ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47
2026
ЧАСТЬ IX

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (650) / 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

© Оформление. ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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 Максутович, 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 *Александр фон Гумбольдт* (1769–1859) — немецкий естествоиспытатель, географ и путешественник, один из основоположников физической географии, биогеографии и сравнительной климатологии, младший брат лингвиста и реформатора образования Вильгельма фон Гумбольдта.

Гумбольдт родился в Берлине в состоятельной прусской семье. Рано лишившись отца, он получил образование у частных учителей, затем изучал естественные науки, экономику и горное дело во Франкфурте-на-Одере и Гёттингене, а также в горной академии Фрайберга под руководством Абраама Готлиба Вернера. В 1792–1796 годах служил горным инспектором во Франконии: рационализировал добычу руды, основал горные училища для рабочих и провёл первые опыты с гальваническим током, увлёкшие в молодости самого Алессандро Вольта. Тогда же у него завязалась дружба с Гёте, которому Гумбольдт передавал идеи сравнительной анатомии и морфологии растений и с которым устраивал совместные опыты в йенском доме поэта. К концу столетия он путешествовал по Германии, Швейцарии и Италии, изучая минералогию и строя планы далёких странствий.

Определяющим событием жизни стала экспедиция в испанскую Америку в 1799–1804 годах, предпринятая вместе с французским ботаником Эме Бонпланом на средства собственного наследства, полученного после смерти матери. Разрешение на поездку Гумбольдт выпросил лично у испанского короля; всё снаряжение и приборы он вёз за свой счёт, а само плавание из Ла-Коруньи едва не закончилось крушением в штормовую ночь.

Путешественники прошли и проплыли около 65 тысяч километров по Венесуэле, Кубе, Колумбии, Эквадору, Перу и Мексике, переправились через Анды и исследовали истоки Амазонки. В июне 1802 года на вулкане Чимборасо они поднялись до высоты 5878 метров — рекордной для человека того времени, остановившись менее чем в 400 метрах от вершины. В трактате «Идеи о физиогномике растений» и на знаменитом графике Naturgemälde Гумбольдт впервые наглядно изобразил высотную поясность растительности, связав высоту, температуру и характер флоры в единую картину. Он ввёл в науку понятие изотерм, описал холодное Перуанское течение, позже названное его именем, измерил магнитное поле Земли от Атлантики до Тихого океана и первым задокументировал связь геомагнитных возмущений с полярными сияниями. Наблюдения за вырубкой лесов и обмелением озера Валенсия в Венесуэле позволили ему одним из первых указать на изменение климата под влиянием деятельности человека. Малоизвестный эпизод той же экспедиции: для изучения электрических угрей Гумбольдт ставил опыты на коровах и лошадях, одна из которых пала от разряда, а сам естествоиспытатель был сбит ударами тока с ног.

Возвратившись в Европу, он более двадцати лет жил в Париже, обрабатывая материалы экспедиции; итогом работы стали тридцать томов «Путешествия в равноденственные области Нового Света» и «Политический очерк Королевства Новая Испания» — труд, полвека остававшийся образцом экономико-географического страноведения. В очерке о Кубе Гумбольдт дал бескомпромиссную критику рабовладения, за что испанские власти изъяли и уничтожили значительную часть тиража. В 1829 году по приглашению Николая I он совершил путешествие по России — от Петербурга через Урал до Алтая и Каспия — и на основе собранных данных обосновал направление поисков алмазов в уральских россыпях, где вскоре и были найдены первые алмазы. В 1827–1828 годах Гумбольдт прочёл в Берлине цикл публичных лекций, собравший, по свидетельствам современников, до тысячи слушателей; их переработка легла в основу «Космоса».

Последние десятилетия ученого прошли в Берлине: он был камергером Фридриха Вильгельма III, меценатом и покровителем молодых исследователей, среди которых были Жан Луи Агассис и Юстус Либих.

Главным делом жизни Гумбольдта стал пятитомный «Космос» (1845–1862) — опыт единого естественнонаучного описания мира; последние тома были изданы по черновикам автора и вышли посмертно. Историки называют созданный им стиль исследований «гумбольдтовской наукой» — комплексным и инструментально точным изучением взаимосвязей природных явлений.

Гумбольдт состоял членом почти всех европейских академий, отказался от профессорских кафедр ради научной независимости и израсходовал состояние на экспедиции и издания, доживая на жалованье при дворе. Он не создал семьи, разделял дом с братом и его семьёй, а после смерти Вильгельма жил в апартаментах при Потсдамском дворце; король Фридрих Вильгельм IV называл его «старейшим чиновником моего двора». Известен Гумбольдт и как меценат литературы: он выплачивал пожизненное содержание Генриху Гейне.

Гумбольдт умер 6 мая 1859 года в Берлине, не дожив четырёх месяцев до девяноста лет, и был похоронен в семейном склепе в имении Тегель под Берлином. Его имя носит холодное течение, пингвин, кальмар, лилия, кратер и море на Луне, а также университеты и научные общества в Берлине и других городах мира.

Информацию подготовила ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдигалиева С. Ж., Ержанбаева А. А., Исмагулова Г. Б.
Изменение роли педагога в обучении английскому языку как следствие применения гуманистических методов обучения 591

Акопян Л. С., Осадчая П. В.
Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка 593

Ахметова Э. А.
Русский язык как основа общероссийской гражданской идентичности: практика школьного образования в полиэтничном регионе (на примере МБОУ «Арктический лицей» г. Новый Уренгой) 596

Ахраменко Е. В.
Организация рефлексии на уроке иностранного языка 599

Байтасов Д. А., Потапов Д. А.
Обучение учащихся начальных классов основам алгоритмизации с помощью Lego Mindstorms EV3 601

Бувакин С. В.
Гидронимический подход как инструмент межрегиональной интеграции в школьном краеведении (на примере изучения Плюсского перемирия 1583 года) 603

Вереитина И. В.
Подготовка вожатского состава к работе в оздоровительной организации: ключевые направления и практические аспекты 607

Галькина Е. А.
Педагогическая модель профилактики экстремизма среди студентов на основе изучения уголовно-правовых норм и судебной практики 609

Гвардейцева Е. В., Иванова Е. С.
Психологическая безопасность на уроках английского языка как условие снижения языковой тревожности у подростков 613

Гузик А. А.
Комплект рекомендаций по коррекции миофункциональных нарушений у детей 5–6 лет в логопедической практике 615

Демьянченко Р. В., Иванова Е. С.
Персонализированное обучение как средство повышения качества знаний у обучающихся общеобразовательных школ при изучении английского языка 618

Зеликова А. И., Абраменко И. М., Ивахненко Е. М., Тертичная Л. А.
Детско-родительские проекты в детском саду: от совместных заданий к настоящему сотрудничеству 622

Иванова Т. А.
Развивающая предметно-пространственная среда группы как фактор самостоятельности дошкольника: ретроспективный и сравнительный анализ 624

Капранова М. Г.
Программа управления адаптацией детей раннего возраста к условия дошкольного образовательного учреждения 626

Копылов В. Н.
Организация самостоятельной работы студентов техникума на занятиях по учебной дисциплине «Обеспечение безопасности и защиты Родины»: методические аспекты и современный опыт 629

Косимова Н. Ж.
Совершенствование методов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 631

Кравченко Л. С.
Развитие критического мышления у детей дошкольного возраста как путь к самостоятельности и уверенности 634

Крошилов В. К.
Мотивация к получению образования в условиях развития искусственного интеллекта и других цифровых технологий 635

Куцегуб Н. Ю.
Метод кейсов в дошкольном образовании 638
Логачева О. Н.
Межпредметные связи сольфеджио и музыкальной литературы как инструмент развития аналитического слуха и подготовки учащихся детской музыкальной школы к олимпиадам (на материале творчества В. А. Моцарта) 639
Марданова А. А.
Культура непринятия академической нечестности у младших школьников 642
Мельникова К. С.
Особенности музейной педагогики в условиях детского сада 645
Мирзоян М. А.
Изучение опыта формирования коллектива младших школьников-октябрят 647
Миронова А. А., Сальвицкая Ю. А.
Ретроинновации в военно-патриотическом воспитании школьников: потенциал советской военно-спортивной игры «Зарница» в современной школе 649
Молчанов М. М.
Интеграция театра в образовательную среду: школа и вуз как плацдарм для формирования театрального интереса 652

ПЕДАГОГИКА

Изменение роли педагога в обучении английскому языку как следствие применения гуманистических методов обучения

Абдигалиева Сабина Жанатовна, студент;
Ержанбаева Анель Ануарбековна, студент;
Исмагулова Гульдана Болатовна, старший преподаватель
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье изучается проблема изменения роли педагога английского языка вследствие перехода от традиционной системы преподавания к гуманистической, личностно-ориентированной системе. Авторами проанализированы основные гуманистические подходы к преподаванию иностранного языка (С. С. Иманалиева, А. М. Кувандыкова и др.). Рассматривается переход от роли преподавателя как транслятора знаний к позиции тьютора и организатора речевого пространства.

Ключевые слова: *методика, исследование, гуманизация обучения, роль, преподаватель, английский язык.*

Гуманистические методы в образовании основываются на уважении к личности учащегося, его интересам и индивидуальным особенностям. При использовании таких методов важно не только то, какие знания получает ученик, но и то, как он развивается как личность. Поэтому большое значение имеют поддержка, взаимодействие, самостоятельность и благоприятная обстановка на занятиях.

При изучении английского языка гуманистический подход особенно важен. Многие учащиеся боятся совершать ошибки, выступать перед классом или высказывать свое мнение на иностранном языке. Из-за этого они могут меньше участвовать в занятиях и постепенно терять интерес к предмету. В данной ситуации задача преподавателя — не только объяснить материал, но и помочь учащимся чувствовать себя увереннее.

Значение гуманистических принципов рассматривается в исследованиях, посвященных высшему образованию.

О. А. Куратова, Р. Е. Дабылтаева, Ф. А. Абдримова подчеркивают, что образование должно быть направлено не только на передачу знаний, но и на развитие личности и ее нравственных качеств [1]. Следовательно, преподаватель должен не только обучать своему предмету, но и учитывать личностное развитие учащихся. Он также должен поддерживать учащихся и помогать им развивать их навыки.

Влияние гуманистических методов рассматривается в исследовании Р. Альблаихи, проведенном в учебном центре Al Khaleej в Эр-Рияде. В исследовании участвовали 15 девочек в возрасте от 15 до 17 лет. Автор использовала наблюдения, интервью, работу в фокус-группах и рефлексивные дневники. Результаты показали, что применение современных методов повысило мотивацию, активность и уверенность учащихся при использовании английского языка. Более того, участницы стали меньше волноваться во время уроков и чувствовали себя комфортнее в группе. Среди наиболее эффективных методов автор выделяет командную работу, ведение дневников и индивидуальную обратную связь от преподавателя [2]. Полученные результаты позволяют отметить, что на успешность обучения влияет не только учебный материал, но и отношения между преподавателем и учениками. Однако исследование проводилось с небольшой группой в одном учебном заведении, поэтому его результаты не стоит распространять на всех учащихся.

Интересные данные представлены и в исследовании Г. Жунусовой, М. Кортацци и Л. Джин, посвященном роли преподавателя английского языка в Казахстане. Авторы провели интервью со 100 студентами и 43 преподавателями казахстанских вузов. Результаты показали, что хороший преподаватель должен не только знать английский и уметь объяснять информацию. Опрашиваемые также отметили важность коммуникации, поддержки, личных качеств и отношения к учащимся [3].

Таким образом, оба исследования показывают, что роль преподавателя не ограничивается передачей знаний. Одно из главных изменений в обучении английскому

языку заключается в том, что преподаватель становится организатором учебного процесса. В традиционной модели учитель объясняет материал, дает задания и проверяет ответы. При гуманистическом подходе он также помогает учащимся работать самостоятельно, общаться друг с другом и проявлять инициативу. Например, во время групповой работы преподаватель не просто объясняет задание, но и помогает распределить обязанности, направляет обсуждение и поддерживает участников. При этом ученики получают больше возможностей самостоятельно принимать решения и брать на себя ответственность за результат своей работы. Такие методы рассматриваются и в исследовании Р. Альблаихи, где отмечается положительное влияние групповой работы и индивидуальной обратной связи на активность учащихся [2].

Изменение роли преподавателя рассматривается и в работе А. Б. Нареновой, посвященной роли преподавателей в процессе модернизации школы в условиях обновленного содержания образования [4]. Работа Нареновой также помогает рассмотреть, как меняются задачи преподавателя в условиях обновления системы образования.

Еще одна важная роль преподавателя связана с наставничеством. Учитель помогает учащимся справляться с трудностями, при этом сохранять интерес к предмету и продолжать обучение. Это особенно важно при изучении иностранного языка, потому что учащимся приходится часто говорить на нем, отвечать на вопросы и использовать новые слова и грамматические конструкции. В исследовании Ю. В. Яковлевой, посвященном образу идеального педагога-наставника глазами студентов-первокурсников, также подчеркивается значение личных качеств преподавателя и его общения с учащимися [6]. Несмотря на то, что эта работа не связана непосредственно с преподаванием английского языка, она помогает понять, почему учащиеся ценят не только знания, но и отношение к себе. Кроме того, преподаватель английского языка знакомит учащихся с культурой и традициями других стран. Поэтому его задача заключается в том числе и в формировании уважительного отношения к другим культурам и людям. В исследовании Г. Жунусовой и ее соавторов также отмечается, что нравственные, социальные и личные качества важны для хорошего преподавателя [3].

Важную роль играет и подготовка будущих учителей. С. С. Иманалиева рассматривает значение личностно-деятельностного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих преподавателей английского языка [5]. Из этого можно сделать вывод, что будущему учителю необходимо развивать не только языковые знания и методические навыки, но и умение учитывать особенности учащихся и поддерживать интерес к обучению. Похожая тема рассматривается в работе А. М. Кувандыковой, посвященной методам преподавания английского языка в Казахстане. Автор обращает внимание на интерес учащихся к знаниям, выбор методов обучения и учет культурных особенностей [7]. Таким образом, выбор методов обучения должен учитывать потребности и особенности учащихся.

Гуманистический подход обладает рядом положительных сторон, однако его применение требует от преподавателя дополнительных усилий. Учителю необходимо постоянно взаимодействовать с учащимися, учитывать их настроение, поддерживать интерес к обучению, а также помогать справляться с трудностями. Такая работа может быть эмоционально тяжелой. В сборнике под редакцией К. Гконоу, Ж.-М. Девеле и Дж. Кинга рассматриваются эмоциональные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков. Авторы уделяют внимание профессиональному выгоранию, управлению эмоциями и сохранению психологического благополучия учителей [8]. Преподавателю важно заботиться не только об эмоциональном состоянии учащихся, но и о собственном психологическом благополучии. Поэтому будущих учителей иностранного языка нужно готовить не только к проведению уроков и объяснению материала, но и к работе с разными учащимися. Во время учебы важно развивать навыки общения, умение давать понятную обратную связь, организовывать групповую работу и повышать мотивацию. Также важно учить будущих педагогов справляться с эмоциональной нагрузкой и не допускать выгорания.

Изученные исследования имеют некоторые ограничения. Они отличаются по методам и условиям проведения, а часть работ посвящена педагогической деятельности в целом, а не непосредственно гуманистическому обучению английскому языку. Кроме того, исследование Р. Альблаихи проводилось на небольшой выборке. Поэтому для более точного понимания этой темы необходимы дополнительные исследования в казахстанских школах и вузах.

Заключение

Таким образом, применение гуманистических методов меняет традиционную роль преподавателя английского языка. Педагог становится не только источником знаний, но и организатором учебной деятельности, наставником и помощником для учащихся. Большое значение приобретают его личные качества, умение общаться, поддерживать интерес к предмету и создавать комфортную атмосферу на занятиях. С одной стороны, рассмотренные исследования показывают, что гуманистический подход обращает больше внимания на потребности учащихся, их уверенность и активность. С другой стороны, такая система требует от преподавателя хорошей профессиональной подготовки и умения справляться с эмоциональной нагрузкой. Отсюда следует, что подготовка будущих учителей иностранного языка должна включать не только изучение языка и методики преподавания, но и развитие коммуникативных навыков, умения работать с учащимися и учитывать их индивидуальные особенности.

Литература:

1. Куратова, О. А. Реализация концепции гуманизации и гуманитаризации в высшем образовании / О. А. Куратова, Р. Е. Дабылтаева, Ф. А. Абдримова // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». — 2020. — Т. 66, № 2. — С. 35–39.
2. ALblaihi, R. Assessing the Impact of Humanistic Teaching Approaches on English Language Performance and Identifying the Most Effective Strategies for Fostering a Supportive and Engaging Learning Environment at Al Khaleej Institute in Riyadh / R. ALblaihi // International Journal of Language & Linguistics. — 2024. — Т. 11. — С. 108–125.
3. Zhunussova, G. Roles and models of English teachers in Kazakhstan / G. Zhunussova, M. Cortazzi, L. Jin // World Englishes. — 2022. — Т. 41, № 1. — С. 104–114.
4. Наренова, А. Б. Роль учителей в процессе модернизации школы в условиях обновленного содержания образования / А. Б. Наренова // Вестник Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова. — 2020. — Т. 61, № 3.
5. Иманалиева, С. С. Роль личностно-деятельностного подхода в формировании иноязычной профессиональной компетенции у будущих учителей / С. С. Иманалиева // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». — 2020. — Т. 66, № 2. — С. 240–244.
6. Яковлева, Ю. В. Образ идеального педагога-наставника глазами студентов-первокурсников / Ю. В. Яковлева // Молодой ученый. — 2023. — № 23 (470). — С. 578–581.
7. Kuvandykova, A. M. Effective Pedagogical Approaches in English Language Teaching: Insights from a Kazakhstani Educator / A. M. Kuvandykova // Eurasian Science Review. — 2024. — Т. 2, № 4. — С. 105–111.
8. Gkonou, C. The Emotional Rollercoaster of Language Teaching / C. Gkonou, J.-M. Dewaele, J. King. — Bristol : Multilingual Matters, 2020. — 296 с.

Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка

Акопян Лилит Сергеевна, студент магистратуры;
Осадчая Полина Вячеславовна, студент магистратуры
Армавирский государственный педагогический университет (Краснодарский край)

В статье рассматривается роль социокультурной компетенции в процессе преподавания английского языка в условиях глобализации. Авторы обосновывают, почему студентам важно не только владеть языком, но и уметь общаться с представителями другой культуры, учитывая различия в обычаях и нормах поведения. Рассматриваются приемы, которые помогают решить эту задачу: работа с мультимедийными материалами, введение страноведческих тем в содержание занятий, дебаты, групповые проекты и другие интерактивные формы. В качестве иллюстрации приводится разработка урока, посвященного Хэллоуину. Авторы приходят к выводу, что без социокультурной подготовки студент не сможет полноценно общаться в международной среде, поэтому необходимо искать механизмы, средства и условия ее формирования в процессе обучения.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, культура, английский язык, культурные особенности, межкультурная коммуникация, образовательные методы.*

Formation of sociocultural competence in English lessons

Akopyan Lilit Sergeevna, master's degree student;
Osadchaya Polina Vyacheslavovna, master's degree student
Armavir State Pedagogical University (Krasnodar Krai)

The article deals with the place of sociocultural competence in teaching English in the era of globalization. The authors explain why students need not only to know the language but also to be able to communicate with people from other cultures, taking into account differences in customs and norms of behavior. The paper considers techniques that help to achieve this goal: working with multimedia materials, introducing cultural topics into lessons, debates, group projects and other interactive forms. A lesson plan about Halloween is given as an example. The authors conclude that without sociocultural training students cannot communicate fully in an international environment, so it is necessary to find mechanisms, means and conditions for developing this competence in the learning process.

Keywords: *sociocultural competence, culture, English language, cultural features, intercultural communication, educational methods.*

По мнению И. Л. Бим, обучение иностранному языку направлено на формирование коммуникативной компетенции. Под ней понимается готовность и способность учащегося общаться с носителями языка, причём как на межличностном, так и на межкультурном уровне, в пределах, установленных образовательным стандартом [1, с. 3–4].

В. В. Сафонова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как сложное образование, включающее несколько компонентов: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный.

Существует также подход, сторонники которого видят цель обучения иностранному языку прежде всего в социокультурной составляющей. Главным при этом становится знакомство учащихся с историей, искусством, обычаями и традициями страны изучаемого языка. Однако такую позицию вряд ли можно назвать бесспорной. В отличие от многих школьных дисциплин, иностранный язык ориентирован не столько на усвоение определённого объёма знаний, сколько на формирование практических умений и навыков [2, с. 57–58].

Единого толкования термина «социокультурная компетенция» в научной литературе нет, хотя большинство определений имеют много общего. Так, Е. Н. Соловова отмечает, что развитие данной компетенции способствует воспитанию личности, открытой миру. Учащийся знакомится с социальным опытом и традициями не только другого народа, но и своего собственного. Эти знания он затем применяет в общении, а чужая культура перестаёт вызывать у него настороженность и недоверие [1, с. 6–8].

Понимание того, что любая культура ценна, играет большую роль в становлении творческой личности. Под культурой обычно понимают материальные и духовные ценности, обычаи и образцы поведения, которые характерны для определенного сообщества [4, с. 62–70].

Компетенцией называют знания, умения и навыки, которые человек не просто имеет, но и использует на практике. Благодаря ей он может соотнести знание с конкретной ситуацией и выбрать подходящий способ решения возникшей задачи.

Компетентность предполагает, что человек владеет компетенцией и обладает знаниями, достаточными для того, чтобы выносить суждения в определенной области [5, с. 30–33].

С учётом сказанного социокультурную компетенцию мы будем понимать как способность строить своё речевое поведение в соответствии с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка, а также с нормами вербального и невербального общения, принятыми в типичных коммуникативных ситуациях [5, с. 34–36].

Исследователи обычно выделяют в структуре социокультурной компетенции несколько составляющих.

— **Лингвострановедческая.** Предполагает знание лексики с национально-культурным компонентом значения и умение использовать её при общении с представителями иной культуры. Сюда относятся, например, формулы приветствия, обращения и прощания в устной и письменной речи.

— **Социолингвистическая.** Включает понимание того, чем различается речь людей разных социальных слоёв, поколений и общественных групп, мужчин и женщин, носителей диалектов. К ней же относятся фоновые знания и знание реалий. Для работы над аудированием и чтением в этом случае отбираются тексты разного уровня сложности. В них содержатся страноведческие сведения о географии, истории и общественной жизни страны, элементы её речевой культуры и информация, полезная в реальном общении.

— **Социально-психологическая.** Это умение применять принятые в обществе модели поведения, которые учитывают социокультурную и национальную специфику и опираются на характерные для этого общества коммуникативные приёмы.

— **Культурологическая.** Предполагает знание социокультурного, исторического и этнокультурного контекста, то есть традиций и обычаев народа, говорящего на изучаемом языке [3, с. 118–125].

Чтобы студенты начали воспринимать иностранный язык как средство общения между культурами, недостаточно рассказывать им о стране изучаемого языка. Их нужно включать в настоящий диалог культур. Тогда они на собственном опыте увидят, как язык работает в непривычной для них среде, и научатся гибко и без предубеждения относиться к культурным различиям.

Следовательно, социокультурная компетенция служит необходимой основой гармоничного общества, где представители разных культур находят взаимопонимание и сообща решают задачи, которые ставит перед ними современный мир [4, с. 72–101].

Методы формирования социокультурной компетенции

Современные образовательные технологии и методики способствуют формированию социокультурной компетенции. Метод обучения можно понимать как способ, которым учитель и ученики вместе работают над выполнением различных учебных заданий [10, с. 346–348].

Студенты проявляют повышенный интерес к иностранному языку, когда обучение строится на основе проектной деятельности, совместной работы, игровых и развивающих технологий. Эти подходы не только делают процесс обучения более захватывающим, но и расширяют рамки изучаемого материала. Информационно-коммуни-

кационные технологии также вносят значительный вклад в развитие их социокультурной компетенции. Проектная работа способствует более глубокому усвоению материала и его практическому применению. Темы проектов, как правило, ориентированы на культуру и предполагают анализ и сравнение реалий родной страны и страны изучаемого языка. В ходе работы над проектом студенты активно ищут, обрабатывают и анализируют аутентичные источники, формулируя собственные заключения [6, с. 28–30].

Когда студенты работают в парах и группах, они применяют язык в ситуациях, близких к реальным. **Ролевая игра** помогает выстроить эффективное общение. Сопоставляя родную и иноязычную культуру, учащиеся замечают, чем похожи и чем различаются традиции, обычаи, манеры поведения, праздники и достижения двух народов. Результаты такой работы оцениваются прямо в ходе речевого общения [9, с. 120–135].

Для эффективного развития навыков **аудирования** применяются реальные тексты информационного характера. Это могут быть объявления в аэропортах и на вокзалах, сводки погоды, новостные сообщения, спортивные репортажи, инструкции и интервью — всё, с чем учащийся неизбежно столкнется в стране изучаемого языка. Выбор текстов осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных интересов обучающихся, а их стилистическое разнообразие включает публицистику, научно-популярный и художественный стили, что обеспечивает максимальную приближенность к реальным условиям восприятия речи [8, с. 95–96].

Лучших результатов, как показывает практика, позволяют добиться методы, построенные на сравнении культур. Сюда относятся, например, **дискуссии**, в ходе которых учащиеся обсуждают традиции и обычаи, непохожие на родные. Хорошо работают и необычные формы занятий: **видеоуроки, конференции, викторины, экскурсии, музыкально-поэтические вечера** [7, с. 151–160].

Рассмотрим, как это может выглядеть на практике, на примере урока о Хэллоуине (Halloween), который знакомит учащихся с традициями страны изучаемого языка.

Цели урока:

1. практические: тренировать аудирование и говорение, активизировать лексику по теме «Праздники», развивать умение работать самостоятельно и в команде;

2. образовательные: познакомить учащихся с историей Хэллоуина и связанными с ним традициями Великобритании;

3. воспитательные: воспитывать доброжелательное отношение к культуре народа, язык которого изучают дети;

4. развивающие: развивать творческие и коммуникативные способности, трудолюбие, целеустремленность и активность.

Задачи: организовать речевую практику, закрепить лексику по теме «Хэллоуин», поддержать интерес к изучению английского языка, развивать творческое мышление и любознательность учащихся, формировать уважительное отношение к истории и культуре другой страны.

Оборудование: мультимедийный проектор или интерактивная доска, презентация, раздаточный материал, плакат с символами Хэллоуина.

Ход урока

1. Организационный момент.

Teacher: Good morning, children! Please sit down. Our lesson today is a bit unusual: we are going to talk about Halloween.

2. Основной этап урока. Слайды 1, 2.

Teacher: Как я уже говорила, сегодня мы поговорим о Хэллоуине. Ребята из нашего класса подготовили рассказ о том, откуда появился этот праздник.

Presenter 1: Halloween is a very old holiday. Many centuries ago it was celebrated in Ireland and Scotland by Celtic priests called Druids. For them, it was the time when autumn ended and winter began. People believed that on this night witches and other spirits walked the earth. To trick the spirits, they wore strange clothes and painted their faces, and they left food and little presents for the witches outside their doors.

Presenter 2: A lantern carved from a pumpkin became an important part of the celebration. There was even a belief that on this night pumpkins left the gardens and danced in the streets. Over time, adults stopped celebrating Halloween, and today it is mainly a holiday for children.

Teacher: Верно. А еще в этот день дети надевают маскарадные костюмы, ходят по домам и кричат «Trick or treat!», что можно перевести как «Сладость или гадость!». Хозяева должны угостить их конфетами, а тех, кто пожадничает, могут разыграть: например, испачкать сажей ручку двери. Давайте послушаем веселую песню, которую дети исполняют на Хэллоуин.

Изучение новой лексики (слайды 3, 4):

Ghost: привидение; Witch: колдунья, ведьма; Mummy: мумия; Vampire: вампир; Zombie: зомби; Jack-o'-lantern: фонарь Джека, тыква с вырезанным лицом и свечой внутри; Trick or treat: «сладость или гадость», так дети просят угощение; Bobbing for apples: игра, в которой нужно достать ртом яблоко из таза с водой; Scaredy cat: трусишка; Skeleton in the closet: тайна, которую человек скрывает от других; Bad blood: вражда, неприязнь; To scare the pants off someone: сильно напугать кого-либо; To make someone's flesh crawl: вызвать у кого-либо дрожь отвращения.

Teacher: Why do you think the pumpkin has become a symbol of Halloween?

Presenter: Тыква считается одним из главных символов Хэллоуина. Она напоминает о том, что урожай собран, а огонь внутри нее отгоняет нечистую силу. Тыкву с вырезанными глазами, носом и ртом называют Jack-o'-lantern. Ее ставят в доме 31 октября и зажигают внутри свечу, чтобы отпугнуть злых духов. Название связано с ирландской легендой о хитреце Джеке, который смог дважды обмануть дьявола и выпросил у него обещание никогда не забирать его душу. Однако после смерти Джека не пустили в рай, и с тех пор он скитается по земле, освещая себе дорогу тлеющим углем в выдолбленной тыкве.

Teacher: А теперь давайте сделаем такой фонарь для нашего праздника. Разделитесь на команды и расположите инструкции в правильном порядке.

Put the candle inside the pumpkin.

Cut a nose and a mouth.

Cut eyes.

Take a yellow pumpkin.

Light the candle.

Put the pumpkin near or in the house.

Teacher: Check your results with the slide. (**Слайд 6)**

3. Заключительный этап.

Подведение итогов: команды считают баллы, учитель объявляет победителей и вручает призы и сертификаты.

Teacher: Вот мы и познакомились с этим интересным праздником. Давайте проверим, что вы запомнили. Что такое Halloween и когда его отмечают? Какие традиции с ним связаны? Кто такой Джек с фонарем?

Thank you all for your work today. I hope you enjoyed the lesson and learned something new. See you next time!

Подводя итог, отметим, что изучать иностранный язык в отрыве от культуры его носителей невозможно. Речь идет и о готовности понять, как думают и общаются представители другого народа.

Социокультурная составляющая обучения важна и для личностного развития школьника. Знакомясь с жизнью другой страны и сравнивая ее обычаи с традициями своей родины, ученик расширяет кругозор и повышает общий культурный уровень. Такая работа пробуждает познавательный интерес и развивает мышление.

Погружение в культуру англоязычных стран значительно ускоряет освоение английского языка, развивая навыки межкультурного взаимодействия и общения. Изучение языка открывает двери к диалогу с представителями других народов, расширяет кругозор и позволяет делиться собственным культурным наследием. Для этого требуется владение языковыми, речевыми и социокультурными аспектами, а также готовность к культурному обмену. Без социокультурной компетенции практическое владение иностранным языком остается неполным.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
2. Груздева И. В. Социокультурная компетентность: подходы к определению структуры и функции // Грамота. 2015. № 8. С. 55–58.
3. Гурицкая И. А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в целях включения его в учебные тексты (с учетом места обучения) // Лингвострановедение и текст. М.: Русский язык, 1987. С. 118–125.
4. Дейкова Л. А. Культура как аспект иноязычного лингвистического образования // Проблемы системного развития цивилизованного интегрированного общества / под ред. Н. Д. Никандрова, Н. И. Калакова. Ульяновск, 2011. С. 62–101.
5. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30–36.
6. Орехова И. А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 28–30.
7. Флиер А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики // Общественные науки и современность. 2000. № 2. С. 151–160.
8. Щербаков А. А., Унда С. И. Особенности межкультурной коммуникации в современном мире // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 95–96.
9. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. С. 120–135.
10. Щукина Н. М. Социокультурный компонент в преподавании иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета. 2014. С. 346–348.

Русский язык как основа общероссийской гражданской идентичности: практика школьного образования в полиэтничном регионе (на примере МБОУ «Арктический лицей» г. Новый Уренгой)

Ахметова Эльза Айзатовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Арктический лицей» г. Новый Уренгой (Ямало-Ненецкий автономный округ)

В статье на основе образовательной практики МБОУ «Арктический лицей» г. Новый Уренгой рассматривается роль русского языка в формировании общероссийской гражданской идентичности. Лицей функционирует в полиэтничном

образовательном пространстве Ямало-Ненецкого автономного округа, что обусловливает необходимость сочетания сохранения языкового и культурного многообразия с построением единой гражданской идентичности. Автор анализирует образовательный потенциал русского языка как языка межнационального общения, опираясь на актуальные положения государственной языковой политики Российской Федерации, и предлагает практические стратегии интеграции урочной и внеурочной деятельности. Исследование показывает, что системное соединение преподавания русского языка с воспитательной работой способствует эффективному формированию гражданской идентичности у учащихся полиэтнических классов.

Ключевые слова: *русский язык, гражданская идентичность, полиэтничное образовательное пространство, языковая политика, Ямал.*

Введение

Формирование общероссийской гражданской идентичности — одна из ключевых задач современной российской системы образования. В 2025 году Президент РФ В. В. Путин на заседании Совета по реализации государственной политики в сфере поддержки русского языка и языков народов России подчеркнул, что русский язык является «ключевой опорой и доминантой общероссийской гражданской идентичности». Принятые в июле 2025 года Основы государственной языковой политики закрепили за русским языком статус «неотъемлемой части российской государственности и традиционных духовно-нравственных ценностей».

Однако в регионах со сложным этническим составом решение этой задачи имеет свою специфику. Ямало-Ненецкий автономный округ — один из наиболее языково разнообразных регионов России. По данным Федерального агентства по делам национальностей, округ входит в первую пятёрку субъектов РФ по продвижению языковых практик. В школах региона, помимо русского, изучаются ненецкий, хантыйский, селькупский языки и коми-ижемский диалект. Такая многоязычная реальность представляет собой не только богатый культурный ресурс, но и повышенные требования к воспитанию гражданской идентичности.

Функции русского языка в формировании гражданской идентичности

Нормативное закрепление

Статус русского языка как основы общероссийской гражданской идентичности в последние годы получил системное нормативное подтверждение. Основы государственной языковой политики, утверждённые в 2025 году, определяют в качестве цели языковой политики «укрепление единства многонационального народа и общероссийской гражданской идентичности». Русский язык в этом документе позиционируется как «связующее звено между многонациональным народом России и другими народами мира», как образующий элемент «единого культурно-цивилизационного пространства — Русского мира».

На федеральном уровне функции русского языка выходят за рамки сугубо коммуникативного инструмента. В логике государственной политики владение русским языком напрямую связывается с формированием гражданской идентичности.

Региональная специфика

Языковая ситуация в Ямало-Ненецком автономном округе характеризуется типичным для северных территорий многоязычием. Статья 14 Устава округа определяет русский язык как «основное средство межнационального общения», одновременно гарантируя право коренных малочисленных народов на сохранение и развитие родных языков. Данная правовая рамка отражает двойственную цель федеративной языковой политики: обеспечение функционального доминирования русского языка как государственного при сохранении институционального пространства для языкового многообразия.

Академические исследования подтверждают эффективность такого подхода. Работы Ф. Г. Сафина и А. И. Халиулиной на материале Республики Башкортостан показывают, что расширение сфер использования русского языка способствует формированию у нерусских этнических групп чувства общности с российскими гражданами, что ведёт к укреплению общероссийской гражданской идентичности. Эти выводы имеют прямое отношение и к Ямало-Ненецкому автономному округу.

Образовательная практика МБОУ «Арктический лицей»

Учебная деятельность

«Арктический лицей» как муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение реализует программы начального, основного и среднего общего образования. Обучение ведётся на русском языке. В классах с полиэтническим составом преподавание русского языка выполняет двойную функцию: с одной стороны, обеспечивает овладение государственным языком и равный доступ к образованию, с другой — через повышение языковой компетенции создаёт условия для полноценного участия в социальной жизни.

В педагогической практике школы зарекомендовали себя следующие стратегии:

Во-первых, текст как посредник культурного диалога. На уроках литературы отбираются произведения, затрагивающие тему межнационального общения и общей исторической памяти. Например, при изучении литературы о Великой Отечественной войне акцент делается на фактах совместной борьбы многонационального советского народа с фашизмом. Языковой анализ текста естественно переходит в обсуждение ценностей гражданского единства.

Во-вторых, соединение языковой нормы с гражданским сознанием. В преподавании русского языка формируется уважение к нормам литературного языка, одновременно разъясняется роль литературной нормы в обеспечении межнационального взаимопонимания. Эта практика созвучна задаче государственной языковой политики — утверждению в обществе высокого социального значения речевой культуры.

Внеурочная воспитательная деятельность

Практика русскоязычного общения в полиэтнических классах. В многонациональных ученических коллективах русский язык часто становится единственным средством межнациональной коммуникации. В воспитательной практике школы сознательно создаются ситуации, требующие совместной деятельности — дежурство по классу, коллективные проекты, подготовка к конкурсам, — чтобы учащиеся в реальном общении ощутили функцию русского языка как общего языка. Как отмечает учитель, работающий в полиэтническом классе, когда перед классом стоит общая задача, дети вынуждены общаться на русском языке, и сам этот процесс формирует надэтническое чувство общности.

Литературно-языковые внеурочные мероприятия. Школа регулярно проводит литературные вечера, конкурсы чтецов, лингвистические викторины. Их концептуальная основа — сделать русский язык не только объектом изучения на уроке, но и средством эстетического переживания и творческого самовыражения. Когда ученик декламирует стихи или исполняет литературный фрагмент на русском языке, он не только тренирует языковые навыки, но и на эмоциональном уровне устанавливает связь с российской культурной традицией.

Использование региональных языковых и культурных ресурсов. Языковая политика Ямала предоставляет школе уникальные возможности. В округе активно внедряются цифровые решения — мобильные приложения, интерактивные комиксы, образовательные игры с дополненной реальностью — для сохранения родных языков. Школа, уважая это многообразие, формирует у учащихся понимание: русский язык — это связующее звено между различными языковыми и культурными группами, а не сила, вытесняющая их. Такая позиция полностью соответствует принципу федеральной политики — обеспечение культурной самобытности народов, сохранение этнокультурного и языкового многообразия.

Проблемы и пути их решения

Дифференцированные потребности в полиэтническом классе

Уровень владения русским языком у учащихся из полиэтнических семей существенно различается. Часть детей не использует русский язык в семье, и их языковая компетенция при поступлении в школу ограничена. Это требует от учителя дифференцированного подхода. В практике школы применяются: визуализация учебного материала для снижения порога понимания; организация взаимопомощи, когда более сильные в языковом отношении ученики помогают одноклассникам; ориентация оценки на индивидуальный прогресс, а не на единый стандарт.

Баланс между родной культурой и изучением русского языка

Продвижение русского языка при уважении к родной культуре — вопрос, требующий взвешенного подхода. Позиция школы такова: повышение русскоязычной компетенции не означает маргинализации родного языка и культуры. Напротив, в рамках федеральной политики русский язык определяется как язык межнационального общения, и его функция как раз в том, чтобы граждане с разными родными языками могли, сохраняя культурную самобытность, участвовать в общей социальной жизни. В воспитательной практике школа поощряет учащихся делиться своими культурными традициями на внеурочных мероприятиях, одновременно утверждая статус русского языка как языка публичного общения.

Заключение

Русский язык как основа общероссийской гражданской идентичности выполняет функцию не только коммуникативной эффективности, но и носителя общей исторической памяти, культурных ценностей и символического единства граждан. В полиэтничном образовательном пространстве, каким является «Арктический лицей» г. Новый Уренгой, системная интеграция преподавания русского языка и воспитательной деятельности предоставляет реальный путь формирования гражданской идентичности.

На федеральном уровне политическая рамка уже определена: русский язык — ключевая опора государственной языковой политики. Задача школьного уровня — перевести эту политическую установку в конкретную образовательную практику, чтобы в процессе овладения русским языком учащиеся одновременно приобретали способность и готовность участвовать в российском гражданском сообществе. Решение этой задачи требует постоянной рефлексии о взаимосвязи языкового обучения и гражданского воспитания, а также чуткого отклика на особые потребности полиэтнического ученического коллектива.

Литература:

1. Путин назвал русский язык доминантой общероссийской идентичности // Парламентская газета. 2025.
2. Путин назвал русский язык национальным достоянием России // Парламентская газета. 2025.
3. Сафин Ф. Г., Халиулина А. И. Роль русского языка в формировании общероссийской гражданской идентичности в полиэтничном регионе (на примере Башкортостана) // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 90–96.
4. Устав (Основной Закон) Ямало-Ненецкого автономного округа. Статья 14.
5. Селькупский, хантыйский и ненецкий: какие языки изучают в школах Ямала // Межнац.РФ. 2026.
6. Ямальские комиксы не дадут детям КМНС забыть родную речь // Ямал-Медиа. 2026.

Организация рефлексии на уроке иностранного языка

Ахраменко Елена Васильевна, старший преподаватель
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины (г. Гомель, Беларусь)

В статье рассматривается рефлексия в обучении иностранному языку. Описаны функции, компоненты рефлексивной деятельности на уроке иностранного языка. Выделены типы и виды образовательной рефлексии. Приводятся приемы рефлексии по цели проведения.

Ключевые слова: *рефлексия, рефлексия настроения, рефлексия деятельности учащихся, рефлексия содержания учебного материала, мотивация, мышление, анализ.*

Рефлексия — важный компонент современного образования, который способствует развитию осознанного отношения к своей деятельности. Умение анализировать и оценивать свои действия является необходимым условием успешного обучения и личностного развития.

Рефлексия (англ. *reflection*) — мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношения к себе и к другим [1, С. 57]. Э. Р. Эминова понимает рефлексию как метод повышения мотивации обучающихся в условиях насыщенной речевой деятельности и сопряженной с ней большой концентрации внимания и умственного напряжения на уроке иностранного языка [2, С.15].

Выделяют следующие функции рефлексии:

– *диагностическая* — показывает уровень развития участников педагогического процесса и их взаимодействия, уровень эффективности этого взаимодействия;

– *проектировочная* — предполагает проектирование взаимодействия участников педагогического процесса;

– – *организаторская* — способствует взаимодействию педагога и учащихся;

– *коммуникативная* — предполагает общение педагога и учащихся;

– *смыслотворческая* — помогает осознать участникам педагогического процесса смысл их собственной деятельности, смысл взаимодействия;

– *мотивационная* — определяет направленность, результативность взаимодействия учителя и учащихся;

– *коррекционная* — помогает педагогу и учащимся корректировать свою деятельность [3].

Рефлексивная деятельность учащихся может быть организована на любом этапе урока: в начале урока, при введении нового материала, закреплении материала, подведении итогов урока.

Задобривская О. Ф., Барган Е. А. выделяют следующие компоненты в структуре этапов формирования навыков рефлексивной деятельности на уроке иностранного языка:

1) мотивационный — создание для обучающихся внутренней потребности в деятельности на английском языке по теме урока;

2) актуализация и фиксация затруднений в индивидуальной деятельности — решение заданий, которые вызывают затруднения;

3) локализация индивидуальных затруднений, целью которой является обучение анализу своих действий и выявлению причин затруднений, способов исправления;

4) построение проекта коррекции выявленных затруднений — индивидуального или группового проекта решения проблемы, включающего формулирование цели, определение средств и способа ее достижения;

5) реализация построенного проекта;

6) обобщение затруднений во внешней речи — проговаривание вслух в ходе диалога-обсуждения типовых трудностей на конкретных примерах с сопутствующим объяснением хода мысли при решении проблемы;

7) включение в систему знаний и повторение — выполнение заданий, связывающих ранее приобретенные знания с новыми;

8) рефлексия учебной деятельности на уроке — оценка эффективности своей деятельности, возникающих трудностей и прогресса на уроке [2].

В научной литературе описаны нижеследующие типы и виды образовательной рефлексии:

1. по содержанию:

– *знаково-символьная* (оценка с помощью знаков, символов — карточек, жетонов, жестов и т. д.);

– *устная* (связное высказывание и описание своих мыслей и эмоций);

– *письменная* (письменная фиксация своего состояния, чувств, размышлений);

*по временному принципу***:**

– *ситуативная* (обеспечение непосредственной включённости субъекта в ситуацию, осмысления её элементов, анализа происходящего в данный момент);

– *ретроспективная* (анализ и оценка уже выполненных заданий, прошедших событий);

– *перспективная* (размышление о ходе предстоящей деятельности);

2. по функциям:

– *физическая* (определение физического состояния обучающихся:

– успел — не успел, легко — тяжело);

– *сенсорная* (определение самочувствия обучающихся: комфортно — дискомфортно);

– *интеллектуальная* (определение умения обучающихся оценивать, выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия: что понял, что осознал — что не понял, какие затруднения испытывал);

– *духовная* (определение умения обучающихся осмысливать и анализировать свои духовные ценности и убеждения, находить пути решения жизненных проблем: стал лучше — хуже, созидал или разрушал себя, других);

*3. по форме организации деятельности***:**

– *коллективная* (одновременная оценка занятия всеми обучающимися, например, путём поднятия карточек);

– *групповая* (оценка занятия группой обучающихся);

– *фронтальная (выборочная)* (выполнение всеми обучающимися одинаковой, общей для всех работы);

– *индивидуальная* (каждый обучающийся даёт свою личную оценку прошедшему занятию);

4. по цели:

– *рефлексия настроения и эмоционального состояния учащихся;*

– *рефлексия деятельности учащихся;*

– *рефлексия содержания учебного материала* [4, С. 4].

Рассмотрим подробнее рефлексию по цели проведения.

Рефлексия настроения и эмоционального состояния учащихся способствует формированию благоприятного микроклимата на уроке. Данный вид рефлексии проводят в начале или в конце урока. Здесь могут быть использованы приемы: «Радуга настроений», «*Пейзаж» или «Маятник настроения».*

Приём «Радуга настроений». Обучающимся предлагается выбрать, с каким цветом радуги ассоциируется у них настроение на данном занятии.

– оранжевый цвет — радостное, восторженное настроение;

– красный цвет — нервозное, возбуждённое состояние, агрессия;

– синий цвет — грустное настроение, пассивность, усталость, желание отдохнуть;

– голубой цвет — лёгкая тревожность, расслабленность;

– зелёный цвет — активность;

– жёлтый цвет — цвет радости;

– фиолетовый цвет — беспокойное, тревожное настроение, близкое к разочарованию.

Приём «Пейзаж» или «Маятник настроения». Учитель предлагает учащимся две картины с изображением пейзажа. Одна картина проникнута грустным настроением, другая — радостным. Учащиеся выбирают ту картину, которая соответствует их настроению на занятии [4].

Рефлексия деятельности учащихся. Данный вид рефлексии выступает в качестве «мотивации учения и определения степени достижения цели; одного из основных механизмов развития мышления, сознания и учебной деятельности; техники осмысления процесса, способов и результатов мыслительной работы, практических действий» [4, С. 21]. Учитель может использовать такие приемы, как *«Для меня сегодняшнее занятие…», «Выбери фразеологизм или пословицу».*

Приём «Для меня сегодняшнее занятие…». Обучающимся даётся индивидуальная карточка, в которой нужно поставить галочку или подчеркнуть фразы, характеризующие работу учащегося на занятии по трём направлениям:

1. Занятие — интересно, скучно, безразлично.

2. Я на занятии — работал, отдыхал, помогал другим.

3. Итог — понял материал; узнал больше, чем знал; не понял.

Приём «Выбери фразеологизм или пословицу». Учащимся предлагается подобрать выражение, соответствующее их восприятию занятия: слышал краем уха, хлопал ушами, шевелил мозгами, считал ворон, работал до седьмого пота, смотрел во все глаза, мотал на ус и т. д.

Рефлексия содержания учебного материала — вид рефлексии в конце урока, где учитель оценивает то, насколько продуктивным для учащихся стал урок, насколько прочно было усвоено содержание учебного материала. Можно предложить такие приемы, как *«Плюс — минус — интересно», «Книга отзывов».*

Приём «Плюс — минус — интересно». Учащиеся заполняют таблицу из трёх граф.

– В графу «П» — «плюс» — записывается всё, что понравилось на занятии.

– В графу «М» — «минус» — учащиеся записывают всё, что не понравилось на занятии, показалось непонятным, неинтересным.

– В графу «И» — «интересно» — учащиеся фиксируют все интересные факты, о которых узнали на занятии.

Приём «Книга отзывов». Данный приём используется в конце занятия, помогает учащимся оценить эффективность собственной работы на занятии. Учащиеся на листочках записывают в «книгу отзывов» свои впечатления от урока, высказывая в ней свои мысли и эмоции [4].

Таким образом, использование рефлексии на уроке иностранного языка способствует повышению эффективности обучения, помогает учителю и учащимся оценить уровень понимания материала и эмоциональное состояние, наметить цели для дальнейшей работы.

Литература:

1. Пьянкова Г. С. Развитие профессиональной рефлексии: учеб. пособие / Г. С. Пьянкова. — Красноярск, 2009. — 244 с.
2. Задобривская О. Ф., Барган Е. А. Рефлексия на уроке иностранного языка: учеб. пособие [Электронный ресурс] / О. Ф. Задобривская, Е. А. Барган. — Рыбница, 2025. — 77 с.
3. Использование рефлексивных технологий в образовательном процессе: метод. рекомендации / Т. Ю. Расторгуева. — Мн.: ЦДОДиМ «Маяк», 2020. — 12 с.
4. Курицына С. И. Методы, приемы и техники рефлексии на занятиях / С. И. Курицына. — Ярославль, 2024. — 121 с.

Обучение учащихся начальных классов основам алгоритмизации с помощью Lego Mindstorms EV3

Байтасов Даниал Асылтасович, студент;
Потапов Даниил Александрович, студент
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье предложена методика работы с колёсным роботом Lego Mindstorms Education EV3 в 3–4-х классах. На примере одного маршрута рассмотрено, как ученик переводит план движения в последовательность команд, проверяет промежуточный результат и выделяет повторяющийся фрагмент. Предложены вопросы, по ответам на которые учитель может оценить понимание алгоритма.

Ключевые слова: *образовательная робототехника, обучение алгоритмизации, младшие школьники, Lego Mindstorms EV3, циклические алгоритмы, отладка программ.*

На занятии по робототехнике учитель видит, доехала ли модель до финиша. Сложнее установить, как ученик получил результат. Один школьник может заранее рассчитать путь, другой — несколько раз переставить блоки и запомнить удачную комбинацию. Разобраться в ходе решения помогает простой вопрос перед запуском: «Где будет робот сразу после поворота?» Ответ можно записать и затем сопоставить с фактическим движением.

Цель статьи — разработать задание для младших школьников, в котором учитель может проследить три действия ученика: составление последовательности команд, выделение повторения и поиск ошибки. Основой для разработки послужили русскоязычные работы по преподаванию алгоритмики и руководство к конструктору EV3. Предлагаемый маршрут предназначен для урока, на котором дети уже знакомы с командами движения.

И. Н. Грибанова, Я. Н. Зайдельман и М. В. Райко начинают знакомство с исполнителем с непосредственного управления. Ребёнок даёт команду и сразу видит результат. Авторы обращают внимание на ограниченный набор команд: исполнитель выполнит и ошибочное указание, если оно входит в этот набор [1, с. 165–166]. При переходе к программе меняется задача ученика. Теперь ему нужно предусмотреть следующий шаг до того, как робот покажет результат предыдущего.

У А. Г. Кушниренко и соавторов простые роботы перемещаются по клетчатому полю. Команды движения вперёд и поворота обозначаются разными пиктограммами [2, с. 175–176]. Такое разделение удобно перенести на бумажный план: точка показывает клетку, а стрелка — направление. Если ученик при каждом повороте переносит точку в соседнюю клетку, учитель может увидеть причину ошибки ещё до запуска программы.

Для практической части выбран Lego Mindstorms Education EV3. В официальной русской программе занятий показана работа с колёсной моделью и блоком независимого управления моторами [3, с. 15]. Пособие рассчитано на 7–9-е классы [3, с. 3]. В предлагаемом варианте для 3–4-х классов учитель берёт на себя сборку и настройку модели. Ученики работают с двумя заранее подготовленными командами: проехать одну клетку и повернуться на месте вправо на четверть оборота.

Подготовка поля входит в настройку задания. Учитель помещает модель в центр стартовой клетки и подбирает

величину вращения колёс для переезда в центр соседней. Затем проверяет поворот: колёса вращаются в противоположные стороны, а после остановки корпус должен смотреть вдоль следующей линии сетки. На старте важно каждый раз совмещать модель с одной и той же отметкой. Тогда ученик сможет отличить ошибку в порядке команд от неточной установки робота.

В задании «Доставка по клеткам» пункт назначения находится на две клетки выше и на одну правее старта. Исходное направление отмечено стрелкой вверх. Ученик записывает команды, а сосед по парте перед запуском отмечает положение робота после каждой из них. В таблице 1 дан образец для проверки. Особенно важен третий шаг: клетка остаётся прежней, меняется только направление.

Таблица 1. **Маршрут Lego Mindstorms EV3 в задании «Доставка по клеткам»**

Шаг	Команда	Клетка относительно старта	Направление
0	Старт	Исходная	Вверх
1	Вперёд	На одну выше	Вверх
2	Вперёд	На две выше	Вверх
3	Поворот направо	Та же клетка	Вправо
4	Вперёд	На две выше и одну правее	Вправо

Следующий этап — движение по квадрату. В методическом пособии Л. Л. Босовой и А. Ю. Босовой после линейных алгоритмов рассматриваются повторения и их применение при управлении исполнителем [4, с. 31]. Чтобы перейти к циклу, учитель предлагает записать путь вдоль двух соседних сторон квадрата длиной в две клетки. В обеих записях повторяется один фрагмент: два шага вперёд и поворот направо. Если поместить этот фрагмент внутрь цикла и выполнить четыре раза, робот вернётся в исходную клетку и примет первоначальное направление.

Для проверки понимания достаточно изменить одно условие: увеличить сторону квадрата с двух клеток до трёх. Какую часть программы придётся исправить? Ученик, который связывает число повторений с числом сторон, оставит четыре повторения и добавит по одному шагу внутрь цикла. Проверить это объяснение можно уже после прохождения первой стороны: поворот должен произойти на клетку дальше, чем при первом запуске.

Для упражнения по отладке учитель возвращается к маршруту из таблицы и меняет местами команды 2 и 3. Теперь робот поворачивает сразу после первого шага. Ученик находит первое расхождение с таблицей, показывает соответствующий блок и предсказывает результат исправления. При таком разборе важно выслушать объяснение до повторного запуска: оно показывает, какую связь ребёнок установил между записью и движением.

Оценить работу можно по трём наблюдаемым результатам. Ученик верно отмечает положение и направление после поворота, объясняет границы повторяющегося фрагмента и указывает первую команду, после которой маршрут расходится с планом. Для индивидуальной проверки достаточно дать схему другого поля с новым стартовым направлением. Так знакомая модель EV3 позволяет перейти от выполнения образца к самостоятельному составлению и проверке алгоритма.

Литература:

1. Грибанова И. Н., Зайдельман Я. Н., Райко М. В. Вводное занятие по алгоритмике в разновозрастной группе дошкольников и младших школьников // Труды НИИСИ РАН. 2020. Т. 10, № 5–6. С. 165–174.
2. Кушниренко А. Г., Маценко К. А., Орловский А. Е., Серебрицкая Н. А. Необходимость включения исполнителей со сложным поведением в курс бестекстового программирования для дошкольников и первоклассников // Труды НИИСИ РАН. 2020. Т. 10, № 5–6. С. 175–194.
3. LEGO Education. Lego Mindstorms Education EV3. Программа занятий по информатике. Русскоязычное издание. 2016. Полный текст
4. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика. 5–6 классы: методическое пособие. 2-е изд., перераб. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. 384 с. ISBN 978–5–9963–3203–8.

Гидронимический подход как инструмент межрегиональной интеграции в школьном краеведении (на примере изучения Плюсского перемирия 1583 года)

Бувакин Сергей Владимирович, учитель истории
МБОУ Плюсская средняя общеобразовательная школа (Псковская область)

В статье рассматривается методический потенциал использования гидронимического подхода в преподавании региональной истории и краеведения на уровне основного общего и среднего общего образования. На материале Плюсского перемирия 1583 года, завершившего Ливонскую войну (1558–1583) на северо-западных рубежах Русского государства, обосновывается модель преодоления узкотерриториальных рамок локальной истории. Река Плюсса анализируется как сквозной историко-географический и культурный мост, объединяющий историческую память учащихся Псковской области (исток реки) и Ленинградской области (устье реки — место подписания договора). В практической части представлены результаты констатирующего педагогического исследования (анкетирования 100 обучающихся 8–11-х классов МБОУ «Плюсская СОШ»), выявившего дефицит системных пространственно-исторических представлений у 73–80 % респондентов. Подробно описаны структура, дидактическое наполнение, критериально-оценочный аппарат и методика проведения межрегионального учебно-методического кейса «Дипломатия на реке Плюсса», включающего разноуровневые задания на текстуальный анализ первоисточника, картографическую локализацию и историческую реконструкцию.

Ключевые слова: *школьное краеведение, межрегиональный подход, гидронимика, Плюсское перемирие 1583 года, Ливонская война, кейс-метод, методика преподавания истории*

Введение

Современная историко-педагогическая наука ориентирована на преодоление фрагментарности в изучении прошлого и формирование у обучающихся целостного представления о единстве исторического пространства России. В условиях реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и внедрения курса «История нашего края» особую актуальность приобретает поиск новых дидактических моделей, позволяющих интегрировать локальный краеведческий материал в общероссийский и международный геополитический контекст [1].

Традиционно школьное краеведение строится по административно-территориальному принципу, замыкая изучение исторических событий в границах конкретного муниципального образования или субъекта Российской Федерации [2]. Подобный подход нередко приводит к формированию у учащихся топонимических стереотипов и искажению пространственной локализации ключевых исторических явлений. Показательным примером служит изучение Плюсского перемирия от 10 августа 1583 года — важнейшего дипломатического акта, завершившего Ливонскую войну (1558–1583) на северо-западном направлении и определившего конфигурацию русско-шведских отношений на последующие десятилетия.

В историографии военно-политические и дипломатические аспекты завершения Ливонской войны освещены достаточно глубоко — от классических трудов Н. М. Карамзина, С. М. Соловьева и С. Ф. Платонова до фундаментальных исследований Г. А. Шаскольского [3] и А. И. Филюшкина [4]. Вместе с тем педагогический и методический потенциал гидронима Плюсса как сквозного образовательного конструкта, способного объединить историческую память школьников двух соседних регионов — Псковской и Ленинградской областей, — до настоящего времени не становился предметом специального исследования.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование гидронимического подхода в школьном краеведении на материале Плюсского перемирия 1583 года и представление апробированного учебно-методического кейса, направленного на развитие пространственно-исторического мышления обучающихся. В соответствии с поставленной целью в работе решаются задачи:

— раскрытие историко-географического и геополитического содержания Плюсского перемирия как трансграничного феномена;

— диагностика уровня сформированности историко-географических знаний старшеклассников о событиях 1583 года;

— проектирование и методическое описание разноуровневого дидактического кейса для межрегионального применения.

Методологическую базу исследования составили принципы историзма, научной объективности и системности. Применялись сравнительно-исторический, картографический и гидронимический методы анализа, а также эмпирические методы педагогического проектирования, социологического анкетирования и количественно-качественной обработки данных.

Теоретико-исторические основания гидронимического подхода

К началу 1580-х годов Русское государство оказалось в состоянии глубочайшего социально-экономического и демографического кризиса (порухи), вызванного оп-

ричниной и затяжной войной на два фронта. Героическая оборона Пскова в 1581–1582 годах от армии короля Речи Посполитой Стефана Батория позволила русской дипломатии заключить Ям-Запольский мир (январь 1582), стабилизировав западные рубежи [5]. Однако на севере шведские войска под командованием Понтуса Делагарди в 1581–1582 годах овладели Нарвой, Ивангородом, Ямом, Копорьем и Корелой, стремясь реализовать доктрину Dominium maris Baltici (господства на Балтийском море) [4].

В условиях критического истощения казны и угрозы утраты Новгорода и Пскова правительство Ивана IV пошло на прямые переговоры со Швецией. Дипломатическая встреча состоялась на правом берегу реки Плюссы, более чем в 150 км к северу от Пскова. Десятого августа 1583 года русские послы во главе с князем И. С. Турениным и шведские уполномоченные во главе с П. Делагарди подписали соглашение, вошедшее в историю как Плюсское перемирие [6, с. 331–338]. Изначально заключенное как краткосрочное (на два месяца), в том же 1583 году оно было продлено на три года (до 1586), а затем в 1586 году пролонгировано еще на четыре года — вплоть до начала Русско-шведской войны 1590–1595 годов.

Согласно условиям договора, Швеция закрепила за собой завоеванные русские города-крепости: Ивангород, Ям (современный Кингисепп), Копорье и Корелу (Приозерск) с прилегающими уездами [6, с. 332–335]. Тем самым Шведское королевство установило контроль над Ингерманландией (Ижорской землей, относившейся к Водской пятине Новгородской земли) и Карельским перешейком, практически отрезав Россию от балтийской торговли. Единственным стратегическим успехом русской дипломатии стало сохранение узкого выхода к Балтийскому морю в устье реки Невы [3].

С точки зрения методики преподавания краеведения принципиальное значение имеет гидрографическая и административная локализация места переговоров. Посольский лагерь располагался в нижнем течении реки Плюссы, недалеко от ее впадения в реку Нарву (ныне — территория Сланцевского района Ленинградской области, частично затопленная водами Нарвского водохранилища). Однако договор получил наименование по названию реки Плюссы, которая берет свое начало в Плюсском муниципальном округе Псковской области и впадает в Нарву на территории Ленинградской области.

Использование гидронимического подхода позволяет рассматривать реку Плюссу не просто как географический ориентир, а как историко-культурный мост — единую пространственную артерию, связывающую два современных субъекта Российской Федерации. Для школьников Псковской области (особенно Плюсского округа) это снимает ложное представление о том, что перемирие было подписано непосредственно в их населенном пункте, а для учащихся Ленинградской области актуализирует связь их территории с древней Псковской и Новгородской землями.

Практическая часть: диагностика исторической памяти и проектирование межрегионального кейса

С целью эмпирической верификации гипотезы о необходимости внедрения гидронимического подхода в школьную практику в сентябре 2026 года на базе МБОУ «Плюсская средняя общеобразовательная школа» (Псковская область) было проведено констатирующее социологическое исследование. В анонимном анкетировании приняли участие 100 обучающихся 8–11-х классов (возраст 14–17 лет), осваивающих базовый и углубленный уровни курсов истории России и регионального краеведения.

Инструментарий исследования включал четыре закрытых вопроса, направленных на оценку трех компонентов исторического сознания школьников:

1. Когнитивно-хронологического (знание роли Плюсского перемирия в завершении Ливонской войны).

2. Пространственно-географического (понимание связи гидронима Плюсса с местом подписания договора и территориальными потерями России).

3. Ценностно-мотивационного (отношение к мемориализации трансграничного исторического наследия).

Обобщенные результаты опроса представлены в таблице 1.

Количественный и качественный анализ полученных эмпирических данных позволил зафиксировать выраженное противоречие в структуре исторического сознания старшеклассников. С одной стороны, у 73–80 % респондентов выявлен дефицит системных историко-географических знаний: только 22 % учащихся корректно идентифицировали Плюсское перемирие как событие, завершившее Ливонскую войну на севере (при этом 35 % ошибочно назвали Ям-Запольский мир, заключенный с Речью Посполитой), и лишь 15 % смогли верно перечислить города-крепости, утраченные Россией в 1583 году. Только 18 % опрошенных обладают детальными представлениями о дипломатической роли реки Плюссы. С другой стороны, ответы на четвертый вопрос продемонстрировали высокий ценностный потенциал и познавательный запрос школьников: 76 % респондентов поддержали инициативу мемориализации места подписания договора на территории соседней Ленинградской области.

На основе выявленных образовательных дефицитов был спроектирован практико-ориентированный исследовательский кейс «Дипломатия на реке Плюсса: межрегиональный историко-гидронимический выбор 1583 года», рассчитанный на два академических часа (90 минут) для обучающихся 8–11-х классов. Кейс предназначен для интеграции в рабочие программы курсов краеведения Псковской и Ленинградской областей, а также для проведения совместных сетевых уроков, исторических хакатонов и музейно-педагогических проектов.

Методическая структура кейса включает три последовательных этапа:

1. Мотивационно-проблемный этап (15 минут). Учителем ставится когнитивная проблема (топонимический

Таблица 1. **Результаты диагностики представлений обучающихся 8–11-х классов МБОУ «Плюсская СОШ» о Плюсском перемирии 1583 года (n = 100)**

№ п/п	Вопрос анкеты	Варианты ответов	Доля ответов (%)
1	Знаете ли вы, в честь какого события прославлена река Плюсса в контексте военной истории?	Да, знаю подробно Слышал (а) что-то Не знаю	18 % 42 % 40 %
2	Какое событие завершило Ливонскую войну на северных рубежах?	Плюсское перемирие Ям-Запольский мир Затрудняюсь ответить	22 % 35 % 43 %
3	Какие города отошли Швеции согласно перемирию 1583 года?	Ивангород, Копорье, Ям, Корела Псков, Новгород, Гдов Не знаю	15 % 12 % 73 %
4	Считаете ли вы необходимым установку памятного знака на месте подписания перемирия (Сланцевский район Ленинградской области)?	Да, безусловно Мне все равно Нет, не нужно	76 % 19 % 5 %

парадокс): почему договор, подписанный на территории современной Ленинградской области, носит название, созвучное районному центру Псковской области? Учащиеся выдвигают гипотезы на основе работы с физической и административной картами Северо-Запада России.

2. Аналитико-исследовательский этап (50 минут). Работа организуется в малых межрегиональных или внутриклассных группах с использованием рабочего листа и пакета аутентичных материалов: адаптированного извлечения из текста Плюсского перемирия 1583 года [6, с. 331–338], исторических карт Ливонской войны с обозначением границ 1582 и 1583 годов, а также таблицы стратегического значения утраченных крепостей (Ивангорода, Копорья, Яма, Корелы).

Дидактическое ядро кейса составляют три разноуровневых задания, выстроенных по таксономии Блума от репродукции к оценке и синтезу [1]:

— Задание 1 (базовый уровень, 2 балла). Направлено на формирование читательской грамотности и атрибуцию исторического источника. Обучающиеся на основе фрагмента договора определяют хронологические рамки Ливонской войны (1558–1583), роль перемирия в прекращении боевых действий на севере, а также устанавливают сложную динамику сроков действия соглашения (первоначальное заключение в августе 1583 года на два месяца, последующее продление в том же году на три года до 1586 года и пролонгация 1586 года еще на четыре года — до 1590 года).

— Задание 2 (повышенный уровень, 4 балла). Объединяет картографический практикум и гидронимический анализ. Школьники локализуют на карте четыре переданные Швеции крепости (Ивангород, Ям, Копорье на территории Ингерманландии и Корелу на Карельском перешейке), а также раскрывают функцию реки Плюссы как историко-географического моста, соединяющего исток в Псковской области с устьем в Ленинградской области и закрепляющего общее историческое наследие двух регионов.

— Задание 3 (высокий уровень, 6 баллов). Предполагает историческую реконструкцию и аргументацию. Учащиеся выступают в роли дипломатического советника царя Ивана IV в августе 1583 года и составляют аналитическую записку (объемом 10–12 предложений), обосновывающую вынужденную целесообразность подписания территориально невыгодного договора. Обязательным условием является корректное оперирование историческими понятиями: «война на два фронта», «экономическое истощение» («поруха»), «оборона Пскова», «дипломатический компромисс».

3. Рефлексивно-оценочный этап (25 минут). Проводится защита групповых решений в формате мини-дебатов и экспертная оценка по разработанной критериальной шкале (таблица 2), обеспечивающей объективность проверки как на уроке, так и на олимпиадах и научно-практических конференциях школьников (уровня всероссийского конкурса «Отечество»).

Апробация кейса в образовательной практике МБОУ «Плюсская СОШ» показала, что совмещение работы с первоисточником, исторической картой и гидронимическим анализом позволяет эффективно преодолевать механическое заучивание дат. Учащиеся начинают воспринимать административные границы современных областей как исторически изменчивые, а водные артерии — как устойчивые факторы формирования единого культурно-исторического пространства Северо-Запада России.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает высокую научную и методическую продуктивность использования гидронимического подхода при изучении событий региональной и отечественной истории в школе. Рассмотрение Плюсского перемирия 1583 года сквозь призму гидронима Плюсса позволяет деконструировать локальные краеведческие стереотипы и выстроить межрегиональную модель

Таблица 2. **Критериально-оценочный аппарат учебно-методического кейса «Дипломатия на реке Плюсса» (максимум — 12 баллов)**

№ задания	Проверяемые умения	Критерии оценивания	Макс. балл
Задание 1 (базовый уровень)	Текстуальный анализ источника, атрибуция событий и хронологическая точность	По одному баллу за каждый верный ответ (роль перемирия в финале войны; точное указание первоначального срока в два месяца и последующих пролонгаций на три и четыре года). При фактических ошибках в датах — 0 баллов	2 балла
Задание 2 (повышенный уровень)	Картографическая локализация, геополитический и гидронимический анализ	Два балла — за точное перечисление четырех городов-крепостей и указание исторических регионов (Ингерманландия, Карельский перешеек); два балла — за аргументированное раскрытие межрегиональной связующей роли гидронима реки Плюссы	4 балла
Задание 3 (высокий уровень)	Историческая реконструкция, причинно-следственный анализ и работа с понятиями	До трех баллов — за историческую достоверность и уместное включение четырех обязательных понятий; до трех баллов — за полноту аргументации (три балла — приведены все три ключевых тезиса: поруха, угроза войны на два фронта, временный характер передышки для реванша; два балла — два тезиса; один балл — один тезис)	6 баллов

исторического образования, объединяющую учебные курсы Псковской и Ленинградской областей.

Результаты социологического опроса старшеклассников продемонстрировали наличие устойчивого запроса молодежи на осмысление и мемориализацию общего исторического наследия соседних регионов (76 % респондентов) при одновременном дефиците конкретно-исторических и картографических знаний (73–80 %). Представленный в статье учебно-методический кейс «Дипломатия на реке Плюсса» и его критериально-оценочный аппарат обеспечивают перевод академического исторического знания в деятельностный формат, способствуя формированию у школьников системного пространственно-исторического мышления, навыков критического анализа источников и гражданско-патриотической идентичности.

Литература:

1. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории: учебник / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — Москва : ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
2. Ермолаева, Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению / Л. К. Ермолаева // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 3. — С. 40–47.
3. Шаскольский, И. П. Борьба Руси за сохранение выхода к Балтийскому морю в XIV веке / И. П. Шаскольский. — Ленинград : Наука, 1987. — 174 с.
4. Филюшкин, А. И. Первое противостояние России и Европы : Ливонская война Ивана Грозного / А. И. Филюшкин. — Москва : Новое литературное обозрение, 2018. — 320 с. — ISBN 978-5-4448-0719-4.
5. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ). Т. 34: Постниковский, Пискаревский, Московский и Бельский летописцы. — Москва : Наука, 1978. — 304 с.
6. Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 129: Памятники дипломатических сношений древней России с державами иностранными: Памятники дипломатических сношений Московского государства со Шведским государством. Ч. 1: 1556–1586 гг. / Отв. за вып. В. В. Майков и Н. Д. Чечулин. — Санкт-Петербург : Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 1910. — С. 331–338.

Подготовка вожатского состава к работе в оздоровительной организации: ключевые направления и практические аспекты

Вереитина Ирина Викторовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются содержание и основные направления подготовки вожатых к работе в организациях отдыха детей и их оздоровления. Подготовка представлена как комплексный процесс, включающий освоение нормативных требований, развитие педагогических и коммуникативных компетенций, формирование навыков обеспечения безопасности и готовности к взаимодействию с другими специалистами. Обозначены практические аспекты обучения, в том числе анализ ситуаций, моделирование профессиональных действий и ознакомление с условиями конкретной организации. Подчёркивается необходимость учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, границы профессиональных полномочий вожатого и установленный порядок реагирования на происшествия.

Ключевые слова: *вожатый, детский отдых, оздоровительная организация, профессиональная подготовка, безопасность детей, педагогическая деятельность, детский коллектив.*

Деятельность вожатого в организации отдыха детей и их оздоровления сочетает педагогические, организационные и коммуникативные задачи. Вожатый участвует в формировании благоприятной среды для отдыха и развития ребёнка, содействует его адаптации к условиям временного детского коллектива, организует повседневную деятельность группы и взаимодействует с другими сотрудниками организации.

Высокая ответственность этой работы обусловливает необходимость системной подготовки вожатского состава. Её содержание не должно ограничиваться передачей общих сведений о досуге или методике проведения мероприятий. Существенное значение имеют знание правил конкретной организации, умение распознавать ситуации риска, понимание возрастных особенностей детей и готовность обращаться за помощью к уполномоченным специалистам.

Статья имеет теоретико-обзорный характер. В её основу положены анализ нормативных документов, педагогической литературы, а также систематизация профессиональных задач вожатого. При определении содержания подготовки учитывались общие положения законодательства о правах ребёнка и образовании, а также санитарно-эпидемиологические требования, относящиеся к организациям отдыха детей [1–4].

Профессиональная деятельность вожатого осуществляется в конкретных организационных условиях и предполагает взаимодействие с детьми, коллегами и ответственными специалистами. В числе основных задач можно выделить:

– содействие соблюдению правил, направленных на охрану жизни и здоровья детей;

– участие в адаптации ребёнка к условиям организации и детского коллектива;

– планирование и проведение игр, занятий и иных мероприятий;

– наблюдение за эмоциональным состоянием детей и характером взаимодействия в группе;

– профилактику конфликтов и содействие их конструктивному разрешению;

– взаимодействие с педагогами, администрацией и медицинскими работниками;

– своевременную передачу информации о ситуациях, требующих вмешательства уполномоченных сотрудников.

При этом вожатый действует в рамках должностных обязанностей и локальных документов организации. Он не подменяет врача, психолога или администратора. В связи с этим важным компонентом подготовки является понимание границ профессиональной компетенции и порядка передачи информации специалистам.

Основные направления подготовки вожатского состава. Подготовка вожатого должна включать ознакомление с нормативными требованиями, правилами внутреннего распорядка и локальными инструкциями организации. Законодательство устанавливает общую правовую рамку, связанную с обеспечением прав ребёнка и организацией образовательной деятельности [1; 2].

Санитарно-эпидемиологические требования определяют условия, значимые для функционирования организаций, в которых дети пребывают, отдыхают и оздоравливаются [3; 4].

До начала смены целесообразно разобрать конкретные рабочие процедуры:

– порядок сопровождения детей при перемещении по территории и за её пределами;

– действия при отсутствии ребёнка в группе;

– порядок сообщения о травме, ухудшении самочувствия или конфликтной ситуации;

– правила проведения мероприятий и использования оборудования;

– порядок фиксации значимых событий и передачи сведений ответственным сотрудникам.

Инструктаж будет результативным, если сотрудники не только ознакомятся с перечнем требований, но и смогут применить их при разборе конкретных ситуаций.

Обучение вопросам безопасности следует соотносить с фактическими условиями организации: особенностями территории, помещений, маршрутов передвижения и планируемых мероприятий. Вожатому необходимо

знать, какие риски могут возникнуть в повседневной работе и какой установленный порядок действий предусмотрен в каждом случае.

Практическая подготовка может включать ознакомление с расположением помещений и средств связи, тренировку порядка оповещения ответственных сотрудников и изучение алгоритмов действий при происшествиях. Знания и навыки первой помощи должны осваиваться в установленном порядке. При возникновении угрозы жизни или здоровью ребёнка вожатому необходимо незамедлительно привлечь уполномоченных специалистов и действовать в соответствии с инструкциями организации.

Планирование деятельности отряда предполагает соотношение коллективных мероприятий, отдыха, свободного времени и повседневных дел. В процессе подготовки вожатым необходимо освоить:

– составление плана дня с учётом общего распорядка организации;

– подбор игр и занятий, соответствующих возрасту и возможностям детей;

– формулирование понятных правил участия в мероприятиях;

– создание условий для включённости детей с разными интересами;

– адаптацию программы при изменении обстоятельств.

Планирование следует рассматривать как гибкий процесс. При этом изменение программы должно учитывать правила организации, состояние детей и указания ответственных сотрудников.

Коммуникативная компетентность и работа с конфликтами. Вожатый регулярно взаимодействует с детьми, поэтому существенное значение имеют умение ясно излагать требования, выслушивать участников ситуации и поддерживать уважительный характер общения. Для разрешения конфликта важно выяснить обстоятельства, обеспечить безопасность детей и определить, требует ли ситуация участия других сотрудников.

Отдельного внимания требует распознавание систематического исключения ребёнка из группы, запугивания или унижения. Такие случаи не следует рассматривать как обычное разногласие между детьми. Вожатому необходимо сообщить о них ответственным специалистам и действовать в соответствии с установленным порядком. Общие закономерности межличностного взаимодействия и групповой динамики рассматриваются в социальной психологии [6].

В профессиональной этике важны уважение к достоинству ребёнка, недопустимость дискриминации и публичного унижения, а также соблюдение конфиденциальности. Информация о личных обстоятельствах и состоянии здоровья ребёнка должна передаваться в установленном порядке и только сотрудникам, которым она необходима для выполнения профессиональных обязанностей.

Практическая организация обучения

Подготовка вожатского состава может быть организована как последовательность взаимосвязанных этапов:

1. Теоретическая подготовка — изучение обязанностей вожатого, возрастных особенностей детей, требований безопасности и локальных правил организации.

2. Практические занятия — отработка коммуникативных навыков, организации игр, занятий и групповых мероприятий.

3. Анализ ситуаций — обсуждение примеров, связанных с конфликтом, отказом ребёнка от участия, опозданием или сообщением об ухудшении самочувствия.

4. Моделирование профессиональных действий — распределение ролей, отработка алгоритмов реагирования и последующее обсуждение решений.

5. Ознакомление с инфраструктурой — осмотр территории, помещений и маршрутов, уточнение местонахождения ответственных сотрудников.

6. Рефлексивное обсуждение — оценка подготовленности, выявление вопросов, требующих дополнительного изучения.

При разборе практических ситуаций полезно придерживаться общей последовательности: оценить наличие угрозы безопасности, выслушать участников, определить необходимость привлечения ответственного специалиста, действовать по правилам организации и зафиксировать событие установленным способом.

Критерии готовности вожатого к работе

Оценивать готовность сотрудника целесообразно не только по объёму усвоенной теории, но и по способности применять знания в конкретных условиях. К основным критериям можно отнести:

– знание локальных правил и алгоритмов действий;

– понимание границ собственных полномочий;

– умение своевременно обратиться за помощью;

– способность учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;

– навыки планирования и организации групповой деятельности;

– готовность к командному взаимодействию;

– умение выявлять потенциальные риски до начала мероприятия;

– способность корректно передавать информацию о происшествиях.

Универсальные материалы для обучения следует дополнять сведениями о конкретной организации, её инфраструктуре, программе и порядке взаимодействия сотрудников.

Подготовка вожатского состава к работе в организации отдыха детей и их оздоровления представляет собой комплексный процесс, который объединяет нормативное, психолого-педагогическое, коммуникативное и практическое обучение. Особое значение имеют вопросы безопас-

ности, знания локальных процедур, профилактики конфликтов и соблюдения профессиональной этики.

Эффективность подготовки повышается при сочетании теоретических занятий с разбором ситуаций, моделированием профессиональных действий и ознакомлением с условиями конкретной организации. Профессиональная готовность вожатого проявляется не только в умении самостоятельно организовать деятельность отряда, но и в способности распознать пределы своей компетенции, своевременно привлечь необходимых специалистов и действовать в соответствии с установленными требованиями.

Литература:

1. Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.07.1998 № 124 — ФЗ.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 — ФЗ.
3. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи: СП 2.4.3648–20, утверждённые постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28.
4. Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания: СанПиН 1.2.3685–21, утверждённые постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2.
5. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластёнина. — 11–е изд., стер. — М.: Академия, 2012.
6. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2014.
7. Подласый И. П. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Владос, 2000.

Педагогическая модель профилактики экстремизма среди студентов на основе изучения уголовно-правовых норм и судебной практики

Галькина Елизавета Алексеевна, студент
Научный руководитель: Алексеева Полина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье предложена педагогическая модель профилактики экстремистских проявлений среди студентов, объединяющая изучение статей 280, 282 и 205.2 УК РФ, судебную практику и интерактивные методы обучения. Раскрыты компоненты модели, программа шести занятий (12 академических часов), критерии диагностики и меры педагогической безопасности. Модель предназначена для последующей апробации.

Ключевые слова: *профилактика экстремизма, студенты, правосознание, юридическая педагогика, статьи 280, 282 и 205.2 УК РФ, судебная практика, кейс-метод, цифровая среда.*

Введение

Профилактика экстремистских проявлений среди молодёжи требует сочетания правовых и педагогических средств. Знание уголовных запретов необходимо, но недостаточно для распознавания манипулятивных сообщений, оценки последствий интернет-публикаций и самостоятельного выбора правомерного поведения.

В своих работах Е. А. Дроздова отмечает недостаточность ранней профилактики цифровой радикализации по сравнению с регулированием ответственности за совершённые деяния [1]. В свою очередь, Н. В. Сердюк, Л. Л. Грищенко и А. М. Столяренко обосновывают значение психолого-педагогических средств, развивающих правовое мышление и ответственность [2]. Исходя из этого становится актуальна разработка учебного формата, который позволили бы перейти от сообщения о санкциях к анализу юридически значимых обстоятельств и правовых решений. В юридической педагогике содержание правовой дисциплины рассматривается во взаимосвязи с целями, средствами и результатами обучения [3]. Возможности активных форм работы в преподавании юридических дисциплин отмечаются также в исследованиях современной вузовской методики [4].

Исследование направлено на создание педагогической модели профилактики экстремизма среди студентов. Модель опирается на изучение уголовного законодательства и судебной практики, что позволяет связать знание правовых норм

с реальными ситуациями, в которых человек оказывается в цифровой среде. В рамках работы определяются нормативная основа и структура модели, проектируются занятия и критерии оценки, устанавливаются условия безопасного разбора реальных дел. Объектом выступает правовое воспитание студентов, а предметом педагогические условия формирования умения распознавать противоправные проявления и выбирать правомерное поведение.

Исследование имеет теоретико-прикладной характер. В ходе работы применялись такие методы как анализ законодательства, разъяснений Верховного Суда РФ и опубликованных судебных актов, сравнительно-правовое сопоставление составов преступлений, анализ педагогической литературы и моделирование учебных ситуаций.

Нормативные основания и разграничение уголовно-правовых составов

Правовую основу модуля образуют ст. 29 Конституции РФ, гарантирующая свободу мысли и слова и запрещающая возбуждающую ненависть пропаганду и агитацию [5], Федеральный закон № 114-ФЗ, содержащий определение экстремистской деятельности [6], и Федеральный закон № 35-ФЗ о противодействии терроризму [7]. Поскольку экстремизм и терроризм связаны, но юридически не тождественны, ст. 205.2 УК РФ рассматривается как смежный состав для разграничения противоправных публичных высказываний.

Ст. 280 УК РФ предусматривает ответственность за публичные призывы к экстремистской деятельности, в том числе с использованием СМИ или информационно-телекоммуникационных сетей. При квалификации необходимо отличать побуждение к противоправным действиям от сообщения о событии, критики и выражения мнения; учитываются содержание, контекст, публичность и умысел [8, 10]. Само размещение эмоционального комментария ещё не означает наличия состава преступления.

Ст. 282 УК РФ охватывает публичные действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды или унижение человеческого достоинства по установленным законом признакам, при наличии дополнительных уголовно-правовых условий. С учётом изменений, введённых Федеральным законом от 24.06.2025 № 173-ФЗ, ч. 1 указанной статьи предусматривает, в частности, случаи, связанные с предшествующим административным наказанием или судимостью (п. «а»), а также с оправданием либо пропагандой применения насилия или угрозы его применения (п. «б»). Ч. 2 устанавливает квалифицированные составы, включая применение насилия или угрозы, использование служебного положения и групповой способ совершения деяния [8, 9]. Поэтому публичности высказывания самой по себе недостаточно, для определения наступления уголовной ответственности требуется проверка всех признаков состава преступления, а также разграничение уголовной и административной ответственности.

С. 205.2 УК РФ устанавливает ответственность за публичные призывы к террористической деятельности, публичное оправдание и пропаганду терроризма, предусматривая квалифицирующие признаки при использовании СМИ либо информационно-телекоммуникационных сетей [8]. Сопоставление статей 280 и 205.2 УК РФ позволяет выявить различия в направленности призывов. Обучающиеся должны объяснять выбор нормы и исключение смежной квалификации с учётом контекста, публичности и умысла, как этого требует устоявшаяся судебная практика [10].

Вопросы уголовной ответственности несовершеннолетних, вины, возраста уголовной ответственности и индивидуализации наказания должны рассматриваться в соответствии с общими положениями УК РФ [8]. Понятие толерантности при этом применяется в педагогическом смысле, а не в качестве самостоятельной уголовно-правовой обязанности. Нормативными ориентирами выступают равенство прав, недопустимость дискриминации и уважение достоинства личности.

Судебная практика как основа учебных кейсов

Для иллюстрации практического применения разработанной педагогической модели предлагается рассмотреть два судебных акта Верховного Суда Российской Федерации, отражающих особенности уголовно-правовой квалификации противоправных публикаций в цифровой среде.

Первый учебный кейс основан на кассационном определении Судебной коллегии по делам военнослужащих Верховного Суда РФ от 23.12.2025 № 227-УД25–10-А6. Суд рассматривал размещение комментария в интернете и квалификацию по ч. 2 ст. 280 и ч. 2 ст. 205.2 УК РФ; обжалованные судебные акты оставлены без изменения. Предметом обсуждения ставился смысл сообщения, доказательства публикации, доводы защиты и основания квалификации, но не воспроизведение противоправного текста [11].

Второй кейс — кассационное определение той же коллегии от 01.04.2026 № 221-УД26–2-А6 по делу о размещении в интернете материалов, квалифицированных в том числе по ч. 2 ст. 205.2 УК РФ. Анализируются аргументы о свободе выражения мнения, содержание публикаций, оценка экспертного заключения и установление умысла [12]. Дело демонстрирует необходимость комплексной оценки доказательств.

Оба дела рассматриваются как примеры судебной аргументации, а не как выборка преступлений студентов. Алгоритм разбора включает установление фактов, выбор нормы, выявление признаков состава, анализ доказательств и доводов сторон, а далее обсуждение правомерной стратегии поведения в цифровой среде. Учебная фабула излагается нейтрально.

Структура и педагогические принципы предлагаемой модели

Предлагаемая модель объединяет четыре компонента: целевой — знание права и способность выбирать правомерное поведение; содержательный — конституционные гарантии, статьи 280, 282 и 205.2 УК РФ и судебные акты; процессуальный — проблемные лекции, кейс-метод, дискуссии, ролевую игру и рефлексию; диагностический — проверяемые показатели знаний и юридической аргументации.

Организационно-педагогическими принципами являются законность, точность юридических формулировок, диалог, субъектная позиция студента, контекстность и педагогическая безопасность. Обучение выстраивается от понимания нормы к оценке обстоятельств дела, аргументированному решению и рефлексии. Такой подход согласуется с суждениями о пользе кейс-метода для связи теории права с реальной практикой [13].

Результат оценивается не по «правильности» убеждений, а по умению найти норму, установить недостаток фактов, отделить призыв от сообщения, объяснить правовой риск и предложить безопасный юридически-грамотный ответ.

Программа учебного модуля

Модуль предназначен для курса «Правоведение» или семинара по «Праву» после изучения основ конституционного и уголовного права. Он включает шесть занятий по два академических часа (таблица 1).

Таблица 1. **Тематический план учебного модуля (12 академических часов)**

№	Тема и содержание занятия	Форма работы и планируемый результат	Часы
1	Свобода слова, экстремизм: ст. 29 Конституции РФ, законы № 114-ФЗ и № 35-ФЗ	Проблемная лекция, дискуссия. Разграничение мнения и запрещённой агитации	2
2	Ст. 280 УК РФ: публичный призыв, контекст и цифровая среда	Кейс-метод. Признаки состава, выявление недостающих фактов	2
3	Ст. 282 УК РФ: административная преюдиция, иные условия и квалифицирующие признаки	Сравнение ситуаций: разграничение административной и уголовной ответственности	2
4	Ст. 205.2 УК РФ: призывы, оправдание и пропаганда терроризма; отличие от ст. 280 УК РФ	Судебный кейс. Обоснование квалификации и исключение смежного состава	2
5	Доказательства, права участников процесса, ответственность несовершеннолетних	Ролевая игра «Судебное заседание». Анализ позиций обвинения и защиты	2
6	Правомерное поведение в сети: итоговый анализ и рефлексия	Тест, защита кейса, самооценка и безопасные стратегии	2

Для работы используются подготовленные преподавателем выдержки из судебных актов без запрещённого контента. В ролевой игре анализируются процессуальные позиции по нейтральной фабуле. Каждое занятие завершается письменным заданием, позволяющим оценить понимание юридических вопросов.

Диагностика образовательных результатов и условия апробации

Диагностика охватывает четыре критерия (таблица 2). Каждый оценивается по шкале 0–2 балла: 0 — умение не проявлено; 1 — проявлено частично или с подсказкой; 2 — продемонстрировано самостоятельное умение и юридически обоснованная аргументация. Максимум — 8 баллов.

Таблица 2. **Критерии и инструменты оценки образовательных результатов**

Критерий	Наблюдаемый показатель	Инструмент	Основание для 2 баллов
Когнитивный	Знание признаков составов и различий между ст. 280, 282 и 205.2 УК РФ	Правовой тест	Выбрана норма, обоснованы основные признаки состава
Аксиологический	Правовая оценка действий с позиций законности, прав человека и недопустимости насилия	Анализ ситуации	Аргументация основана на правовых нормах, без необоснованных обобщений
Деятельностный	Выбор правомерного действия при обнаружении опасной публикации	Практический кейс	Предложены безопасные и юридически обоснованные действия
Рефлексивный	Выявление пробелов в фактах и пересмотр вывода после изучения доказательств	Рефлексивная записка	Указаны ошибки и причины уточнения первоначального вывода

Для первичной оценки предложены уровни: низкий — 0–3 балла, средний — 4–6, высокий — 7–8. Эти границы условны и подлежат проверке. До и после модуля желательно применять сопоставимые задания, а часть работ оценивать двумя независимыми преподавателями.

Оценке подлежат правовая аргументация, анализ фактов и культура диалога, а не личные политические или религиозные взгляды. Изучение установок возможно только при добровольном участии, заблаговременном информировании о целях исследования, минимизации использования персональных данных и отделении исследовательских процедур от учебной оценки. Это снижает риск социально желательных ответов.

К основным педагогическим рискам относятся эмоциональная напряжённость, смешение критики и преступного призыва, повторение запрещённой риторики. Для их предупреждения необходимы заранее определённые правила дискуссии, нейтральные кейсы, обсуждение правовых последствий вместо содержания агитации и, при необходимости, консультации квалифицированного психолога. Преподаватель не должен подменять анализ учебной ситуации обвинением конкретного лица.

Обсуждение результатов и ограничения модели

Теоретическое преимущество предложенного подхода состоит в сочетании юридической точности, интерактивных заданий и измеримых учебных результатов. Последовательное изучение статей 280, 282 и 205.2 УК РФ помогает избежать ошибочного представления о любых противоправных сетевых высказываниях как об одном составе.

Оценка профилактического потенциала разработанной модели предполагает комплексный подход, включающий сопоставление результатов выполнения правовых заданий до и после обучения, а также анализ устойчивости сформированных навыков. Улучшение тестовых показателей само по себе не доказывает снижения риска вовлечения в экстремистскую деятельность. Изменения законодательства и судебной практики потребуют регулярного обновления учебных кейсов.

Заключение

В результате исследования разработана структурно-функциональная педагогическая модель профилактики экстремистских проявлений в студенческой среде, основанная на комплексном использовании уголовно-правовых норм, анализа судебной практики и интерактивных методов обучения. Практическая значимость модели заключается в возможности её применения при преподавании дисциплины «Правоведение» и проведении специализированных профилактических занятий.

Литература:

1. Дроздова, Е. А. Правовые основы противодействия радикализации молодежи в цифровой среде: анализ российского законодательства / Е. А. Дроздова // Закон и право. — 2026. — № 8. — С. 157–163. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pravovye-osnovy-protivodeystviya-radikalizatsii-molodezhi-v-tsifrovoy-srede-analiz-rossiyskogo-zakonodatelstva (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
2. Сердюк, Н. В. Психолого-педагогические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде / Н. В. Сердюк, Л. Л. Грищенко, А. М. Столяренко // Психология и право. — 2018. — Т. 8, № 3. — С. 167–178. — DOI: 10.17759/psylaw.2018080312. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2018_n3/95111 (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
3. Алексеева, П. М. Юридическая педагогика как разновидность общей педагогики / П. М. Алексеева, И. В. Ершова // Молодой ученый. — 2024. — № 43 (542). — С. 300–302. — URL: https://moluch.ru/archive/542/118726 (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
4. Олейник, С. С. Подходы к преподаванию юридических дисциплин на современном этапе развития профессионального образования / С. С. Олейник // Молодой ученый. — 2021. — № 48 (390). — С. 304–306. — URL: https://moluch.ru/archive/390/86112 (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993; с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
6. Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37867/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
7. Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
8. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 04.08.2026). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.

9. Федеральный закон от 24.06.2025 № 173-ФЗ «О внесении изменений в статью 282 Уголовного кодекса Российской Федерации». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_508351/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
10. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 28.06.2011 № 11 «О судебной практике по уголовным делам о преступлениях экстремистской направленности» (ред. от 23.12.2025). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_115712/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
11. Кассационное определение Судебной коллегии по делам военнослужащих Верховного Суда Российской Федерации от 23.12.2025 по делу № 227-УД25–10-А6 // СудАкт: судебные и нормативные акты РФ. — URL: https://sudact.ru/vsrf/doc/RvEJRPjtYXZm/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
12. Кассационное определение Судебной коллегии по делам военнослужащих Верховного Суда Российской Федерации от 01.04.2026 по делу № 221-УД26–2-А6 // СудАкт: судебные и нормативные акты РФ. — URL: https://sudact.ru/vsrf/doc/yxas3HvRLU5m/ (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.
13. Ваганова, О. И. Кейс-метод в преподавании правовых дисциплин / О. И. Ваганова, А. А. Жидков // Хуманитарни Балкански изследвания = Humanitarian Balkan Research. — 2020. — Т. 4, № 3 (9). — DOI: 10.34671/SCH.HBR.2020.0403.0011. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-prepodavanii-pravovyh-distsiplin (дата обращения: 22.11.2026). — Текст: электронный.

Психологическая безопасность на уроках английского языка как условие снижения языковой тревожности у подростков

Гвардейцева Евгения Валерьевна, студент;
Иванова Елена Сергеевна, зав. кафедрой
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В данной статье анализируются и обобщаются современные научные взгляды на психологически безопасную среду на уроках английского языка в средней школе. Рассматриваются подходы к пониманию языковой тревожности обучающихся и их коммуникативной активности, а также педагогические условия, способствующие снижению тревожности и развитию речевой активности. Обоснована роль психологически безопасной образовательной среды как фактора, способствующего преодолению языковой тревожности у подростков.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, образовательная среда, языковая тревожность, коммуникативная активность, английский язык, средняя школа, подростки.*

Сегодня владение английским языком рассматривается как условие для участия в профессиональном, образовательном и межкультурном общении. В то же время меняются и требования к иноязычному образованию: от обучающегося ожидают не только знания грамматики и лексики, но и готовности высказываться, вести дискуссии, задавать вопросы и участвовать в диалоге. В этих условиях коммуникативная деятельность на уроках английского языка стала одним из ключевых показателей эффективности обучения.

Особую остроту проблема приобретает в средней школе. Подростковый возраст, как правило, характеризуется повышенной чувствительностью к мнению сверстников и оценкам учителей, поэтому ошибка в речи может восприниматься как угроза самооценке. Можно предположить, что ситуация усугубляется средой цифрового общения, где публичная оценка и сравнение с другими стали постоянным фоном. На уроках иностранного языка это может проявляться в виде языковой тревожности: обучающийся, освоивший материал, избегает высказываться из-за опасения оказаться неуспешным, что ограничивает объем устной практики, необходимой для овладения языком.

В научной литературе языковая тревожность рассматривается не как общая тревожность, а как специфическая реакция на ситуации, связанные с общением на иностранном языке. В основополагающем исследовании Э. Хорвиц данное явление определяется как совокупность убеждений, чувств и поведенческих реакций, возникающих в процессе изучения языка; выделяются три компонента: страх говорить, боязнь негативной оценки и тревожность при тестировании [7]. А. Е. Федоровский и И. В. Атаманова предлагают иное объяснение: изучение языка связано с неопределённостью, и чем больше обучающийся её избегает, тем сильнее проявляется его тревожность [6]. Таким образом, первый подход описывает структуру явления, а второй раскрывает механизм его возникновения.

В зарубежной методике коммуникативную активность нередко соотносят с понятием «готовность к коммуникации» (Willingness to Communicate), которое было

предложено в работе П. Макинтайра и определяется как готовность вступать в общение на иностранном языке в конкретный момент времени с конкретным собеседником [9]. В данной статье под «коммуникативной активностью» понимается фактическое участие обучающегося в устном взаимодействии во время занятия. По мнению И. А. Зимней, говорение является одним из наиболее сложных видов деятельности, требующим значительных интеллектуальных и волевых усилий [3]. Следовательно, тревожность снижает коммуникативную активность, а безопасная среда создаёт условия для её преодоления.

Одним из наиболее известных подходов к пониманию психологической безопасности образовательной среды является подход И. А. Баевой. Это состояние среды, свободное от психологического насилия (унижения, высмеивания, угроз), удовлетворяющее потребность в доверительном общении. Критериями безопасности выступают отношение к среде, удовлетворённость взаимодействием и защищенность от оскорблений [1]. Г. Ю. Лизунова и И. А. Таскина акцентируют внимание на формировании такой среды через развитие коммуникативной культуры школьников [5].

В. А. Каяво подразделяет причины тревожности на внешние (система оценивания, методика, личность педагога) и внутренние (перфекционизм, самооценка), подчёркивая их взаимосвязь [4]. Д. Янг также выделяет убеждения обучающегося, взаимодействие с преподавателем и организацию процесса [10]. К типичным проявлениям тревожности относят «оцепенение» при ответе и склонность избегать речевых ситуаций [7]. По мнению П. Макинтайра и Р. Гарднера, тревожность препятствует обработке языковой информации, что объясняет трудности с воспроизведением усвоенного материала [8].

Для обучающихся среднего звена эти факторы приобретают особую значимость. Изучение языка требует перехода к устной практике и постоянного волевого усилия [3]. В подростковом возрасте потребность занять место в группе сверстников делает публичную ошибку угрозой для самооценки. Внутренние факторы (неуверенность) и внешние (публичный характер ответов) усиливают друг друга, из-за чего речевое избегание выполняет функцию защиты самооценки.

Обобщая подходы И. А. Баевой [1] и Г. Ю. Лизуновой [5], можно выделить три ключевые характеристики безопасной среды на уроке английского языка: защищённость от высмеиваний, право на ошибку без негативных последствий и возможность говорить в поддерживающей обстановке. О. В. Горбачева [2] дополняет данные характеристики, подчёркивая необходимость конкретных педагогических действий учителя: создания «ситуации успеха» и отказа от публичного сравнения учеников.

Анализ факторов тревожности и характеристик безопасной среды позволяет выделить условия, значимые для практики обучения. Их взаимосвязь представлена в таблице 1.

Таблица 1. **Педагогические условия и факторы языковой тревожности**

Педагогическое условие	Фактор тревожности, на который направлено условие
Отказ от публичного сравнения учеников и наказаний за ошибки	Страх негативной оценки со стороны сверстников и учителя
Создание «ситуации успеха» и посильность заданий	Заниженная самооценка, перфекционизм
Использование парной и групповой работы	Страх публичного выступления
Чёткие инструкции и алгоритмы выполнения заданий	Неопределённость ситуации, страх не понять задачу

Проведённый анализ позволяет заключить, что речевое избегание на уроках английского языка целесообразно интерпретировать не как следствие слабой подготовки, а как способ защиты самооценки в ситуации публичного высказывания и неопределённости. Выбор педагогических условий должен определяться тем, какой фактор (внешний или внутренний) доминирует в конкретном классе. Реализация этих условий требует от учителя умения выстраивать доверительные отношения с обучающимися, что следует рассматривать как профессиональную компетенцию, значимую наряду с методической подготовкой.

Литература:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. — Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2002. — 271 с.
2. Горбачева О. В., Игнатович В. К., Петьков В. А. Педагогическая поддержка преодоления языковой тревожности школьников в процессе изучения иностранного языка // Педагогика: история, перспективы. — 2023. — Т. 6, № 5. — С. 14–26.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — Москва: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Каяво В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы её возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 4. — С. 41–50.

5. Лизунова Г. Ю., Таскина И. А. Формирование психологической безопасности образовательной среды (на примере школы Республики Алтай) // Вестник университета. — 2020. — № 10. — С. 180–186.
6. Федоровский А. Е., Атаманова И. В. К вопросу о психологической природе языковой тревожности // СиБ-Скрипт. — 2023. — Т. 25, № 2. — С. 258–269.
7. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. — 1986. — Vol. 70, № 2. — P. 125–132.
8. MacIntyre P. D., Gardner R. C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language // Language Learning. — 1994. — Vol. 44, № 2. — P. 283–305.
9. MacIntyre P. D., Dörnyei Z., Clément R., Noels K. A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation // The Modern Language Journal. — 1998. — Vol. 82, № 4. — P. 545–562.
10. Young D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? // The Modern Language Journal. — 1991. — Vol. 75, № 4. — P. 426–437.

Комплект рекомендаций по коррекции миофункциональных нарушений у детей 5–6 лет в логопедической практике

Гузик Алла Андреевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлен комплект рекомендаций по коррекции миофункциональных нарушений (МФН) у детей 5–6 лет, построенный на дифференцированном подходе. Комплект включает три памятки для родителей по направлениям «МФН + дизартрия», «МФН + ЛОР-патология», «МФН + ортодонтические нарушения» с QR-кодами видеодемонстраций упражнений и памятку-алгоритм для логопеда ДОУ. Обоснование разработки дано по результатам обследования 40 детей: МФН выявлены у 72,5 % воспитанников, подтверждена статистически значимая связь МФН с нарушениями звукопроизношения.

Ключевые слова: *миофункциональные нарушения, орофациальные дисфункции, старший дошкольный возраст, логопедическая коррекция, дифференцированный подход, взаимодействие с семьёй, маршрутизация.*

Введение

Миофункциональные нарушения (МФН) — комплекс дисфункций челюстно-лицевой системы: ротовое дыхание, инфантильный тип глотания, патологическое положение языка в покое, дисбаланс тонуса мимической и жевательной мускулатуры. Проблема стоит на стыке логопедии, ортодонтии и оториноларингологии. Актуальность определяет масштаб: в период сменного прикуса орофациальные дисфункции выявляются примерно у двух третей детей, а вредные привычки выступают ведущим этиологическим фактором зубочелюстных аномалий примерно в 70 % случаев [4, с. 31]. Возраст 5–6 лет — сенситивное окно для коррекции: перестройка патологического стереотипа до смены зубов предупреждает и стойкие дефекты звукопроизношения, и аномалии прикуса.

В практике ДОУ работа с МФН нередко строится без учёта генеза нарушений: детям с разной структурой дефекта предлагают однотипные комплексы, а родителям дают устные рекомендации без наглядной демонстрации. Цель исследования — разработать комплект рекомендаций по коррекции МФН для родителей и логопедов ДОУ, построенный на дифференцированном подходе.

Понятие МФН и дифференциальная диагностика

В основе МФН лежит мышечный дисбаланс: при инфантильном глотании, например, внешнее давление приоральной мускулатуры преобладает над давлением языка изнутри, тогда как в норме язык, упираясь в переднюю треть твёрдого нёба, поддерживает правильную форму зубных рядов [2, с. 10]. МФН — не самостоятельное заболевание, а функциональное и потенциально обратимое расстройство, что и делает раннюю коррекцию особенно значимой.

Внешние признаки МФН — приоткрытый рот, межзубное положение кончика языка, нечёткость произношения — неспецифичны: сходная картина наблюдается при стёртой дизартрии и при механической дислалии [1, с. 64–65]. Разграничение состояний определяет состав коррекции и маршрутизацию ребёнка. При дизартрии качество звука ухудшается в усложнённых условиях речевого потока и требуется неврологическое сопровождение; при механической дислалии дефект устраняется после коррекции анатомического препятствия; при МФН он сглаживается при сознательной фиксации правильного уклада [1, с. 65]. Содержание помощи, таким образом, определяется генезом нарушения: при дизартрическом

компоненте первостепенна нормализация мышечного тонуса, при ЛОР-патологии — восстановление носового дыхания силами оториноларинголога [6, с. 13–14], при ортодонтических нарушениях — совместная работа логопеда и ортодонта [5, с. 99–100]. Оптимальный возраст начала коррекции — 4–7 лет, когда функциональные стереотипы ещё пластичны, а морфологические изменения прикуса не закрепились [3].

Диагностическое обоснование разработки

Комплект строился на результатах обследования 40 детей 5–6 лет с логопедическими заключениями «дизартрия» и «дислалия» из дошкольной образовательной организации Пермского края. Обследование включало осмотр артикуляционной мускулатуры, функциональные пробы по одиннадцати позициям, в том числе пробу Глатцеля для оценки силы носового выдоха [6, с. 17], анализ речевых карт и наблюдение за детьми в режимных моментах.

МФН выявлены у 29 детей (72,5 %); у 93 % из них нарушены сразу две и более функциональные позиции — изолированный дефект оказался редкостью. Лидируют нарушения дыхания (60 %), далее — тонус и дифференциация движений мышц языка и губ, положение языка в покое, глотание и вредные привычки. У 85 % детей со сниженной силой носового выдоха носовые ходы проходимы: дыхание нарушено функционально, а не по причине обструкции, и требует не только медицинского, но и коррекционно-педагогического решения [6, с. 13–14].

Связь МФН и звукопроизношения статистически значима: среди детей с МФН дефект звукопроизношения встречался почти в 9 случаях из 10 ($\chi^2 = 24{,}4$; $p < 0{,}001$), а число нарушенных позиций коррелировало с полиморфностью речевого дефекта (ρ Спирмена = 0,73; $p < 0{,}001$). Отсюда два требования к разрабатываемому продукту: он должен быть дифференцированным, поскольку единый комплекс не отвечает структуре нарушений, и должен обеспечивать работу семьи — коррекция закреплённых паттернов происходит за счёт ежедневной домашней практики, а не только занятий с логопедом.

Комплект рекомендаций

Комплект задуман как система: логопед выявляет нарушения и назначает рекомендации, родители выполняют домашнюю работу, специалисты подключаются по показаниям, результаты проверяются на контрольных обследованиях. Основной адресат — родитель: дыхание, положение языка в покое, глотание и вредные привычки существуют в бытовом контексте ребёнка, куда логопед попасть не может, и даже 5–7 минут ежедневной домашней работы по объёму перекрывают индивидуальные занятия. Решает не интенсивность, а регулярность — не реже четырёх дней в неделю.

Форма — листовки с QR-кодами на видеоролики. Статичная картинка в классической памятке хороша, пока родитель не пытается по ней заниматься: позу языка по рисунку воспроизвести почти невозможно, и типична ситуация «мы делали, но как-то не так». Видео закрывает эту проблему: родитель видит живой образец и сверяет с ним действия ребёнка в любой момент. Все тринадцать роликов сняты по единому сценарию: заставка с названием упражнения, демонстрация с комментарием, показ типичной ошибки.

В итоговом виде комплект — четыре рабочих документа. Три листовки для родителей соответствуют трём клиническим группам: «МФН + дизартрия» — расслабление и укрепление мышц языка, точность и переключение движений, дозированные статические удержания, самомассаж; «МФН + ЛОР-патология» — диафрагмальное дыхание, удлинённый выдох, тренировка носового дыхания; «МФН + ортодонтические нарушения» — положение языка, глотание, работа с привычками. Каждая листовка ведёт к своим роликам, а не ко всем тринадцати сразу. Лист самоконтроля фиксирует дни занятий и служит логопеду обратной связью о вовлечённости семьи. Бланк «Стоп-лист» переводит борьбу с привычками из уговоров в замещение: привычку нужно заметить и заменить другим действием. Через все документы проходят три принципа: тон «делаем вместе», а не «вы обязаны». Встраивание упражнений в режимные моменты — например, «Твёрдая цель» выполняется прямо за едой.

Памятка-алгоритм для логопеда

Вторая половина комплекта адресована логопеду, который чаще всего первым замечает признаки МФН. Памятка описывает пять последовательных шагов.

Шаг первый — выявление при обычном наблюдении: постоянно приоткрытый рот и дыхание через рот (особенно показательно у ребёнка, увлёкшегося мультфильмом), низкое или межзубное положение языка в покое, сосание пальца и пустышки, прикусывание губ, подключение мимических мышц при глотании, слюнотечение, привычка жевать на одной стороне. Опорные признаки фиксируются на первичном обследовании в сентябре и дополняются в режимных моментах. Важно не ограничиваться детьми с выраженным речевым дефектом: у детей с условно нормальным звукопроизношением МФН дольше всего остаются без внимания, успевая повлиять на формирующийся прикус.

Шаг второй — диагностика по адаптированной диагностической карте. Существующая методика обследования детей 3–5 лет приведена к возрасту 5–6 лет: содержание проб и четырёхбалльная шкала сохранены. Ключевая доработка — проба Глатцеля, дающая по площади запотевания полированной пластинки числовую оценку силы носового выдоха: качественные пробы, например двустороннее зеркало, фиксируют выдох всегда, и степень нарушения по ним не определить. При сомнениях карту дополняют пробой с удержанием воды во рту.

Шаг третий — маршрутизация. Ключевое правило комплекта: направление к смежному специалисту не отменяет работу логопеда, а меняет её порядок. При ротовом дыхании сначала показан оториноларинголог: дыхательную гимнастику имеет смысл начинать только убедившись в проходимости носовых ходов, иначе попытка закрепляет у ребёнка опыт неудачи. При изменениях прикуса ребёнок идёт к ортодонту, а работа по третьей листовке ведётся параллельно, не дожидаясь ортодонтического лечения. При дизартрическом компоненте коррекция начинается с нормализации тонуса и статической выносливости мышц. Заключения смежных специалистов — не формальность: без них логопед рискует месяцами менять приёмы без результата, ошибочно принимая механическую дислалию за стёртую дизартрию [2, с. 60]. Объяснить родителям, куда и зачем направлен ребёнок, — обязанность логопеда.

Шаг четвёртый — работа с семьёй: на консультации логопед демонстрирует эталон выполнения упражнений по видеороликам, вручает листовку нужного направления и разъясняет режим домашней практики — 5–7 минут в день, не реже четырёх дней в неделю, с отметками в листе самоконтроля, — и проговаривает стоп-лист.

Шаг пятый — мониторинг: обследование по той же карте проводится трижды — в начале курса, в середине и после завершения; курс рассчитан на 4–6 недель. Если к середине динамики нет, логопед проверяет, выполняется ли рекомендация смежного специалиста и заполняется ли бланк самоконтроля. Критерии эффективности — прирост среднего балла по нарушенным разделам и переход к более лёгкому профилю нарушений. По итогам курс либо закрывается, либо пересматривается.

Внедрение

Цикл коррекционно-профилактической работы занимает четыре–шесть недель и вовлекает логопеда, родителей и ребёнка. Смежные специалисты подключаются на этапе маршрутизации. Условия внедрения намеренно скромные: комплект рассчитан на учителя-логопеда ДОУ без дополнительной подготовки, из оборудования нужны принтер и смартфон или планшет для считывания QR-кодов — семьям без доступа к технике ролики просматриваются совместно с логопедом на занятии. Организационно требуются согласование курса с заведующим и медицинской сестрой, включение мониторинговых обследований в график логопеда и информирование родителей на групповом собрании.

Заключение

Разработанный комплект переводит результаты обследования в форму, пригодную для ежедневной практики. Его центральная идея — дифференциация по генезу нарушений: три направления коррекции для трёх типичных сочетаний в виде листовок для родителей с QR-кодами видеодемонстраций. Видео решает главную слабость бумажных памяток: родитель видит живой образец и сверяет с ним действия ребёнка. Лист самоконтроля делает семейную работу видимой для логопеда, памятка-алгоритм выстраивает пять шагов от первого подозрения до итогового обследования с ключевым правилом маршрутизации — направление к смежному специалисту не отменяет работу логопеда, а меняет её порядок. Комплект готов к запуску без дополнительной адаптации. Веса работе придаёт и то, что при раннем выявлении МФН более 90 % потенциальных ортодонтических пациентов избегают хирургического лечения [2, с. 59].

Направление дальнейшей работы — проверка эффективности комплекта на контрольной выборке: сравнение динамики по диагностической карте у детей, занимающихся по комплекту, и у детей с традиционными устными рекомендациями.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 331 с.
2. Костина Я. В. Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Я. В. Костина, В. М. Чапала. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 68 с.
3. Мингалеева А. В. Использование приемов миофункциональной коррекции в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Образовательный альманах. — 2023. — № 13 (75), ч. 1. — URL: https://f.almanah.su/2023/75–1.pdf (дата обращения: 18.11.2026).
4. Анализ распространенности инфантильного типа глотания и его взаимосвязи с морфологией зубочелюстной системы у детей в период смены зубов (обзор литературы) / М. А. Постников, Н. В. Самойлова, М. М. Алёкина, З. Х. Якубова // Клиническая стоматология. — 2025. — Т. 28, № 3. — С. 30–35.
5. Проблемы междисциплинарного подхода в лечении миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста / Е. Т. Савенко, Н. С. Бабиева, О. И. Адмакин и др. // Вестник Московской международной академии. — 2023. — № 2. — С. 99–102.
6. Сатыго Е. А. Миофункциональная коррекция с использованием ЛМ-трейнеров для детей 3–6 лет с речевыми нарушениями: метод. рекомендации для детских стоматологов и логопедов. — Казань: Бук, 2021. — 26 с.

Персонализированное обучение как средство повышения качества знаний у обучающихся общеобразовательных школ при изучении английского языка

Демьянченко Роман Владиславович, студент;
Иванова Елена Сергеевна, зав. кафедрой
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Данная статья рассматривает персонализированное обучение как средство повышения эффективности изучения английского языка обучающимися общеобразовательных школ. В статье изучены основные научные подходы к определению персонализированного обучения, выделены и систематизированы его характерные особенности, а также осуществлён сравнительный анализ персонализированного, индивидуализированного, и дифференцированного подходов. Были обобщены теоретические подходы к трактовке персонализированного обучения.

Ключевые слова: *персонализированное обучение, индивидуальные индивидуализация обучения, дифференциация обучения, учебная мотивация, образовательные потребности.*

Введение

В настоящее время общее образование находится в поиске эффективных методов обучения, направленных на учёт индивидуальных способностей учащихся. В процесс изучения английского языка входит множество аспектов, таких как, изучение грамматики, повышение словарного запаса, способность уметь бегло говорить и использование данных знаний в жизни. Преподавателями общеобразовательных школ используется большое количество разных методик, но данные методики не всегда могут брать во внимание личные характеристики школьников. Это указывает на необходимость внедрения персонализированного обучения в общем образовании.

Проблематикой исследования является то, что на данный момент всё больше и больше классов сталкиваются с проблемой того, что ученики имеют разные уровни и по-разному воспринимают полученный материал. Основная причина разнотипности классов — это применение одинаковых заданий и уклон на образовательную систему. В связи с этим возникает диссонанс между учётом личных характеристик и нехваткой использования персонализированных подходов в системе обучения. По мнению A. Makhambetova, E. Ergesheva и N. Zhiyenbayeva [1], «данное противоречие проявляется в ряде негативных аспектов: недостаточной технической обеспеченности образовательных учреждений, необходимостью дополнительной профессиональной подготовки преподавателей и нехваткой времени учителя при работе с большим количеством учащихся». Более того, авторы [1] подчёркивают проблемы, которые возникают при создании персонализированных способов обучения, где персонализация действительно могла бы служить средой для повышения знаний учащихся. Персонализированное обучение требует тщательного теоретического анализа данного подхода для эффективного внедрения в общеобразовательные учреждения.

Целью исследования является теоретическое обоснование потенциала персонализированного обучения как инструмента улучшения качества знаний учащихся, а также на выявление ключевых особенностей и учебных условий для его успешного воплощения. В ходе исследования использовались следующие теоретические методы: анализ научной литературы, систематизация, сравнительный анализ и обобщение. Данные методы позволили изучить основные научные подходы к определению персонализированного обучения, упорядочить его характерные особенности, сопоставить персонализированный подход с индивидуализированным и дифференцированным подходами, а также обобщить возможности применения персонализированного подхода в процессе обучения английскому языку.

Основная часть

Персонализированное обучение — это метод, в котором учитель обращает внимание на уникальные характеристики каждого ученика, его навыки, увлечения и уровень знаний. Это создает возможность подбирать соответствующие методики преподавания и задания, чтобы каждый школьник мог более эффективно осваивать материал. Данная позиция раскрывается подробнее в определении T. Kettler и C. Taliaferro [2], «персонализированное обучение — это адаптация образовательного процесса в соответствии с индивидуальными способностями, интересами, учебными потребностями и темпом развития учащихся». Необходимость такого подхода связана с тем, что учащиеся приходят в класс с разной учебной подготовкой, они могут быть неодинаково мотивированы и по-разному работать с новым материалом, поэтому применение одинаковых методов и заданий для всех не всегда приводит к одинаково успешным результатам.

Как подчеркивают D. D Ready и H. Dumont [3], «учащиеся отличаются способностями, уровнем подготовки и условиями развития, в связи с чем школа должна учитывать данные различия, чтобы обеспечивать равные возможности для всех учащихся». Это достигается с помощью ряда особенностей, каждый из которых отвечает за определённую сторону обучения. Среди них выделяются шесть ключевых особенностей: учебная мотивация,

самостоятельность, автономия, обратная связь, вовлечённость и учёт интересов. Одной из ключевых характеристик персонализированного обучения является поддержание учебной мотивации учащихся к учебе.

В отличие от единообразного подхода, персонализированный процесс обучения учитывает индивидуальные интересы, потребности и учебные цели студентов, что делает образовательный процесс более важным для каждого учащегося. Как отмечают A. Makhambetova, N. Zhiyenbayeva и E. Ergesheva [1], «современные ученики менее заинтересованы в стандартизированных образовательных услугах», поэтому авторы рассматривают персонализированные стратегии как инструмент повышения учебной мотивации, способный вернуть интерес к учебе.

Одна из причин состоит в том, что единые для всех задания могут не учитывать исходную подготовку учащихся: для одних они могут оказаться лёгкими и способны быстро потерять свою привлекательность, для других они могут показаться слишком трудными и вызывать чувства неудачи в выполнении заданий. Персонализация помогает и регулирует уровень сложности, при котором учащийся способен самостоятельно справиться с заданием. Важным аспектом персонализированного обучения является самостоятельность учащихся, что проявляется в их активном вовлечении в организацию собственного учебного процесса.

C. Walkington и M. L. Bernacki [4] подчеркивают важность самостоятельности. Персонализация предполагает активную позицию самого учащегося. Данный подход не только участвует в адаптации учебных материалов к уникальным потребностям студентов, но и созданию условий, способствующих проявлению их самостоятельности и ответственности за собственное образование. Учащийся самостоятельно составляет цели, осознаёт, чего желает достичь и может соотнести эти цели с собственными интересами и планами. Еще одной значимой особенностью персонализированного обучения является автономия учащихся, что подразумевает предоставление им шанса самостоятельно решать, как организовать свою учебную деятельность.

W. Admiraal, L. Post, D. Lockhorst, M. Louws и L. Kester [5] подчёркивают «значение инициативы учащихся и возможности предоставления им выбирать и контролировать учебный процесс». Если самостоятельность показывает, что учащийся умеет делать самостоятельно, то автономия определяет какие решения образовательная среда ему может доверить. Автономия проявляется прежде всего в праве выбора: учащийся может определять содержание, которое он изучает, последовательность тем в учебной программе и форму выполнения заданий. Следующая особенность персонализированного образования — это обратная связь, которая создаёт взаимодействие между учителем и обучающимся, позволяя оперативно настраивать учебный процесс, учитывая индивидуальные нужды учащихся.

X. You, M. Li, Y. Xiao и H. Liu [6] подчеркивают, что «обратная связь является важным элементом персонализированного обучения, поскольку помогает выявлять и исправлять ошибки, а также определять сильные и слабые стороны учеников и делиться рекомендациями по освоению учебного материала на следующих этапах». Авторы [6] также делают акцент на том, что «эффективная обратная связь должна отвечать индивидуальным нуждам обучающегося и поступать своевременно».

В рамках персонализированного образования обратная связь выполняет не только оценочную, но и корректирующую роль, помогая адаптировать дальнейший учебный процесс к достигнутым результатам и возникающим затруднениям. Для учащегося она служит ориентиром и позволяет увидеть собственный прогресс, а для самого педагога обратная связь может быть источником информации о том, каким уровнем владеет ученик. Педагог может фиксировать ошибки учащегося на месте и предлагать рекомендации, которые могут помочь увидеть пробелы на ранней стадии. Значительную роль имеет вовлечённость учащихся в процессе овладения учебным материалом.

D. Basu, V. K. Lohani и K. Xia [7] интерпретируют вовлечённость «как обширное явление, которое включает в себя поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты». Поведенческий аспект связан с участием в учебных заданиях, проявлением стараний и целеустремленностью; эмоциональный показывает отношение ученика к учебной деятельности, его интересе и положительном отношении к учёбе; когнитивный характеризует интеллектуальные усилия и осознанное выполнение образовательных задач. Вовлечённость подразумевает активность ученика, его эмоциональную и умственную вовлечённость в процесс обучения. Показывает, насколько учащийся по-настоящему включён в учебный процесс, когда он чувствует интерес и осмысливает свои действия. Персонализация помогает добиться вовлечённости ученика, когда эти задания направленны на учёт его личных интересов и позволяют выбирать учиться интереснее и осмысленнее.

Последней особенностью персонализированного обучения является учёт интересов учащихся, что подразумевает адаптацию содержания учебного материала и заданий в соответствии с личными предпочтениями учащихся. R. Reber, E. A. Canning и J. M. Harackiewicz [8] исследуют этот механизм в контексте персонализации, «при которой содержание обучения и учебные задания подстраиваются под конкретного обучающегося». Учёт личных интересов не означает, что учебный процесс становится развлечением для ученика, данные интересы помогают ученику активно приходить в учебный процесс через которые он сможет познавать обязательный материал, и с помощью которых педагог сможет объяснять эти понятия на разных контекстах.

На основе анализа научной литературы была проведена систематизация характерных особенностей персонализированного обучения. Для более ясного отображения выявленные характеристики были сгруппированы на три категории: личностно-мотивационную, деятельностно-регулятивную и коммуникативно-оценочную категории. (таблица 1).

Таблица 1. **Систематизация характерных особенностей персонализированного обучения**

Группа особенностей	Характерные особенности	Содержание
Личностно-мотивационная	Учебная мотивация	Развитие личного интереса к учебному процессу.
	Учёт интересов	Адаптация материалов и учебных задач с учетом индивидуальных интересов.
Деятельностно-регулятивная	Самостоятельность	Выполнение заданий и структурирование учебного процесса.
	Автономия	Самостоятельное решение о том, как организовать свою учебную деятельность.
Коммуникативно-оценочная	Обратная связь	Взаимодействие между учителем и обучающимся.
	Вовлечённость	Вовлечение учеников в образовательный процесс.

Представленная систематизация помогает выделить три взаимосвязанные группы характерных особенностей персонализированного обучения. Личностно-мотивационная группа отражает показывает учёта интересов учеников и развития их учебной мотивации. Деятельностно-регулятивная группа нацелена на развитие самостоятельности и автономии обучающихся в процессе организации собственной учебной деятельности. Коммуникативно-оценочная группа выделяет роль обратной связи и вовлечённости студентов в образовательный процесс.

Таким образом, данные особенности взаимосвязаны и совместно поддерживают создание образовательной среды, адаптированной к индивидуальным потребностям, интересам и возможностям обучающихся. Идея учёта различий между учащимися лежит в основе не только персонализации, но и индивидуализации с дифференциацией. Все три подхода исходят из того, что учащиеся различаются уровнем, и стремятся это учитывать. Однако они не тождественны, поскольку различаются принципами организации педагогического процесса. Дифференцированное обучение предполагает собой процесс разделения учащихся на группы, принимая во внимание их индивидуальные различия, как например, уровень знаний, способности, интересы и скорость усвоения материала. Для каждой группы подбираются наиболее подходящие методы и задания.

Annemieke E. Smale-Jacobse, A. Meijer, M. Helms-Lorenz и R. Maulana [9] описывают дифференцированное обучение как «стратегию, заключающуюся в целенаправленном изменении содержания, методов и образовательных условий в соответствии с различиями между учащимися». Индивидуализация делает следующий шаг: ориентиром становится не группа, а конкретный учащийся. Этот метод предполагает адаптацию содержания, способов и скорости усвоения материала под его способности.

Как отмечают те же авторы [9], цели обучения могут оставаться едиными для всех, а меняются лишь пути их достижения. Развитие индивидуализированного подхода, при всём внимание к каждому учащемуся, ведёт к персонализации. Здесь личность учащегося учитывается глубже: принимаются во внимание его увлечения, цели и предпочтения, а сам он участвует в построении собственного образования. A. Shemshack и J. Michael Spector [10] отмечают, что «на персонализированное обучение влияют прежний опыт обучающегося, его индивидуальные особенности, интересы, потребности, цели и мотивация». Для визуализации выявленных сходств и различий данных подходов была проведена сравнительная характеристика трёх основных подходов по основным критериям. (таблица 2).

Сопоставление, представленное в таблице 2, показывает, что дифференциация, индивидуализация и персонализация объединены общей идеей учёта различий

Таблица 2. **Сравнительная характеристика дифференцированного, персонализированного и индивидуализированного подходов к обучению**

Критерий	Дифференциация	Индивидуализация	Персонализация
Ориентация	Группа учащихся со сходными характеристиками	Отдельный учащийся	Отдельный учащийся и его личные особенности
Адаптация	Методы и задания для каждой группы	Содержание, способы и скорость освоения	Содержание, задания и сам образовательный путь
Учёт	Уровень знаний, способности, интересы, темп	Способности, темп и способы усвоения	Интересы, цели, предпочтения, прежний опыт, мотивация
Роль ученика	Участник группы, которому подбирается уровень	Объект адаптации	Участник построения собственного обучения
Цели обучения	Общие для всех групп	Могут оставаться едиными	Определяются с участием учащегося

между учащимися, но различаются по ориентиру, объёму адаптации и роли самого учащегося. Дифференциация ориентирована на группу и предполагает подбор методов и заданий для каждой группы. Индивидуализация переносит акцент на отдельного учащегося и адаптирует содержание, способы и темп освоения материала, при этом цели обучения, как правило, остаются едиными. Персонализация идёт дальше: она учитывает не только способности и темп, но и интересы, цели, предпочтения и прежний опыт учащегося, а сам он становится участником построения собственного образовательного пути. Таким образом, эти подходы можно рассматривать как последовательное углубление учёта индивидуальных различий, где ключевым отличием персонализации является активная позиция учащегося в проектировании обучения.

Обобщая данное теоретическое исследование, стоит отметить, что персонализированное обучение включает в себя учёт личных способностей каждого ученика и формирование учебного процесса, которое берёт в учёт его возможности и интересы. Персонализированное обучение выражается в адаптации учебного материала, методов и темпа обучения к уровню подготовки, интересам, потребностям и целям учащихся. Необходимость такого подхода обусловлена неоднородностью учебных групп: единые методы и задания не обеспечивают одинаково высоких результатов, поскольку для одних учащихся они оказываются недостаточно сложными, а для других чрезмерно трудными. Систематизация характерных особенностей позволила выделить шесть взаимосвязанных характеристик персонализированного обучения: учебную мотивацию, учёт интересов, самостоятельность, автономию, обратную связь и вовлечённость. Их взаимосвязь проявляется в следующем: соответствие заданий уровню подготовки и опора на интересы поддерживают мотивацию; самостоятельность и автономия создают условия для осознанного управления собственной учебной деятельностью; обратная связь обеспечивает коррекцию процесса и позволяет учащемуся отслеживать собственный прогресс; совокупность этих условий способствует формированию вовлечённости в её поведенческом, эмоциональном и когнитивном аспектах.

Сравнительный анализ показал, что дифференциация, индивидуализация и персонализация исходят из общей идеи учёта различий между учащимися, однако различаются ориентиром, объёмом адаптации и ролью самого учащегося. Дифференциация предполагает адаптацию на уровне групп, индивидуализация ориентирована на отдельного учащегося при сохранении единых целей обучения, тогда как персонализация учитывает более широкий круг характеристик: интересы, цели, предпочтения, прежний опыт и предполагает участие учащегося в проектировании собственного образовательного пути. Это позволяет рассматривать данные подходы как последовательное углубление учёта индивидуальных различий, а активную позицию учащегося как ключевой признак персонализации.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволил обосновать потенциал персонализированного обучения как инструмента улучшения качества знаний учащихся. Были выявлены его ключевые особенности: учебная мотивация, учёт интересов, самостоятельность, автономия, обратная связь, вовлечённость, а также условия успешного воплощения в обучении английскому языку: учёт начального уровня подготовки и интересов учащихся, предоставление выбора форм работы, своевременная обратная связь, а также методическое и техническое обеспечение.

Литература:

1. Makhambetova, Aliya Personalized Learning Strategy as a Tool to Improve Academic Performance and Motivation of Students / Aliya Makhambetova, Nadezhda Zhiyenbayeva, Elena Ergesheva. — Текст: непосредственный // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. — 2021. — № 16. — С. 1–17.
2. Kettler, Todd Personalized Learning in Gifted Education: Differentiated Instruction That Maximizes Students' Potential / Todd Kettler, Cheryl Taliaferro. —, 2022. — Текст: непосредственный.
3. Dumont, H. On the promise of personalized learning for educational equity / H. Dumont, D. Ready. — Текст: непосредственный // npj Science of Learning. — 2023. — № 8.
4. Walkington, C. Appraising Research on Personalized Learning: Definitions, Theoretical Alignment, Advancements, and Future Directions / C. Walkington, M. L. Bernacki. — Текст: непосредственный // Journal of Research on Technology in Education. — 2020. — № Vol. 52, No. 3. — С. 235–252.
5. Personalizing Learning with Mobile Technology in a Secondary School in the Netherlands: Effects on Students' Autonomy Support, Learning Motivation and Achievement / W. Admiraal, L. Post, D. Lockhorst [и др.]. — Текст: непосредственный // The European Educational Researcher. — 2020. — № Vol. 3, No. 3. — С. 119–137.
6. The Feedback of the Chinese Learning Diagnosis System for Personalized Learning in Classrooms / X. You, M. Li, Y. Xiao, H. Liu. — Текст: непосредственный // Frontiers in Psychology. — 2019. — № Vol. 10. — С. Article 1751.
7. Basu, D. Analysis of Students' Personalized Learning and Engagement within a Cyberlearning System / D. Basu, V. K. Lohani, K. Xia. — Текст: непосредственный // Proceedings of the 2019 ASEE Annual Conference & Exposition. —, 2019.
8. Reber, R. Personalized Education to Increase Interest / R. Reber, E. A. Canning, J. M. Harackiewicz. — Текст: непосредственный // Current Directions in Psychological Science. — 2018. — № Vol. 27, No. 6. — С. 449–454.

9. Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence / A. E. Smale-Jacobse, A. Meijer, M. Helms-Lorenz, R. Maulana. — Текст: непосредственный // Frontiers in Psychology. — 2019. — № 10. — С. Article 2366.
10. Shemshack, A. A systematic literature review of personalized learning terms / A. Shemshack, J. M. Spector. — Текст: непосредственный // Smart Learning Environments. — 2020. — № Vol. 7, Article 33.

Детско-родительские проекты в детском саду: от совместных заданий к настоящему сотрудничеству

Зеликова Алла Ивановна, воспитатель;
Абраменко Ирина Михайловна, воспитатель;
Ивахненко Елена Михайловна, воспитатель;
Тертичная Лидия Андреевна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 3» пгт Ракитное (Белгородская область)

В статье рассматривается организация детско-родительских проектов в дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделено тому, как сделать участие семьи посильным и содержательным, а ребёнка — не наблюдателем, а активным участником общего дела. На примерах экологических и семейно-исторических проектов показаны возможности совместной деятельности педагогов, детей и родителей. Предложены практические рекомендации по планированию и оценке результатов.

Ключевые слова: *дошкольное образование, детско-родительские проекты, взаимодействие с семьёй, детская инициатива, сотрудничество, проектная деятельность.*

В работе воспитателя часто возникают ситуации, когда интересный детский вопрос становится началом большого общего дела. На прогулке дети замечают птиц у кормушки и спрашивают, чем их можно кормить. После разговора о семейных праздниках кто-то приносит старую фотографию и хочет рассказать о ней друзьям. Именно такие ситуации, на наш взгляд, дают хорошую основу для проекта: у детей появляется собственный интерес, а у взрослых — возможность поддержать его.

Проектная деятельность давно вошла в практику дошкольных организаций. Вместе с тем не всякое совместное задание можно назвать проектом. Иногда участие семьи сводится к просьбе изготовить поделку или принести готовый материал. Результат при этом может быть красивым, но ребёнок не всегда понимает, как он получен и для чего нужна выполненная работа. Поэтому сегодня важно говорить не столько о количестве проведённых проектов, сколько об их содержании и роли каждого участника.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчёркиваются поддержка детской инициативы и сотрудничество с семьёй [1]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования также ориентирует педагогов на партнёрское взаимодействие с родителями [2]. На практике это означает необходимость искать такие формы работы, в которых учитываются интересы детей, возможности семей и образовательные задачи группы.

Наша основная мысль заключается в следующем: удачный детско-родительский проект начинается с вопроса, понятного самому ребёнку, а не с заранее подготовленного взрослыми результата. Родители в таком проекте помогают найти информацию, организовать наблюдение, поделиться опытом, но не делают всю работу вместо детей.

Как организовать совместную работу

Первое, на что мы обращаем внимание, — выбор темы. Она должна быть близка детям и связана с их повседневной жизнью. К примеру, разговор о зимующих птицах можно продолжить наблюдением за птицами на участке детского сада. А знакомство с семейными традициями — беседами, рассказами и небольшими выставками предметов, которые семьи готовы показать.

Не менее важно обсудить будущую работу с самими дошкольниками. Что они уже знают? Что хотят выяснить? Как можно получить ответ? Эти простые вопросы помогают увидеть, какие действия дети готовы выполнить самостоятельно, а где им потребуется поддержка. Не стоит стремиться заранее расписать каждую деталь: иногда самые интересные идеи появляются уже по ходу проекта.

После этого мы предлагаем родителям несколько способов участия. Одним удобно обсудить тему с ребёнком дома, другим — помочь с материалами, третьим — принять участие в совместном наблюдении или рассказать о своей профессии, семейной традиции. Такой подход позволяет избежать ситуации, когда всем семьям предлагается одно и то же объёмное задание. Если родители по каким-либо причинам не могут подключиться, ребёнок должен иметь возможность полноценно участвовать в проекте в детском саду.

Особое значение имеет распределение задач. Взрослый может прочитать информацию, помочь с безопасным использованием инструментов, организовать экскурсию или беседу. Но выбрать, что именно показать друзьям, сформулировать собственные наблюдения, нарисовать результат или рассказать о сделанном ребёнок вполне способен сам. Поддержка взрослого нужна не для того, чтобы получить идеальную работу, а для того, чтобы дошкольник приобрёл новый опыт.

Проект заканчивается не только выставкой или праздником. Нам важно вернуться с детьми к первоначальному вопросу и обсудить: что удалось узнать, что оказалось трудным, кому удалось помочь, что хотелось бы попробовать в следующий раз. Такой разговор нередко даёт начало новому проекту.

Примеры проектов, которые можно развивать в современной практике

Одно из направлений, представленных в опыте нашего педагогического коллектива, связано с заботой о природе. В исходных материалах упоминается проект «Покормите птиц зимой». Эту идею можно развить через небольшое исследование «Кто прилетает к нашей кормушке?». Дети наблюдают за птицами, учатся различать знакомые виды, вместе с педагогом уточняют, какой корм подходит птицам, а затем отмечают результаты в общем календаре наблюдений. Родители по желанию могут помочь с изготовлением кормушки, подготовкой корма или наблюдениями во время семейной прогулки.

В таком проекте важна не сама кормушка и не фотография для отчёта. Гораздо ценнее, если дети начинают замечать изменения в природе, могут объяснить, почему птицам требуется помощь зимой, и понимают, что забота должна быть постоянной. Отдельный разговор следует посвятить тому, как не навредить птицам неправильным кормом.

Другое перспективное направление — знакомство с историей семьи и родного края. В практике детского сада использовались темы «Генеалогическое древо», «Семейные традиции — культурное наследие», «Загляните в семейный альбом». Сегодня их можно объединить в проект «Истории, которые живут в нашей семье». Дети вместе со взрослыми выбирают историю, о которой хотели бы рассказать: о семейном празднике, памятном предмете, любимой книге или совместном занятии. В группе организуется время для рассказов, а по желанию семей — небольшая выставка.

При этом мы считаем важным уважать личные границы каждой семьи. Не все готовы показывать фотографии или рассказывать о родственниках. Поэтому участие должно оставаться добровольным, а задания — допускать разные варианты. Ребёнок может рассказать не о семейном архиве, а, например, о традиции, которую он хотел бы создать вместе с близкими.

Эти примеры показывают, что содержательность проекта не зависит от его масштаба. Иногда несколько бесед, наблюдений и совместных дел дают детям больше, чем крупное мероприятие с заранее подготовленным сценарием. Главное — чтобы у ребёнка была возможность действовать, спрашивать, пробовать и делиться своими открытиями.

Что помогает сделать проект успешным

На наш взгляд, при планировании детско-родительской работы полезно придерживаться нескольких простых ориентиров. Во-первых, задача должна быть понятна дошкольнику. Во-вторых, участие родителей необходимо организовать без излишних материальных затрат и обязательных домашних заданий. В-третьих, следует заранее предусмотреть, что в группе дети обладают разными возможностями, интересами и темпом работы. Наконец, итог проекта должен иметь значение для самих участников, а не создаваться только ради оформления стенда или отчёта.

Оценивать такую работу тоже следует прежде всего по изменениям в детской деятельности. Стал ли ребёнок чаще задавать вопросы? Научился ли договариваться с другими? Может ли объяснить, что делал сам и какую помощь получил? Появилось ли желание продолжить начатое дело? Ответы на эти вопросы педагог получает через наблюдение, общение с детьми и анализ их работ. Полезна и обратная связь родителей, однако она не должна превращаться в оценку активности или возможностей семьи.

Сотрудничество с родителями складывается постепенно. Доверие появляется тогда, когда педагог слышит предложения семьи, учитывает её возможности и показывает, что даже небольшая помощь имеет значение. Со своей стороны родители получают возможность лучше увидеть интересы ребёнка и поддержать его самостоятельность вне детского сада.

Таким образом, детско-родительский проект мы рассматриваем не как разовое совместное задание, а как способ объединить опыт ребёнка, семьи и педагогов вокруг интересной и посильной проблемы. Его ценность определяется не количеством готовых изделий, а тем, насколько активно дошкольник участвовал в поиске решения, чему научился и какие отношения сложились в ходе совместной работы. Именно такой подход помогает перейти от формального привлечения родителей к настоящему сотрудничеству.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022). — URL: https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477 (дата обращения: 18.11.2026).

2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. — URL: https://base.garant.ru/406042493/ (дата обращения: 18.11.2026).
3. Масалова, В. С. Разделение образовательных задач как условие эффективного взаимодействия детского сада и семьи / В. С. Масалова, Н. В. Рябая // Национальное здоровье. — 2025. — № 3 (83). — С. 44–53. — DOI: 10.46742/2072–8840–2025–83–3–44–53.
4. Плотникова, В. А. Проектная деятельность как средство социально-эмоционального развития дошкольников / В. А. Плотникова, А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса, Н. С. Николаева // Интеграция образования. — 2025. — Т. 29, № 2. — URL: https://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/140–25–2/1248–10–15507–1991–9468–029–202502–8 (дата обращения: 18.11.2026).

Развивающая предметно-пространственная среда группы как фактор самостоятельности дошкольника: ретроспективный и сравнительный анализ

Иванова Татьяна Алексеевна, воспитатель высшей квалификационной категории
МБДОУ детский сад № 421 г. Екатеринбурга

В статье рассматривается динамика представлений о развивающей предметно-пространственной среде дошкольной образовательной организации за период с середины 1980-х годов по настоящее время на основе длительного педагогического опыта и сравнительного анализа нормативных и научно-методических документов разных периодов. Показано, что трансформация среды — от унифицированного «наглядного уголка» к вариативной среде, осмысляемой как «третий педагог», — сопровождается изменением характера детской активности: возрастает доля самостоятельной инициативной деятельности, меняются содержание и устойчивость детских игровых сюжетов. Сформулированы условия, при которых среда выступает действенным фактором развития самостоятельности дошкольника.

Ключевые слова: *развивающая предметно-пространственная среда, самостоятельность, дошкольное образование, детская активность, ФГОС дошкольного образования, педагогический опыт.*

Введение

Проблема организации развивающей предметно-пространственной среды (далее — РППС) относится к числу устойчиво актуальных в теории и практике дошкольного образования. В методологии культурно-исторической психологии среда рассматривается не как фон, а как источник развития личности: по Л. С. Выготскому, развитие ребёнка совершается через взаимодействие с социальным и предметным окружением, опосредованным отношениями со взрослым [1]. Для дошкольного возраста этот тезис приобретает особую значимость, поскольку ведущая деятельность периода — сюжетно-ролевая игра — принципиально требует предметной опоры.

Вместе с тем конкретное содержание понятия «развивающая среда» существенно менялось на протяжении последних четырёх десятилетий. Цель настоящего исследования — на основе ретроспективного анализа практики дошкольного образования (1985–2025 гг.) и сравнительного изучения научно-методических и нормативных источников выявить динамику представлений о РППС и установить, как эта динамика отражается в детской активности и самостоятельности. Исследование опирается на длительный личный педагогический опыт автора, включённое наблюдение и сопоставление зафиксированных характеристик деятельности детей в группах разных лет.

Ретроспективный анализ: три этапа понимания среды

Первый этап (середина 1980-х — 1989 г.): среда как «наглядный уголок». В период унифицированных типовых программ групповое пространство определялось преимущественно санитарно-гигиеническими и дисциплинарными требованиями. Характерными признаками были: стационарно расставленная мебель, ориентированная фронтально («смотрят на воспитателя»); обязательный уголок природы и книжный уголок с закрытым доступом; игровой материал, хранящийся в закрытых секциях вне детской доступности; жестко фиксированные зоны деятельности. Педагог выступал главным субъектом среды: её изменение требовало его разрешения и выполнялось им самим. Проведённый ретроспективный анализ собственных наблюдений показывает, что в таких условиях самостоятельность детей проявлялась преимущественно в узком диапазоне: выбор игрушки из предложенного воспитателем набора, исполнение заданных ролей по образцу. Инициатива изменения среды ребёнком рассматривалась как нарушение порядка.

Второй этап (1989 — середина 2000-х гг.): появление концепции среды как психолого-педагогической категории. Поворотным моментом стала «Концепция дошкольного воспитания» (1989), сменившая учебно-дисциплинарную

модель личностно-ориентированной [2]. Логическим её развитием явилась «Концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении», разработанная коллективом под руководством В. А. Петровского (В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова, 1993), в которой были сформулированы принципы построения среды: дистанции и позиции при взаимодействии, активности, стабильности-динамичности, комплексирования и гибкого зонирования, эмоциогенности, сочетания привычных и неординарных элементов, открытости-закрытости, учёта половых и возрастных различий [3]. Существенный вклад внесла С. Л. Новосёлова, обосновавшая требование соответствия предметной среды зоне ближайшего развития ребёнка и необходимости сочетания в среде консервативных (известных) и проблемных (требующих исследования) компонентов [4]. В этот период в отечественную практику начали проникать идеи зарубежных систем (М. Монтессори, подход к организации среды г. Реджо-Эмилия), в которых среда осмыслялась как самостоятельный воспитатель. В практике группы эти изменения проявлялись постепенным появлением центров активности, открытым хранением материала, возможностью трансформации пространства, однако доступ к материалам оставался в значительной мере дозированным педагогом.

Третий этап (2013 г. — настоящее время): среда как «третий педагог» и нормативное закрепление её вариативности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155) впервые закрепил требования к РППС на нормативном уровне: обеспеченность, насыщенность, вариативность, полифункциональность, доступность, безопасность, трансформируемость [5]. Методические рекомендации О. А. Карабановой и соавторов конкретизировали эти требования применительно к возрастным подгруппам [6]. Принципиальное отличие этапа — смена субъекта среды: ребёнок признаётся полноценным участником её создания и изменения, а сама среда выполняет обучающую функцию, которую в подходе Реджо-Эмилия обозначают метафорой «третьего педагога» (после воспитателя и образовательной программы). Среда не проектируется «впрок», а гибко изменяется вслед за интересами детей и динамикой образовательной деятельности.

Сравнительный анализ: изменение параметров среды

Проведённое сравнение позволяет зафиксировать устойчивую векторную динамику по ряду параметров.

1. *Субъектность:* от педагога как единственного хозяина среды — к ребёнку как соучастнику её создания, изменения и наполнения (детские коллекции, авторские выставки, перенос зон по инициативе детей).

2. *Доступность:* от закрытого хранения и «раздачи» материала — к открытому доступу, при котором ребёнок самостоятельно выбирает материал, способ и длительность деятельности.

3. *Функциональность:* от монофункционального фиксированного оборудования — к полифункциональным, многофункциональным материалам и трансформируемым модулям, поддерживающим разные виды детской деятельности.

4. *Содержание:* от стандартизированного набора пособий — к вариативному, учитывающему пол, возраст, интересы детей и социокультурный контекст (в том числе региональный).

5. *Требования к среде:* от гигиенических и дисциплинарных — к комплексным психолого-педагогическим, включающим поддержку эмоционального благополучия и создание зоны ближайшего развития [4; 6].

Отражение динамики среды в детской активности

Эмпирическим основанием анализа служат зафиксированные в педагогической документации автора наблюдения за группами трёх периодов (сохранены журналы наблюдений, протоколы педагогических советов, самоанализы занятий). При межпериодном сопоставлении выявлены следующие тенденции.

Во-первых, возросла доля самостоятельной инициативной деятельности в свободной части дня: если в группах первого периода самостоятельная игра с полным развитием сюжета наблюдалась в меньшинстве случаев (в массе — короткие эпизоды с опорой на заданный материал и постоянное обращение к воспитателю за выбором следующей деятельности), то в группах третьего периода устойчивые самостоятельные сюжеты фиксируются у большинства детей подготовительной группы. Во-вторых, изменился характер детских обращений к взрослому: от просьбы «дай» и «разреши» — к презентации результата («посмотри, что я построил»), запросу помощи по существу задачи, обсуждению замысла. В-третьих, среда с открытым хранением и трансформируемым оборудованием провоцирует появление «сопутствующих» видов активности: ребёнок, пришедший к строительному центру, включает в игру элементы книжного и театрального центров, что соответствует тезису о полифункциональности среды как условии развития творчества [3].

Вместе с тем опыт показывает, что нормативные требования не работают автоматически. Наблюдения за группами, где среда была насыщенной, но не динамичной и не согласованной с программным содержанием, демонстрировали «насыщенное бездействие»: дети совершали хаотичные перебросы от центра к центру без развития деятельности. Среда становится развивающей лишь при соблюдении условий: (а) среда проектируется в единстве с образовательной программой и педагогическими задачами; (б) ребёнку предъявляются проблемные компоненты наряду с освоенными; (в) педагог владеет технологией «сопутствующего» наблюдения, позиционируясь как партнёр, а не контролёр; (г) предусматриваются «следы» детской деятельности, фиксирующие её результаты и стимулирующие продолжение. Именно поэтому ключевой

вывод ретроспективного анализа состоит в том, что решающим фактором является не сам набор оборудования, а качество педагогического проектирования и сопровождения среды.

Выводы

Понятие развивающей предметно-пространственной среды за 40 лет прошло путь от «наглядного уголка» — вспомогательного элемента фронтально организованных занятий — до самостоятельной психолого-педагогической категории, нормативно закреплённой ФГОС ДО, с признанием за средой обучающей функции («третий педагог»).

Трансформация среды имеет измеримые последствия для детской активности: возрастает доля инициативной самостоятельной деятельности, повышается устойчивость игровых сюжетов, изменяется характер обращений ребёнка к взрослому от регулятивных к содержательным.

Среда выступает фактором развития самостоятельности при совокупности условий: вариативность и открытость хранения материала, трансформируемость пространства, наличие проблемных компонентов, единство проектирования среды с образовательной программой и владение педагогом партнёрской позицией сопровождения.

Практическая перспектива дальнейшей работы связана с уточнением критериев оценки того, насколько среда отвечает индивидуальным траекториям развития детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, а также с подготовкой молодых педагогов к рефлексивному проектированию среды.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 671 с.
2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 5. — С. 5–17.
3. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М.: Новая школа, 1993. — 102 с.
4. Новосёлова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. — 64 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. — 2013. — 28 ноября.
6. Карабанова О. А., Алиева Э. Ф., Радионова О. Р., Рабинович П. Д., Марич Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС дошкольного образования: методические рекомендации. — М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2014. — 96 с.

Программа управления адаптацией детей раннего возраста к условия дошкольного образовательного учреждения

Капранова Марина Геннадьевна, студент
Научный руководитель: Клюева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского (Нижегородская область)

Статья представляет собой описание программы, направленной на управление процессом адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются основные цели, задачи, принципы построения программы, а также этапы ее реализации. Особое внимание уделяется комплексному подходу, включающему работу с ребенком, родителями и педагогами, а также использованию различных форм и методов взаимодействия. Программа призвана минимизировать стресс, способствовать формированию позитивного отношения к детскому саду и обеспечить плавное включение малыша в новую социальную среду.

Ключевые слова: *ранний возраст, дошкольное образовательное учреждение, ДОУ, адаптация, программа, управление адаптацией, ребенок, родитель, педагог, стресс, социализация, развивающая среда.*

Период адаптации к дошкольному учреждению является одним из наиболее значимых и, зачастую, стрессовых этапов в развитии ребенка раннего возраста. Этот процесс связан с кардинальной сменой привычной среды, режима дня, появлением новых взрослых и сверстников, что требует от малыша значительных психофизиологических усилий. Эффективное управление адаптацией — ключевая задача для обеспечения успешного старта ребенка в до-

школьном образовании, формирования у него позитивного опыта и дальнейшего гармоничного развития. Представленная программа направлена на комплексное решение этой задачи.

Актуальность разработки и внедрения целенаправленной программы управления адаптацией обусловлена несколькими факторами:

– Повышение стрессогенности среды: Современные условия жизни зачастую предъявляют повышенные требования к детям и родителям, что может усиливать тревожность в период адаптации.

– Индивидуальные особенности детей: Каждый ребенок уникален, и его реакция на смену обстановки требует индивидуального подхода.

– Важность раннего старта: Успешная адаптация в раннем возрасте закладывает фундамент для дальнейшего успешного пребывания в ДОУ и формирования позитивного отношения к образовательному процессу.

– Роль семьи: Родители являются важнейшими партнерами в процессе адаптации, и их вовлеченность и информированность играют критическую роль.

Цель программы: Создание условий для максимально благоприятной и быстрой адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения, минимизация проявлений стресса и формирование позитивного отношения к детскому саду.

Задачи программы:

1. **Психолого-педагогическая поддержка ребенка:**

– Снижение уровня тревожности и страха перед новым.
– Формирование доверия к воспитателям и другим детям.
– Формирование позитивного эмоционального отношения к пребыванию в ДОУ.
– Развитие навыков самообслуживания и коммуникации.

2. **Психолого-педагогическое сопровождение родителей:**

– Информирование родителей о задачах ДОУ, особенностях режима дня и образовательного процесса.
– Консультирование по вопросам адаптации, воспитания и развития ребенка.
– Формирование адекватных ожиданий родителей от пребывания ребенка в ДОУ.
– Вовлечение родителей в совместную деятельность.

3. **Организационно-методическая поддержка педагогов:**

– Обучение педагогов методам и приемам работы с детьми раннего возраста в период адаптации.
– Создание условий для эффективного взаимодействия педагогов с родителями.
– Обеспечение преемственности в работе с детьми и их семьями.

Принципы построения программы

Программа строится на следующих основополагающих принципах:

– **Индивидуализация:** Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и семьи.
– **Сотрудничество:** Тесное взаимодействие педагогов, родителей и специалистов ДОУ.
– **Постепенность:** Постепенное включение ребенка в жизнь группы, увеличение времени пребывания.
– **Создание безопасной среды:** Обеспечение физической и психологической безопасности для ребенка.
– **Позитивное подкрепление:** Поощрение успехов и усилий ребенка, формирование положительной мотивации.
– **Преемственность:** Обеспечение единства воспитательных подходов семьи и ДОУ.

Этапы реализации программы

Программа предполагает поэтапное внедрение, учитывающее динамику адаптационного периода:

Подготовительный этап (до поступления ребенка в ДОУ):

Цель: Создание условий для информирования и психологической подготовки родителей и ребенка.

Мероприятия:

– Индивидуальные беседы с родителями, изучение «Карты ребенка» (информация о привычках, режиме, особенностях ребенка).
– Знакомство родителей с ДОУ, группой, педагогами.
– Экскурсия ребенка в ДОУ (желательно в сопровождении родителя).
– Консультации для родителей по вопросам адаптации.
– Размещение наглядной информации для родителей.

Основной этап (первые недели пребывания в ДОУ):

Цель: Постепенное включение ребенка в жизнь группы, формирование доверия и привязанности к воспитателям, минимизация стресса.

Мероприятия:

– **Постепенное увеличение времени пребывания:** Начинать с коротких визитов (2–3 часа), постепенно увеличивая до полного дня.

– **Присутствие родителя:** В первые дни возможно присутствие родителя в группе (по договоренности, с учетом реакций ребенка).

– **Индивидуальный подход:** Установление контакта с ребенком через игры, кормление, укладывание спать, учитывая его привычки.

– **Плавный переход:** Постепенное вовлечение в общие занятия, совместные игры.

– **Обратная связь с родителями:** Ежедневные короткие беседы, предоставление информации о состоянии ребенка, его успехах и трудностях.

– **Создание «переходного объекта»:** Позволить ребенку принести любимую игрушку или плед из дома.

Этап стабилизации (месяц пребывания и далее):

Цель: Формирование устойчивого позитивного отношения к ДОУ, развитие самостоятельности и социальных навыков.

Мероприятия:

– **Расширение самостоятельности:** Поощрение самообслуживания, участие в играх со сверстниками.

– **Активное включение в образовательный процесс:** Участие в занятиях, развивающих играх.

– **Консультирование родителей:** Обсуждение успехов ребенка, рекомендации по дальнейшему развитию.

– **Совместные мероприятия:** Организация совместных досугов, праздников.

– **Мониторинг состояния ребенка:** Наблюдение за эмоциональным состоянием, поведением, состоянием здоровья.

Формы работы с родителями в рамках программы

– Индивидуальные консультации: По мере необходимости, для решения конкретных проблем.

– Групповые консультации/семинары: По темам: «Как помочь ребенку адаптироваться», «Особенности развития ребенка раннего возраста», «Игры для развития малыша».

– Дни открытых дверей/открытые занятия: Позволяют родителям увидеть процесс адаптации и оценить работу педагогов.

– Информационные стенды: Регулярное обновление информации о жизни группы, успехах детей.

– «Папка для мамы/папы»: С полезными материалами, рекомендациями, потешками.

– Обратная связь: Ежедневные краткие беседы, возможность задать вопрос воспитателю.

Ожидаемые результаты

Для детей:

1. Снижение уровня тревожности и негативных эмоциональных проявлений.
2. Формирование позитивного отношения к детскому саду.
3. Успешное формирование навыков самообслуживания и коммуникации.
4. Плавное включение в жизнь группы и взаимодействие со сверстниками.

Для родителей:

1. Снижение тревожности и формирование доверия к ДОУ.
2. Повышение педагогической компетентности в вопросах адаптации.
3. Активное участие в жизни детского сада.

Для педагогов:

1. Повышение профессиональной компетентности в работе с детьми раннего возраста и их родителями.
2. Формирование эффективных стратегий управления адаптацией.
3. Создание благоприятной атмосферы сотрудничества.

Разработанная программа управления адаптацией детей раннего возраста к условиям ДОУ представляет собой комплексный, поэтапный и ориентированный на индивидуальные особенности ребенка и семьи подход. Успешная реализация программы требует тесного взаимодействия педагогов, родителей и специалистов, создания безопасной и поддерживающей среды, а также применения разнообразных форм и методов работы. Такой подход позволяет минимизировать негативные проявления адаптации, способствовать формированию у детей позитивного опыта пребывания в детском саду и заложить основу для их дальнейшего успешного развития.

Литература:

1. Аникеева, Н. А. Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада: методическое пособие / Н. А. Аникеева. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 128 с.

2. Гончарова, Е. В. Адаптация ребенка в ДОУ: Практическое пособие / Е. В. Гончарова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 160 с.
3. Капранова, В. А. Теория и практика взаимодействия детского сада с семьей / В. А. Капранова. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 192 с.
4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2018. — 416 с.
5. Раннее развитие детей: от года до трех лет / Под ред. Т. Н. Семеновой. — Екатеринбург: Уральский педагогический университет, 2017. — 220 с.

Организация самостоятельной работы студентов техникума на занятиях по учебной дисциплине «Обеспечение безопасности и защиты Родины»: методические аспекты и современный опыт

Копылов Владимир Николаевич, преподаватель-организатор ОБЗР
ГБПОУ Республики Хакасия «Черногорский горно-строительный техникум»

В статье рассматриваются подходы к организации самостоятельной работы студентов средних профессиональных учебных заведений в рамках изучения учебной дисциплины «Обеспечение безопасности и защиты Родины» (ОБЗР). Автор, опираясь на современный педагогический опыт и требования обновленных ФГОС СПО, предлагает методы мотивации, формы аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, а также инструменты цифровизации и профессиональной направленности обучения.

Введение

Переход системы российского образования к изучению дисциплины «Обеспечение безопасности и защиты Родины» (ОБЗР), окончательно закрепившийся в учебных планах с 2024 года, к 2026 году позволил сформировать устойчивую практику интеграции основ военной подготовки, гражданской обороны и безопасности жизнедеятельности. Для техникумов и колледжей эта дисциплина приобрела стратегическое значение: она не только формирует у будущих специалистов базовые навыки обороны страны, но и закладывает фундамент психологической и физической устойчивости.

Однако объем часов, отведенных на аудиторные занятия, зачастую не позволяет в полной мере отработать все практические навыки и глубоко изучить теоретические основы современных угроз (от тактики применения БПЛА до кибербезопасности). В этих условиях на первый план выходит грамотно организованная самостоятельная работа студентов (СРС). Для преподавателя-организатора ОБЗР в техникуме СРС — это не просто «домашнее задание», а важнейший инструмент формирования компетенций, перевода знаний в убеждения и навыки.

Специфика контингента и цели СРС по ОБЗР

Студенты техникумов (возраст 15–19 лет) обладают специфическим психофизиологическим профилем. Они прагматичны, обладают клиповым мышлением, но при этом высоко ценят справедливость, товарищество и практическую применимость получаемых знаний. Сухая теория вызывает у них отторжение, тогда как симуляции, геймификация и решение прикладных задач — высокую вовлеченность.

Цели самостоятельной работы по ОБЗР в СПО можно разделить на три блока:

1. Когнитивный: углубление знаний о нормативно-правовой базе, современных геополитических реалиях, основах военной тактики и технологиях выживания.

2. Деятельностный: отработка алгоритмов действий в ЧС, навыков оказания первой помощи, топографической подготовки, работы со средствами связи.

3. Ценностно-мотивационный: формирование патриотизма, ответственности и готовности к защите Отечества.

Формы и методы организации СРС

Организация СРС на уроках ОБЗР должна строиться на принципе «от простого к сложному» и обязательно учитывать межпредметные связи со специальностью, которую получает студент.

1. Аудиторная самостоятельная работа (под контролем преподавателя)

В рамках учебного занятия время для СРС должно быть максимально практико-ориентированным.

— Кейс-стади (Разбор ситуационных задач). Студентам предлагаются реальные сценарии. Пример: «Алгоритм действий экипажа учебного трактора/автомобиля при обнаружении сброшенного с БПЛА взрывного устройства» или «Организация укрытия и эвакуации в условиях отключения систем жизнеобеспечения техни-

кума». Студенты в микрогруппах самостоятельно ищут решения, опираясь на уставы и наставления, после чего презентуют их.

2. Внеаудиторная самостоятельная работа

Это основной массив СРС, который требует от преподавателя-организатора четкого инструктажа и критериев оценки.

— Проектная деятельность. Студентам поручается создание локальных продуктов безопасности. Примеры проектов: «Разработка карты эвакуации и укрытий корпуса техникума», «Создание памятки по минной безопасности для подростков», «Аудит аптечек первой помощи в мастерских техникума».

— Работа с нормативной базой и аналитика. Изучение приказов МО РФ, основ медицинского обеспечения, уставов ВС РФ. Чтобы избежать формального чтения, задание должно быть проблемным: «Сравнить обязанности разведчика и наблюдателя, составить сводную таблицу требований к их физической и психологической подготовке».

— Физическая и прикладная подготовка. Выполнение комплексов упражнений на развитие выносливости, силы, подготовка к сдаче нормативов ГТО и зачетов по ОБЗР (стрельба, метание гранат, марш-бросок).

Цифровизация и современные технологии в СРС

Современный студент техникума — «цифровой абориген». Преподавателю-организатору необходимо интегрировать цифровые инструменты в СРС.

— Мобильные приложения и симуляторы. Использование приложений для топографии (работа с офлайн-картами, компасом), симуляторов для отработки навыков оказания первой помощи (VR/AR-тренажеры, если они доступны в ЦОС техникума, или интерактивные 3D-модули).

— Создание цифрового контента. Отличным заданием для СРС является создание студентами обучающих роликов, инфографики. Пример: Задание для группы IT-специалистов или будущих связистов — «Разработать чек-лист по правилам радиационной безопасности и действиям по сигналу «Внимание всем!».

Профессиональная направленность СРС

Уникальная возможность техникума — связать ОБЗР с будущей профессией. Это мощнейший мотиватор для самостоятельной работы.

— Для студентов технических специальностей: СРС по теме «Эвакуация техники и ремонт поврежденного оборудования в полевых условиях».

— Для будущих сварщиков и строителей: «Инженерная подготовка позиций: оборудование укрытий, блиндажей, создание завалов».

Когда студент понимает, что знания по ОБЗР напрямую помогут ему в его будущей карьере (например, при работе на Северном морском пути, в зонах ЧС или на режимных объектах), качество его самостоятельной работы возрастает кратно.

Контроль и оценка самостоятельной работы

Система контроля СРС по ОБЗР должна быть прозрачной и объективной. Преподаватель-организатор должен использовать следующие инструменты:

1. Портфолио компетенций. Накопительная система, куда студент загружает фотоотчеты, схемы, видео выполнения нормативов, рефераты.
2. Взаимооценка и командный зачет. В военной подготовке важна взаимовыручка. Оценка за СРС может выставляться не только индивидуально, но и за «отделение» (учебную группу), что стимулирует сильных студентов помогать слабым в отработке нормативов.
3. Практический зачет вместо теоретического. Вместо устного ответа по билетам — демонстрация результата СРС в действии (сборка/разборка, оказание помощи, ориентирование на местности).

Заключение

Организация самостоятельной работы на уроках учебной дисциплины «Обеспечение безопасности и защиты Родины» в техникуме требует от преподавателя-организатора отказа от устаревших репродуктивных методов в пользу проблемного, проектного и цифрового обучения.

Самостоятельная работа не должна быть карательным механизмом или формальностью. В условиях современных вызовов СРС по ОБЗР — это пространство, где студент техникума примеряет на себя роль защитника, спасателя, грамотного специалиста, способного действовать в любой экстремальной ситуации. Грамотно выстроенная методика СРС позволяет не только освоить программный материал в условиях дефицита аудиторных часов, но и сформировать у молодежи активную гражданскую позицию и реальную готовность к защите Родины.

Литература:

1. Обеспечение безопасности и защита Родины: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / под ред. В. А. Попова, С. Н. Гаврилова. — М.: Просвещение / Издательский дом «Городец», 2025. — 412 с. (Базовый учебник, разработанный с учетом новой программы ОБЗР).
2. Первая помощь при неотложных состояниях и боевых травмах: учебное пособие для СПО / Е. М. Мишнев, А. В. Смирнов. — М.: Воениздат, 2024. — 256 с.

3. Тактико-специальная подготовка и основы службы: методические рекомендации для преподавателей ОБЗР в СПО. — М.: РИЦ Минобрнауки, 2025. — 180 с.
4. Действия населения и личного состава при угрозе и применении беспилотных летательных аппаратов: памятка-инструкция. — М.: МЧС России / Минобороны РФ, 2024.
5. Инженерная подготовка и маскировка в современных условиях: краткий справочник. — М.: Военное издательство, 2023.
6. Образовательный портал «Основы безопасности и защиты Родины» (раздел для СПО) — официальный ресурс Минпросвещения с интерактивными тренажерами и тестами.

Совершенствование методов коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Косимова Нафосат Жахонгир кизи, докторант
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье рассматриваются возможности совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (далее — РАС) посредством сенсорной интеграции. Представлена структурно-функциональная модель вмешательства, включающая диагностический, организационно-подготовительный, коррекционно-развивающий и оценочный компоненты. Описаны основные направления сенсорной интеграции и проект экспериментального исследования с предполагаемым участием 60 детей в возрасте 3–4 лет. Исследование направлено на сравнительный анализ индивидуализированной программы, включающей сенсорно-интегративные занятия, и стандартной коррекционной программы, реализуемой в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, РАС, сенсорная интеграция, дети дошкольного возраста, коррекционно-педагогическая работа, сенсомоторное развитие, индивидуализированная программа вмешательства.*

1. Введение

РАС представляет собой группу нарушений нейроразвития, характеризующихся особенностями социальной коммуникации и взаимодействия, а также ограниченными или повторяющимися моделями поведения и интересов. Одной из значимых особенностей развития многих детей с РАС является своеобразие обработки сенсорной информации.

У детей с аутизмом может наблюдаться повышенная или сниженная чувствительность к слуховым, зрительным, тактильным, вестибулярным и другим стимулам. Эти особенности способны влиять на двигательную активность, участие в игре, взаимодействие с окружающими и выполнение повседневных действий. Особую значимость данная проблема приобретает в дошкольном возрасте, когда формируются основы самостоятельности, общения, предметной деятельности и социального взаимодействия. Традиционная коррекционно-педагогическая работа с детьми с РАС обычно направлена на развитие коммуникации, познавательных процессов, игры и адаптивных навыков. В этом контексте представляет интерес подход сенсорной интеграции, поскольку он учитывает индивидуальные особенности восприятия и организации сенсомоторной деятельности.

Теоретические основы данного подхода были разработаны А. Джин Айрес, которая рассматривала сенсорную интеграцию как процесс организации и интерпретации сенсорной информации, необходимой для целенаправленной деятельности и адаптивного поведения [1]. Современные исследования продолжают изучать применение данного подхода в работе с детьми с РАС. Систематический обзор C. Acuña и соавторов (2025), включивший девять рандомизированных контролируемых исследований и 344 участника, представил данные в поддержку применения Ayres Sensory Integration® для достижения индивидуальных функциональных целей у детей с аутизмом [2].

Также представляет интерес исследование A. F. Cangi и G. Bumin (2026). Авторы описали рандомизированное исследование с участием 60 детей с РАС, завершивших программу. Участники были распределены на экспериментальную и контрольную группы; экспериментальная группа дополнительно проходила программу Ayres Sensory Integration® в течение 12 недель. Авторы сообщили о положительных различиях по индивидуальным функциональным целям и отдельным показателям повседневной самостоятельности [3].

Исследования узбекских учёных тоже затрагивают вопросы специального и инклюзивного образования, поддержки речи и языка, а также развития детей с особыми образовательными потребностями. В частности, Н. З. Абидова рассматривает инклюзивное образование, индивидуализированные подходы и развитие коммуникативных навыков у детей с РАС [9]. Несмотря

на достигнутый прогресс, адаптация методов сенсорной интеграции к индивидуальным особенностям детей младшего дошкольного возраста, в том числе в условиях дошкольных образовательных организаций, остаётся актуальной задачей.

Цель исследования — разработать научно обоснованную модель совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми 3–4 лет с РАС посредством сенсорной интеграции.

2. Материалы и методы

2.1. Дизайн исследования

Планируемое исследование имеет сравнительный экспериментальный дизайн и предусматривает участие двух групп с проведением двух основных этапов измерения: до начала вмешательства и после его завершения. Исследование организуется в три последовательных этапа:

1) констатирующий этап: первичная оценка сенсорных и функциональных особенностей детей;

2) формирующий этап: реализация индивидуализированной коррекционно-педагогической программы;

3) контрольный этап: повторная оценка и сравнительный анализ полученных данных.

Планируемый объём выборки составляет 60 детей в возрасте 3–4 лет: 30 участников экспериментальной группы и 30 участников контрольной группы. Данное распределение является планируемым; окончательное формирование групп будет осуществлено после набора участников и оценки сопоставимости исходных показателей. Критерии включения: возраст 36–47 месяцев, подтверждённый квалифицированными специалистами диагноз РАС и информированное согласие родителей.

2.2. Процедура коррекционного воздействия

Предполагается, что каждое занятие будет включать пять последовательных компонентов:

1) подготовительный компонент — знакомство ребёнка с пространством занятия и визуальным расписанием;

2) сенсорный компонент — индивидуально подобранные игровые задания сенсорной направленности;

3) сенсомоторный компонент — упражнения, направленные на развитие координации и моторного планирования;

4) функциональный компонент — перенос формируемых навыков в игровую и предметно-практическую деятельность;

5) завершающий компонент — спокойная деятельность и краткое подведение итогов занятия.

3. Результаты

В настоящей рукописи описывается планируемое экспериментальное исследование, поэтому завершённые эмпирические результаты на данном этапе не приводятся. Предполагается участие 60 детей 3–4 лет с РАС, распределённых на экспериментальную группу (30 детей) и контрольную группу (30 детей).

На исходном этапе планируется комплексная оценка особенностей сенсорной обработки, коммуникативных навыков, социального взаимодействия, поведения и адаптивного функционирования. Экспериментальная группа



будет участвовать в коррекционно-педагогической программе, включающей сенсорно-интегративные занятия. Контрольная группа будет получать стандартную коррекционную программу, реализуемую в дошкольной образовательной организации. Повторная диагностика предполагается после трёхмесячного периода вмешательства.

Количественные и качественные данные первичной и итоговой диагностики будут представлены в сравнительных таблицах после завершения сбора данных. Подходящий статистический метод будет выбран с учётом шкал измерения и распределения полученных показателей.

4. Обсуждение

Развитие детей с РАС является одним из важных направлений современной специальной педагогики и коррекционной психологии. Учёт индивидуальных особенностей сенсорной обработки имеет особое значение при планировании коррекционно-педагогической поддержки. Различия в сенсорной регуляции могут влиять на коммуникацию, социальное взаимодействие, поведенческие реакции и адаптацию ребёнка к окружающей среде.

Работы Н. Абидовой, Ш. Шокировой, М. Аюповой и Л. Муминовой затрагивают различные аспекты специального и инклюзивного образования, развития и коррекционно-педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

В настоящем исследовании сенсорная интеграция рассматривается как один из компонентов комплексной коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с РАС. Сравнение экспериментальной и контрольной групп позволит изучить динамику выбранных показателей развития и оценить вклад предлагаемой программы. При интерпретации результатов будут учитываться индивидуальные различия детей, исходный уровень их развития и особенности реализации коррекционного воздействия.

5. Заключение

Исследование направлено на изучение возможностей совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми 3–4 лет с РАС посредством применения сенсорно-интегративных занятий.

Предполагается, что систематическое использование индивидуально подобранных сенсорных упражнений и коррекционно-педагогических мероприятий может создать дополнительные условия для поддержки коммуникативных, социально-адаптивных и сенсомоторных навыков детей. Практическая значимость исследования заключается в разработке и планируемой оценке коррекционно-педагогической программы, учитывающей индивидуальные сенсорные особенности детей с РАС.

После завершения экспериментальной работы полученные данные позволят оценить программу и сформулировать научно обоснованные рекомендации для специалистов дошкольных образовательных организаций. Дальнейшие исследования могут быть направлены на совершенствование индивидуализированных методов коррекционно-педагогической поддержки детей с РАС.

Литература:

1. Ayres, A. J. Sensory Integration and the Child (25th Anniversary Edition) / A. J. Ayres. — Los Angeles : Western Psychological Services, 2005.
2. Ayres Sensory Integration® with children ages 0 to 12: A systematic review of randomized controlled trials / C. Acuña, S. Gallegos-Berrios, J. Barfoot [et al.] // American Journal of Occupational Therapy. — 2025. — 79 (3). — URL: https://doi.org/10.5014/ajot.2025.051023.
3. Cangi, A. F. Effectiveness of Ayres Sensory Integration® in Autism Spectrum Disorder: Randomized Controlled Trial / A. F. Cangi, G. Bumin // BMC Pediatrics. — 2026. — URL: https://doi.org/10.1186/s12887-026-07777-4.
4. Dunn, W. Sensory Profile 2: User's Manual / W. Dunn. — Bloomington : Pearson, 2014.
5. Kiresuk, T. J. Goal Attainment Scaling: Applications, Theory, and Measurement / T. J. Kiresuk, A. Smith, J. E. Cardillo. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
6. Schaaf, R. C. An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial / R. C. Schaaf, T. Benevides, Z. Mailloux [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders. — 2014. — 44 (7). — 1493–1506. — URL: https://doi.org/10.1007/s10803-013-1983-8.
7. Occupational therapy interventions using Ayres Sensory Integration® for children and youth (2015–2024): A systematic review / A. Piller, T. J. Glennon, L. Andelin [et al.] // American Journal of Occupational Therapy. — 2006. — 80 (1). — URL: https://doi.org/10.5014/ajot.2025.051130.
8. World Health Organization. International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (ICF-CY). — Geneva : WHO, 2007.
9. Мирзаева, Д. С. Maktabgacha yoshdagi autizm sindromli bolalarni innovatsion o'yinlar asosida og'zaki nutqini rivojlantirish // Zamonaviy dunyoda pedagogika va psixologiya / Д. С. Мирзаева, Н. З. Абидова. — 2026. — 5 (12). — 6–14. — URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.20201068.
10. Назарова, Д. А. Специальная педагогика / Д. А. Назарова, З. Н. Мамаражабова. — Ташкент : Инновация-Зиё, 2019. — 420 с.

Развитие критического мышления у детей дошкольного возраста как путь к самостоятельности и уверенности

Кравченко Лидия Сергеевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 16 п. Образцового МО Ленинградский муниципальный округ Краснодарского края

В статье автор раскрывает важность развития критического мышления у дошкольников как основы самостоятельности и уверенности ребёнка; описывает методы его формирования.

Ключевые слова: *критическое мышление, дошкольный возраст, самостоятельность, уверенность, проектная деятельность, игровые технологии, дискуссионные клубы, мультимедийные технологии, роль педагога, роль родителей, аналитические способности, причинно-следственные связи.*

Мы живём в мире, где знания устаревают быстрее, чем успеваешь их усвоить, а технологии ежедневно меняют привычный уклад — поэтому способность ребёнка самостоятельно рассуждать и делать выводы приобретает особую ценность. Это не просто навык — это способность анализировать, сомневаться, искать ответы и делать обоснованные выводы. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего интеллектуального и личностного развития ребёнка.

Представьте себе маленького человека, который не просто повторяет за взрослыми, а учится самостоятельно размышлять, задавать вопросы и искать на них ответы. Он учится видеть мир не только таким, какой он есть, но и понимать, почему всё происходит именно так. Это помогает ребёнку стать более гибким, уверенным в себе и способным принимать взвешенные решения в любой ситуации.

Критическое мышление — это не просто набор умений, а целая система мыслительных операций. В дошкольном возрасте дети начинают постепенно осваивать эти навыки через игру, исследование и взаимодействие с окружающим миром. Важно понимать, что это процесс постепенный и непрерывный, требующий активного участия как педагогов, так и родителей.

Развитие критического мышления невозможно без активного участия педагогов и родителей. Воспитатели должны создавать условия для развития аналитических способностей, используя методы открытых вопросов, обсуждений и анализа. Родители, в свою очередь, могут поддерживать эти усилия дома, превращая каждую совместную игру и беседу в возможность научиться думать и принимать решения.

В своей практике я проводила удивительное мероприятие: «Следы на участке». Это мини — исследование, которое помогает развивать критическое мышление у детей 5–6 лет без привлечения специальных предметов и сложных материалов.

Всё началось с простой находки: на влажной земле у веранды дети заметили несколько необычных отпечатков. Сначала реакция была самой естественной: кто-то сразу закричал «заяц!», кто-то уверенно сказал «собака», а один ребёнок предположил, что это «птица, только очень большая». Я не стала сразу подсказывать правильный ответ, а предложила превратить эту находку в маленькое расследование: «Давайте станем следопытами и выясним, кто здесь прошёл. Для этого будем не гадать, а проверять». Так мы сформулировали исследовательскую задачу: определить, кому принадлежат следы, опираясь на факты, а не на догадки.

Первым этапом стало наблюдение и фиксация признаков. Я раздала детям лупы (по одной на пару) и предложила внимательно рассмотреть отпечатки: обратить внимание на форму, размер, глубину, расстояние между следами. Дети записывали наблюдения простыми значками и рисунками: ктото рисовал «пальчики», ктото отмечал «острый кончик», кто-то обводил контур. Это уже был первичный анализ: выделение существенных признаков и отделение их от случайных впечатлений.

Далее мы перешли к сбору данных. На прогулке дети осмотрели возможные места, где могли бы быть похожие следы: у кормушки для птиц, возле кустов, на дорожке. Параллельно я принесла набор карточек с изображениями следов разных животных и птиц: зайца, собаки, кошки, вороны, голубя. Задача была простой, но аналитической: сравнить реальный отпечаток с образцами и найти совпадения по ключевым признакам.

Мы с ребятами вернулись к тем самым следам у веранды и разложили карточки рядом, чтобы сравнивать «вживую». Дети по очереди подходили, прикладывали карточку к отпечатку, обсуждали вслух: «У этого четыре пальца, а тут будто пять…», «Смотрите, тут след длинный, а у собаки он круглее», «А у птицы вообще две полоски, а не ямки». Я не вмешивалась с готовыми выводами, только задавала уточняющие вопросы: «Что именно тебе кажется похожим? Покажи и назови признак», «А что не совпадает? Давай посчитаем пальцы», «Если бы это был заяц, как бы выглядели другие следы рядом?» Так каждый аргумент опирался на конкретный факт, а не на предположение.

Затем мы перешли к этапу проверки гипотез. Я предложила детям подумать, как можно убедиться окончательно. Кто-то сказал: «Надо подождать и посмотреть, кто придёт!», кто-то — «Можно насыпать муки и посмотреть новый след». Мы выбрали второй вариант: аккуратно насыпали немного муки на ровный участок рядом с уже имеющимися отпечатками и стали наблюдать. Через

несколько минут к кормушке подлетела ворона — и оставила чёткие следы. Дети тут же бросились сравнивать: «Вот! Две полоски и коготки! Это точно как на карточке!» Так гипотеза подтвердилась не словами взрослого, а собственным опытом и наблюдением.

После этого мы оформили результаты нашего мини-исследования в простом «отчёте следопытов»: на большом листе бумаги приклеили фотографию следов, рядом поместили карточку со следом вороны, а под ними дети подписали короткими фразами свои главные выводы: «След с коготками», «Два пальца вперёд, два назад», «Ворона ходит шагами, а не прыгает». Некоторые ребята дополнили лист собственными схематичными рисунками — стрелками показывали направление движения, кружками выделяли самые заметные детали.

В завершение мы обсудили, чему научились за это время. Я попросила каждого сказать одну фразу: «Сегодня я понял, что…», «Мне помогло то, что…». Звучали очень осмысленные ответы: «Я понял, что надо смотреть на детали, а не сразу кричать», «Мне помогло, что мы сравнивали с картинками», «Теперь я знаю, как отличить след птицы от следа зверя». Это и стало главным результатом: дети не просто узнали про следы вороны, а освоили базовый алгоритм исследования — заметили, описали, сравнили, проверили, сделали вывод. На следующих прогулках ребята уже сами находили новые следы и предлагали: «Давайте опять будем следопытами!» Теперь они сами просили лупы, искали карточки, предлагали способы проверки. Практика «Следы на участке» стала регулярной: мы завели «Дневник следопыта», куда зарисовывали новые находки, отмечали погоду (ведь на сухой земле следов не видно) и пробовали определять, в какую сторону двигалось животное — по глубине отпечатка и расположению шагов. Так из одной случайной находки выросла устойчивая исследовательская привычка: не гадать, а проверять, не утверждать, а аргументировать.

Развитие критического мышления у детей дошкольного возраста — это не просто модное педагогическое направление, а насущная необходимость современного мира. Внедрение эффективных методик и технологий позволяет создать активную образовательную среду, в которой дети с удовольствием учатся анализировать, оценивать и принимать обоснованные решения.

Только совместными усилиями педагогов, родителей и общества в целом мы сможем вырастить поколение, готовое к вызовам XXI века и способное эффективно решать возникающие задачи. Научив детей мыслить критически, мы подарим им бесценный инструмент для успешной жизни и самореализации.

Каждый день, проведённый с детьми, становится возможностью помочь им стать более самостоятельными, уверенными в себе и способными принимать взвешенные решения. И это, пожалуй, один из самых важных подарков, который мы можем сделать будущему поколению — научить его мыслить самостоятельно и уверенно шагать в этот удивительный мир.

Литература:

1. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. — М.: МИРОС, 2002. — 176 с.
2. Веракса Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4–7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. — М.: Мозаика-Синтез, 2017. — 80 с.
3. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина; под ред. О. В. Дыбиной. — 2-е изд., испр. — М.: ТЦ Сфера, 2017.
4. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания / А. И. Савенков. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 240 с.
5. Шиян О. А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке / О. А. Шиян. — М.: Мозаика-Синтез, 2013.

Мотивация к получению образования в условиях развития искусственного интеллекта и других цифровых технологий

Крошилов Вячеслав Константинович, студент
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье рассматривается трансформация учебной мотивации студентов в условиях цифровизации и развития искусственного интеллекта (ИИ). Анализируются с одной стороны риски цифровых технологий (снижение критического мышления, зависимость от готовых ответов), с другой — их сильный мотивационный потенциал (персонализация, геймификация). Формирование устойчивой мотивации в цифровую эпоху требует комплексного подхода: важна не только роль преподавателя-наставника, но и грамотный дизайн самой цифровой среды, а также учет социальных и личных факторов.

Ключевые слова: *учебная мотивация, цифровая мотивация, факторы мотивации, мотивационный потенциал, искусственный интеллект, цифровизация образования, геймификация, педагогическое сопровождение, цифровая среда, цифровые компетенции.*

Введение

Стремительная цифровизация, движимая развитием цифровых технологий и массовым распространением ИИ органично внедрилась в жизнь общества, ощутимо изменив образовательную среду. Нейросети, способные за секунды написать эссе или решить сложную задачу, стали неотъемлемой частью студенческой жизни. Как отмечает в своем исследовании П. М. Алексеева, 98 % опрошенных студентов признались, что хотя бы раз выполняли учебные задания с помощью ИИ, в то время как лишь 34 % преподавателей используют его на постоянной основе [1].

Возникает закономерный вопрос о степени воздействия цифровой среды на образовательную мотивацию. Убивает ли ИИ желание учиться или, наоборот, открывает новые горизонты для вовлеченности? Ответ не так однозначен и требует анализа разных факторов.

Мотивационный потенциал цифровых технологий

Было бы ошибкой считать, что цифровизация несет только угрозы. В работе П. М. Алексеевой отмечается, что ИИ обладает колоссальным потенциалом для повышения вовлеченности студентов. К ключевым способам, которые могут мотивировать к учебе, относятся [1]:

1. Персонализированное обучение. ИИ анализирует индивидуальный стиль и темп обучения, предлагая материалы, которые соответствуют уровню конкретного студента. Это создает ситуацию успеха, что напрямую стимулирует интерес.
2. Интерактивные платформы. Чат-боты и виртуальные помощники имитируют живое общение, позволяют задавать вопросы в любое время и получать мгновенную обратную связь. Это делает процесс обучения более динамичным и увлекательным.
3. Геймификация. Внедрение игровых механик с элементами ИИ превращает рутинные задания в вызов или квест, что поддерживает ситуативный интерес и азарт.

Коллективная монография под редакцией А. Ю. Нагорновой также подтверждает, что грамотное применение ИИ в образовании способно значительно повысить мотивацию за счет адаптивности и интерактивности образовательных продуктов [5]. Таким образом, сами технологии могут выступать внешним стимулом, который при правильном подходе перерастает во внутреннюю мотивацию.

Внешние и социальные факторы мотивации

Говоря о мотивации, нельзя ограничиваться только учебным процессом. Исследование О. И. Крушельницкой и соавторов показывает, что для современных студентов огромное значение имеют мотивы материального благополучия, профессионализма и самореализации [3].

С. Н. Хлопотов дополняет эту картину, отмечая нестабильность рынка труда: формальное образование перестает быть гарантией успеха, диплом о высшем образовании утратил статус безусловной гарантии трудоустройства, и работодатели все чаще требуют наличия реальных навыков и коммуникативных способностей [4]. В ответ на это цифровые технологии (онлайн-курсы и платформы, вебинары, доступ к мировым базам знаний) становятся инструментом непрерывного обучения. Студент мотивирован, потому что видит прямую связь: освоил цифровые компетенции — повысил свою ценность на рынке и обеспечил будущую карьеру.

Комплексный подход к мотивации в эпоху цифровизации

Современная мотивация к образованию — это рациональный ответ на вызов цифровой экономики (где непрерывное образование с использованием цифровых инструментов является единственным способом сохранить востребованность на рынке труда).

Однако опираться только на эти прагматичные стимулы недостаточно, в работе П. М. Алексеевой и А. В. Никоновой справедливо подчеркивается, что без грамотного педагогического сопровождения подобное давление внешних обстоятельств может привести к обратному эффекту — «потере мотивации к обучению из-за зависимости от ИИ и недостаточного понимания материала» [1; 2].

В условиях цифровой трансформации мотивации студента к обучению не может быть исключительно зоной ответственности преподавателя, она должна охватывать всю образовательную экосистему. Тем не менее, центральным

звеном в процессе формирования ценностного отношения к учению по-прежнему остается педагог. Алексеева П. М. пишет: «Фокус внимания на индивидуальность обучающихся — ещё один прекрасный способ улучшения педагогического мышления... Использование разнообразных методов обучения также помогает привлечь внимание и поддержать обучающихся» [2].

Педагог сегодня — это не единственный источник трансляции готовых знаний, его роль трансформируется в когнитивный навигатор в цифровом мире. Его ключевые задачи смещаются в плоскость обучения студентов методам фильтрации информационного шума. Педагог формирует навыки правильного формулирования запросов при взаимодействии с системами ИИ, а также развивает критическое мышление для оценки полученных результатов от ИИ. Кроме того, педагог создает ту самую поддерживающую и безопасную среду, где внешние цифровые стимулы и утилитарные требования рынка превращаются в устойчивый внутренний интерес к познанию.

Риски цифровой мотивации

Нельзя забывать и о рисках. Доступность готовых ответов формирует у студента привычку к минимизации когнитивных усилий. В статье П. М. Алексеевой подчеркивается, что рисками использования ИИ являются академическая нечестность и снижение развития критического мышления, когда информация принимается безоговорочно [1].

Если цифровая среда предлагает только легкие пути (готовые эссе, решенные задачи, генерации текстов), мотивация к глубокому, исследовательскому обучению падает. Задача современного образования — найти оптимальный баланс: использовать мотивационный потенциал цифровых технологий (персонализацию, игровые форматы, мгновенную обратную связь), как вспомогательный инструмент, но при этом не позволять им подменять собой интеллектуальный труд студента.

Заключение

Мотивация к получению образования в эпоху цифровизации и активного внедрения цифровых технологий формируется под влиянием множества факторов. Сами технологии могут выступать мощным мотиватором, предлагая персонализацию, интерактивность и доступ к неограниченным ресурсам. Социальный контекст (требования рынка труда) также подталкивает студентов к непрерывному обучению [3; 4].

Однако главным риском остается подмена глубокой внутренней мотивации поверхностным потреблением контента. Для минимизации этого риска необходим комплексный подход: от модернизации цифровых образовательных платформ до сохранения ведущей роли преподавателя, выступающего в качестве фасилитатора и наставника. Только при таком балансе ИИ станет эффективным инструментом поддержки, а не фактором, снижающим учебную активность.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Искусственный интеллект в образовательном процессе: враг или помощник? / П. М. Алексеева // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы IX Международной научной конференции. В 4-х частях, Красноярск, 23–26 сентября 2025 года. — Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2025. — С. 16–20.
2. Алексеева, П. М. Мотивация к получению образования / П. М. Алексеева, А. В. Никонова // Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник статей международной научной конференции, Санкт-Петербург, 01 октября 2025 года. — Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2025. — С. 44–48.
3. Крушельницкая, О. И. Мотивация к получению высшего образования и ее структура / О. И. Крушельницкая, М. В. Полевая, А. Н. Третьякова // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т. 11, № 2. — С. 43–57.
4. Хлопотов С. Н. Мотивация к получению образования //Молодой ученый. — 2023. — №. 45 (492). — С. 121.
5. Искусственный интеллект в образовании: варианты применения: коллективная монография / А. Ю. Нагорнова, Р. М. Шерайзина, К. Р. Хачатурова [и др.]. — Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. — 188 с.

Метод кейсов в дошкольном образовании

Куцегуб Наталья Юрьевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 16 п. Образцового МО Ленинградский муниципальный округ Краснодарского края

В статье автор рассматривает адаптацию метода кейсов для работы с детьми дошкольного возраста и описывает собственный опыт внедрения кейс-технологии в практику группы детского сада.

Ключевые слова: *метод кейсов, дошкольное образование, проблемная ситуация, социальное развитие, субъектность ребёнка, рефлексивная практика воспитателя.*

Метод кейсов родился далеко от детского сада — на юридическом факультете Гарварда в конце XIX века, а расцвета достиг в бизнес — школах, где будущих менеджеров учили принимать решения на разборе реальных, живых, не имеющих готового ответа ситуаций.

Суть метода проста и потому привлекательна: не рассказывать, как правильно, а предъявлять историю, в которой кто-то столкнулся с проблемой, и предлагать участникам самим найти выход. Кейс не имеет единственно верного решения — он имеет последствия, которые и становятся материалом для размышления.

Мы, воспитатели, ежедневно разрешаем десятки таких ситуаций — чаще всего быстро, авторитарно: «Дима, подожди, пока Катя закончит». Ситуация закрыта. Но закрыта ли она для детей? Кейс — метод предлагает поменять местами роли, когда не воспитатель разрешает ситуацию за детей, а воспитатель возвращает ситуацию детям — в рассказанном, оформленном, безопасном виде — и организует совместное размышление. Ребёнок дошкольного возраста, как неоднократно подчёркивал Л. С. Выготский, мыслит ситуативно, через живой, конкретный образ; абстрактное правило он усваивает тогда, когда видит его работу в жизни. Кейс — это и есть мостик между живой ситуацией и осмысленным правилом, между «нельзя отбирать» и «почему нельзя, и что же теперь делать Диме». Кейс в строгом смысле — это описанная ситуация, которая содержит четыре обязательных элемента.

Первый — реальный герой с понятным ребёнку мотивом. Не абстрактный «плохой мальчик», а Миша из соседней группы, который разбил машину друга, потому что очень хотел посмотреть, как внутри крутятся колёсики. Мотив для дошкольника важнее поступка: он сам вчера тоже хотел посмотреть, как крутятся колёсики, — и вот здесь включается узнавание, без которого кейс мёртв.

Второй — открытый финал. История останавливается в моменте выбора: «Что же теперь делать?» Если воспитатель уже раздал оценки и решения, кейса нет — есть нотация, красиво оформленная.

Третий — реальный выбор с реальными последствиями. Кейс требует, чтобы каждый предложенный детьми вариант можно было довести до логического конца: «А что будет, если Дима просто отберёт совок? А если попросит? А если подождёт? А если предложит поменяться?» Дети просчитывают последствия — и это и есть то самое мышление, ради которого всё затевается, потому что просчитывание последствий — ядро произвольности, она же — будущего школьного умения «сначала подумать».

Четвёртый — право ребёнка на «неправильное» мнение. Если анализ ситуации заранее запрограммирован на единственный верный ответ, дети быстро это чувствуют и перестают думать, начиная угадывать, что хочет услышать взрослый.

Угадывание — противоположность рефлексии. Кейс должен содержать подлинную неопределённость: обе стороны по-своему правы, оба варианта имеют цену. Дошкольники удивительно чувствительны к подлинности: они мгновенно распознают инсценированную «проблему», ответ на которую воспитатель держит в кармане. Приведу пример из практики.

Кейс «Разбитая машина». Матвей, шесть лет, сломал самосвал Полины — расцепил нарочно, чтобы «посмотреть, как сцепляется». Полина плакала, Матвей испугался. На следующий день я разыграла историю в лицах (героях назвала условно, но дети, конечно, узнали ситуацию). Спросила: «Почему он это сделал?». Ответы детей открыли мне глаза: половина группы была уверена, что мальчик сломал машину «потому что злой». Я спросила: «А ему было интересно, как она устроена? Это же не значит, что он злой?». Дети замерли. Впервые у них произошла встреча с идеей, что у поступка может быть не плохая, а исследовательская причина — и при этом поступок всё равно остаётся плохим по последствиям. «Он хотел узнать, а не хотел обидеть, но обидел». Это различие между намерением и последствиями — краеугольный камень морального развития, который обычно ребёнок осваивает годами; здесь оно проработалось за один разговор, потому что было прожито, а не проговорено. Финал кейса дети придумали сами: сломанное нужно чинить, мальчик предложил Полине починить машину и показать ей, как работает сцепление. Полина согласилась. Через месяц эта пара устроила в группе «мастерскую машин», где вместе разбирали и собирали старые игрушки-механизмы. Конфликт стал стартовой точкой совместной деятельности — это и есть тот эффект, ради которого кейс стоит свеч.

Систематическое применение кейс — метода я вела с сентября по май. Оценивала три параметра — не психологическими методиками в строгом смысле, а систематическим педагогическим наблюдением с фиксацией частотных явлений (записи в дневнике наблюдений, приблизительно три раза в неделю).

Первое и самое заметное изменение произошло с речью детей. Второе изменение — снижение доли конфликтов, которые требуют вмешательства взрослого. Группа обзавелась собственной практикой разбора: дети останавливали игру, садились в круг (эту позу они усвоили из наших разборов) и «судили» проблему без меня. Наблюдать, как пять человек спорят, кто в сказке был прав и что им теперь делать, — лучшая награда воспитателя.

Третье изменение — менее очевидное и потому ценное: изменились вопросы детей. Если в начале года они спрашивали «кто виноват?» и «можно так?», то к весне стали спрашивать: «А почему он так сказал?» и «А как надо было?».

Кейс — метод не работает в состоянии острого конфликта — когда ребёнок плачет, его только что оттолкнули, разбор ситуации невозможен: сначала утешение и восстановление, и только потом, в спокойном контексте, превращение ситуации в кейс. Метод требует от воспитателя терпения: пять минут «быстрого решения» против двадцати минут разбора — на пике момента взрослому всегда хочется быстрее закрыть вопрос. И метод требует определённой храбрости: дети в разборе говорят неожиданные, порой неудобные для взрослых вещи — например, о том, как ведут себя сами воспитатели.

Метод кейсов в дошкольном образовании — это не заимствование корпоративной технологии, а возвращение к фундаментальной механике детского мышления: ребёнок овладевает нормами и смыслами через проживание ситуаций, а не через слушание правил.

Мой опыт показывает, что даже минимальная системность — один — два кейса в неделю, разобранных в круге, заметно меняет речевое и социальное поведение группы: дети начинают видеть мотивы, просчитывать последствия, изобретать правила и брать на себя роль арбитра в собственном сообществе. При этом кейс — метод предъявляет высокие требования не к детям, а к взрослому. Он требует умения держать неопределённость, отказываться от роли судьи, слушать неудобные ответы и — главное — верить, что пятилетний ребёнок способен к настоящей рефлексии, если дать ему настоящую ситуацию. Именно здесь проходит граница между кейсом как модной технологией и кейсом как педагогической позицией: технология можно выучить, позицию — только прожить.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Национальное образование, 2016.
2. Веракса Н. Е. Развитие ребёнка в дошкольном возрасте: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2012.
3. Дьюи Дж. Школа и общество. — М.: Работник просвещения, 1925.
4. Гришина И. В., Семёнов И. Б., Штурбит В. И. Кейс-метод как инструмент развития компетенций обучающихся: обзор и анализ отечественной и зарубежной литературы. — СПб., 2007.
5. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155.

Межпредметные связи сольфеджио и музыкальной литературы как инструмент развития аналитического слуха и подготовки учащихся детской музыкальной школы к олимпиадам (на материале творчества В. А. Моцарта)

Логачева Ольга Николаевна, преподаватель теоретических дисциплин
МБУ ДО «Детская музыкальная школа станицы Медведовской» муниципального образования Тимашевский муниципальный район Краснодарского края

В статье рассматривается проблема преодоления предметной разобщенности курсов теоретического цикла в детской музыкальной школе (ДМШ) в условиях реализации разноуровневых образовательных программ. Представлена авторская адаптивная система интеграции учебных предметов «Сольфеджио», «Слушание музыки» и «Музыкальная литература» для учащихся 2–3-х классов дополнительных общеразвивающих программ (ДООП) и 4–7-х классов дополнительных предпрофессиональных программ (ДПП). На материале творчества В. А. Моцарта подробно раскрываются методические приемы развития эмоционально-образного, аналитического и стилевого слуха, направленные на повышение учебной мотивации и успешную подготовку школьников к теоретическим олимпиадам.

Ключевые слова: *межпредметные связи, сольфеджио, музыкальная литература, слушание музыки, аналитический слух, стилевой слух, В. А. Моцарт, олимпиадная подготовка, ДПП, ДООП, детская школа искусств.*

Современная система дополнительного образования в области искусств характеризуется вариативностью образовательных траекторий. В детских музыкальных школах (ДМШ) параллельно реализуются допол-

нительные предпрофессиональные программы (ДПП), регламентированные Федеральными государственными требованиями (ФГТ) [8, с. 3], и дополнительные общеразвивающие образовательные программы (ДООП), ориентированные на широкое приобщение детей к миру искусства с учетом их индивидуальных возможностей и интересов. Вне зависимости от вида программы учебные предметы теоретического цикла — «Сольфеджио», «Слушание музыки» и «Музыкальная литература» — призваны решать единую педагогическую задачу: научить ребенка слышать, понимать и осознанно воспринимать музыкальный язык, чувствовать художественное произведение в единстве его формы и выразительных средств.

Однако в массовой практике музыкального образования нередко сохраняется предметная разобщенность. Зачастую сольфеджио воспринимается учащимися как набор абстрактных инструктивных упражнений (построение интервалов и аккордов от звука, пение гамм, запись диктантов на отвлеченном материале), в то время как слушание музыки и музыкальная литература сводятся к пассивному прослушиванию произведений и запоминанию биографических сведений [3, с. 14]. В результате возникает парадоксальная ситуация: на младшей ступени обучения ребенок быстро теряет интерес к сухой музыкальной теории, а в старших классах ученик может безошибочно определить на слух уменьшенный вводный септаккорд вне контекста, но оказывается не в состоянии узнать эти же гармонические средства и понять их драматургическую роль в живом звучании симфонии или оперной сцены.

Психолого-педагогической основой преодоления этого барьера выступает принцип интонационной целостности музыкального восприятия, теоретически обоснованный Б. В. Асафьевым, а также исследования в области психологии музыкальных способностей Б. М. Теплова и Е. В. Назайкинского [1, с. 212; 7, с. 118]. Когда теоретическое понятие (лад, интервал, гармонический оборот, тип фактуры, структура периода) изначально осваивается ребенком не как сухая схема, а как носитель конкретного художественного образа в шедевре мировой классики, формируются прочные ассоциативные связи. Именно на стыке слухового навыка и историко-стилевых знаний рождается **аналитический и стилевой слух** — способность распознавать эпоху, композиторский почерк и логику развития музыкальной мысли при прослушивании незнакомого сочинения [4, с. 56].

Особую актуальность развитие аналитического слуха приобретает в связи с возрастающими требованиями к участникам зональных, краевых и всероссийских олимпиад по теоретическим дисциплинам. Современные олимпиадные задания давно вышли за рамки простой проверки эрудиции. От учащихся старших классов ДШИ требуется умение провести комплексный слуховой и партитурный анализ незнакомого музыкального фрагмента, определить его стилевую принадлежность, выявить характерные интонационные, ладогармонические и фактурные особенности.

Представленная в статье методика носит адаптивный характер и успешно применяется автором при работе с учащимися разных образовательных траекторий: как **2–3-х классов ДООП**, так и **4–7-х классов ДПП**. Система интеграции выстраивается поэтапно, с учетом возрастных психологических особенностей школьников и специфики учебных планов:

1. Игровой и образно-интонационный этап (2–3-й классы ДООП). В отличие от предпрофессиональных программ, где музыкальная литература начинается с четвертого класса, на общеразвивающих программах предмет «Музыкальная литература» вводится уже на 2–3 году обучения (возраст 8–10 лет). В этот период интеграция с курсом сольфеджио строится на наглядно-образной и игровой основе. Главная цель — пробудить эмоциональный отклик, удержать высокую учебную мотивацию и связать первые теоретические понятия (мажор и минор, регистр, темп, размер 2/4 и 3/4, ритмические фигуры с восьмыми и шестнадцатыми) с яркими музыкальными образами.

2. Пропедевтический этап (4-й класс ДПП). На данном этапе устанавливаются системные межпредметные связи между сольфеджио и первым годом обучения музыкальной литературе. Основной акцент делается на осознании выразительной роли средств музыкальной речи на материале программных миниатюр («Детский альбом» П. И. Чайковского, «Карнавал животных» К. Сен-Санса, «Пер Гюнт» Э. Грига) и доступных классических пьес.

3. Стилевой этап (5-й класс ДПП). Учащиеся приступают к изучению зарубежной музыкальной литературы (от эпохи барокко до венского классицизма) [2, с. 45]. В курс сольфеджио органично интегрируются темы из произведений И. С. Баха, Й. Гайдна и В. А. Моцарта. Школьники учатся дифференцировать на слух и в нотном тексте полифонический (имитационный и контрастный) и гомофонно-гармонический склады, находить в клавире «альбертиевы басы», определять квадратную структуру классического периода и различать типы каденций (половинную, полную совершенную и прерванную).

4. Аналитический и олимпиадный этап (6–7-й классы ДПП). На старшей ступени обучения интегрированные задания усложняются за счет привлечения романтического и русского классического репертуара, а также изучения драматургии крупных форм (сонатного аллегро, вариаций, оперных сцен). Ученики осваивают алгоритм комплексного анализа незнакомого фрагмента: от определения композиторского стиля до фиксации конкретных гармонических оборотов, отклонений в параллельные и одноименные тональности и хроматизмов.

Уникальной методической базой для реализации этой сквозной системы (от 2-го класса ДООП до выпускных классов ДПП) является творчество **Вольфганга Амадея Моцарта** [9, с. 64]. Наследие композитора многослойно и универсально. Для младших школьников (2–3-й классы ДООП) музыка Моцарта привлекательна своей театраль-

ностью, светлой мелодичностью, ясной танцевальностью (менуэты, контрдансы) и сказочной образностью («Волшебная флейта»). Для учащихся старших классов (5–7-й классы ДПП) зрелые сочинения Моцарта (Симфонии № 40 и № 41, Фантазия ре минор, поздние фортепианные концерты и оперы) открывают глубокий мир предромантических контрастов, экспрессивных интонаций «вздоха», напряженных уменьшенных гармоний и сложнейшей полифонии.

Работа над произведениями В. А. Моцарта на интегрированных занятиях организуется автором по сквозному алгоритму **«Слышу — Пою — Анализирую — Играю»** с использованием комплекса взаимосвязанных методических приемов, адаптированных под разный уровень подготовки учащихся.

1. Пластическое и ритмическое интонирование на материале классики (для 2–3-х классов ДООП). На уроках сольфеджио и музыкальной литературы (слушания музыки) при знакомстве с «Маленькой ночной серенадой», «Турецким маршем» или арией Папагено из оперы «Волшебная флейта» учащиеся прохлопывают ритмический рисунок темы ритмослогами, дирижируют в размерах 2/4, 3/4 и 4/4, исполняют фрагменты мелодий на шумовых и детских музыкальных инструментах (металлофоне, треугольнике). Такой прием превращает освоение длительностей и метроритма в увлекательное творческое действие и формирует у учащихся общеразвивающего отделения устойчивый интерес к музыкальным занятиям.

2. Интонационно-стилевой диктант (для 4–7-х классов ДПП). Вместо инструктивных мелодий учащимся предлагаются для записи подлинные темы из произведений В. А. Моцарта (например, тема I части Сонаты ля мажор KV 331, главная партия Сонаты до мажор KV 545 или побочная партия I части Симфонии № 40 соль минор). Перед началом записи проводится краткий стилевой разбор: учащиеся определяют размер, характер движения, фразировку (повторность или секвентность), наличие скрытого двухголосия или опевания устойчивых ступеней. Опора на знание закономерностей классического стиля существенно облегчает процесс фиксации нотного текста и формирует навык осознанного внутреннего слышания.

3. Поисковый анализ в клавире («Музыкальный детектив»). Этот прием направлен на преодоление разрыва между теорией и живым нотным текстом. Работая с клавирами сонат и опер В. А. Моцарта, школьники получают задание отыскать в фактуре изученные на уроках сольфеджио теоретические элементы и объяснить их художественную функцию. Во 2–3-х классах ДООП дети находят в нотах детских менуэтов знакомые интервалы (терции, квинты, октавы) и трезвучия. В 5–7-х классах ДПП при анализе Фантазии ре минор (KV 397) учащиеся выявляют арпеджированные аккорды на основе уменьшенного вводного септаккорда ($УмVII_7$), хроматические нисходящие ходы в басу и резкие динамические контрасты, а в Сонате до мажор (KV 545) — классические «альбертиевы басы» и каденционные формулы с кадансовым квартсекстаккордом (K_{64} — D_7 — T).

4. Дидактическая игра «Гармоническое лото». Для тренировки быстрого слухового реагирования применяются многоуровневые аналитические карточки. Во время звучания фрагментов из сочинений В. А. Моцарта учащиеся фиксируют услышанные средства музыкальной выразительности (табл. 1).

Таблица 1. **Образец разноуровневой рабочей карточки дидактической игры «Гармоническое лото»**

Музыкальный фрагмент	Уровень 2–3-х классов ДООП (образ, лад, размер, регистр)	Уровень 5–7-х классов ДПП (интонация, гармония, тип фактуры)
Ария Папагено («Волшебная флейта»)	Светлый, веселый, танцевальный характер; мажор, размер 2/4, средний регистр	Движение по звукам тонического трезвучия с опеванием; прозрачный гомофонно-гармонический склад
Соната № 11 (A-dur), I ч. (Тема)	Пасторальный, грациозный, спокойный характер; мажор, размер 6/8	Пунктирный ритм, опора на звуки T_{53}; чередование T_{53} — S_{64} — D_6 — T_{53}; аккордовый склад
Симфония № 40 (g-moll), I ч. (Главная партия)	Взволнованный, тревожный, стремительный характер; минор, размер 4/4	Нисходящая малая секунда («вздох»), скачок на м.6 вверх; оборот с $УмVII_7$; пульсирующий аккомпанемент
Симфония № 41 «Юпитер» (C-dur), IV ч. (Кода)	Торжественный, праздничный, ликующий характер; мажор, мощное звучание оркестра	Четырехзвучная тема-девиз (б.2 — м.3 — м.2); сложная полифония (пятиголосное фугато)

5. Вокально-гармоническое моделирование. Знаменитые оперные мелодии В. А. Моцарта (ария Фигаро «Мальчик резвый» из оперы «Свадьба Фигаро», дуэт Папагено и Папагены из «Волшебной флейты») используются на уроках сольфеджио для двухголосного пения с листа, транспонирования и подбора аккомпанемента на фортепиано по заданным гармоническим схемам [6, с. 84]. Пропевание оперных тем позволяет учащимся прочувствовать тесную связь классической мелодики с речевой декламацией и театральной драматургией.

Практическая эффективность представленной адаптивной методики подтверждена результативным обуче-

нием учащихся обеих образовательных траекторий. На отделении ДООП (2–3-й классы) наблюдается высокая сохранность контингента, устойчивый эмоциональный интерес к теоретическим дисциплинам и свободное владение базовыми навыками интонирования и слухового анализа. На предпрофессиональном отделении (4–7-й классы ДПП) методика обеспечивает качественную подготовку к конкурсным испытаниям высокого уровня. В 2026 году воспитанники класса успешно выступили на **Межзональной олимпиаде по музыкальной литературе «Моцарт — композитор будущего»**, проходившей на базе ГБПОУ КК «Краснодарский музыкальный колледж им. Н. А. Римского-Корсакова», став победителями и призерами творческого состязания. Учащиеся продемонстрировали уверенное владение навыками стилевого слухового анализа, умение грамотно аргументировать свои ответы с опорой на нотный текст и глубокое понимание новаторской сущности музыки В. А. Моцарта.

Таким образом, систематическое использование межпредметных связей сольфеджио, слушания музыки и музыкальной литературы на материале шедевров мировой классики позволяет преодолеть формализм в обучении теоретическим дисциплинам. Адаптивный интегративный подход делает теоретические занятия увлекательными и доступными для учащихся общеразвивающих программ и одновременно формирует у воспитанников предпрофессиональных программ устойчивый аналитический слух, создавая надежный фундамент для их успешного участия в олимпиадах и дальнейшего профессионального музыкального образования [5, с. 105].

Литература:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Брянцева В. Н. Музыкальная литература зарубежных стран: учебник для детских музыкальных школ. М.: Музыка, 2019. 184 с.
3. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио: учебное пособие. М.: Музыка, 1986. 160 с.
4. Карасева М. В. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха. М.: Композитор, 2002. 368 с.
5. Лагутин А. И. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. М.: Музыка, 1982. 224 с.
6. Лисянская Е. Б. Музыкальная литература: методическое пособие. М.: Росмэн-Пресс, 2002. 77 с.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 383 с.
8. Приказ Минкультуры России от 12.03.2012 № 163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроку обучения по этой программе». URL: cntd.ru (дата обращения: 15.11.2026).
9. Чигарева Е. И. Оперы Моцарта в контексте культуры его времени: художественная индивидуальность, семантика. М.: Едиториал УРСС, 2001. 280 с.

Культура непринятия академической нечестности у младших школьников

Марданова Алия Алфритовна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статья посвящена тому, как у младших школьников формируется культура непринятия академической нечестности в условиях цифровизации образования. Исследование опирается на отечественную педагогическую традицию и современные исследования. В статье уточнено содержание понятия, описаны его структура, возрастные предпосылки и мотивационные факторы риска. Предложен понятный ребёнку критерий, по которому можно отличить допустимую помощь от подмены самостоятельной работы.

Ключевые слова: *академическая честность, академическая нечестность, младший школьник, нравственное воспитание, учебная мотивация.*

Цифровизация образования, массовое распространение сетевых справочных ресурсов и появление общедоступных генеративных сервисов привели к тому, что готовый результат учебной работы оказался отделён от самого процесса её выполнения и стал доступен ребёнку раньше, чем у него сложились устойчивые представления о ценности собственного интеллектуального труда.

Запрос государства и общества на решение этой задачи закреплён в действующих нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Министерства просве-

щения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286) относит к личностным результатам освоения программы честность, ответственность за свои поступки, уважение к труду других людей и способность к самооценке собственных действий, а Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет воспитание как деятельность, направленную на формирование у обучающихся чувства ответственности и системы традиционных духовно-нравственных ценностей. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» прямо называет среди таких ценностей честность, справедливость и приоритет духовного над материальным, что придаёт работе по предупреждению учебных фальсификаций не узковедомственный, а общественно значимый характер.

Л. З. Байгузина и Г. Я. Мирзамамедова показывают, что в эпоху искусственного интеллекта запреты и технические средства обнаружения заимствований теряют эффективность. В результате акцент смещается с контроля на формирование образовательной культуры [3, с. 55–60].

Е. И. Зверева отмечает, что школьнику всё труднее отличить помощь искусственного интеллекта от самостоятельной учебной деятельности [7, с. 154–156].

Цель статьи — уточнить содержание понятия «культура непринятия академической нечестности» применительно к младшему школьному возрасту и теоретически обосновать педагогические условия её формирования.

Термин «академическая честность» вошёл в отечественный научный оборот сравнительно недавно, вместе с распространением в вузах норм научной этики. Под ним понимают правдивость в учебной работе, добросовестность, самостоятельность, отказ от присвоения чужого интеллектуального продукта и уважение к чужому труду. В структуре академической честности выделяют три компонента:

1. Ценностный — отношение к самостоятельному труду как к личной ценности;
2. Нормативный — знание правил выполнения и сдачи учебной работы;
3. Поведенческий — готовность следовать этим правилам, даже когда нарушение останется незамеченным [10, с. 357–359].

Академическая нечестность — это действия, при которых ученик выдаёт чужой результат за свой или говорит неправду о том, как выполнял задание. В начальной школе это:

— списывание у одноклассника или из готовых источников;

— подсказка во время самостоятельной работы;

— неправда о причинах невыполнения задания;

— сдача работы, которую за ребёнка сделали взрослые.

Младший школьник обычно не связывает такие действия с честностью: сама норма ещё не сложилась в его сознании как общее правило [9, с. 161–163].

Мы понимаем культуру непринятия академической нечестности как устойчивую позицию личности. Ученик с такой позицией отказывается от списывания, подсказки и присвоения чужого результата не из страха наказания.

К. Д. Ушинский считал ложь в учебных делах проявлением нравственной слабости, которая закрепляется в характере. Опору честности он видел во «внутреннем судье» — совести, которая регулирует поведение независимо от внешнего контроля. Отсюда задача учителя — не тотальный надзор, а создание среды, в которой честность становится нормой [13].

В. А. Сухомлинский предостерегал от оценивания, при котором отметка становится самоцелью. Страх плохой оценки он считал одним из главных мотивов обмана, а ошибку — естественным элементом познания [12, с. 19–21]. Ш. А. Амонашвили разделил содержательную оценку, ориентированную на усилия ребёнка, и отметку как формальный показатель. Содержательная оценка не порождает желания получить результат любой ценой [2, с. 102–107].

В 6–10 лет ребёнок переходит от морали, основанной на внешнем авторитете и страхе наказания, к морали, основанной на внутренних убеждениях и эмпатии. Е. В. Карпова показывает, что бывают периоды, когда ребёнок уже знает норму, но поступает иначе. Такой разрыв — закономерная черта возраста, а не ошибка воспитания. Честность воспринимается младшим школьником не как абстрактный принцип, а как набор конкретных поступков. Поэтому норму нужно формировать на узнаваемых учебных ситуациях: невыполненное задание, просьба дать списать, случайно увиденный чужой ответ [8].

На протяжении начальной школы представления о честности меняются:

1-й класс: норма понимается как запрет взрослого, ребёнок может списывать, не осознавая нарушения;

2-й класс: растёт чувствительность к отметке, а с ней — сокрытие невыполненного задания;

3-й класс: усиливается влияние сверстников, взаимное списывание может стать «нормой класса»;

4-й класс: складывается внутренняя регуляция, но появляется и осознанное использование готовых решений и цифровых сервисов.

Соответственно, в 1–2-х классах главное — объяснить и конкретизировать норму. В 3–4-х классах на первый план выходят нормы коллектива и умение отличать допустимую помощь от подмены работы.

Значимый фактор риска — структура учебной мотивации. По данным С. В. Гани и В. А. Гани, познавательная мотивация лучше всего развивается у хорошо успевающих детей. При этом у 45,5 % отличников мотив избегания неудачи

связан со страхом потерять статус отличника [6, с. 68–69]. По данным П. В. Новикова и Н. В. Кукушкина, примерно у 40 % младших школьников учебная мотивация находится на низком уровне или ниже среднего [11].

В этом возрасте эмоции нередко регулируют поведение сильнее, чем знания. Честный поступок закрепляется, если за ним следуют радость самостоятельного достижения и одобрение значимого взрослого. Если же честное признание систематически сопровождается страхом и стыдом, складывается установка на сокрытие. Поведение закрепляется и через групповые нормы: если в классе поощряются честность и справедливость, дети начинают считать такие поступки нормой [5, с. 133–135].

Усилия школы могут свести на нет родительские установки — выполнение заданий за ребёнка или требование высоких отметок любой ценой [1, с. 190–192].

Разграничим понимание младшими школьниками между академической нечестностью и допустимой помощью (таблица 1).

Таблица 1. **Разграничение допустимой помощи и академической нечестности**

Учебная ситуация	Допустимая помощь	Академическая нечестность	Критерий различения
Непонятное домашнее задание	Объяснить способ, разобрать похожий пример	Выполнить задание за ребёнка	Ребёнок освоил способ действия или нет
Самостоятельная работа	Задать уточняющий вопрос учителю	Подсказка, списывание у соседа	Работа отражает собственные знания или нет
Подготовка проекта	Обсудить идею, помочь с оформлением	Сдать готовый текст из сети как свой	Есть личный вклад ребёнка или нет
Работа с цифровыми сервисами	Найти информацию, проверить написание	Скопировать готовый ответ без понимания	Ребёнок может объяснить решение или нет

Во всех случаях критерий один — сохранилось ли собственное учебное действие ребёнка. Важен не сам факт обращения за помощью, а то, освоил ли ученик способ и может ли объяснить решение. На языке детей этот критерий звучит так: «Осталась ли работа моей?» Его можно положить в основу классных правил учебной честности.

Таким образом, культура непринятия академической нечестности — это устойчивая позиция личности, в которой соединены ценностный, нормативный и поведенческий компоненты. Младший школьный возраст наиболее благоприятен для её становления.

Литература:

1. Алиева, К. У. Роль семьи в межнациональном духовно-нравственном воспитании младших школьников / К. У. Алиева, Г. А. Омурзакова // Эпоха науки. — 2024. — № 40. — С. 191–196.
2. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Искусство развития и воспитания / Ш. А. Амонашвили. — Москва: Свет, 2022. — 224 с.
3. Байгузина, Л. З. Академическая честность в эпоху ИИ: от контроля к образовательной культуре / Л. З. Байгузина, Г. Я. Мирзамамедова // Образовательный код России будущего: смыслы и технологии: сборник научных трудов Юбилейной Международной научно-практической конференции, Москва, 04 декабря 2025 года. — Ставрополь: Ставролит, 2026. — С. 55–60.
4. Богуславский, М. В. Современные проблемы образования в историко-педагогическом осмыслении / М. В. Богуславский. — Москва: МЦНМО, 2025. — 400 с.
5. Боженова, Н. Ю. Формирование нравственных привычек младшего школьника / Н. Ю. Боженова // Актуальные вопросы современной науки: теория, технология, методология и практика: сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции, Уфа, 26 ноября 2024 года. — Уфа: НИЦ «Вестник науки», 2024. — С. 132–138.
6. Гани, С. В. Учебная мотивация младших школьников с разным уровнем успеваемости / С. В. Гани, В. А. Гани // Актуальные вопросы современной науки. — 2009. — № 8. — С. 67–72.
7. Зверева, Е. И. Академическая честность школьников в условиях использования искусственного интеллекта / Е. И. Зверева // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2026. — № 2 (84). — С. 154–158.
8. Карпова, Е. В. Психологические особенности развития нравственных представлений в школьном возрасте / Е. В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-nravstvennyh-predstavleniy-v-shkolnom-vozraste (дата обращения: 12.10.2026).

9. Комогоров, Т. Е. Генеративный искусственный интеллект и академическая честность: новые вызовы для высшего образования / Т. Е. Комогоров // Культура, личность, общество в условиях перемен: проблемы и пути решения: материалы XXVIII Международной конференции памяти профессора Л. Н. Когана, Екатеринбург, 18 мая 2025 года. — Екатеринбург: УрГПУ, 2025. — С. 161–163.
10. Костромитина, А. А. Этические аспекты использования ИИ в обучении письменной речи: границы помощи и академическая честность / А. А. Костромитина // Проблемы использования искусственного интеллекта в системе управления обществом и медиакоммуникациями: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Владимир, 25 декабря 2025 года. — Владимир: ВлГУ, 2026. — С. 357–362.
11. Новиков, П. В. Учебная мотивация как основной фактор успеваемости младших школьников / П. В. Новиков, Н. В. Кукушкин // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции, Саранск, 18 марта 2022 года. — Саранск: МГПУ им. М. Е. Евсевьева, 2022. — С. 34–43.
12. Семчук, Е. В. Основные философские идеи педагогической концепции В. А. Сухомлинского в развитии и воспитании полноценной личности / Е. В. Семчук. — Чита: Молодой ученый, 2016. — С. 19–21.
13. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 / К. Д. Ушинский. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Konstantin_Ushinskij/chelovek-kak-predmet-vospitanija-opyt-pedagogicheskoj-antropologii-tom-1/ (дата обращения: 12.10.2026).

Особенности музейной педагогики в условиях детского сада

Мельникова Карина Сергеевна, методист
МБУК «Центр Культуры ЦК19» (г. Новосибирск)

В статье рассматривается внедрение музейной педагогики в образовательный и воспитательный процесс дошкольной образовательной организации. Раскрываются возможности мини-музея, возрастные особенности музейно-педагогической деятельности, методы взаимодействия с экспонатами и потенциал сотрудничества детского сада с музеями и выставочными центрами.

Ключевые слова: *музейная педагогика, мини-музей, дошкольное образование, дошкольники, культура, история, музейный предмет, выставочная деятельность.*

Музей — научное и научно-просветительское учреждение, осуществляющее комплектование, хранение и изучение памятников естественной истории, материальной и духовной культуры — первоисточников знаний о развитии природы и человеческого общества [1].

В соответствии с ФГОС ДО одним из основных принципов образования является: приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, а также формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности [2, с. 3].

Как раз одной из инновационных технологий в сфере личностного воспитания детей является музейная педагогика. Она создает условия погружения личности в специально-организованную предметно-пространственную среду.

Музейная педагогика — это междисциплинарная область знания и практической деятельности, которая изучает образовательные возможности музея, музейные формы коммуникации и способы использования музейных предметов в процессе передачи и восприятия информации [3, с. 4–5].

Одной из основных предпосылок зарождения музейно-педагогической мысли стало понимание музея как института образования, что особенно заметно проявилось на рубеже XIX и XX веков [4].

Директор Гамбургской картинной галереи А. Лихтварк обосновывал роль музея как посредника между произведением искусства и посетителем, помогающего учиться видеть и воспринимать художественные произведения [4].

Музейная педагогическая деятельность может осуществляться не только в традиционной музейной среде, но и в условиях Дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Одним из доступных форматов становится мини-музей — специально организованное пространство, в котором дошкольники знакомятся с музейными коллекциями в стенах ДОУ, имеют возможность многократно возвращаться к экспозиции, наблюдать, задавать вопросы, участвовать в её создании и становиться активными участниками образовательного и культурного процесса [3; 4].

Организация собственных мини-музеев важны для расширения кругозора детей, открытия новых возможностей для самостоятельной исследовательской деятельности и к обучению в целом [3].

Таким образом, музейную педагогику можно рассматривать как технологию исследовательской деятельности [3].

Цели музейной педагогики в условиях ДОУ:

— Расширение кругозора дошкольников — мини-музеи тематические, что позволяет дошкольникам ознакомится с разными темами (ремесла, живопись, ДПИ, профессии, разные эпохи и др.)

— Формирование интереса к культуре и истории, взаимодействуя с предметами, ребёнок открывает для себя их историю, понимая при этом, что именно культура соединяет поколения.

— Обогащение воспитательно-образовательного пространства новыми формами.

— Развитие познавательных способностей и познавательной деятельности.

— Формирование у дошкольников представлений о музее [5].

Визуальное оформление мини-музея должно соответствовать возрастным особенностям дошкольников, быть эстетически привлекательным, понятным и безопасным. При его создании целесообразно опираться на принципы наглядности, доступности, последовательности, предметности и эмоциональной выразительности [5; 6, с. 48].

При планировании мероприятий в рамках мини-музея необходимо учитывать возраст, жизненный опыт и возможности детей. Встречи в рамках экспозиции должны быть ярко эмоционально окрашены, что вызывает интерес у дошкольника. Необходимо апеллировать словами, которые доступны дошкольникам конкретного возраста, постепенно расширяя словарь более сложными и узкими понятиями о культуре, истории и искусстве [5].

Тематические загадки, викторины и дидактические игры развивают познавательный интерес дошкольника, погружая его в экспозицию. Также важно учитывать не только возрастные особенности дошкольников, но и интересы и возможности конкретной группы дошкольников, посещающих экспозицию [6, с. 83–84].

Важно, чтобы практическая деятельность в рамках выставки была связана с содержанием экспозиции и помогала детям осмыслить увиденное. Этап обсуждения впечатлений после выставки поможет дошкольникам связать непосредственное впечатление с последующим осмыслением. Так же это может стать хорошей возможностью обратной связи, что детям понравилось, что не понравилось, что было понятно или непонятно. Используя полученные от детей сведения, педагог может сделать работу над ошибками и в подготовке следующей композиции учитывать мнение дошкольников [7].

После посещения выставки полученные знания можно закрепить любой творческой деятельностью, например, созданием поделки или рисунка по мотивам выставки, написание стихотворения и т. д. Подобный вид деятельности поможет дошкольнику в полной мере пережить опыт посещения выставки. В своей работе он сможет отследить и подметить какие-то детали, переосмыслить весь тот материал, который он получил [6, с. 84–85].

Экспонаты мини-музея могут быть разнообразной тематики. При подборе экспонатов важно учитывать образовательную ценность каждого предмета, его сохранность, возможность безопасного показа и соответствие теме. В экспозиции также может быть представлена литература, видеоматериалы, рисунки аудиозаписи и т. д. [6]. В подборе материалов могут учувствовать как дошкольники с родителями, так и педагоги. Участие дошкольников в подборе материала дает детям чувство сопричастности к выставке и общему делу, а поиск экспонатов детей совместно с родственниками способствует укреплению семейных связей.

Не стоит и забывать об интерактивных экспонатах, чтобы дошкольники смогли познать объект через тактильные ощущения, которые играют важную роль в познании мира ребенком. При этом, стоит объяснить правила поведения в музеях, какие предметы можно трогать, а к каким стоит относится более бережно. Это подготовит юных зрителей к походам в реальные музеи.

При создании коллекций мини-музея работа с сотрудниками музеев, галерей или выставочных центров гарантирует достоверность информации. При этом педагог выступает в качестве организатора образовательной ситуации, учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей, помогает им задавать вопросы и устанавливать связи между экспонатом и повседневным опытом. Наиболее продуктивными становятся занятия, в которых музейный специалист отвечает за содержательную и предметную точность, а воспитатель — за педагогическую адаптацию материала и включение его в образовательный процесс [8].

Постепенно через посещение мини-музея дошкольники подготовятся к посещению реальных музеев и выставочных залов, как в рамках экскурсий совместно с ДОУ, так и самостоятельному посещению с родителями. Дошкольники, посещавшие мини-музей станут подготовленными посетителями музея, которые не только будут знать правила посещения музеев, но и будут погружены в исторический и социальный контекст, будут уметь смотреть, видеть и воспринимать искусство.

Посещение мини-музеев и музеев с детства сформирует у дошкольника привычку к участию в культурной жизни города и страны, что способствует становлению культурного и активного члена общества.

Перед посещением мини-музея педагогом должна быть проведена определенная работы с дошкольниками. Следует провести вводную беседу, которая включит детей в образовательный процесс [7].

Таким образом, музейная педагогика является эффективным средством обогащения образовательной среды дошкольной организации и приобщения детей к историческому и культурному наследию. Её результативность определяется не самим наличием мини-музея, а систематической работой с экспозицией: предварительной подготовкой, наблюдением, диалогом, практической и творческой деятельностью, последующим обсуждением впечатлений. Сотрудничество педагогов ДОУ с музеями и выставочными центрами позволяет расширить образовательное пространство ребёнка и постепенно форми-

ровать опыт культурного посещения. Постепенное знакомство с музейными правилами в рамках мини-музея помогает подготовить ребёнка к посещению выставок и музеев вместе с семьёй

Литература:

1. Решетников, Н. И. Музей и проектирование музейной деятельности: учебное пособие / Н. И. Решетников. — М.: МГУКИ, 2014. — Текст: непосредственный.
2. Министр, Д. Л. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Д. Л. Министр. — Текст: электронный // система ГАРАН: [сайт]. — URL: https://d3525104.gosuslugi.ru/netcat_files/19/8/FGOS_DO_s_izmeneniyami_ot_08.11.2022.pdf (дата обращения: 19.10.2026).
3. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика: учебно-методическое / Л. М. Шляхтина. — Санкт Петербург: СПбГИК, 2021. — 60 с. — Текст: непосредственный.
4. Иванов, Е. М. Музейная педагогика в социокультурном контексте: опыт и современная проблематика / Е. М. Иванов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 7 (558). — С. 83–86.
5. Безрукова, М. И. Музейная педагогика в системе дошкольного образования и воспитания / М. И. Безрукова, Н. Н. Волкова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2018. — № 3 (18). — С. 9–11.
6. Попова, Л. В. Музейная педагогика: учебник / Л. В. Попова, И. П. Таранец, М. М. Пикуленко. — М.: МАКС Пресс, 2026. — 192 с. — Текст: непосредственный.
7. Клементьева, Л. В. Методические аспекты проблемы развития эстетического восприятия у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с пейзажной живописью / Л. В. Клементьева, С. М. Зырянова. — Текст: непосредственный // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». —, 2018.
8. Ягудина, С. М. Педагогические возможности мини-музея в воспитании дошкольников / С. М. Ягудина. — Текст: электронный // Razvitum: [сайт]. (дата обращения: 19.10.2026).

Изучение опыта формирования коллектива младших школьников-октябрят

Мирзоян Милана Артуровна, студент магистратуры
Научный руководитель: Кудряшёв Алексей Валериевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается историко-педагогический опыт формирования коллектива младших школьников-октябрят, представленный в публикациях 1960–1980-х гг. Анализируется первоначальный период воспитательной работы, роль учителя в данном процессе и деятельность микрогрупп. Выделены приёмы, посредством которых дети постепенно переходили от выполнения указаний взрослого к участию в совместном планировании и организации общего дела.

Ключевые слова: *младшие школьники, октябрята, детский коллектив, воспитательная работа, общественная активность, организаторские навыки, микрогруппа, поручение, учитель.*

Отечественной педагогической традиции, возникшей в советский период, присущ принцип коллективизма. В условиях коллектива благодаря совместной деятельности его участников происходит формировании личности. Советское педагогическое наследие, особенно идеи, опыт А. С. Макаренко, И. П. Иванова, стали научной, методологической основой ретроинновационного подхода в современном образовательном процессе. Для воспитательных практик по-прежнему актуальны и важны самоуправление и коллективное творчество.

Идея коллективизма в отечественной педагогике рассматривается как механизм гармоничного сочетания личных и общественных интересов, способствующий развитию человека через взаимодействие в группе. Формирование ребенка в условиях коллектива не подавляет индивидуальность, а выступает ресурсом для воспитания активных, социально ответственных граждан.

Создание детского коллектива начинается с первых дней школьной жизни. Первоначальный период воспитательной работы рассматривается как особенно значимый: именно в это время складываются привычки взаимодействия, отношение к поручениям и понимание ребёнком себя как участника общего дела.

Основоположник методики коллективной творческой деятельности (КТД) И. П. Иванов отмечал, что организация воспитательной работы в начале обучения может либо сформировать самостоятельность, либо, напротив, закрепить зависимость детей от постоянных

указаний взрослого [4]. Автор противопоставляет чрезмерную опеку и организацию, при которой взрослый фактически выполняет дела за детей, подходу, предполагающему постепенное включение школьников в совместную деятельность. При первом варианте ребёнок привыкает ориентироваться только на учителя, а коллектив распадается на условно «активных» и остальных. Поэтому важно с самого начала давать детям возможность действовать вместе и постепенно передавать им часть организационных функций.

Развитие концепции воспитания в условиях коллектива, начатое А. С. Макаренко в 1930-е гг., продолжалось и в 1960–1980-е гг.

Сотрудник Лаборатория нравственного воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР, А. В. Зосимовский обращал внимание на то, что первоклассник в начале обучения прежде всего ориентирован на личность учителя и ещё не воспринимает класс как самостоятельный коллектив [3]. Педагогу следует показать обучающимся, зачем нужна эта работа и какую пользу она приносит другим. При этом объяснение должно быть доступным и опираться на понятные младшим школьникам жизненные примеры.

Таким образом, учитель выступает организатором детского коллектива, однако его роль не сводится к постоянному наблюдению и контролю за действиями детей. Основная задача педагога заключается в создании условий, при которых школьники постепенно приобретают опыт самостоятельного принятия решений и выполнения совместной работы.

А. В. Зосимовский изучал формирование детского коллектива на примере деятельности учительницы В. П. Васильевой, которая в начале 1960-х работала в школе № 18 г. Павловского Посада. Эта образовательная организация являлась базовой школой АПН РСФСР, экспериментальной площадкой для исследователей из Академии. В классе В. П. Васильевой предъявляемые детям требования педагога обосновывались их пользой, значимостью для всего коллектива. Поэтому отдельный поступок ребёнка рассматривался не изолированно, а с учётом его влияния на жизнь класса. Аналогичным образом выполняемая работа связывалась с её значением для окружающих и общей пользой [3]. Подобная организация деятельности способствовала развитию у детей чувства ответственности перед товарищами.

И. П. Иванов решает данную проблему иначе: чтобы взаимная зависимость и ответственность не навязывались извне, а вырастали изнутри общего дела, нужно особым образом организовать саму деятельность детей. Пример подобной организации он приводит в статье «Учитель и октябрята».

Интересный пример коллективной работы представлен И. П. Ивановым в статье «Учитель и октябрята». Автор описывает «октябрятский турнир», организованный в первом классе ленинградской школы № 210 1982 года. Ученики начальных классов — октябрята были объединены в небольшие группы- «звёздочки». Ребёнок выполнял поручения в небольшой группе, но при этом чувствовал свою причастность к общему делу. Совместная деятельность помогала обучающимся понять, что даёт их личный вклад, пробовали договариваться, искать общее решение и делить между собой обязанности. Малая группа способствовала не только развитию коммуникативных навыков, но и способствовала тому, что школьники самостоятельно принимали участие в жизни коллектива.

Самостоятельность детей проявлялась при подготовке совместных мероприятий, «звёздочка» самостоятельно готовил материал для другой группы: определял темы, придумывал вопросы, вместе разбирал задания. Если что-то не получалось, можно было обратиться за помощью к учительнице, родителям или студентам-практикантам [1].

В публикации 1982 года И. П. Иванова рассказывается об общем сборе октябрят: ребята обсуждали, какие задачи стоят перед коллективом, придумывали названия микрогрупп, выбирали командиров «звёздочек», делали эмблемы и намечали планы будущих праздников [4]. То есть дети включались уже не только в выполнение заданий, но и в подготовку и организацию общих дел. Содержание их работы усложнялось.

Но чтобы самостоятельность действительно росла, ребёнку нужно понимать, ради чего он трудится. На это обращает внимание А. В. Зосимовский. Он считает, что младших школьников стоит вовлекать в посильные дела, результат которых понятен и важен для всего коллектива [3]. Педагогу мало озвучить поручение — надо объяснить, зачем оно и как связано с общей задачей. Тогда ребёнок видит в своей работе не формальное требование взрослого, а свой вклад в общее дело.

Когда смысл понятен, можно постепенно усложнять поручения. Здесь важно считаться с возрастом младших школьников и вводить новые задачи по мере того, как накапливается опыт. Сначала ребёнок выполняет отдельное действие, позже подключается к планированию, распределению обязанностей и оценке того, что получилось. Отдельного внимания заслуживает подведение итогов. Зосимовский пишет, что обсуждение результатов даёт возможность сверить задуманное с тем, что вышло на деле, увидеть трудности и решить, как их исправить [3]. Так разбор результатов тоже становится способом развивать у школьников самостоятельность и ответственность.

Следующий шаг — развитие организаторских умений школьников.

М. Бесова, учительница начальных классов из города Режа Свердловской области, рассматривает их формирование уже с первого класса [2]. Организаторская деятельность младших школьников заключается в умение объяснить задачу товарищам, распределить между участниками отдельные действия, оказать необходимую помощь и отвечать за общий результат. При этом важно, чтобы подобный опыт получали разные дети, а не только наиболее

активные участники коллектива. Поэтому организаторские функции целесообразно распределять между школьниками и периодически менять их.

Рассмотренные особенности позволяют перейти от отдельных способов организации работы к общей последовательности формирования коллектива младших школьников-октябрят. На основании изученных источников можно выделить несколько взаимосвязанных этапов:

– первый этап — адаптационно-организационный;

– второй этап связан с объединением школьников в микрогруппы;

– третий этап предполагает включение в общественно полезную деятельность;

– четвёртый этап подразумевает расширение самостоятельности;

– пятый этап связан с закреплением коллективных отношений посредством регулярных совместных дел, взаимопомощи и обсуждения результатов.

В заключении следует отметить, что формирование детского коллектива в анализируемом опыте учителей 1960–1980-х гг., происходило не одномоментно, а постепенно, через усложнение совместной деятельности. Сначала дети осваивали простые формы взаимодействия в небольших группах, затем учились выполнять общественно полезные поручения, участвовать в их планировании и постепенно брать на себя организаторские функции. Поэтому основой формирования коллектива выступало не само объединение школьников, а содержание совместной деятельности, возможность каждого ребёнка внести собственный вклад и последовательное расширение его самостоятельности.

Литература:

1. Иванов И. П. Учитель и октябрята // Вожатый. 1966. № 12. С. 20–21.
2. Иванов И. П. Учитель и октябрята // Вожатый. — 1967. — № 1. — С. 25–26.
3. Бесова М. Организаторские навыки — с первого класса // Воспитание школьников. — 1970. — № 4. — С. 51–53.
4. Зосимовский А. В. Воспитание общественной активности младших школьников // Начальная школа. — 1962. — № 8. — С. 20–27.
5. Иванов И. П. Первоначальный период воспитательной работы с младшими школьниками // Начальная школа. — 1982. — № 8.
6. Коллектив, группа, сообщество: ресурсы и вызовы в образовании школьников: сборник статей / под науч. ред. Д. И. Земцова, С. Г. Косарецкого, И. Ю. Иванова. М.: Изд. дом ВШЭ, 2025. 224 с.

Ретроинновации в военно-патриотическом воспитании школьников: потенциал советской военно-спортивной игры «Зарница» в современной школе

Миронова Анастасия Александровна, студент магистратуры;
Сальвицкая Юлия Андреевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Кудряшёв Алексей Валериевич, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается опыт советской военно-спортивной игры «Зарница» и возможность его применения в современной школе. Анализ приказа о начале всесоюзной игры, свидетельств её участников и историко-педагогических публикаций позволил выделить три особенности организации «Зарницы»: предварительная подготовка, распределение обязанностей в отряде и подведение промежуточных итогов. На примере краеведческого этапа «Исторический маршрут» показано, как связать поручения школьников общей задачей и по каким признакам педагог может судить о вкладе каждого. Предлагаемый сценарий предназначен для 6–8-х классов и носит проектный характер.

Ключевые слова: *военно-патриотическое воспитание, «Зарница», ретроинновация, советская школа, краеведение, командная работа, исторический источник.*

Как построить школьную игру, чтобы у каждого участника была возможность принять решение, выполнить поручение и увидеть результат общих усилий? Команда может первой пройти все этапы, хотя маршрут выбрал один ученик и на вопросы отвечал он же. Итоговый счёт в таком случае мало говорит о том, чему научились остальные. Этот вопрос особенно важен для военно-патриотического воспитания, где взаимовыручка и ответственность входят в сам замысел мероприятия.

В этой статье я обращаюсь к вопросу о том, какие элементы советской военно-спортивной игры «Зарница» могут быть востребованы в современной школе. Для

этого сопоставляю задачи, поставленные организаторами всесоюзной игры в 1967 году [3, с. 1], с описаниями игры в книге А. Л. Гетмана [2, с. 171, 189–190] и в историческом очерке Н. А. Лепиной и М. В. Уличева [5, с. 35–40]. Сопоставление позволяет проследить путь от предписаний организаторов к свидетельствам участников. Затем можно обсудить, какие из описанных решений применимы сегодня.

Слово «ретроинновация» уже употреблялось в педагогической литературе. Е. Н. Астафьева показывает, как расходятся мнения исследователей о том, в каком смысле возвращение к прежней практике можно считать нововведением [1, с. 178–179, 188]. В рамках данной работы под ретроинновацией понимается отбор и переосмысление организационных принципов «Зарницы» для новой воспитательной задачи. В предлагаемом варианте эту задачу решают школьники, которые вместе готовят маршрут по памятным местам своего района.

10 января 1967 года «Пионерская правда» опубликовала приказ № 1 командующего игрой, маршала артиллерии В. И. Казакова. Приказ предписывал сформировать отряды из пионеров шестых — восьмых классов. Один из пунктов требовал до 20 февраля «провести в каждом батальоне смотр готовности к военно-спортивной игре» [3, с. 1]. Таким образом, ещё до выхода на соревнования у школьного коллектива была промежуточная задача. Участникам предстояло научиться выполнять поручения и показать, как они с ними справляются.

О дальнейшем устройстве игры подробнее пишут Н. А. Лепина и М. В. Уличев. В перечне специальностей рядом со связистом и санитаром упомянут редактор боевого листка. Участников готовили к разным обязанностям, а в школах итоги работы отрядов подводили осенью, зимой и весной [5, с. 39]. Для учителя здесь существенна последовательность действий. Между выбором роли и общим итогом было время освоить поручение и вернуться к нему после промежуточного разбора.

Игра получила и методическое сопровождение. В 1969 году в Москве вышли рекомендации О. Ф. Красниченко для вожатых пионерского лагеря, подготовленные при Московском городском дворце пионеров и школьников [4]. В 1976 году в Вильнюсе вышел методический материал Республиканского дворца пионеров [7]. Эти издания позволяют установить, кому адресовали помощь в организации игры и в каких учреждениях её готовили. О распределении ролей в отряде точнее судить по описанию самой работы со школьниками [5, с. 39–40].

А. Л. Гетман рассматривал «Зарницу» в контексте подготовки молодёжи к защите страны [2, с. 171]. В его книге сохранились и ответы участников финала на вопрос о том, чему их научила игра. Один из них подписался «Юнкор» и написал: «„Зарница“ принесла в наш класс дисциплину, товарищескую взаимопомощь» [2, с. 190]. Примечательно, что школьник говорит о своём классе: для него существенны отношения, которые продолжаются и после игры. Гетман приводит избранные ответы финалистов [2, с. 189–190], поэтому по ним можно судить о личном опыте отдельных участников. Вопрос о том, как менялись отношения у других школьников, остаётся открытым.

Начинать такую работу, на мой взгляд, нужно с выбора педагогической цели. Если мы хотим развивать взаимодействие, задания должны требовать от участников согласования действий. Если цель — знакомство с историей родного края, школьникам нужно дать возможность искать информацию и работать с источниками. Обе цели совмещаются, когда команда готовит для других людей маршрут и отвечает за достоверность сведений о каждом объекте.

Такая постановка задачи согласуется с пунктом 2 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В числе ориентиров воспитания в нём названы уважение к памяти защитников Отечества и бережное отношение к культурному наследию [6, ст. 2, п. 2]. В краеведческой работе у этих слов есть конкретное выражение. Прежде чем рассказать младшему классу о памятном месте, участники должны проверить имя человека, установить, к какому событию относится дата, и пояснить, откуда они это знают.

Роль должна быть содержательной. Если поручение никак не влияет на ход игры, ребёнок быстро понимает, что его участие носит формальный характер. Поэтому организаторам важно заранее определить, за что отвечает каждый участник и как его работа связана с действиями команды. В пособии А. М. Федосеевой и Н. В. Бабкиной об организации взаимодействия подростков в условиях инклюзии предлагается учитывать, «какой ценный вклад внес каждый участник, в чем именно он состоял и была ли у него такая возможность» [8, с. 25]. Этот вопрос полезно задать ещё при подготовке сценария. Если команда может выполнить задание, даже не обратившись к одному из ребят, стоит пересмотреть само поручение.

Краеведческий этап «Исторический маршрут»

Работу над маршрутом команда начинает со схемы школьной территории или ближайшего квартала. Ей предстоит подготовить для младших школьников короткую экскурсию о памятном месте. Результатом станет карточка остановки с отметкой на схеме, кратким рассказом и указанием источников. Учитель может использовать эту карточку, когда поведёт на экскурсию следующий класс.

Важно привлечь школьников к подготовке. Они могут предложить часть маршрута, выбрать объект, обратиться в школьный музей или библиотеку, подготовить вопросы по истории и распределить обязанности. Педагог согласует места остановок и помогает подобрать материалы, которые учащиеся смогут самостоятельно прочитать и сопоставить. До выхода на маршрут организаторы проверяют площадку и доступность прохода, определяют, кто из взрослых сопровождает группу и к кому дети могут обратиться за помощью. Физическую нагрузку и протяжённость пути можно менять

с учётом возможностей детей. Для участника, которому трудно пройти весь маршрут, остаётся содержательная работа с той же задачей: он может сверить подпись к фотографии со схемой и передать группе необходимые уточнения.

На остановке у памятной доски один участник отмечает место на схеме и переписывает надпись, другой изучает старую фотографию, третий работает с заметкой местной газеты. Ученику, который готовит общий текст, нужны результаты всех троих. По схеме он проверяет, тот ли дом изображён на снимке, по надписи уточняет имя, по заметке выясняет обстоятельства открытия доски. На следующей остановке участники могут обменяться обязанностями.

Особого внимания заслуживает возможное расхождение дат. Предположим, на обороте фотографии доски стоит один год, а газетная заметка о ней опубликована годом позже. Обе даты могут быть верны. Ребята уточняют, когда сделан снимок, кто и когда его подписал, сообщала ли газета об открытии доски или вспоминала об этом событии спустя время. Если удаётся установить лишь то, что доска уже существовала ко времени съёмки, именно этот вывод и попадёт в карточку. Вопрос о дате открытия можно передать школьному музею вместе с копиями материалов. Здесь у исторической осторожности есть понятная детям причина: по их тексту другой класс будет знакомиться с этим местом.

После завершения игры полезно обсудить с детьми, что помогло команде справиться с заданием, где возникли трудности и что участники изменили бы при следующей встрече. Учитель может положить рядом черновик карточки и её окончательный вариант и попросить показать одну правку: кто предложил её, какой источник позволил уточнить текст и почему группа согласилась. Так в разговор включается и тот, кто обнаружил ошибку, хотя сам не выступал перед классом.

Что считать результатом

Для оценки этого этапа достаточно двух вопросов. Первый относится к истории: может ли команда показать, на каком свидетельстве основана каждая существенная деталь рассказа? Второй относится к взаимодействию: могут ли школьники привести пример решения, для которого понадобились сведения от нескольких участников? Ответ на первый вопрос виден в карточке маршрута, на второй — в объяснении того, как она менялась. Быстрое прохождение дистанции само по себе ответа ни на один из них не даёт.

Воспитательный потенциал «Зарницы» связан прежде всего с организацией совместной деятельности. Из советского опыта в предложенный сценарий переходят время на подготовку, личная ответственность за поручение и возвращение к результату после общего дела. Содержание поручений определяется задачами современной школы. В «Историческом маршруте» каждый отвечает перед товарищами за свою часть исследования, а вся команда — перед школьниками, которым предстоит воспользоваться её работой.

Судить об устойчивом изменении отношений в классе по одной игре было бы преждевременно. При апробации можно предложить вторую остановку с обменом ролями и сопоставить две работы: какие сведения ученики проверили сами, чью помощь запросили и смогли ли объяснить внесённую поправку. Такое сравнение позволит учителю решить, какие поручения действительно требуют сотрудничества и что следует изменить при следующем проведении игры.

Литература:

1. Астафьева Е. Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. — 2019. — № 1. — С. 178–190. URL: https://www.hpe-journal.ru/images/JOURNAL/2019–1/2019–1–178–190.pdf (дата обращения: 20.11.2026).
2. Гетман А. Л. Воспитание мужества. — М.: ДОСААФ СССР, 1979. — 223 с. URL: https://sheba.spb.ru/za/vospitanie-muzhestva-1979.pdf (дата обращения: 20.11.2026).
3. Казаков В. И. Приказ № 1 командующего Всесоюзной военно-спортивной игрой «Зарница» // Пионерская правда. — 1967. — 10 янв. — № 3 (5066). — С. 1. URL: https://nzdr.ru/data/media/biblio/j/pp/1967/Пионерская %20 правда %20- %201967–003(5066).pdf (дата обращения: 20.11.2026).
4. Красниченко О. Ф. Организация военно-спортивной игры «Зарница» в пионерском лагере: методические рекомендации в помощь начальнику, старшему и отрядному вожатому пионерского лагеря / Московский городской дворец пионеров и школьников. — М., 1969. — 7 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01007412405 (дата обращения: 20.11.2026).
5. Лепина Н. А., Уличев М. В. Исторический очерк. Становление Всесоюзной пионерской военно-спортивной игры «Зарница» // Педагогический вестник «Балтийский берег». — 2017. — Декабрь. — С. 35–42. URL: https://www.baltvest.spb.ru/wp-content/uploads/2018/01/ВЕСТНИК-ББ-декабрь-2017–1.pdf (дата обращения: 20.11.2026).
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 4 августа 2026 г.). — Ст. 2, п. 2 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — № 53 (ч. I). — Ст. 7598. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 20.11.2026).

7. Пионерская военно-спортивная игра «Зарница»: методический материал / Министерство просвещения Литовской ССР, Республиканский дворец пионеров. — Вильнюс, 1976. — 64 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01007009758 (дата обращения: 20.11.2026).
8. Федосеева А. М., Бабкина Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии: методическое пособие для педагогов-психологов. — М.: ИКП РАО, 2021. — 66 с. URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/h1/ (дата обращения: 20.11.2026).

Интеграция театра в образовательную среду: школа и вуз как плацдарм для формирования театрального интереса

Молчанов Михаил Михайлович, студент магистратуры
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

Статья посвящена анализу потенциала театра как воспитательного ресурса в образовательной среде. Рассматриваются механизмы влияния театральной деятельности на формирование личности учащихся и студентов, её роль в развитии ключевых компетенций XXI века и эмоционального интеллекта. Приведены примеры отечественной и зарубежной практики интеграции театра в школьное и университетское образование. Автор делает вывод о стратегической значимости театра для гуманитарной миссии современного образования и его способности способствовать формированию свободной, социально ответственной личности.

Ключевые слова: *театр, образование, воспитание, личность, школа, вуз, социализация, театральная педагогика.*

Integrating theatre into the educational environment: schools and universities as a foundation for cultivating an interest in theatre

The article explores the potential of theatre as an educational and developmental resource within the school and university environment. It examines how theatrical activity contributes to the formation of students' personalities, the development of 21st-century competencies, and emotional intelligence. The author presents examples of domestic and international practices of theatre integration in educational institutions and argues that theatre plays a strategic role in fulfilling the humanistic mission of modern education by fostering free-thinking, socially responsible individuals.

Keywords: *theatre, education, upbringing, personality, school, university, socialization, theatre pedagogy.*

«Театр — искусство прекрасное. Оно облагораживает, воспитывает человека. Тот, кто любит театр по-настоящему, всегда уносит из него запас мудрости и доброты» — эти слова К. С. Станиславского актуальны и сегодня [3]. Они напоминают, что интеграция театра в школы и вузы — это не форма досуга, а мощный педагогический инструмент формирования личности. Современное образование, ставя целью воспитание свободного, мыслящего и социально ответственного человека, не может обойтись без театра как стратегического ресурса. Эта мысль находит подтверждение и в государственной политике: так, к 2024 году планировалось создание школьного театра в каждой школе [1]. Следовательно, вопрос о роли театра в образовательной среде приобретает особую значимость.

Театр, как вид искусства, задействует все сферы личности — интеллектуальную, эмоциональную, физическую, социальную. Благодаря этому он с давних пор воспринимается педагогами как уникальное средство развития человека. Недаром координатор проекта «Содружество школьных театров города Москвы» В. С. Злотников подчёркивает: *«театр является серьёзным педагогическим инструментом, дающим возможность человеку развиваться в самом широком смысле, личностно расти и образовываться»* [1].

Исследования подтверждают, что участие в театральной деятельности способствует развитию ключевых компетенций и качеств личности. В процессе театральной игры и постановки у детей и молодёжи развиваются творческое воображение и креативность, формируется критическое мышление, происходит активная социализация и укрепление коммуникативных навыков [7]. В частности, отмечается улучшение умения конструктивно разрешать конфликты, выражать свои эмоции и понимать переживания других, а также приобретение опыта инклюзивного взаимодействия со сверстниками. Кроме того, театральные проекты, особенно на актуальные темы, формируют у молодёжи такие важные компетенции XXI века, как лидерство, умение сотрудничать и гражданская ответственность. Не менее значимый эффект театра — развитие эмпатии и морального сознания через переживание и сопереживание.

Важно подчеркнуть и особую роль театра в раскрепощении личности. Ещё в 1920-е годы А. С. Макаренко, внедряя элементы импровизации в школьные спектакли, показал, что школьный театр может дарить учащимся свободу творчества и самовыражения — в отличие от репродуктивных методов обучения [2]. Эта творческая свобода напрямую связана с воспитанием независимого мышления и уверенности в себе. Таким образом, театр выступает не декоративным дополнением к образованию, а фундаментальным средством воспитания. Без него невозможно в полной мере развить в молодом человеке те качества, которые отличают свободную, думающую и социально зрелую личность.

Мировой опыт свидетельствует, что интеграция театра в школу приносит ощутимые плоды. За рубежом театральные практики давно стали частью системы образования: в ряде стран театральная деятельность входит в основную часть школьной программы (например, в Австралии, Великобритании, Исландии, Канаде) [7]. Там театр используется как средство комплексного решения задач обучения, развития и социализации учащихся. К примеру, в США уже к 1966 году около 90 % средних школ регулярно проводили театральные постановки, а каждый четвертый колледж имел собственную театральную программу. В Великобритании с 1960-х годов развивается движение «Theatre in Education (TIE)», в рамках которого профессиональные актёры и режиссёры работают с учащимися. Британские школы регулярно приглашают специальные театральные труппы для совместных интерактивных спектаклей с детьми — вплоть до форм форум-театра — посвящённых острым социальным проблемам (терпимость, экологическое мышление, буллинг и др.). Учащиеся становятся соавторами постановок, участвуют в обсуждениях и импровизациях, благодаря чему театр в школе за рубежом — это не кружок, а метод обучения жизни. Такой подход развивает у детей не только творческие и речевые навыки, но и гражданские качества: способность к сотрудничеству, уважение к другим культурам, эмпатию и чувство ответственности перед обществом.

В России школьный театр традиционно существовал преимущественно как внеурочная форма воспитательной работы. Исторически в дореволюционной школе театральные представления носили воспитательно-нравственный характер и служили приобщению к культуре. В советское время драматические кружки и школьные студии были распространены, однако официальная программа не включала театр как обязательный компонент обучения. По оценкам исследователей, применение театра в практике российских школ долго оставалось ограниченным и несистемным, зависело от инициативы отдельных энтузиастов-педагогов. Тем не менее, ценность театра для воспитания никогда не отрицалась. Советские педагоги-новаторы, такие как А. Макаренко и С. Перский, в 1920–1930-х годах резко расширили функции школьного театра, вовлекая в действие весь класс и даже зрителей [7]. Школьный спектакль перестал быть лишь воспроизведением классических текстов — дети начали создавать собственные смыслы и реальности на основе коллективного творчества. Это стало серьёзным шагом к тому, чтобы театр интегрировался в педагогический процесс как инструмент развития, а не только развлечения.

Как отмечалось выше, в России идёт реализация государственной инициативы по созданию школьных театров. В крупных городах действуют проекты вроде московского «Содружества школьных театров», проводится ежегодный фестиваль школьных постановок «Живая сцена» [1]. Практический опыт показывает, что школьный театр способен связать воедино учебный и воспитательный процессы. Например, исследование педагогов Санкт-Петербурга продемонстрировало, что реализация серии театральных проектов в школе объединила разрозненные компоненты образования — учебные предметы, внеклассные мероприятия, дополнительное образование — в рамках единого творческого пространства [6]. Театр выступил ядром, вокруг которого сотрудничали учителя разных предметов, родители и сами ученики, что положительно сказалось на мотивации детей и их культурном развитии.

Важно отметить, каким образом школьный театр формирует личность. Он создаёт особую атмосферу творчества и сотрудничества, в которой раскрываются таланты и характер ребенка. Здесь ученик учится работать в команде, уважать чужое мнение, преодолевать застенчивость — через игру и сценическое действие эти уроки усваиваются естественно. Не случайно видный театральный педагог А. А. Брянцев метко заметил: «*Школа — повседневность, а театр — праздник. Он жизнь раскрывает глубже, чем на обыкновенных уроках. На уроке развиваются мыслительные способности, но человеческие качества, конечно, раскрываются больше в театре*» [4]. Действительно, в рамках урока учитель в основном транслирует знания, тогда как в рамках спектакля дети проживают ценности: доброту, смелость, справедливость, умение сострадать. Таким образом, интеграция театра превращает школу из места исключительно академического обучения в пространство всестороннего воспитания личности.

В университетской среде влияние театра на развитие личности проявляется не менее значительно. Многие зарубежные вузы включают театральное творчество в свою культурно-образовательную среду. В США, например, традиция студенческих театров и драматических клубов существует давно — ещё в 1960-е годы четверть американских колледжей имела собственные театральные программы [7]. Участие в постановках на уровне вуза рассматривается как часть либерального образования: будущие специалисты, независимо от профиля, получают через театр важные «надпрофессиональные» навыки. Публичные выступления на сцене развивают у студентов уверенность в себе и ораторское мастерство; совместная

творческая деятельность учит их командной работе и лидерству; разбор сложных драматургических коллизий расширяет кругозор и стимулирует критическое мышление. За рубежом нередки случаи, когда в университетах с помощью театра обсуждаются социальные проблемы и этические дилеммы — тем самым вузовский театр способствует воспитанию активной гражданской позиции у молодёжи.

В российских вузах студенческие театры также являются важным элементом воспитательной работы и самодеятельного творчества. Практически при каждом крупном университете действует драматическая студия или клуб КВН, где молодежь пробует себя на сцене. Эти коллективы — своеобразная лаборатория личностного роста: здесь студент раскрывается в новых ролях, учится управлять эмоциями, понимать психологию зрителя и партнёра. Исторически именно через любительские театры в вузах в России формировалась интеллигенция — слой образованных, социально ответственных людей [4]. И сегодня, участвуя в постановках, студенты получают то, чего не даст самая насыщенная учебная программа: эмоциональный опыт, творческую смелость, умение критически осмысливать окружающую действительность. Университетский театр нередко становится площадкой, где обкатываются новые общественные идеи, где молодёжь учится свободно высказывать свою позицию. Всё это непосредственно влияет на становление зрелой личности студента. Можно сказать, что театр в вузе помогает воспитать не просто профильного специалиста, а гармонично развитого человека, сохраняющего связь с культурой и обществом.

Таким образом, интеграция театра в высшем образовании дополняет профессиональную подготовку важнейшей гуманитарной составляющей. Студенческий театр, будь то факультетский драмкружок или межвузовский фестиваль, выполняет воспитательную функцию: сплачивает разнопрофильных ребят общей идеей, побуждает к самопознанию и самовыражению, формирует ценности толерантности и взаимоуважения. Опыт показывает, что студенты, вовлечённые в театральную студию, демонстрируют более развитые социальные навыки и творческий подход к решению жизненных задач. Все эти качества критически важны для будущих лидеров общества.

Интеграция театра в образовательную среду — это необходимое условие целостного гуманитарного образования. Если воспринимать школу и университет лишь как места передачи знаний, без культуры и искусства, то мы рискуем получить односторонне развитых людей. Как писал классик А. Н. Островский, «*если отнять у молодежи изящные удовольствия… она будет увлекаться, чем придется*» [4]. Отказ от театра и вообще от искусства в воспитании создаст вакуум, который заполнится случайными суррогатами — примитивными развлечениями или асоциальными увлечениями. Без театра школа может превратиться в сухой «учебный конвейер», где не находится места развитию эмоционального интеллекта, творческой инициативы и нравственных ориентиров. Аналогично и вуз без культурной жизни рискует выпустить специалистов без широкого кругозора, без чуткости к общественным проблемам.

Напротив, присутствие театра делает образование живым и многомерным. Через театр реализуется главный принцип воспитания, закреплённый в Законе об образовании: развитие личности и социализация обучающихся на основе социокультурных ценностей [5]. Включение театральных практик в обучение позволяет выполнить эту задачу на высоком уровне, давая молодому поколению опыт, недостижимый одними уроками. В театре ребенок и студент учатся быть гражданином и творцом, пробуют на ощупь добро и зло, учатся свободу выбора сочетать с ответственностью перед коллективом. Это школа жизни, в которой формируется самостоятельное мышление и духовность.

Таким образом, интеграция театра в образовательную среду — не прихоть и не декоративный досуг, а стратегический ресурс воспитания. Без него невозможны ни полноценная гуманитарная школа, ни по-настоящему образованный университет. Театр прививает вкус к творчеству и критическому осмыслению мира, воспитывает свободную, мыслящую и социально зрелую личность. Лишь опираясь на такие личности, общество может устойчиво развиваться. Поэтому каждое образовательное учреждение, стремясь быть целостным пространством развития, должно видеть в театре своего союзника и опору. Интегрируя театр, мы инвестируем в будущее — в поколение людей, способных мыслить независимо, чувствовать глубоко и действовать во благо общества.

Литература:

1. Злотников В. С. «Театр — это не украшение школы, а педагогический инструмент» [Интервью] // Про_ДОД. 03 июля 2023. Режим доступа: https://prodod.moscow/ (дата обращения: 17.06.2025).
2. Макаренко А. С. Собрание сочинений: В четырех томах. Т. 2. М.: Правда, 1987. 544 с.
3. Морозова Г. С. Роль театра в воспитании подрастающего поколения [Электронный ресурс] // Школа сегодня. Режим доступа: https://школасегодня.рф/ (дата обращения: 19.06.2025).
4. Новикова А. С. Театр как способ социализации молодёжи [Электронный ресурс] // VII Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся «Старт в науке». Режим доступа: https://school-science.ru/ (дата обращения: 19.06.2025).
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

6. Полякова Т. Н. Школьный театр как фактор развития гуманитарной культуры учащихся: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. — Санкт-Петербург, 2004. — 24 с.
7. Поскакалова Т. А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 96–104.

9

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (650) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 02.12.2026. Дата выхода в свет: 09.12.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.