиска и принятия решений.

— **Формировать навыки сотрудничества:** Умение работать в команде, делиться идеями, слушать друг друга (в ДОО и дома).

— **Укреплять связь между ДОО и семьей:** Совместные проекты создают общую почву для общения, взаимопонимания и совместной деятельности педагогов и родителей.

— **Повышать эмоциональный интеллект:** Дети учатся выражать свои эмоции, делиться впечатлениями, радоваться общим успехам.

Основные этапы организации космических проектов:

1. Выбор темы и постановка проблемы:

— **На уровне ДОО:** Педагог может предложить обобщённую тему (например, «Путешествие по Солнечной системе», «Мы — исследователи космоса», «Тайна черной дыры»).

— **Совместно с детьми:** важно вовлечь детей в процесс выбора. Можно провести мозговой штурм: «Что мы хотим узнать о космосе?», «Какая планета самая интересная?».

— **На уровне семьи:** Обсуждение с ребенком, что его больше всего интересует в космосе, какие вопросы возникают.

2. Планирование проекта:

— **В ДОО:** Педагог составляет план проекта, определяя цели, задачи, предполагаемые виды деятельности, необходимые материалы, сроки реализации.

— **В семье:** Родители обсуждают с ребенком, какие материалы они могут использовать дома, какие простые эксперименты провести, какие книги почитать.

— **Совместное планирование:** можно организовать встречу с родителями, где будут представлены варианты проектов и предложена помощь в их реализации.

3. Непосредственная реализация проекта

Совместная деятельность ДОО и семьи

Исследовательская деятельность

— **ДОО:** Изучение иллюстраций, энциклопедий, просмотр познавательных мультфильмов и фильмов о космосе. Проведение простых экспериментов (создание «туманностей» в банке, изучение фаз Луны с помощью фонарика и мяча, моделирование комет).

— **Семья:** Домашние мини-лаборатории: создание моделей планет из пластилина или папье-маше, изучение звездного неба через телескоп (если есть возможность) или по картам звездного неба. Чтение сказок и рассказов о космосе.

Творческая деятельность:

— **ДОО:** Создание коллективных панно «Космический простор», изготовление макетов ракет, планет, космических кораблей. Рисование, лепка, аппликация на космическую тематику.

— **Семья:** Создание семейных «космических» коллажей, поделок из бросового материала (например, ракет из картонных коробок), костюмов для «космических героев».

Конструкторская деятельность:

— **ДОО:** Строительство из крупного строительного материала «космических станций», «луноходов», «ракет».

— **Семья:** Конструирование из LEGO, «умных» конструкторов, создание моделей по схемам.

Игровая деятельность:

— **ДОО:** Ролевые игры «Космонавты», «Экспедиция на Марс», дидактические игры «Собери Солнечную систему», «Что лишнее?».

— **Семья:** Организация домашних «космических» квестов, создание «планет» для настольных игр.

Продуктивная деятельность:

— **ДОО:** Создание «Книги юного космонавта», «Карты звездного неба».

— **Семья:** Оформление семейных фотоальбомов с тематическими фотографиями, запись «аудиодневников» юных космонавтов.

4. Презентация результатов проекта:

— **Круглый стол в ДОО:** Дети представляют свои поделки, рисунки, рассказывают о своих открытиях, демонстрируют результаты экспериментов.

— **Выставка работ:** Мини-выставка, куда можно пригласить родителей, а также организовать фотовыставку «Космос в нашей семье».

— **Презентация:** Совместное выступление детей и родителей (например, «Космический концерт», «Парад космических кораблей»).

— **Создание общего продукта:** например, создание общей «Галактики» из детских и семейных работ, которая будет украшать группу ДОО

Знакомство с космосом несет в себе огромный потенциал для развития личности ребенка, стимулируя его любознательность, познавательную активность и творческое мышление. И, как показывает современная педагогическая практика, наряду с проектной деятельностью эффективным инструментом для таких открытий является экспериментальная и игровая деятельность [2].

Почему именно игра и эксперимент?

Дошкольники познают мир через действие, через непосредственное взаимодействие с окружающей средой. Теоретические знания, представленные в виде сухих фактов, часто остаются для них абстрактными и не столь интересными. Игра же, по своей природе, максимально приближена к естественному способу обучения ребенка [4,5]. Она позволяет ему:

— **Быть активным участником:** вместо пассивного слушателя, ребенок становится исследователем, первооткрывателем.

— **Усваивать материал на эмоциональном уровне:** Игра вызывает положительные эмоции, делая процесс обучения легким и запоминающимся.

— **Практиковать новые навыки:** Игровые ситуации позволяют отработать полученные знания и сформировать понимание сложных концепций.

— **Развивать социальные навыки:** Совместные игры способствуют развитию умения договариваться, сотрудничать, ждать своей очереди.

Экспериментальная деятельность, в свою очередь, добавляет к игре элемент научного поиска. Простейшие опыты, связанные с космосом, позволяют детям:

Наблюдать за явлениями: видеть, как «образуются» планеты, как «движутся» звезды, как «меняются» фазы Луны.

Формулировать предположения: «Что будет, если?», «Почему так происходит?».

Делать выводы: Основываясь на результатах эксперимента, ребенок учится анализировать и обобщать.

Приведем примеры эффективных методов:

Игровая деятельность:

— **Ролевые игры:** «Космическое путешествие», «Экспедиция на Марс». Дети надевают скафандры, строят ракеты из стульев и коробок, «связываются» с Центром управления полетами, изучая названия планет и их особенности.

— **Дидактические игры:** «Собери созвездие» (из палочек, пуговиц, на карточках), «Найди планету», «Что лишнее?» (с изображениями космических объектов).

— **Подвижные игры:** «Планеты Солнечной системы» (каждый ребенок — планета, кружащаяся вокруг «Солнца»), «Метеоритный дождь» (с увертыванием от мягких мячей).

— **Театрализованные игры:** Разыгрывание сюжетов о космосе с помощью кукол или пальчикового театра.

Экспериментальная деятельность:

— **Создание «космических» ландшафтов:** Использование соды, пищевых красителей, воды для имитации извержений вулканов на планетах или создание «туманностей» в колбе.

— **Моделирование Солнечной системы:** Создание моделей планет из пластилина, папье-маше, шариков, демонстрируя их относительные размеры и порядок следования.

— **Изучение гравитации:** Простые опыты с падением различных предметов, демонстрация притяжения как силы, удерживающей планеты на орбитах.

— **«Лунный грунт»:** Создание имитации лунного грунта из песка, муки, мелких камней для игры в «исследователей», изучение свойств сыпучих материалов.

— **«Фазы Луны»:** Использование мячика, фонарика и темной комнаты для демонстрации того, как свет Солнца освещает Луну с разных сторон.

— **«Что такое звездная пыль?»:** Использование блеска, сита для показа, как мелкие частицы могут распространяться в пространстве.

Заключение

Знакомство дошкольников с космосом через проектную, игровую и экспериментальную деятельность — это не просто увлекательное занятие, но и мощный стимул для всестороннего развития ребенка. Оно формирует научное мировоззрение, развивает познавательные способности, обогащает внутренний мир и закладывает фундамент для дальнейшего успешного обучения. Позволяя детям быть исследователями собственного мира и Вселенной, мы помогаем им вырасти любознательными, творческими и уверенными в своих силах личностями, готовыми к новым открытиям.

Литература:

1. Веракса, А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ; Москва, 2010. — 99 с.
2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду Пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М.: Айрис-пресс; Москва, 2008. — 208 с.
3. Зацепина, М. Б. Праздники и развлечения в детском саду / М. Б. Зацепина, Т. В. Антонова. — М.: Москва-Синтез, 2006. — 146 с
4. Рахманова, Н. П. Незнаниваемое рядом. Опыты и эксперименты для дошкольников. / Н. П. Рахманова, В. Щетинина, О. В. Дыбина. — М.: Сфера, 2019. — 192 с.
5. Шорыгина, Т. А. Детям о космосе и Юрии Гагарине — первом космонавте Земли. Беседы, досуги, рассказы / Т. А. Шорыгина. — 2-е издание, дополненное. — М.: Сфера, 2011. — 131 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 17 (620) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 06.05.2026. Дата выхода в свет: 13.05.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.