

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



18 2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 18 (621) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Петр Леонидович Капица* (1894–1984), советский физик, инженер и инноватор.

Петр Леонидович Капица родился в Кронштадте в дворянской семье. Его отец отвечал за возведение кронштадтских крепостных сооружений и дослужился до чина генерал-майора, а мать была известным педагогом, знатоком русского фольклора.

С детства Петр проявлял смекалку в технических вопросах и интерес к мудреным конструкциям. В 1912 году 18-летний Петр Капица с отличием окончил реальное училище. Отсутствие гимназического аттестата закрыло ему доступ в университет, и он поступил в Политехнический институт.

Главную роль в формировании физических идей Петра Капицы сыграл профессор Абрам Иоффе. Он привлек способного ученика к работе в лаборатории, привил навыки исследовательской деятельности.

Студенческие годы Капицы совпали с переломными моментами в истории России. Первая мировая война застала Петра Леонидовича в Шотландии. Только в конце 1914 года он смог вернуться в Россию, чтобы тут же отправиться на фронт. В январе — марте 1915 года Капица служил под Варшавой в составе добровольного санитарного отряда в качестве водителя, но в апреле того же года вернулся в Петроград и продолжил учебу.

Летом 1916 года по семейным делам Капица совершил поездку в Китай и Японию. В том же году в печати появились первые публикации молодого ученого: «Инерция электронов в амперовых молекулярных токах» и «Приготовление волластоновских нитей». По методу Капицы их тут же изготовили для лаборатории Иоффе. В 1917–1918 годах Капица принимал деятельное участие в образовании физико-механического факультета при Политехническом институте и Физико-технического института (ФТИ) при Академии наук. Несмотря на тяготы Гражданской войны, в сентябре 1919 года молодой человек окончил институт и получил специальность инженера-электрика. Он устроился научным сотрудником в ФТИ и параллельно начал преподавать в родном институте.

В апреле 1921 года Петр Капица вошел в состав делегации, собранной для восстановления научных связей с Европой. Летом он прибыл в Лондон, посетил знаменитую Кавендишскую лабораторию. По просьбе Иоффе Капицу приняли туда стажером. С Кавендишской лабораторией связаны следующие 13 лет жизни Капицы. Первым лабораторным исследованием Капицы стало измерение потери энергии α -частицы в конце ее движения. Вскоре Петр Леонидович стал доктором философии Кембриджского университета, а также членом Тринити-колледжа. В то же время Академия наук СССР присвоила Капице степень доктора физико-математических наук и избрала его членом-корреспондентом.

В 1930 году ученый стал профессором-исследователем Лондонского королевского общества, специально для

него построили современную лабораторию. Аппараты Капицы по сжижению водорода и гелия заставили пересмотреть сами принципы сжижения газов в промышленности, в первую очередь кислорода. Основное направление научной деятельности Капицы в 1930-е годы — природа жидкого гелия. В результате экспериментов в пределах критических температур ему удалось обнаружить потерю вязкости и появление сверхтекучести гелия. Опираясь на эти данные, Лев Ландау впоследствии разработал квантовую теорию жидкого гелия.

В 1934 году Капица по традиции приехал на родину, чтобы прочесть курс лекций и повидать близких, однако вернуться в Лондон не смог: по личному распоряжению Сталина ученого решили не выпускать из страны. Спустя полгода ученый принял предложение советского правительства о сотрудничестве. Он согласился возглавить специально учрежденный под его исследования Институт физических проблем (ИФП), который и стал местом работы Капицы на многие десятилетия. Разработанные Капицей методы сжижения воздуха стали революционными в разделении воздуха на азот, кислород и инертные газы.

В январе 1939 года Капицу избрали действительным членом Академии наук СССР. Во время Великой Отечественной войны он входил в Научно-технический совет при Государственном комитете обороны.

В августе 1945 года Капица получил назначение в Спецкомитет по разработке атомной бомбы, но, не сработавшись с председателем комитета Берией, вскоре попросил освободить его от работы. Этот поступок вызвал недовольство Сталина. Петра Леонидовича освободили от должности директора ИФП, а в 1950 году уволили из МГУ.

Годы опалы Капица переживал на своей подмосковной даче на Николиной горе. Он организовал небольшую лабораторию из двух комнат, кухни и гаража, прозванную им и его коллегами «Избой физических проблем». Ученый разрабатывал мощные СВЧ-генераторы и с их помощью получал стабильный плазменный шнур. Физика плазмы и электроника больших мощностей оставались приоритетной темой исследований Капицы последующие три десятилетия.

В январе 1955 года Капицу восстановили в должности директора ИФП, и этот пост он занимал до самой смерти. В конце жизни заслуги Петра Леонидовича Капицы получили наивысшее признание в научном мире: в 1978 году ему присудили Нобелевскую премию по физике. В числе наград ученого — шесть орденов Ленина, Сталинская премия, Орден Трудового Красного Знамени.

22 марта 1984 года Капица почувствовал себя плохо, и его увезли в больницу, где диагностировали инсульт. 8 апреля, не приходя в сознание, Капица скончался. Похоронен ученый в Москве, на Новодевичьем кладбище.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ди Хунсинь

Анализ стратегий модернизации
традиционной системы образования в Китае... 301

Каримов М. Ф.

Эффективные современные методы
подготовки к ОГЭ по истории 303

Козлова И. В.

Пальчиковый код: новый подход
к обучению чтению и профилактике
дисграфии у детей 5–9 лет 305

Максимова М. Н.

Особенности начального обучения детей
6–8 лет синхронному плаванию:
сравнительный анализ методик..... 307

Мещеряков С. М.

Мониторинг и оценка результатов
реализации программы наставничества
в спортивной секции карате-кекусинкай
БК «Воин»..... 311

Мирошниченко В. А.

Малые группы как средство
оптимизации уроков английского языка
в начальной школе 317

Морева И. А.

Психолого-педагогическое сопровождение
развития социального интеллекта учащихся
при переходе в среднее звено школы 319

Мошкова Е. С.

Детская литература для взрослых
иностранцев: методический потенциал
рассказов Н. Н. Носова на примере рассказа
«Заплата»..... 323

Narumova A. S.

Authentic video materials as a means of
reducing cognitive load in foreign language
learning 326

Нгуен Тхи Хонг Нга

Проблемы, возникающие при использовании
искусственного интеллекта в обучении
русскому языку как иностранному во
Вьетнамском государственном техническом
университете имени Ле Куй Дона 328

Олаг Е. С.

Конструктивно-модельная деятельность как
средство развития мелкой моторики детей
старшего дошкольного возраста..... 332

Павлова Т. Н., Никитина С. М.

К вопросу о реализации Межведомственной
программы «Плавание для всех» 335

Палкина А. В.

Развитие мотивационной готовности
к обучению в школе у старших
дошкольников с задержкой психического
развития в процессе игровых занятий..... 337

Панкратова В. А.

Портфолио как средство развития
самооценки младшего школьника..... 340

Понамарева П. Н., Фокина П. А.

Развитие культурологических стратегий
и комментариев как механизмы понимания
иноязычного текста на уроках английского
языка в основном общем образовании..... 342

Пшеничная М. А., Ивакина Р. В., Кулакова В. В.

Педагогическая деятельность воспитателя
дошкольной образовательной организации
по приобщению дошкольников
к традиционным российским духовным
ценностям 344

Саалиева А. К.

Формирование навыков анализа
художественного текста у учащихся 5-го
класса на уроках литературы 347

Садовская А. А.

Особенности маскулинности у современных
старшеклассников..... 349

Сарина М. В.

Формирование гендерной социализации
у детей дошкольного возраста посредством
игровой деятельности..... 351

Токарева Е. С., Синещек Т. М.

Психолого-педагогические аспекты
профориентационных предметных
недель в образовательных учреждениях
(на примере Недели иностранных языков
профориентационной направленности
«Языки в мире профессий») 355

Трошкина Т. А.

Микрообучение для новостных журналистов:
педагогические основы коротких
образовательных модулей 359

Turdymuratova N. N.

Features of cognitive activity of preschool
children with mild intellectual disabilities 361

Филатов С. А.

Применение искусственного интеллекта
в образовательном процессе кадетских
училищ 363

Ху Сиюань

Проблемы лингвострановедческой
адаптации китайских студентов и пути
преодоления трудностей на занятиях
по русскому языку как иностранному..... 365

Цзюй Цзюй

Изучение цветообозначений
в поэтических текстах на занятиях
в иностранной аудитории..... 367

Щегольских Д. С.

Организация творческой деятельности детей
на основе русских народных сказок 369

ПЕДАГОГИКА

Анализ стратегий модернизации традиционной системы образования в Китае

Ди Хунсинь, студент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье анализируется текущее состояние традиционной системы образования в Китае, с опорой на данные научных исследований и положения нормативных актов в сфере образования предложены возможные стратегии ее модернизации, направленные на оптимизацию, адаптацию к вызовам современной цифровой эпохи и новейшим тенденциям в образовании.

Ключевые слова: традиционная система образования, проблемно-ориентированное обучение, задачно-ориентированное обучение, дифференцированное обучение, умный класс.

Analysis of Modernization Strategies for China's Traditional Education System

Di Hongxin, student
Transbaikal State University (Chita)

The article analyzes the current state of the traditional education system in China and, based on scientific research data and regulations in the field of education, proposes possible strategies for its modernization aimed at optimizing and adapting it to the challenges of the modern digital era and the latest trends in education.

Keywords: traditional education system, PBL (Problem-based learning), TBT (Task-based teaching), stratified teaching method, smart classroom.

Традиционная система образования, сложившаяся на протяжении многих десятилетий, по-прежнему является в Китае ключевой. Однако изменения в жизни общества и непрерывно возрастающие требования к качеству образования выявили ряд ее недостатков. В их числе непререкаемый авторитет учителя, невозможность выстроить для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию, ориентация на теорию в ущерб практике, а также шаблонность и единообразие методов и средств обучения. Ключевой задачей современного этапа становится модернизация традиционной китайской системы образования с учетом мировых тенденций.

В данной статье предложены четыре возможные стратегии такой модернизации, ориентированные прежде всего на изменения в обучении школьников младшего и среднего звена. Именно эти этапы обучения — особенно начальный — критически важны не только с точки зрения усвоения базовых знаний, но и для формирования системы ценностей обучающегося. Выбранная модель обучения определяет, смогут ли учащиеся творчески применять полученные знания, повышая свой уровень нравственной культуры. К примеру, в обновленных в

2022 году «Стандартах учебной программы по китайскому языку для обязательного образования» четко указано: «Содержание обязательного курса китайского языка организовано в виде групп учебных задач (кластеров заданий). При разработке таких заданий следует исходить из конкретной учебной темы и выбирать логически связанные с ней виды практической работы. Каждая группа учебных задач представляет собой серию взаимосвязанных заданий, направленных на развитие ключевых компетенций обучающихся; они характеризуются ситуативностью, практической направленностью и комплексностью» [4, с. 19].

Итак, принимая во внимание спектр проблем, с которыми сталкивается традиционная китайская система образования сегодня, в сочетании с текущей ситуацией, наблюдаемой в начальных и средних школах современного Китая, предлагаем четыре возможные стратегии модернизации.

Первая предполагает обновление содержания обучения и методов преподавания. Для традиционной китайской модели обучения характерны жесткая регламентация и унификация учебной программы; основным средством обучения является учебник; используемые на уроке ме-

тоды однообразны; взаимодействие учителя и учащихся минимально; отсутствует гибкость в организации занятий. Предлагаемая стратегия модернизации касается расширения спектра используемых методов обучения при неизменности текущих учебных материалов. Рекомендованные методы — проблемно-ориентированное (Problem-based learning, PBL), а также задачно-ориентированное обучение (Task-based teaching, TBT). Так, рассуждая о применении данных методов в обучении языку, исследователи акцентируют внимание на следующем: «Задачно-ориентированный подход... возникший в русле коммуникативной методики как ее логическое развитие, провозглашает в качестве центрального элемента учебного процесса не формальное языковое упражнение, а практическую задачу, моделирующую ситуации реального мира» [1, с. 12]; «PBL помогает студентам целостно развивать свои навыки, одновременно повышая их способность работать в группах и хорошо распоряжаться своим временем» [5, с. 9].

Преподавателям рекомендуется придерживаться подхода, ориентированного на обучающихся, и побуждать их к самостоятельному мышлению, ставя перед ними реальные ситуационные учебные задачи. Учащиеся должны достигать поставленных целей через групповое сотрудничество; односторонняя передача знаний от учителя к ученику заменяется двусторонним или даже многосторонним обменом мнениями. Абстрактная теория, изложенная в учебниках, воплощается в реальной жизни, позволяя развивать способности обучающихся к независимому мышлению и командной работе. Междисциплинарный подход помогает преодолеть предметные барьеры, интегрируя знания из разных областей; побуждает использовать новейшие технологии для создания наглядных учебных ситуаций; способствует формированию у учащихся прочных, системных знаний; стимулирует их творческие способности; обеспечивает возможность переноса знаний в новые контексты.

Вторая рекомендуемая стратегия модернизации предполагает использование технологии «умный класс» (Smart classroom) и создание интеллектуальной цифровой обучающей платформы, что имеет огромное значение для развития традиционных моделей обучения и внедрения инноваций. Китайский ученый Лю Цзюньлин характеризует умный класс как среду, «созданную с опорой на информационные технологии, такие как большие данные и искусственный интеллект, и позволяющую преодолевать временные и пространственные ограничения традиционного обучения, меняя привычный облик преподавания» [3, с. 46].

Интеграция в учебный процесс современных информационных технологий и создание соответствующих платформ не только предоставят учителям разнообразные учебные ресурсы, но и создадут необходимые условия для расширения кругозора учащихся и обогащения преподавательской деятельности. Также стоит отметить, что цифровизация образования обеспечила преподавателям из разных регионов доступ к учебным материалам через Интернет, позволяя преодолеть территориальные ограничения и создав благоприятные условия для сокращения

разрыва в качестве образования между городом и деревней, а следовательно, для повышения общего уровня образованности жителей Китая.

Третья стратегия модернизации традиционной китайской системы образования предполагает стративную дифференциацию обучения, которая выражается в оптимизации модели преподавания и гибкой настройке целей обучения в соответствии с уровнем знаний учащихся. Китайский ученый Линь Цюйсян указывает: «Основная суть реализации стратегии дифференцированного обучения заключается в индивидуализированном подходе (обучении в соответствии со способностями ученика). Динамическая корректировка учебных планов позволяет удовлетворить различные образовательные потребности, обеспечивая прогресс каждого обучающегося по сравнению с его исходным уровнем. Это повышает целенаправленность обучения и способствует индивидуальному развитию учащихся» [2, с. 65].

Учащимся с невысокой успеваемостью, испытывающим трудности в обучении, например при переносе знаний, рекомендуется адресовать более простые задания, поскольку слишком сложные могут негативно повлиять на их самооценку и отношение к учебе. Выполнение простых заданий позволит таким обучающимся формировать «фундамент», необходимый для дальнейшего развития.

Учащиеся с хорошей успеваемостью, демонстрирующие достаточно высокие способности к обучению, как правило, легко усваивают материал, но могут испытывать трудности, если нужно мыслить самостоятельно и нестандартно. В таком случае основное внимание уделяется развитию недостающих качеств, гибкости ума, умения посмотреть на ситуацию с разных точек зрения. «Фундамент» уже сформирован, и ключевая задача — научить таких обучающихся применять полученные знания при решении практических задач.

Работая с учащимися, демонстрирующими отличную успеваемость и развитое аналитическое мышление, преподавателю стоит сфокусироваться на развитии у них креативности и умений оценивания. Например, они могут помогать одноклассникам в ходе урока или попробовать себя в роли учителя. Помогая другим ученикам выполнять учебные задания, такой обучающийся будет одновременно совершенствовать и собственные компетенции.

Наконец, четвертой возможной стратегией модернизации традиционной системы образования в Китае является регулярное повышение квалификации учителей и создание диверсифицированной системы оценивания качества преподавания. Учитель — организатор учебного процесса — ключевая фигура в традиционной образовательной модели. Регулярное повышение методических компетенций, умение преподавателя создать в классе благоприятную атмосферу являются необходимыми условиями реализации проектного обучения.

Важен и обмен опытом. В рамках одной школы он может быть организован следующим образом: учителя всех классов делятся на учебные группы; каждый про-

водит фрагмент урока, где остальные выступают в роли учеников, параллельно анализируя опыт коллеги, отмечая его находки и достижения, высказывая предложения по устранению недостатков, тем самым способствуя улучшению качества обучения. Также важно наладить взаимодействие школ с ведущими вузами, регулярно направлять учителей в университеты для изучения новейших научно-педагогических достижений, на практике реализуя образовательный принцип «Учить, учась, и учиться, уча».

Итак, возможные стратегии модернизации традиционной системы образования в Китае, направленные на

ее оптимизацию, адаптацию к вызовам современной цифровой эпохи и новейшим тенденциям в образовании, предполагают:

- 1) обновление содержания обучения и методов преподавания;
- 2) создание интеллектуальной цифровой обучающей платформы;
- 3) стратевую дифференциацию обучения;
- 4) регулярное повышение квалификации учителей и создание диверсифицированной системы оценивания качества преподавания.

Литература:

1. Ключкова, Л. Н. Проблема определения понятия Task-Based Learning and Teaching (TBLT) и подходы к его переводу на русский язык / Л. Н. Ключкова // Педагогические мастерские: Сборник научных трудов. — Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2026. — С. 64–67. — EDN VCLJHQ.
2. Линь Цюйсян. От «дифференциации» к «расширению возможностей»: стратегии дифференцированного обучения английскому языку в средней школе [J] // Путь к становлению. — 2025. — № 31. — С. 65–68.
3. Лю Цзюньлин. Стратегии оптимизации преподавания математики в начальной школе в условиях «умного класса» [J] // Вэньли Даохан (средняя версия). — 2026. — № 4. — С. 46–48.
4. Министерство образования КНР. Стандарты учебной программы по китайскому языку для обязательного образования [S]. — Пекин: Издательство Пекинского педагогического университета, 2022. — 19 с.
5. Преимущества использования проблемно-ориентированного обучения (PBL) в учебном процессе / С. Б. Жаутикова, И. В. Медведева, К. М. Жиенбаева [и др.] // Образование и наука в современном мире. Инновации. — 2020. — № 4 (29). — С. 7–15. — EDN QSWUVI.

Эффективные современные методы подготовки к ОГЭ по истории

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

Подготовка к основному государственному экзамену (ОГЭ) по истории в 2026 году требует системного подхода, использования современных образовательных технологий и грамотной организации учебного процесса. Вот ключевые методы, которые помогут добиться высоких результатов.

1. Знакомство со структурой экзамена и кодификатором:

— изучите официальную демоверсию, кодификатор и спецификацию Федерального института педагогических измерений (ФИПИ). Это позволит понять, какие темы и типы заданий будут на экзамене, и сфокусироваться на действительно важном материале;

— ОГЭ по истории состоит из 24 заданий: 17 с кратким ответом и 7 с развернутым. На выполнение отводится 3 часа. Для оценки «4» и выше рекомендуется набрать не менее 26 первичных баллов.

2. Системная подготовка и планирование:

— начните подготовку заранее — оптимально за год до экзамена. Если времени мало, используйте экспресс-методы: концентрируйтесь на ключевых темах (ис-

тория России XVIII–XIX веков, важнейшие реформы, войны, даты);

— составьте индивидуальный план: разбейте все темы по кодификатору на недели, чередуйте изучение теории с практикой, выделяйте время на повторение и решение пробных тестов.

3. Использование современных образовательных ресурсов:

— онлайн-платформы (например, «Сотка», «99 баллов», «Лектариум», «Фоксфорд», «Умскул», «Тетрика») предлагают интерактивные курсы, видеолекции, тренажеры, поддержку кураторов и индивидуальные занятия с репетиторами;

— официальный банк заданий ФИПИ и сайты с набором типовых заданий помогут отработать формат экзамена.

4. Практические методы запоминания и структурирования:

— применяйте мнемотехнику: ассоциации, визуальные образы, интеллектуальные карты (mind maps), флеш-карточки (Anki, Quizlet);

— ведите конспекты, таблицы, чек-листы. Выделяйте цветом даты, имена, термины. Используйте схемы и интеллект-карты для визуализации причинно-следственных связей.

5. Работа с историческими источниками и картами:

— тренируйтесь анализировать исторические тексты, выявлять ошибки, сравнивать события, определять причины и следствия;

— работайте с историческими атласами и онлайн-картами, чтобы уверенно отвечать на вопросы по географии событий.

6. Психологическая поддержка и режим:

— родителям важно создать спокойную рабочую атмосферу, поддерживать ребенка, следить за режимом дня;

— самостоятельно используйте техники борьбы со стрессом: дыхательные упражнения, чередование учебы и отдыха, полноценный сон.

7. Регулярная практика и самоконтроль:

— решайте пробные варианты ОГЭ в условиях, приближенных к реальным, анализируйте ошибки, возвращайтесь к сложным темам;

— используйте чек-листы для отслеживания прогресса: выученные даты, термины, написанные мини-сочинения, выполненные тесты.

8. Использование в работе искусственного интеллекта. Искусственный интеллект (ИИ) становится все более востребованным инструментом для подготовки к экзаменам, в том числе к ОГЭ по истории. Современные технологии позволяют сделать обучение более персонализированным, эффективным и интересным.

Основные преимущества использования ИИ при подготовке к ОГЭ по истории:

— персонализированные планы и диагностика знаний: после прохождения тестов или выполнения заданий система автоматически определяет слабые места (например, незнание терминов) и рекомендует конкретные темы для повторения;

— интерактивные тренажеры и автоматическая проверка: ИИ-боты и онлайн-сервисы (например, «Решу ОГЭ», «Сотка», «Фоксфорд») предлагают задания в формате ОГЭ, мгновенно проверяют ответы и дают подробные разборы ошибок; для заданий с развернутым ответом ИИ может анализировать структуру, логичность изложения, наличие аргументов и соответствие крите-

риям оценивания, что помогает ученику понять, как улучшить свою работу;

— виртуальные ассистенты и чат-боты: чат-боты на основе ИИ могут отвечать на вопросы по школьной программе, объяснять термины;

— аналитика и мотивация: ИИ отслеживает прогресс ученика, строит графики успеваемости, напоминает о необходимости повторения материала; геймификация (достижения, рейтинги, награды) поддерживает интерес к обучению и помогает не терять мотивацию;

— доступность и гибкость: ИИ-платформы доступны 24/7 с любого устройства, что позволяет заниматься в удобное время и в собственном темпе; возможность мгновенной обратной связи экономит время и делает подготовку более продуктивной.

В 2025/26 учебном году структура ОГЭ по истории не претерпела изменений. Экзаменационная работа по-прежнему состоит из двух частей и включает 24 задания разного уровня сложности, на выполнение которых отводится 3 часа. Формат, количество заданий и критерии оценивания остались прежними по сравнению с предыдущими годами. Это отличает историю от ряда других предметов, где в 2025/26 учебном году были внесены коррективы в структуру или критерии. Для подготовки к ОГЭ по истории в 2025/26 учебном году следует ориентироваться на актуальную демоверсию и кодификатор, опубликованные на сайте ФИПИ, так как нововведений в содержании экзамена не зафиксировано.

Выводы

Искусственный интеллект делает подготовку к ОГЭ по истории более структурированной, интерактивной и эффективной. Он помогает не только освоить теорию и потренироваться в решении заданий, но и развить навыки анализа и самостоятельного мышления.

Современные методы подготовки к ОГЭ по истории сочетают традиционное изучение теории с активным использованием цифровых ресурсов, мнемотехникой, визуализацией и регулярной практикой. Главное — системность, мотивация и поддержка со стороны взрослых. Такой подход позволяет не только успешно сдать экзамен, но и глубже понять историю своей страны.

Литература:

1. Изменения ОГЭ в 2025 — последние новости ФИПИ // Skysmart. — URL: <https://skysmart.ru/articles/useful/izmeneniya-v-oge-2025>
2. Демоверсия ОГЭ 2025 по истории // 4ЕГЭ. — URL: <https://4ege.ru/gia-po-istorii/71272-demoversiya-oge-2025-po-istorii.html>
3. Изменения в ОГЭ в 2025 году // Педсовет. — URL: <https://pedsovet.org/article/izmeneniya-v-oge-v-2025-godu>
4. Изменения в КИМ ОГЭ 2025 года // ФИПИ. — URL: https://doc.fipi.ru/oge/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2025/Izmeneniya_KIM_OGE_2025.pdf
5. Маркин, С. А. ОГЭ 2019. История России: новый полный справочник в таблицах и схемах / С. А. Маркин. — М.: Омега-Л, 2018. — 192 с.
6. Дуда, М. Ю. Всемирная история. Весь школьный курс в таблицах / М. Ю. Дуда. — Минск: Кузьма, 2024. — 368 с.

Пальчиковый код: новый подход к обучению чтению и профилактике дисграфии у детей 5–9 лет

Козлова Ирина Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «СОШ № 1 г. Анадыря» (Чукотский автономный округ)

В статье представлена авторская методика «Пальчиковый код», направленная на формирование навыков осознанного чтения и грамотного письма у детей 5–9 лет. Методика основана на синхронизации проговаривания слов по слогам с движением пальца по визуальной или воображаемой «слоговой дорожке». Описаны структура методики, этапы работы, инструменты и ожидаемые результаты. Представлены рекомендации по внедрению в образовательный процесс и адаптации для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: пальчиковый код, обучение чтению, профилактика дисграфии, мелкая моторика, мультисенсорное обучение, слоговой анализ, осознанное чтение.

Современные педагоги сталкиваются с ростом числа детей, испытывающих трудности при освоении навыков чтения и письма. Среди типичных проблем: пропуски и перестановки букв; медленный темп чтения; неосознанность чтения; ошибки на уровне слога и слова; низкий уровень мотивации к обучению.

Традиционные методы не всегда учитывают мультисенсорные потребности ребёнка. Методика «Пальчиковый код» предлагает решение через игровой подход, задействующий зрение, слух и тактильные ощущения.

Цель методики: формирование навыков осознанного чтения и грамотного письма через синхронизацию речевых и моторных действий.

Целевая аудитория: учителя начальных классов, логопеды, дефектологи, воспитатели ДОУ, родители.

Методика опирается на следующие научные концепции:

Теория функциональных блоков мозга А. Р. Лурии — связь моторных действий и речевых зон.

Принцип полисенсорного восприятия Б. Г. Ананьева — задействование нескольких каналов восприятия для лучшего усвоения информации.

Исследования М. М. Кольцовой — прямая связь развития мелкой моторики и речи.

Логопедические подходы Р. Е. Левиной и Т. Б. Филичевой — профилактика дисграфии и дислексии.

Нейропсихологические принципы А. В. Семенович — коррекция трудностей обучения через двигательные упражнения.

Методика состоит из трёх последовательных этапов:

Этап 1. Подготовительный («Знакомство с пальчиковым кодом»)

Цель: развитие мелкой моторики, подготовка к синхронным действиям.

Упражнения:

- пальчиковая гимнастика («Барабан», «Колечки», «Фонарики»);
- тактильные дорожки (гладкие/шершавые поверхности для движения пальца);
- освоение жестов пальчикового кода;
- открытый слог — плавное движение пальца;
- закрытый слог — остановка пальца;
- стечение согласных — замедление движения.

Этап 2. Основной («Освоение пальчикового кода»)

Цель: чтение слов разной сложности с синхронизацией речи и движения.

Уровни сложности:

Уровень 1: 2 слога, открытые слоги (рука, нога).

Уровень 2: 2–3 слога с закрытыми слогами (книга, школа).

Уровень 3: 3+ слога (библиотека, путешествие).

Приёмы:

- «Слоговые ступеньки» — рисование или выкладывание ступенек для каждого слога;
- «Цветные слоги» — выделение слогов разными цветами;
- «Звуковые шаги» — шаг вперёд на каждый слог;
- «Быстрый пальчик» — чтение на время с постепенным ускорением.

Этап 3. Творческий («Применение пальчикового кода»)

Цель: закрепление навыков через творческие задания.

Формы работы:

- составление мини-рассказов из заданных слов;

- создание «пальчиковых карт» достижений (тематические сюжеты: «Космическое путешествие», «Волшебный лес»);
- ролевые игры («Учитель», «Библиотекарь»);
- проектная деятельность («Словарь пальчикового кода»).

Кейс 1. Пример занятия (Уровень 2, тема «Школа»)

Оборудование: карточки со словами, цветные карандаши, листы в клетку, массажные мячики, таймер.

Разминка (2 мин): пальчиковая гимнастика «Колечки» (соединение пальцев в кольцо).

Освоение жестов (3 мин): демонстрация жестов для открытых и закрытых слогов.

Чтение слов (5 мин):

- парта (парта) — плавное движение + остановка;
- ручка (ручка) — замедление + плавное движение;
- книга (книга) — плавное движение + плавное движение.

Игра «Быстрый пальчик» (3 мин): кто быстрее и точнее прочитает слова школа, доска, пенал.

Творческое задание (2 мин): составить предложение из 2–3 слов с использованием изученных слов.

Кейс 2. Работа с ребёнком с дислексией (7 лет, 1 класс)

Проблема: пропуски букв, перестановки слогов, медленный темп чтения (15 слов/мин), отказ от чтения вслух.

Программа коррекции (3 месяца):

- 2 раза в неделю индивидуальные занятия по «Пальчиковому коду»;
- использование тактильных дорожек (шершавая бумага для открытых слогов, гладкая — для закрытых);
- цветные карточки со слогами (гласные — красные, согласные — синие/зеленые);
- короткие сессии по 5–7 минут с частыми перерывами.

Результаты:

- скорость чтения: 15 → 40 слов/мин;
- точность слогового анализа: 40 % → 85 %;
- пропуски букв в письме: –70 %;
- ребёнок начал читать вслух без сопротивления.

Комментарий педагога: «Синхронизация движения пальца и проговаривания помогла ребёнку осознать структуру слова. Тактильные опоры снизили тревожность».

Методика успешно применяется для работы с детьми с различными особенностями развития:

Нарушения речи — помогает структурировать слоговую последовательность.

ЗПР — снижает когнитивную нагрузку через визуализацию.

СДВГ — поддерживает внимание через двигательную активность.

Нарушения зрения — тактильная опора (рельефные дорожки).

Двигательные нарушения — адаптация жестов (использование всей руки вместо пальцев).

Для адаптации методики для детей с ОВЗ рекомендовано: сокращать длительность занятий до 5–7 минут; использовать крупные карточки и яркие цвета; вводить дополнительные тактильные опоры; увеличивать количество повторений на каждом уровне.

Апробация методики проведена на выборке 60 детей 6–8 лет в образовательном учреждении в течение 2024–2025 учебного года. Группы: экспериментальная (n = 30) — занятия по методике «Пальчиковый код», контрольная (n = 30) — традиционное обучение чтению. Полученные, через 3 месяца, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты применения методики

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Скорость чтения (слов/мин)	+28 слов/мин	+12 слов/мин
Точность слогового анализа (%)	92 %	74 %
Ошибки в письме (пропуски/перестановки)	–68 %	–25 %
Мотивация к чтению (по анкете родителей)	88 % детей читают самостоятельно	55 % детей читают самостоятельно
Развитие мелкой моторики (тест «Штриховка»)	+42 % точности	+15 % точности

В ходе исследования использовались следующие методы диагностики:

- тест на скорость и осознанность чтения (адаптированная методика Л. А. Ясюковой) (до/после курса);
- наблюдение за синхронностью проговаривания и движения пальца;
- задание на слоговой анализ (выделение слогов в словах);
- контрольное списывание с орфографическими ловушками;
- анализ письменных работ на наличие ошибок;

- тест мелкой моторики «Штриховка» (обведение линий в заданном контуре);
- анкета для родителей «Отношение ребёнка к чтению»;

Инновационными элементами методики являются:

«Тактильный набор» — комплект материалов для детей с нарушениями зрения: рельефные карточки со слогами; дорожки разной текстуры (бархат, наждак, пластик); объёмные буквы для ощупывания.

«Кросстематические модули» — интеграция с другими предметами: математика (один, два, три); окружающий мир (солнце, дождь, ветер); этика (друг, помощь, доброта).

Для педагогов рекомендуем внедрять методику поэтапно: начинать с 5минутных упражнений на уроках чтения; использовать тематические модули для межпредметных связей; создавать «Карты достижений» с учётом интересов детей (супергерои, животные, космос); создать банк дидактических материалов (карточки, дорожки, шаблоны); включить методику в программы коррекционной работы.

Рекомендации для родителей следующие: превращать домашние занятия в игру: «Помоги зайчику найти слоги!»; хвалить за попытки, а не только за результат; сочетать «Пальчиковый код» с чтением сказок перед сном.

Методика «Пальчиковый код» доказала свою эффективность как инструмент: профилактики и коррекции трудностей чтения и письма; развития мелкой моторики и межполушарного взаимодействия; повышения мотивации через мультисенсорный и игровой подход. Её преимуществами являются: универсальность (подходит для индивидуальной и групповой работы); мультисенсорность (задействует зрение, слух, тактильные ощущения); игровая форма (повышает мотивацию); адаптивность (может быть модифицирована для детей с ОВЗ); простота внедрения (не требует сложного оборудования).

В перспективе планируется:

- создание цифровых материалов (интерактивные карточки, мобильное приложение);
- разработка онлайнкурса для педагогов;
- создание серии тематических наборов для разных возрастов;
- исследование влияния методики на когнитивные функции (память, внимание).
- расширение диагностических инструментов.

Методика рекомендована к внедрению в дошкольных учреждениях, начальных школах и логопедических и коррекционных центрах.

«Пальчиковый код» превращает обучение в увлекательное путешествие, где каждый ребёнок становится исследователем слов и звуков. Простота, научность и гибкость методики делают её ценным инструментом современного педагога.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Теория ощущений. — Л.: Издво ЛГУ, 1961.
2. Безруких М. М. Обучение письму. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009.
3. Волкова Л. С. Логопедия. — М.: Владос, 2006.
4. Горецкий В. Г., Киришкин В. А., Виноградская Л. А. Азбука. — М.: Просвещение.
5. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: Владос, 2001.
6. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет. — М.: Владос, 2005.
7. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. — М.: Педагогика, 1973.
8. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: Союз, 2001.
9. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.
10. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2003.
11. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002.
12. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — М., 1993.
13. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда.
14. Козлова, И. В. Пальчиковый код: новый подход к обучению чтению и профилактике дисграфии у детей 5–9 лет / И. В. Козлова. — Текст: электронный // Учительский журнал / Всероссийское педагогическое издание: [сайт]. — URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/16134> (дата обращения: 28.04.2026).

Особенности начального обучения детей 6–8 лет синхронному плаванию: сравнительный анализ методик

Максимова Мария Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

В статье представлены результаты сравнительного педагогического эксперимента по оценке эффективности двух методик начального обучения синхронному плаванию детей 6–8 лет. Установлено, что на первом году обучения приоритетное освоение техники спортивного плавания обеспечивает более высокие показатели общей плавательной подготовленности без ущерба для освоения базовых элементов синхронного плавания. Форсированное изучение специальных гребков и фигур на начальном этапе не приводит к статистически значимому приросту результатов.

Ключевые слова: синхронное плавание, начальная подготовка, методика обучения, плавательная подготовка, техническая подготовка.

Введение

Синхронное плавание — один из наиболее динамично развивающихся водных видов спорта. С 2015 года решением Международной федерации плавания (FINA) в соревновательную программу включены смешанные дуэты и мужское соло, что расширило контингент занимающихся. Постоянное увеличение и усложнение соревновательных программ требует пересмотра подходов к начальному обучению [1, 3].

Традиционная методика начальной подготовки предполагает последовательное освоение спортивных способов плавания с последующим переходом к специальным элементам, позициям и фигурам синхронного плавания. Однако в практике ведущих спортивных школ все чаще применяется обучение, когда базовые гребки и позиции вводятся с первых занятий. Вопрос о сравнительной эффективности этих подходов остается недостаточно изученным.

Цель исследования — сравнить эффективность двух методик начального обучения синхронному плаванию детей 6–8 лет.

Гипотеза исследования — форсированное введение специальных элементов синхронного плавания на первом году обучения не обеспечивает значимого преимущества в технической подготовленности, но может снижать качество освоения базовых плавательных навыков.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе СШОР «Юность Москвы» по синхронному плаванию. В эксперименте приняли участие 28 спортсменов (25 девочек и 3 мальчика) в возрасте 6–8 лет, зачисленных в группы начальной подготовки первого года обучения.

Методом случайной выборки дети были разделены на две равные группы по 14 человек:

— Контрольная группа (КГ) — обучение по традиционной программе с приоритетным освоением техники спортивного плавания;

— Экспериментальная группа (ЭГ) — обучение по модифицированной программе с увеличенным объемом специальных упражнений синхронного плавания с первых занятий.

Предварительное тестирование подтвердило отсутствие статистически значимых различий между группами по всем контрольным показателям ($p > 0,05$), что свидетельствует об однородности выборки.

Тренировочный процесс в обеих группах имел одинаковую структуру: первое полугодие — 3 занятия в неделю по 45 минут в зале и 45 минут на воде; второе полугодие — 3 занятия в неделю по 60 минут в зале и 60 минут на воде. Тренировки в зале (ОФП, СФП, хореография) проводились идентично для обеих групп. Различия в программах водной подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение времени водной подготовки по видам в ЭГ и КГ (% от общего времени на воде)

Вид подготовки	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Спортивное плавание (кроль на груди, кроль на спине)	60	35
Специальные гребки и позиции синхронного плавания	20	45
Кувырки, вращения, погружения	10	10
Игровые упражнения и эстафеты	10	10

Как видно из таблицы 1, основное различие между группами заключалось в соотношении времени на спортивное плавание и специальную подготовку. В ЭГ объем специальной подготовки был увеличен с 20 % до 45 % за счет сокращения времени на спортивное плавание с 60 % до 35 %. Время на облегченные фигуры, вращения в различных позициях, выпрыгивания из воды, кувырки и игровые упражнения осталось неизменным.

Для оценки эффективности применялись контрольные испытания, соответствующие федеральному стандарту спортивной подготовки по виду спорта «синхронное плавание» [2].

На суше:

1. На шведской стенке — подъем ног в положение «угол» (кол-во раз).
2. И.п. лежа на полу. «Угол на спине» — переход из положения лежа в сед (кол-во раз).
3. И.п. лежа на полу. «Ноги за голову» — подъем ног до касания пола за головой (кол-во раз).
4. «Выпрыгивания» — прыжки из низкого приседа за 10 с (кол-во раз).
5. Продольный правый и левый шпагат (расстояние от бедра до пола, см).
6. Поперечный шпагат (расстояние до пола, см).
7. Упражнение «Мост» (расстояние от стоп до пальцев рук, см).
8. «Складка» — удержание захвата ног (баллы 0–5).

На воде:

1. Кроль на груди 25 м (с);
2. Кроль на спине 25 м (с);
3. Кувырок с согнутыми ногами (баллы 0–5);
4. Кувырок с прямыми ногами (баллы 0–5);
5. «Велосипед» — гребковое упражнение на спине (баллы 0–5).

Статистическая обработка проводилась с расчетом средних значений (\bar{x}), стандартного отклонения (σ) и t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Различия считались достоверными при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Итоговые результаты тестирования общей и специальной физической подготовленности на суше после завершения эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели физической подготовленности на суше после эксперимента ($\bar{X} \pm \sigma$)

Контрольные испытания	КГ (n=14)	ЭГ (n=14)	p
«Шведская стенка 90°», к-во раз	9,35 ± 0,81	9,42 ± 0,94	>0,05
«Угол на спине», к-во раз	11,93 ± 0,79	11,85 ± 0,75	>0,05
«Ноги за голову», к-во раз	11,34 ± 0,75	10,75 ± 0,82	>0,05
«Выпрыгивания», к-во раз	4,40 ± 1,01	5,60 ± 0,77	<0,05
Продольный правый шпагат, см	0,64 ± 0,21	0,70 ± 0,35	>0,05
Продольный левый шпагат, см	0,70 ± 0,39	0,60 ± 0,24	>0,05
Поперечный шпагат, см	5,90 ± 0,83	7,20 ± 0,65	<0,05
«Мост», см	6,30 ± 0,51	5,70 ± 0,63	<0,05
«Складка», баллы	4,20 ± 1,02	3,90 ± 0,84	>0,05

Анализ данных таблицы 2 показывает, что по большинству показателей гибкости и силы различия между группами статистически незначимы ($p > 0,05$). Это закономерно, поскольку тренировки в зале проводились по единой программе. Единичные различия (в пользу ЭГ по выпрыгиваниям, в пользу КГ по поперечному шпагату и мосту) могут быть обусловлены индивидуальными особенностями физического развития детей и не связаны с экспериментальной программой водной подготовки.

Ключевые различия между группами проявились в результатах водной подготовки, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3. Показатели плавательной и технической подготовленности на воде после эксперимента ($\bar{X} \pm \sigma$)

Контрольные испытания	КГ (n=14)	ЭГ (n=14)	p
Кроль на груди 25 м, с	45,20 ± 1,15	47,30 ± 1,27	<0,05
Кроль на спине 25 м, с	53,80 ± 1,72	56,40 ± 1,56	<0,05
Кувырок с согнутыми ногами, баллы	3,80 ± 0,65	3,80 ± 0,86	>0,05
Кувырок с прямыми ногами, баллы	3,90 ± 0,74	3,95 ± 0,78	>0,05
«Велосипед», баллы	3,75 ± 0,65	3,80 ± 0,87	>0,05

Данные таблицы 3 демонстрируют четкую закономерность. Контрольная группа, уделявшая 60 % времени спортивному плаванию, показала статистически значимо лучшие результаты в плавательных тестах: время проплывания 25 м кролем на груди в КГ составило 45,20 с против 47,30 с в ЭГ ($p < 0,05$), кролем на спине — 53,80 с против 56,40 с ($p < 0,05$).

При этом по показателям технической подготовленности (кувырки, «велосипед») различия между группами оказались статистически недостоверными ($p > 0,05$). Несмотря на то, что ЭГ потратила на специальные элементы в 2,25 раза больше времени (45 % против 20 %), средние баллы за выполнение кувырков и гребковых упражнений практически идентичны в обеих группах (разница не превышает 0,05 балла).

Для более детального анализа эффективности методик рассмотрим динамику изменений показателей в ходе эксперимента (таблица 4).

Таблица 4. Сравнительный анализ прироста результатов в ЭГ и КГ за период эксперимента

Показатель	Прирост КГ	Прирост ЭГ
Кроль на груди 25 м	-2,6 с (5,4 %)	-2,1 с (4,2 %)
Кроль на спине 25 м	-4,9 с (8,3 %)	-0,9 с (1,6 %)
Кувырок согнутые ноги	+0,20 балла	+0,15 балла
Кувырок прямые ноги	+0,25 балла	+0,25 балла
«Велосипед»	+0,20 балла	+0,25 балла

Как видно из таблицы 4, прирост плавательных результатов в КГ существенно выше, особенно в кроле на спине (8,3 % против 1,6 %). Прирост технических показателей в обеих группах практически одинаков (разница в пределах 0,05–0,10 балла).

Полученные результаты позволяют сделать следующие обобщения. Форсированное изучение специальных элементов синхронного плавания на первом году обучения не обеспечивает преимущества в технической подготовленности. Вероятно, это связано с тем, что качественное выполнение гребков и позиций требует предварительного формирования «чувства воды», правильного горизонтального положения тела в основных позициях и эффективной работы ног, которые закладываются именно при освоении спортивных способов плавания [4, 5].

Сокращение времени, отведенного на спортивное плавание в ЭГ привело к достоверному отставанию в плавательной подготовленности ($p < 0,05$). Это может иметь негативные последствия на последующих этапах подготовки, когда потребуется выполнение скоростных проплывов и сложных связок элементов на задержке дыхания.

Выводы

1. Традиционная методика начального обучения с приоритетным освоением спортивных способов плавания (60 % времени на воде) обеспечивает статистически значимо лучшие результаты в плавательной подготовленности детей 6–8 лет по сравнению с методикой параллельного обучения (35 % времени на спортивное плавание). Различия достоверны по тестам «Кроль на груди 25 м» ($p < 0,05$) и «Кроль на спине 25 м» ($p < 0,05$), что подтверждается данными таблицы 3.

2. Увеличение объема специальной подготовки синхронного плавания с 20 % до 45 % на первом году обучения не приводит к статистически значимому приросту показателей технической подготовленности ($p > 0,05$), прирост технических показателей в ЭГ и КГ практически идентичен.

3. На этапе начальной подготовки в синхронном плавании первоочередной задачей является формирование базовых плавательных навыков. Введение специальных элементов целесообразно осуществлять после освоения техники спортивных способов плавания в объеме, достаточном для уверенного удержания спортсменов на воде.

Практические рекомендации

1. В группах начальной подготовки первого года обучения рекомендуется распределять время водной подготовки следующим образом: спортивное плавание — 55–65 %, специальные элементы синхронного плавания — 15–20 %, игровые упражнения — 10–15 %, кувырки и вращения — 5–10 %.

2. Переход к интенсивному изучению гребков и позиций синхронного плавания целесообразно начинать со второго полугодия первого года обучения, когда спортсмены уверенно владеют техникой кроля на груди и на спине.

3. Тренерам рекомендуется учитывать индивидуальные темпы физического развития детей 6–8 лет и дифференцировать нагрузку в зависимости от текущего уровня плавательной подготовленности.

Литература:

1. Булгакова Н. Ж. Водные виды спорта. — М.: Академия, 2003. — С. 132–181.
2. Максимова М. Н. Теория и методика синхронного плавания. — М.: Советский спорт, 2012. — 60 с.
3. Максимова М. Н., Боголюбская М. С. Многолетняя спортивная тренировка в синхронном плавании. — М., 2004. — С. 31–36.
4. Каунсилмен Д. Спортивное плавание. — М.: Физкультура и спорт, 1982. — С. 78–144.
5. Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «синхронное плавание» (утв. приказом Минспорта России от 30.11.2022 № 1095).

Мониторинг и оценка результатов реализации программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай БК «Воин»

Мещеряков Семен Михайлович, аспирант

Научный руководитель: Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор
Таганрогский институт управления и экономики (Ростовская область)

В статье обосновывается необходимость внедрения системного мониторинга для оценки результативности программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай, позволяющего решить проблему адаптации и сохранения контингента младших школьников в условиях разновозрастных групп.

Ключевые слова: мотивация достижений, спортивная деятельность, наставник, наставляемый, спортивная секция, мониторинг, адаптация, психологическое наблюдение, эксперимент

Формирование мотивации личности наиболее эффективно происходит в условиях занятий спортивными единоборствами, где учебно-тренировочный процесс организован в разновозрастных группах [4, с.52]. В этих конкурентных условиях сохранение стабильного контингента затруднено, а смена направленности чаще всего наблюдается у младших школьников в силу их возрастных особенностей: эмоциональности, любознательности и быстрой смены интересов. Приходя в новую секцию, ребёнок сталкивается с трудностями адаптации, поскольку основной состав группы уже обладает сформированными навыками и установками. Решением проблемы выступает обучение в разновозрастных группах с организацией системы наставничества, что позволяет младшим школьникам быстрее осваивать ценности, традиции и необходимые спортивные навыки [6, с.83].

Мониторинг процесса реализации программ наставничества понимается как система сбора, обработки, хранения и использования информации о программе наставничества и/или отдельных ее элементах [2, с.34]. Организация систематического мониторинга программ наставничества дает возможность четко представлять, как происходит процесс наставничества, какие происходят изменения во взаимодействиях наставника с наставляемым (группой наставляемых), а также какова динамика развития наставляемых и удовлетворенности наставника своей деятельностью [7, с.49].

Мониторинг программы наставничества состоит из двух основных этапов: оценки качества в процессе реализации программы наставничества и оценки мотиваци-

онно-личностного роста участников с учетом динамики спортивных результатов.

Этап 1. Первый этап мониторинга направлен на изучение (оценку) качества реализуемой программы наставничества, ее сильных и слабых сторон, качества совместной работы пар или групп «наставник-наставляемый». Мониторинг помогает выявить соответствие условий организации программы наставничества требованиям и принципам модели и отследить важные показатели качественного изменения спортивной секции, реализующей программу наставничества, динамику спортивных показателей [1, с.102].

Цели мониторинга:

- 1) оценка качества реализуемой программы наставничества;
- 2) оценка эффективности и полезности программы как инструмента повышения социального и профессионального спортивного роста внутри спортивной секции.

Задачи мониторинга:

- сбор и анализ обратной связи от участников (метод анкетирования);
- обоснование требований к процессу реализации программы наставничества, к личности наставника;
- контроль хода программы наставничества;
- описание особенностей взаимодействия наставника и наставляемого (группы наставляемых)
- определение условий эффективной программы наставничества;
- контроль показателей социального и профессионального спортивного роста.

По результатам опроса в рамках первого этапа мониторинга предоставляется анализ реализуемой программы наставничества. Сбор данных для построения анализа осуществляется посредством анкеты, в которой содержатся открытые вопросы, закрытые вопросы, вопросы с оценочным параметром.

Результатом успешного мониторинга является аналитика реализуемой программы наставничества, которая позволяет выделить ее сильные и слабые стороны, изменения качественных и количественных показателей социального и профессионального спортивного роста, расхождения между ожиданиями и реальными результатами участников программы наставничества.

Этап 2. Второй этап мониторинга позволяет оценить мотивационно-личностный и профессиональный рост участников программы наставничества; развитие спортивных навыков и уровня вовлеченности тренирующихся в спортивную деятельность; качество изменений в освоении тренирующимися спортивных элементов и динамику спортивных результатов.

Основываясь на результатах данного этапа, можно выдвинуть предположение о наличии положительной динамики влияния программ наставничества на повышение активности и заинтересованности участников в спортивной деятельности, о снижении уровня тревожности в коллективе, а также о наиболее рациональной и эффективной стратегии дальнейшего формирования пар «наставник — наставляемый».

Процесс мониторинга влияния программ на всех участников включает два подэтапа, первый из которых осуществляется до входа в программу наставничества, а второй — по итогам прохождения программы. Соответственно, все зависимые от воздействия программы наставничества параметры фиксируются дважды.

Цели мониторинга влияния программ наставничества на всех участников включают:

- глубокую оценку изучаемых личностных характеристик участников программы;
- оценку динамики характеристик тренировочного процесса, включая оценку качества изменений в освоении обучающимися спортивных элементов и программ;
- анализ и необходимую корректировку сформированных стратегий образования пар «наставник-наставляемый».

Задачи мониторинга:

- научное и практическое обоснование требований к процессу организации программы наставничества, к личности наставника;
- экспериментальное подтверждение необходимости выдвижения описанных в целевой модели требований к личности наставника;
- определение условий эффективной программы наставничества;
- анализ эффективности предложенных стратегий образования пар и внесение корректировок во все этапы реализации программы в соответствии с результатами;

— сравнение характеристик тренировочного процесса на «входе» и «выходе» реализуемой программы;

— сравнение изучаемых личностных характеристик (вовлеченность, активность, самооценка, тревожность и др.) участников программы наставничества на «входе» и «выходе» реализуемой программы.

Механизмы поощрения наставников. *К числу лучших мотивирующих наставника факторов можно отнести поддержку системы наставничества на учрежденческом, общественном и муниципальном уровнях; создание среды, в которой наставничество воспринимается как почетная миссия, где формируется ощущение причастности к большому и важному делу, в котором наставнику отводится ведущая роль [5].*

Мероприятия по популяризации роли наставника:

- Организация и проведение конференций наставников на уровне спортивного клуба.
- Выдвижение лучших наставников на конкурсы и мероприятия на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.
- Проведение конкурса профессионального мастера «Наставник года», «Лучшая пара», «Наставник+»;
- Награждение грамотами «Лучший наставник»
- Благодарственные письма родителям наставников из числа тренирующихся.

Для оценки результатов реализации программы наставничества были разработаны анкеты трех видов: наставляемого, наставника, куратора-тренера.

На первом этапе опроса для мониторинга программы (до начала работы) была выбрана методика, которая представляет собой комбинированный опросник, направленный на диагностику ожиданий, потребностей и исходного уровня готовности участника программы наставничества. Анкета состоит из закрытых и открытых вопросов, разделенных на три смысловых блока.

Анкета наставляемого. Методика нацелена на выявление первичной диагностики ожиданий, зон риска и индивидуальных предпочтений наставляемого для последующего подбора наставника, формата встреч и выработки совместных правил работы.

Первый блок (вопросы 1–2) выявляет предшествующий опыт участия в наставничестве: фиксируется факт знакомства с подобными программами и (при положительном ответе) указывается конкретная организация или ситуация.

Второй блок (вопросы 3–11) выполнен в формате ранговой шкалы от 1 до 10, где 1 соответствует самому низкому, а 10 — самому высокому выражению признака. Respondенту предлагается оценить:

- ожидаемый уровень комфорта и поддержки со стороны наставника;
- субъективную полезность (интерес) личных и групповых встреч;
- свою потребность в помощи и важность психологической безопасности;



Рис. 1. Первичная диагностика ожиданий наставляемого при мониторинге программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай БК «Воин»

— значимость фиксации взаимных ожиданий с наставником;

— прогнозируемую интенсивность позитивных перемен;

— ценность ощущения поддержки наставника.

Данный блок позволяет количественно измерить мотивационно-потребностную сферу наставляемого. Пример проведенного анкетирования представлен на рис. 1.

Третий блок (вопросы 12–13) состоит из качественного вопроса о том, что именно является ценным для участника во взаимодействии с наставником (свободный ответ), и закрытого вопроса (об общей удовлетворенности фактом участия в программе (да/нет).

Анкета наставника. Данная методика представляет собой опросный лист, предназначенный для сбора первичной информации от участника программы наставничества. Методика предназначена для **первичной диагностики** перед стартом программы наставничества. Она позволяет выявить предыдущий опыт; оценить приоритеты (комфорт, лидерство, планирование, форматы встреч); зафиксировать содержательные ожидания и ценности. Судя по формулировкам и по своей структуре анкета фиксирует **опыт, ожидания, самооценку и ценностные ориентиры** респондента. При корректном применении методика даёт полезный материал для выстраивания эффективной наставнической пары и управления ожиданиями.

Первый блок (вопросы 1–2) выясняет, сталкивался ли участник ранее с программами наставничества. При по-

ложительном ответе предлагается указать конкретную организацию или контекст. Это позволяет оценить степень подготовленности респондента и его возможные стереотипы.

Второй блок (вопросы 3–11) посвящен **количественной оценке ожиданий и значимости**. Используется 10-балльная шкала (1 — низкий результат / слабая выраженность, 10 — высокий). Респонденту предлагается оценить:

- важность комфорта в программе;
- возможность реализовать свои лидерские качества;
- ожидаемую полезность / интересность групповых и личных встреч (раздельно);

— степень зависимости своей работы от предварительного планирования;

— ожидаемую собственную включённость в процесс;

— ожидаемую помощь другой стороне в раскрытии и оценке личного (профессионального, спортивного) потенциала;

— ожидаемый уровень удовлетворения от совместной работы;

— ожидаемую полезность проекта для себя и для другой стороны.

Данный блок позволяет количественно измерить такие параметры, как: потребность в структуре (планирование), ориентация на лидерство, предпочтение форматов взаимодействия (личные vs групповые встречи), просоциальная направленность (польза для другого) и общий оптимизм относительно результатов. Пример проведенного анкетирования представлен на рис. 2.

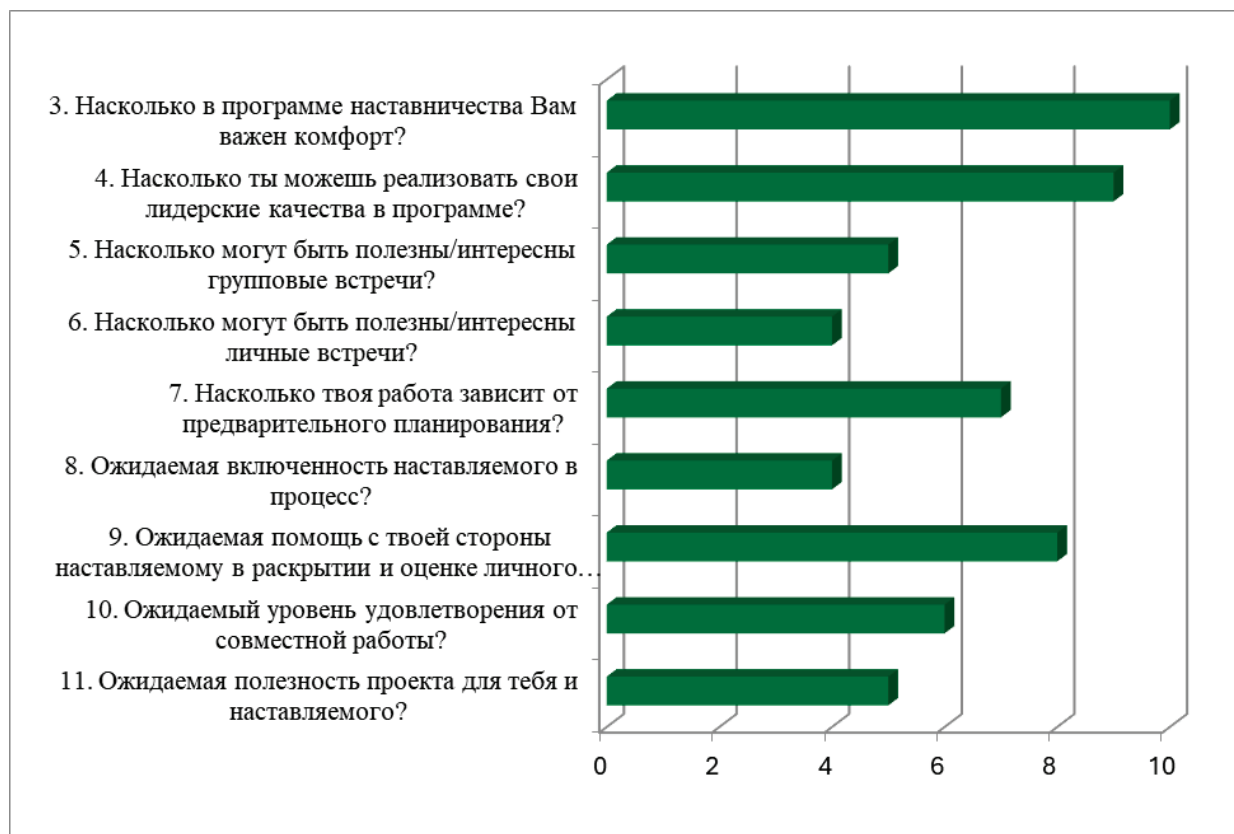


Рис. 2. Первичная диагностика ожиданий наставника при мониторинге программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай БК «Воин»

Третий блок (вопросы 12–13), где вопрос 12 (открытый) фиксирует, что именно респондент ожидает от программы и от собственной роли. Вопрос 13 (открытый) выявляет, что является для него особенно ценным в программе. Эти данные позволяют индивидуализировать сопровождение и согласовать взаимные ожидания участников.

Второй этап опроса для мониторинга программы (по завершении работы) использует методику «Анкета удовлетворенности наставляемого», которая предназначена для итоговой или промежуточной оценки участия в программе наставничества с позиции наставляемого. Анкета позволяет измерить как субъективное восприятие взаимодействия с наставником, так и общую удовлетворенность результатами программы. Среднее время заполнения анкеты составляет 3–5 минут, что делает ее удобным инструментом для оперативного сбора обратной связи по итогам наставнического цикла.

Анкета включает 10 вопросов и состоит из двух частей. Первая часть (вопросы 1–8) представляет собой количественную шкалу, где респонденту предлагается оценить каждый параметр по 10-балльной системе: 1 балл соответствует низшему результату (полная неудовлетворенность), 10 баллов — высшему (максимальная удовлетворенность). В этой части оцениваются ключевые аспекты наставнического взаимодействия: комфорт общения с наставником, полезность и интерес личных встреч, оправданность ожиданий, ощущение поддержки и конкретной

помощи со стороны наставника, чувство безопасности при общении, ясность ожиданий, предъявляемых наставником, а также ожидаемые перемены в жизни в результате участия в проекте. Пример проведенного анкетирования представлен на рис. 3.

Вторая часть (вопросы 9–10) включает качественную и итоговую оценку. Вопрос 9 является открытым и выясняет, появилось ли у наставляемого лучшее понимание своего профессионального или спортивного будущего. Вопрос 10 — закрытый (ответ «да» или «нет»), который фиксирует общее ретроспективное отношение к участию в программе.

При интерпретации результатов высокие баллы по вопросам 1–8 интерпретируются как высокая удовлетворенность программой наставничества, тогда как низкие баллы могут указывать на неоправданные ожидания, трудности в коммуникации с наставником или недостаток поддержки. Содержательный ответ на открытый вопрос 9 позволяет оценить развитие профессиональной рефлексии у наставляемого, а ответ на вопрос 10 дает интегральный показатель удовлетворенности программой в целом.

Методика «Анкета удовлетворенности наставника» представляет собой инструмент для итоговой или промежуточной оценки программы наставничества с позиции наставника. Анкета направлена на выявление уровня удовлетворенности наставника различными аспектами взаимодействия с наставляемым, а также на оценку по-

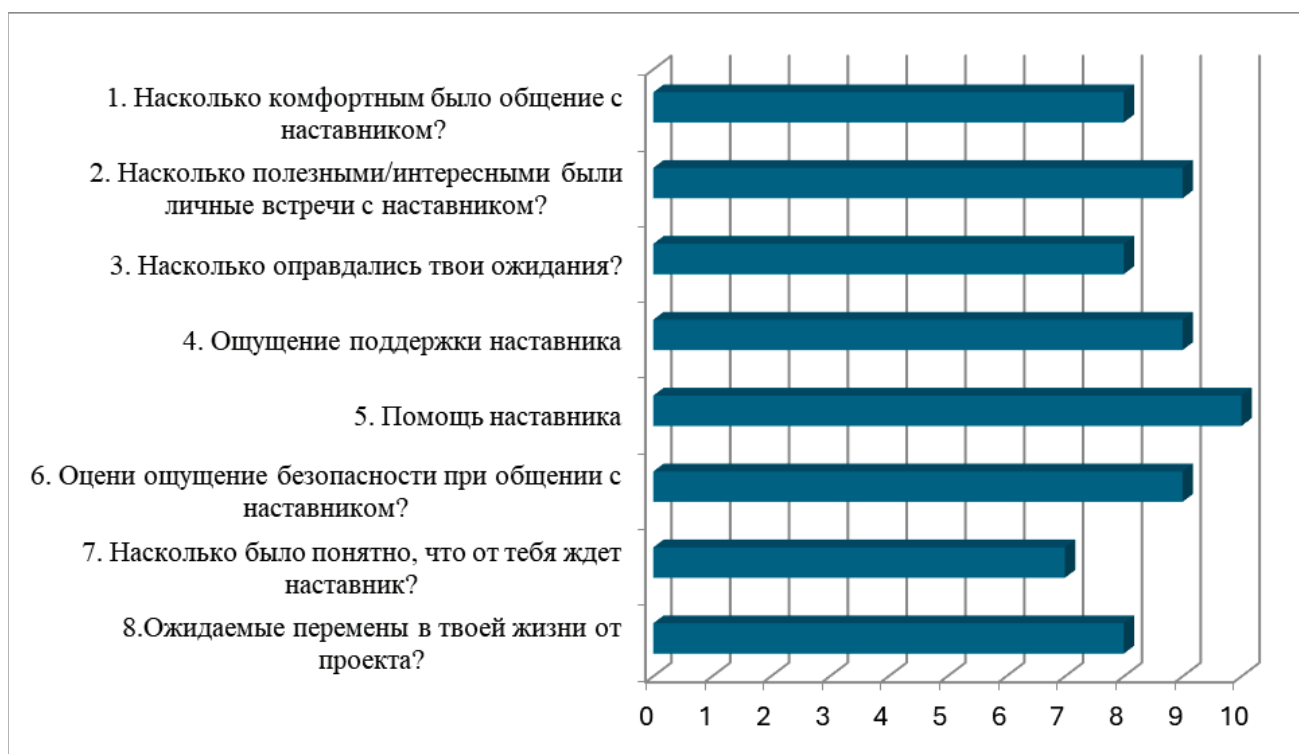


Рис. 3. Оценка удовлетворенности наставляемого при мониторинге программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай БК «Воин»

лезности проекта для обеих сторон. Среднее время заполнения анкеты составляет 3–5 минут. Методика может использоваться как для оценки отдельных наставнических пар, так и для анализа эффективности программы в целом.

Анкета включает 11 вопросов и состоит из двух частей. Первая часть (вопросы 1–9) выполнена в формате количественной шкалы: респонденту предлагается оценить каждое утверждение по 10-балльной системе, где 1 балл соответствует низкому результату (полная неудовлетворенность), а 10 баллов — высокому (максимальная удовлетворенность). В этой части оцениваются: комфортность общения с наставляемым; включенность наставляемого в процесс; полезность и интерес групповых и личных встреч (раздельно); успешность планирования совместной работы; уровень удовлетворения от работы с наставляемым; степень удовлетворенности совместной работой в целом; а также полезность проекта для наставляемого и для самого наставника. Пример проведенного анкетирования представлен на рис. 4.

Вторая часть (вопросы 10–11) включает качественную и итоговую оценку. Вопрос 10 является открытым и позволяет наставнику сформулировать, что именно оказалось для него особенно ценным в программе. Вопрос 11 — закрытый (ответ «да» или «нет»), фиксирующий общее ретроспективное отношение наставника к участию в программе.

При интерпретации результатов высокие баллы по вопросам 1–9 свидетельствуют о высокой удовлетво-

ренности наставника процессом и результатами наставничества. Низкие баллы могут указывать на трудности в коммуникации, низкую вовлеченность наставляемого, проблемы с планированием или недостаточную полезность проекта. Содержательные ответы на открытый вопрос 10 позволяют выявить ключевые ценности и мотивирующие факторы для наставника, а ответ на вопрос 11 дает интегральную оценку его общего отношения к программе.

Тренерский контроль результатов тренировочного процесса наставляемых также проводился в два этапа выходной и по окончании программы наставничества.

Чтобы оценить физическую готовность младших школьников в спортивной секции карате-кекусинкай, измеряют уровень развития силы, выносливости, быстроты, гибкости и координации, а также родственных им навыков. Базовый способ такого контроля подразумевает тестирование через специальные упражнения. К выбору тестов предъявляется ряд условий: нужно понимать цель, стандартизировать процедуру, применять только достоверные и показательные тесты. Важно, чтобы техника выполнения не требовала высокой сложности и не влияла на конечный результат, а сам двигательный навык был доведен до автоматизма, тогда ребенок сможет работать на максимум, а не думать о правильности движений [3, с. 145]. Кроме того, необходима высокая мотивация на предельный результат и четкая шкала оценки.

Контроль технической стороны подготовки отвечает на два вопроса: что ребенок умеет делать и как он это делает:



Рис. 4. Оценка удовлетворенности наставника при мониторинге программы наставничества в спортивной секции карате-кекусинкай БК «Воин»

удачно или нет, рационально или ошибочно, с пользой или без нее. В тренировочном процессе объем техники подсчитывают через общее количество выполненных действий. Оценка здесь бинарная: освоил действие или нет, при этом используют непосредственно наблюдение и видеозапись занятий в спортивной секции карате-кекусинкай.

В итоге качество техники двигательного действия судят по ее соответствию наилучшему образцу. Это соответствие можно установить, сравнивая технику ребенка с эталоном, с движениями мастеров карате-кекусинкай более высокого класса или с цифрами на соревнованиях и контрольных испытаниях.

Литература:

1. Борзова Т. А. Наставническая деятельность в России: традиции и современность // Ценности и смыслы, 1 (101), 2026, с. 102–116. doi:10.24412/2071-6427-2026-1-102-116
2. Валовик Н. А., Кудрявцева С. В. Мониторинг эффективного педагогического опыта различных форм наставничества в СПО // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж», 2 (6), 2023, с. 34–48.
3. Кулинченко И. В., Сысоев Р. А., Пересыпкин Д. Д. Контроль и учет подготовки спортсмена // Символ науки, 12–2, 2023, с. 144–145.
4. Макарова, Е. А. Формирование и развитие мотивации в рамках физического воспитания школьников / Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова, Ф. М. Мещеряков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2025. — № 3(363). — С. 52–60. — DOI 10.53598/2410-3004-2025-3-363-52-60.
5. Макарова, Е. Л. Организация компетентностно-ориентированного учебного процесса на основе интерактивных образовательных технологий в системе общего среднего образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макарова Елена Львовна. — Майкоп, 2013. — 200 с.
6. Мельниченко Н. Ю., Рачковская Н. А. Наставничество опытных спортсменов как принцип формирования ценностных ориентаций личности в спортивной школе единоборств // Мир науки, культуры, образованию. 3 (88), 2021, 83–85. doi: 10.24412/1991-5497-2021-388-83-85
7. Плужникова Ю. А., Ерофеева М. А. Видовое многообразие наставнических практик в условиях подготовки высококвалифицированных специалистов // Интеграция образования, 30, №. 1, 2026, с. 49–76. doi:10.15507/1991-9468.030.202601.049-076

Малые группы как средство оптимизации уроков английского языка в начальной школе

Мирошниченко Виолетта Александровна, студент магистратуры
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

Статья посвящена анализу условий, при которых работа в малых группах способствует повышению результативности урока английского языка в начальной школе. На материале педагогического эксперимента, проведённого в третьих классах МАОУ СОШ № 26 г. Калининграда на материале темы Family УМК Spotlight 3, показано, что наибольший эффект дают специально организованные коммуникативные задания с чётко распределёнными ролями, общим результатом и последующей рефлексией. Полученные данные свидетельствуют о росте речевой активности обучающихся, развитии у них иноязычной коммуникативной компетенции, усилении учебной мотивации и снижении речевой тревожности.

Ключевые слова: английский язык, начальная школа, малые группы, групповая работа, коммуникативное обучение, иноязычная коммуникативная компетенция, оптимизация урока.

Урок английского языка в начальной школе строится вокруг очевидного, но не всегда решаемого противоречия. С одной стороны, младшему школьнику необходима постоянная речевая практика: язык осваивается в действии, через проговаривание, слушание, уточнение, пробу и исправление собственных высказываний. С другой стороны, в условиях обычного класса время индивидуального говорения каждого ребёнка оказывается весьма ограниченным. Значительную часть урока занимают речь учителя, организационные переходы, проверка заданий, а также фронтальная работа, при которой активными оказываются лишь несколько обучающихся. Именно поэтому вопрос об оптимизации урока английского языка в начальной школе связан не только с содержанием материала, но и с тем, как организовано взаимодействие детей [2; 6].

Малые группы в этом смысле представляют особый интерес. Они позволяют перераспределить речевую активность внутри класса: вместо ожидания своей очереди ребёнок включается в совместное действие, обсуждает, уточняет, предлагает, сравнивает и, что особенно важно для начального этапа обучения, перестаёт воспринимать ошибку как публичную неудачу. Однако сама по себе рассадка детей по группам ещё не делает урок эффективнее. На практике нередко возникает обратная ситуация: один ученик выполняет основную часть работы, остальные присоединяются формально, а задание фактически остаётся индивидуальным, лишь внешне оформленным как групповое. Вот почему принципиален не сам факт использования малых групп, а методические условия, при которых групповая работа действительно начинает работать на предметный результат [3–5].

Именно эта проблема стала центральной в проведённом исследовании. Работа велась на базе МАОУ СОШ № 26 г. Калининграда в течение 2025/2026 учебного года. В исследовании приняли участие 34 обучающихся третьих классов: 3 «Д» класс (16 человек) выступал как экспериментальная группа, 3 «Г» класс (18 человек) — как контрольная. Оба класса занимались по одной программе

и использовали учебно-методический комплекс Spotlight 3. Формирующий этап был организован на материале темы Family. Такое сопоставление позволило оценить не абстрактную привлекательность групповой формы, а её педагогический эффект в конкретных учебных условиях.

Стартовая диагностика показала, что обе группы находились примерно на одном уровне. В 3 «Д» и 3 «Г» классах преобладал средний уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, при этом часть обучающихся испытывала заметные затруднения при устных ответах, восприятии связной речи на слух и развёртывании даже коротких реплик. Статистическая обработка стартовых данных не выявила значимых различий между группами, что позволило рассматривать их как сопоставимые для последующего эксперимента. Уже на этом этапе проявились типичные трудности младших школьников: неуверенность в устном ответе, зависимость от учительской подсказки, склонность к односложным репликам и затруднения при понимании речи на слух.

Не менее показательными оказались и результаты исследования мотивации учеников. Английский язык в целом вызывал у детей интерес, однако опыт систематической групповой работы оставался минимальным. Чаще всего речь шла не о полноценной работе в малых группах, а об эпизодической работе в парах. При этом сами дети достаточно отчётливо обозначали запрос на более живой формат урока: среди предпочитаемых видов деятельности лидировали игры, творческие задания, песни, видеоматериалы. Наиболее трудными видами работы школьники называли говорение и аудирование. Эти данные были важны не только как диагностический результат, но и как ориентир для проектирования формирующего этапа: стало очевидно, что групповая работа должна не дублировать привычные упражнения, а способствовать преодолению тех затруднений, которые были выявлены в начале исследования.

Формирующий этап строился вокруг простой, но принципиальной идеи: малая группа должна быть не формой рассадки, а формой совместного речевого дей-

ствия. На материале темы Family это означало переход от одиночных индивидуальных ответов, например называния членов семьи, к совместному описанию семейных ролей, возраста, внешности, домашних обязанностей и отношений внутри семьи. Из этого следовало несколько методических решений. Во-первых, каждое групповое задание проектировалось так, чтобы у детей возникала реальная необходимость в обмене информацией. Если ученик может выполнить упражнение в одиночку, а затем просто сверить ответ с соседом, такое задание не создаёт подлинного взаимодействия. Вот почему в 3 «Д» классе (экспериментальная группа) использовались задания с распределённой информацией, общей целью и общим итоговым продуктом. Во-вторых, включение в групповую работу происходило поэтапно: от пар и троек, действующих по жёстко заданным алгоритмам, — к группам по четыре человека, действующим более самостоятельно, а затем — к выполнению мини-проектов и проблемных заданий. В-третьих, обязательными становились использование языковых опор, распределение ролей участников, временные рамки и последующая короткая рефлексия.

Именно эта поэтапность оказалась особенно значимой. На начальном этапе дети осваивали не столько английский язык как таковой, сколько правила совместной учебной работы: учились слушать партнёра, не перебивать, распределять функции, договариваться о последовательности действий, доводить общее задание до результата. Без такого «входа» групповая работа быстро превращается либо в хаотичное общение, либо в скрытую индивидуальную деятельность. На следующем этапе, когда базовые правила взаимодействия были уже усвоены, появилась возможность усложнять сами задания: увеличивать долю самостоятельного выбора, вводить элементы проблемности, давать группам разные по уровню сложности варианты и постепенно сокращать прямую помощь учителя. Таким образом, оптимизация урока достигалась не за счёт одной удачной техники, а за счёт продуманной организации учебного роста детей внутри групповой формы деятельности [1; 4].

Показательно, что наибольший эффект дали не самые «яркие» задания, а те, где форма и содержание совпадали. Так, упражнение Family tree предполагало составление семейного дерева и устное представление членов семьи; задание Guess who in my family строилось как описание родственника по внешним признакам, возрасту и семейной

роли; мини-проект My family album объединял устную и письменную речь при создании общего семейного альбома; задание Who does what at home? побуждало участников обсуждать домашние обязанности членов семьи и договариваться о формулировке общего ответа. Во всех этих случаях английский язык выступал не как материал для механической тренировки, а как средство решения понятной ребёнку задачи. Именно это обстоятельство и обеспечивает реальный эффект работы в малых группах на уроке иностранного языка.

Отдельного внимания заслуживает вопрос распределения ролей. В младшем школьном возрасте групповая работа далеко не всегда складывается стихийно. Если роли не обозначены, активные дети склонны перехватывать инициативу, а менее уверенные — занимать позицию наблюдателей. В 3 «Д» классе (экспериментальная группа) этот риск снижался за счёт простого ролевого каркаса: вводились роли организатора, спикера, участника, отвечающего за языковое оформление, и участника, фиксирующего результат. Эти роли не были жёстко закреплены за одними и теми же детьми, а менялись от задания к заданию. Такая практика оказалась важной не только для дисциплины, но и для равномерного распределения речевой нагрузки: у каждого ребёнка появлялась собственная зона ответственности, а значит, и реальный повод включиться в работу.

Итоговая диагностика показала, что в экспериментальной группе положительная динамика проявилась отчётливее, чем в контрольной. Учащиеся экспериментальной группы увереннее включались в диалог, реже нуждались в прямой подсказке учителя, точнее использовали лексику по теме Family и легче переходили от отдельных слов к коротким связным высказываниям. В контрольной группе положительные изменения также наблюдались, однако были менее выраженными. Это позволяет связывать полученный эффект именно с систематическим использованием специально организованной работы в малых группах.

Особенно важно, в отношении каких видов речевой деятельности был получен наибольший результат. Наиболее заметные изменения в экспериментальной группе коснулись диалогической, письменной речи и аудирования. Такое распределение результатов закономерно. Диалогическая речь развивается там, где ученик действительно вынужден отвечать партнёру, уточнять, возражать,

Таблица 1. Динамика результатов в экспериментальном и контрольном классах

Показатель	3 «Д» класс (экспериментальная группа)	3 «Г» класс (контрольная группа)
Исходный этап	Группы сопоставимы; преобладает средний уровень сформированности иноязычных речевых умений	Группы сопоставимы; преобладает средний уровень сформированности иноязычных речевых умений
Контрольный этап	Выраженный рост речевой активности и качества выполнения заданий	Положительная, но менее выраженная динамика
Отношение к групповой работе	Устойчиво положительное; усиливается интерес к совместному выполнению заданий	Интерес сохраняется, но изменения менее заметны

соглашаться и договариваться, а не просто воспроизводить готовую реплику. Аудирование становится осмысленным, когда нужно услышать одноклассника не ради контроля учителя, а для выполнения общего задания. Письменная речь в групповой работе получает дополнительный ресурс за счёт коллективного обсуждения формулировок и возможности увидеть несколько способов языкового оформления мысли. Иначе говоря, малые группы усиливают именно те виды активности, которые хуже всего развиваются в условиях преобладания фронтальной работы.

Не менее выразительной оказалась динамика в мотивационной сфере. После формирующего этапа участники экспериментальной группы стали относиться к английскому языку более положительно, а групповая работа стала восприниматься ими как одна из самых интересных форм урока. Однако здесь важно не ограничиваться констатацией вроде «Детям нравится работать вместе». Более существенным является другое: групповая форма работы изменяет само переживание учебной ситуации. Ребёнок начинает воспринимать ответ не как проверку по модели «правильно — неправильно», а как часть совместной работы, где можно уточнить, переспросить, ис-

правиться и получить поддержку. Снижение тревожности в такой среде напрямую связано с повышением речевой активности. Именно поэтому к завершению эксперимента школьники реже называли говорение и понимание на слух самыми трудными видами работы.

Таким образом, работу в малых группах можно рассматривать как действенный инструмент оптимизации урока английского языка в начальной школе, но только при условии, что фрагменты такой работы встроены в урок в соответствии с методическими принципами, а не формально. Эффект дают не групповая рассадка, а решение коммуникативной задачи, требующей совместного выполнения; не любое объединение детей, а постепенное формирование культуры учебного взаимодействия; не свободное «общение в группе», а чёткая организация (использование ролей, опор, ограничение по времени и рефлексия). Практическая ценность проведённого исследования заключается в том, что оно показывает: групповая работа на уроке иностранного языка — это не «украшение» традиционного урока, а полноценный способ перераспределения учебной активности, и при грамотной организации занятия его использование повышает как предметные результаты, так и уровень мотивации учащихся.

Литература:

1. Котова, Е. Г. Обучение в сотрудничестве как способ реализации личностно-ориентированного подхода в обучении младших школьников / Е. Г. Котова, Е. Б. Савельева, Е. А. Линева // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — № 7 (109). — С. 62–64. — DOI: 10.23670/IRJ.2021.109.7.117. — URL: <https://research-journal.org/archive/7-109-2021-july/obuchenie-v-sotrudnichestve-kak-sposob-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podxoda-v-obuchenii-mladshix-shkolnikov> (дата обращения: 27.04.2026).
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 5-е изд., стер. — Москва: Академия, 2008. — 334 с.
3. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: книга для учителя / В. К. Дьяченко. — Москва: Просвещение, 1991. — 192 с.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — Москва: «Академия», 2009. — 272 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 223 с. —
6. Johnson, D. W. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory / D. W. Johnson, R. T. Johnson, K. A. Smith // Journal on Excellence in College Teaching. — 2014. — Vol. 25, № 3–4. — P. 85–118. — URL: https://www.researchgate.net/publication/284471328_Cooperative_Learning_Improving_university_instruction_by_basing_practice_on_validated_theory (дата обращения: 27.04.2026).

Психолого-педагогическое сопровождение развития социального интеллекта учащихся при переходе в среднее звено школы

Морева Ирина Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Овчинникова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент
Томский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются практические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено. Описан диагностический инструментарий для оценки социального интеллекта пятиклассников. Представлена программа сопровождения, включающая подготови-

тельный, адаптационный и поддерживающий этапы. Обоснована необходимость комплексного подхода с опорой на когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация пятиклассников, диагностика, переход в среднее звено, программа развития.

Psychological and pedagogical support for the development of social intelligence in students during the transition to middle school

Moreva Irina Alexandrovna, master's student

Scientific advisor: Ovchinnikova Yuliya Valeryevna, ph.d. in psychology, associate professor
Tomsk State Pedagogical University

Keywords: social intelligence, psychological and pedagogical support, fifth-graders adaptation, diagnostics, transition to middle school, development program.

Переход из начальной школы в среднее звено остаётся одной из наиболее педагогически сложных проблем: ребёнок одновременно сталкивается с новой организацией обучения, кабинетной системой, множеством учителей-предметников и началом подросткового кризиса [1]. Л. А. Ясюкова показала, что социальная компетентность младших школьников базируется на поведенческих стереотипах, которые разрушаются именно в 5–6-х классах, когда понятийное мышление ещё не окрепло [1]. Между тем системного подхода к сопровождению развития социального интеллекта на этом этапе в массовой школьной практике пока не сложилось [2]. Цель статьи — охарактеризовать диагностический инструментарий и основные направления программы психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта при переходе учащихся в среднее звено.

Переход из начальной школы в пятый класс — один из самых трудных этапов школьного детства. Ребенок сталкивается с кабинетной системой. Педагогов становится восемь-десять. У каждого свои правила и стиль работы. В начальных классах один учитель видел ребенка в разных ситуациях; теперь предметник встречает его лишь 45 минут в неделю. Новые требования ФГОС закрепляют личностные результаты как полноценный образовательный итог — умение общаться, договариваться, понимать чужие намерения. Именно поэтому социальный интеллект сегодня рассматривается как активный ресурс адаптации, а не факультативный навык [2].

На практике систематической работы с социальным интеллектом в школе почти нет. Учителя перегружены программой. Конфликты разбирают по факту. Профилатика — редкость. Часть пятиклассников проходит переход без заметных трудностей. Другая часть замыкается или начинает остро реагировать на замечания. При этом единой модели сопровождения, ориентированной именно на данный возраст, в массовой практике не выработано. Отсюда вытекает цель настоящего исследования.

Понятие «социальный интеллект» ввёл Э. Торндайк, описав его как способность понимать людей и умело взаи-

модействовать с ними. В отечественной науке А. И. Савенков предложил трёхкомпонентную модель, удобную для школьной практики: когнитивный блок (предвидеть чужие поступки, оценивать обстановку), эмоциональный (эмпатия, контроль тревоги) и поведенческий (гибкость в контакте, умение договариваться) [3]. Важен не суммарный балл, а профиль: у одних детей западает когнитивная часть, у других — эмоциональная, у третьих затруднения именно в поведенческой сфере. Профиль и задаёт конкретное направление работы педагога и психолога.

Возраст 10–12 лет — переломный по нескольким причинам. Сверстниковая группа становится главным ориентиром. Мнение одноклассника теперь весит больше оценки взрослого. Ребенок с невысоким социальным интеллектом нередко ошибается в считывании сигналов: учительский комментарий воспринимается как выпад, шутка — как насмешка. Л. А. Ясюкова установила, что именно в 5–6 классах поведенческие стереотипы начальной школы разрушаются, а интеллектуально обоснованные нормы ещё не сложились [1]. Этот уязвимый период требует своевременной поддержки.

Выбор диагностических инструментов строится на трехкомпонентной модели. Когнитивный блок оценивает тест Гилфорда-Салливена в адаптации Е. С. Михайловой: четыре субтеста измеряют способность предвидеть чужое поведение, читать невербальные сигналы, ориентироваться в развитии ситуаций [4]. Тревожность служит косвенным показателем эмоционального блока: её резкий рост в первой четверти сигнализирует о сбое саморегуляции — для этого применяют шкалу Кондаша и методику эмпатии. Поведенческий компонент точнее всего отражает социометрия Морено: статус ребенка в новом коллективе прямо указывает на его коммуникативную гибкость. Е. А. Зайцева и Е. В. Коротаева рекомендуют проводить замеры трижды — в сентябре, ноябре и январе, — чтобы фиксировать динамику, а не разовый срез [5].

Диагностика должна носить мониторинговый, а не разовый характер. Единственный срез в сентябре фиксирует лишь стартовую точку. Без ноябрьских и январских

данных динамику не отследить. Результаты трех замеров необходимо выносить на педагогический консилиум: классный руководитель, предметники и психолог вместе

разбирают конкретные случаи и корректируют маршруты сопровождения. В таблице 1 приведен диагностический комплекс по компонентам и срокам.

Таблица 1. **Диагностический комплекс оценки социального интеллекта пятиклассников**

Компонент	Методика	Что оценивается	Сроки
Когнитивный	Тест Гилфорда-Салливена (адапт. е.С. Михайловой)	Предвидение поведения, интерпретация невербальных и речевых сигналов	Сентябрь, ноябрь, январь
Эмоциональный	Шкала тревожности Кондаша; методика эмпатии	Уровень тревоги как индикатор эмоциональной саморегуляции	Сентябрь, ноябрь, январь
Поведенческий	Социометрия Морено	Статус в коллективе, коммуникативная гибкость	Сентябрь, ноябрь, январь

Программа включает три последовательных этапа. Подготовительный берет начало в апреле 4 класса. Адаптационный этап занимает первое полугодие пятого. Поддерживающий этап — второе полугодие. Такой порядок учитывает разную скорость восстановления компонентов: когнитивная часть перестраивается быстрее, поведенческая закрепляется дольше.

Подготовительный этап (апрель-май 4 класса) нацелен на создание ресурсной базы до наступления кризиса. Четвероклассники посещают уроки 5 класса в формате «экскурсий» — это снижает тревогу ожидания, так как ребенок заранее видит будущих педагогов и понимает их стиль работы. Параллельно идут тренинг социального прогнозирования и групповые проекты со сменой ролей. По данным Н. Н. Васягиной, после подобного курса уровень социального интеллекта по субтестам Гилфорда вырастает с низкого до среднего [6]. Смысл этапа — перестроить стереотипы поведения до того, как они столкнутся с реальной ломкой.

Адаптационный этап (сентябрь-декабрь 5 класса) приходится на пик перестройки. Внеучебная деятельность — оптимальная площадка: без оценочного давления дети охотнее пробуют новые способы общения [7]. Работа идет по трем направлениям. Когнитивное: разбор видеосюжетов, анализ социальных ситуаций. Эмоциональное: тренинг эмоциональной грамотности, элементы арт-терапии. Поведенческое: командные квесты, ролевые игры, волонтерские проекты. Занятия — раз-два в неделю по 40–45 минут, форматы чередуются от малых групп до общеклассных сессий.

Поддерживающий этап (январь-май) переключает акцент с группы на личность. Повторные замеры в январе дают возможность скорректировать работу для тех, чья адаптация затянулась. Вводятся рефлексивные дневники, индивидуальные встречи с психологом, наставнические пары: пятиклассник и старшеклассник. Старший выступает «социальной моделью» и наглядно показывает, как строить контакт с педагогами разных стилей. Т. Д. Савенкова и С. И. Карпова указывают, что, наблюдая за поведением значимого человека, ребенок усваивает социальные

нормы эффективнее, чем при прямом инструктаже [9]. Пары подбирают с учетом дефицита: тем, у кого западает поведенческий компонент, назначают наставника с лидерскими качествами; тем, кому трудно эмоционально, — с высокой эмпатией.

Координирующую роль во всех трех этапах занимает классный руководитель. Он соединяет психолога, предметников и родителей. Без этой связи даже продуманная программа распадается на разрозненные мероприятия. Практика показывает: еженедельные пятиминутные «сверки» руководителя с психологом и ежемесячные педагогические консилиумы значительно повышают согласованность требований к пятиклассникам. И. Н. Нестерова и Т. А. Козлова называют рассогласованность требований одним из главных факторов дезадаптации [10].

Для оценки результативности программа прошла апробацию на 47 учащихся двух общеобразовательных школ. Замеры проводились трижды: в сентябре, ноябре и январе. Стартовая картина: 38 % детей — низкий уровень социального интеллекта, 45 % — средний, 17 % — высокий. К январю данные изменились существенно.

По итогам января доля учащихся с низким уровнем сократилась с 38 до 11 %, со средним — выросла с 45 до 57 %, с высоким — с 17 до 32 %. Как видно из рисунка 1, наиболее ощутимый сдвиг произошел в поведенческом компоненте: 18 детей изменили социометрический статус, причем 12 из 17 «пренебрегаемых» перешли в группу «принятых». По когнитивному блоку средний балл по тесту Гилфорда вырос с 4,2 до 6,8 (прирост 62 %). Тревожность снизилась до «средней» у 34 учащихся из 47. Полученные результаты согласуются с позицией А. В. Тростянецкой: наибольший эффект дают подходы, которые соединяют когнитивные и поведенческие форматы работы [8].

Итоги апробации подтверждают: социальный интеллект — не периферийный навык, а необходимое условие успешного учебного старта в 5 классе. Именно здесь поведенческие стереотипы ломаются. Именно здесь нужна поддержка. Упустить этот момент — значит закрепить трудности адаптации на годы вперед. Комплексный трехэтапный подход, охватывающий когнитивный, эмоцио-

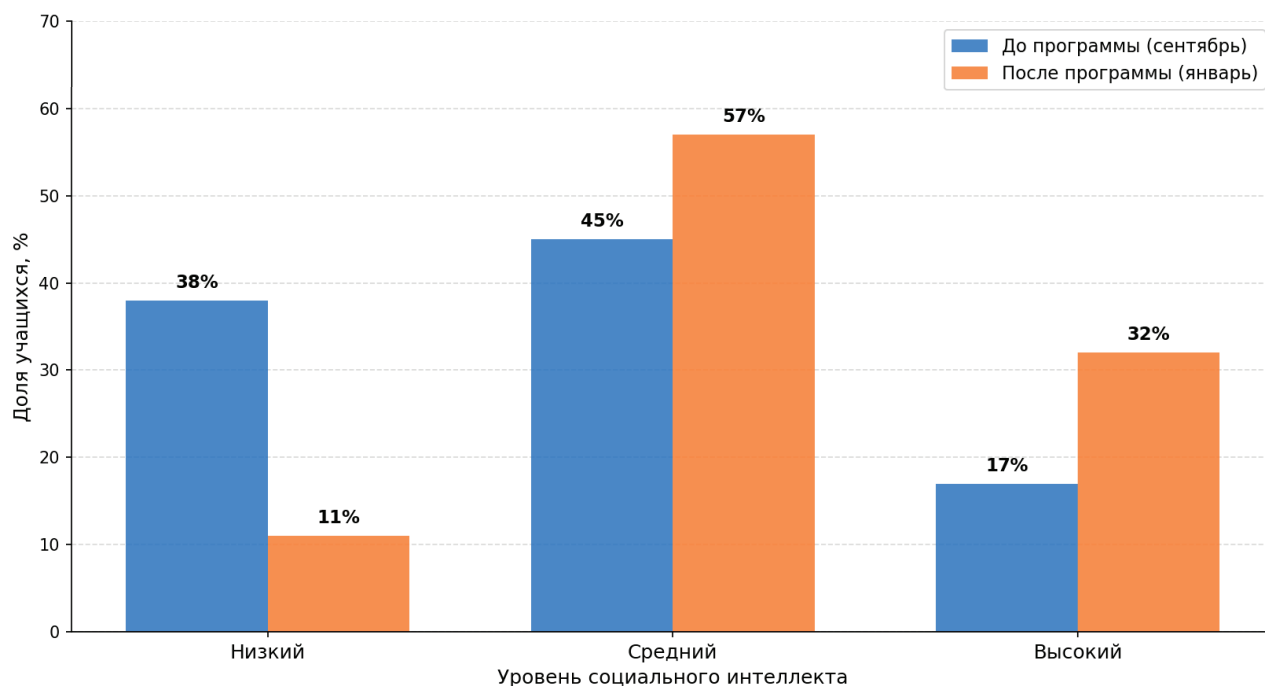


Рис. 1. Распределение учащихся по уровням социального интеллекта до и после программы (n=47)

нальный и поведенческий компоненты, дает заметный результат уже за первое полугодие.

С практической точки зрения программа воспроизводится в обычной школе без дополнительного бюджета. Психолог и классный руководитель, действующие согласованно, справляются с её проведением самостоятельно. Специального оборудования не требуется. Главный ресурс — внимание к социальному климату класса с первых дней сентября, а не с момента, когда трудности уже стали очевидны.

Перспективные направления связаны с двумя задачами. Одна — лонгитюдная проверка программы с замерами до начала и после каждого из трех этапов на большей выборке. Другая касается цифровой среды: мессенджеры и социальные сети создают параллельное пространство межличностного взаимодействия, и его влияние на социальный интеллект пятиклассников практически не изучено. Включение онлайн-компонента в программу способно дать дополнительный ресурс.

Литература:

1. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 181 с.
2. Перышкова С. А., Трунина А. С. Развитие социального интеллекта у младших школьников // Наука и образование. 2022. Т. 5, № 4. С. 189–194.
3. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 7–15.
4. Михайлова (Алешина) Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена: диагностика социального интеллекта: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2006. 56 с.
5. Зайцева Е. А., Коротаева Е. В. К вопросу о развитии социального интеллекта в учебной деятельности младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1.
6. Васягина Н. Н., Мартынова А. С. Развитие социального интеллекта у младших школьников // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. № 1. С. 360–364.
7. Потемкина Ю. С. Развитие социального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности // Научные публикации. Педагогика. 2022.
8. Тростянецкая А. В. Современные подходы к развитию социального интеллекта у детей младшего школьного возраста // The Times of Science. 2024. № 3.1.
9. Савенкова Т. Д., Карпова С. И. Эволюция представлений о социальном интеллекте в отечественных и зарубежных исследованиях // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2020. Т. 19, № 4 (46). С. 7–18.
10. Нестерова И. Н., Козлова Т. А. К вопросу о социальном интеллекте // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (298). С. 20–23.

Детская литература для взрослых иностранцев: методический потенциал рассказов Н. Н. Носова на примере рассказа «Заплата»

Мошкова Елизавета Сергеевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Статья посвящена анализу методического потенциала рассказов Н. Н. Носова в контексте обучения русскому языку как иностранному взрослых учащихся на начальном и среднем этапах (уровни А2-В1). На основе анализа лингвистических, сюжетно-композиционных и культурологических особенностей рассказа Николая Носова «Заплата» обосновывается его ценность для развития навыков чтения, формирования языковой и лингвострановедческой компетенции, а также активизации речевой деятельности студентов. В статье предлагаются практические рекомендации по использованию данного произведения в аудиторной работе с включением предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений.

Ключевые слова: РКИ, детская литература, Н. Н. Носов, «Заплата», обучение чтению, языковая компетенция, методика преподавания РКИ.

Введение

Проблема отбора текстового материала для занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) остаётся одной из центральных в современной методике преподавания. Чтение художественных текстов является важным элементом в обучении РКИ, так как этот вид работы имеет большую общеобразовательную, идейно-познавательную, культурно-страноведческую и эмоционально-эстетическую значимость. В этом контексте детская литература, традиционно рассматриваемая как материал для обучения детей-носителей языка, приобретает особую ценность для взрослой иностранной аудитории. Так, по мнению Я. Л. Березовской и О. И. Шарафутдиновой, произведения для детей служат источником, исключительно значимым с точки зрения онтологии, системы ценностей и эстетического воздействия; кроме того, им присущи запоминающиеся образы героев, понятный замысел автора и несложная сюжетная канва [2, с. 21, 23].

Особое место среди детских писателей занимает Николай Николаевич Носов (1908–1976) — один из крупнейших юмористических авторов, чьи произведения уже несколько десятилетий остаются неотъемлемой частью российской детской культуры. Тексты Носова являются прецедентными для русской культуры: «их (или их экранизации) цитируют, зрительные облики персонажей узнаваемы» [6, с. 35], что делает их особенно ценными для формирования социокультурной компетенции учащихся.

Цель исследования — выявить и обосновать методическую ценность рассказа Н. Н. Носова «Заплата» для обучения взрослых иностранцев русскому языку и разработать систему упражнений ко всем этапам работы с текстом рассказа для использования на занятиях.

Лексико-грамматический ресурс рассказа «Заплата»

Стиль рассказов Носова близок к детскому речевому обиходу: в нём нет излишней лексической насыщенности,

сложных метафор или запутанных синтаксических конструкций. Это делает тексты Носова доступными для учащихся уровня А2, которые ещё не готовы к восприятию сложной художественной образности классической литературы.

Рассказ «Заплата» повествует о мальчике Бобке, который порвал новые штаны, огорчил маму, а затем самостоятельно научился пришивать заплатку, преодолев насмешки друзей. Текст насчитывает около 400 слов и включает следующие тематические группы лексики:

- одежда и материалы (*штаны защитного цвета, нитка, иголка, зелёная заплатка* и т. д.);
- действия, связанные с трудом (*порвал, зашил, пришивать, отпорол, вырезал* и т. д.);
- эмоциональная оценка (*огорчилась, похвалила, смеялись, неудобно, застенялся* и т. д.)

Вместе с тем, лексика рассказа охватывает широкий круг бытовых ситуаций. Это позволяет иностранному студенту расширить активный словарный запас в рамках тематических областей, предусмотренных государственным стандартом базового уровня РКИ (повседневное общение, социально-культурная и учебная сферы) [1].

Произведения Носова характеризуются высокой частотностью грамматических конструкций, что особенно важно для начального этапа обучения. В «Заплатке» регулярно повторяются следующие конструкции:

- Глаголы движения (*пошёл во двор, выбежал к ребятам*);
- Винительный падеж (*порвал штаны, пришил заплатку*);
- Творительный падеж (*иглой шить, ножницами вырезать*);
- Конструкции с глаголами «стал», «начал» (*стал проситься, начал пришивать*);
- Чередование прошедшего времени и инфинитива (*хотел зашить — не умел; решил пришить*).

Как подчёркивает Ши Ю., юмор в рассказах Носова создаётся преимущественно лексическими средствами, включая иронию, парадокс, плеоназм и др. [7, с. 59]. В «За-

платке» юмористический эффект достигается через описание неуклюжих попыток мальчика: *«кругом изрезал всю штанину»*, *«заплата пришита так, что её можно оторвать вместе с материей»*. Это открывает возможность для работы на уровне В1, когда студенты уже способны распознавать иронию.

Сюжетно-композиционные особенности рассказа и их методическая ценность

Рассказы Носова обладают чёткой, логически выстроенной фабулой с явными завязкой, кульминацией и развязкой. В рассказе «Заплата» завязка происходит в тот момент, когда Бобка, желая показать себя самостоятельным, заявляет маме: *«А я буду, как военный, сам заплатку пришивать»*.

Произведения Носова содержат большой объём диалогической речи. В «Заплатке» диалоги занимают около 50 % объёма текста, что даёт преподавателю возможность использовать текст для следующих видов работы:

- Чтение по ролям (развитие навыков просодической стороны речи);
- Пересказ от лица разных персонажей (активизация глагольной лексики и конструкций с косвенной речью);
- Анализ стилистических различий речи героев (мальчик использует разговорные конструкции, мама — более нейтральную лексику).

В рассказе выделяется несколько логических частей: 1) Бобка порвал штаны; 2) мама огорчена, но не может сразу помочь; 3) Бобка самостоятельно пытается пришить заплатку (неудачно); 4) насмешки друзей; 5) повторная попытка — успех; 6) гордость за своё умение. Такая структура позволяет использовать рассказ для обучения пересказу и выделению основной мысли.

В отличие от многих современных произведений для детей и подростков, которые могут затрагивать шокирующие темы, рассказы Носова строятся вокруг конфликтов, понятных и безопасных для обсуждения. «Заплата» поднимает темы: трудолюбие и лень, ответственность за свои вещи, преодоление трудностей, отношение к насмешкам. Это делает рассказ идеальным материалом для организации дискуссии на уроке, так как проблемы, поднимаемые в тексте, актуальны для всех культур и возрастных групп. Как отмечает Н. Зайцев, «универсальность детского опыта позволяет иностранному студенту соотнести текст со своим жизненным опытом, что является ключевым условием для формирования читательской рефлексии» [5, с. 282].

Лингвострановедческий потенциал рассказа «Заплата»

При обучении РКИ важнейшей задачей является формирование лингвострановедческой компетенции — знакомство с реалиями страны изучаемого языка и их отражением в языковой картине мира. Рассказы Носова предоставляют богатый материал для решения этой задачи.

В рассказе «Заплата» фигурируют следующие явления, требующие комментария:

- *Штаны защитного цвета*, *«как у военного»* — отсылка к военной форме. Культурный код: военный — образец для подражания в советской культуре;
- *Во двор, к ребятам* — детская субкультура СССР: самостоятельные игры во дворе без взрослых.

Как пишет О. И. Амелина, обращение к локальным текстам и реалиям «способствует формированию представления о русской национальной культуре и успешной коммуникации» [4, с. 226]. Работа с этими феноменами может быть организована следующим образом:

- Предтекстовое введение ключевых реалий (с использованием визуального ряда);
- Сопоставление советских и современных аналогов (сравнение, как дети учатся самостоятельности сейчас и в середине XX века);
- Сравнение российских реалий с особенностями быта стран учащихся.

Методические рекомендации по использованию рассказа «Заплата»

На основе проведённого анализа предлагается следующая система работы с рассказом Н. Н. Носова «Заплата» для уровней А2–В1. Система включает три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Предтекстовый этап

Цель: снятие лексико-грамматических трудностей, актуализация знаний, мотивация к чтению.

Задание 1. Введение темы (беседа).

Преподаватель задаёт вопросы:

- Вы когда-нибудь рвали одежду? Что вы делали?
- Кто обычно зашивает вещи в вашей семье?
- Вы умеете шить иголкой? Это трудно?

Задание 2. Семантизация лексики (визуальная опора).

Преподаватель показывает картинки или предметы: штаны, заплатка, иголка, нитка. Студенты повторяют слова. Затем студентам необходимо соединить слово с правильным изображением.

Задание 3. Языковая догадка по названию.

Организация дискуссии по следующим вопросам:

Как вы думаете, что значит слово «заплата»? Почему рассказ так называется? О чём он может быть?

Задание 4. Введение ключевых реалий.

Преподаватель объясняет словосочетание *«штаны защитного цвета»*, показывает изображение военной формы. Затем задаёт вопрос: почему мальчик хочет быть «как военный»?

Притекстовый этап

Цель: контроль понимания, анализ языкового материала, работа с диалогами.

Задание 5. Чтение по ролям.

Студенты разбиваются на группы по 3 человека (Бобка, мама, Вадик) и читают текст по ролям. После чтения студентам предлагаются следующие вопросы для обсуждения: почему мама сначала не дала нитку? Как изменилось настроение Бобки в конце рассказа?

Задание 6. Поиск грамматических конструкций в тексте.

Студентам необходимо найти в тексте и выписать из него следующие конструкции:

- 1) 3 глагола в прошедшем времени;
- 2) 1 конструкцию со словом *стал* или *начал*;
- 3) 2 обращения.

Задание 7. Восстановление последовательности событий.

Преподаватель даёт 5–6 предложений из текста в неправильном порядке. Студенты расставляют их по порядку. Например:

- «Ребята стали смеяться над заплаткой Бобки».
- «Бобка порвал новые штаны».
- «Мама похвалила Бобку».

Послетекстовый этап

Цель: развитие продуктивных видов речевой деятельности.

Задание 8. Пересказ от лица персонажа.

Вариант А (для уровня А2): студентам необходимо сделать краткий пересказ того, что случилось с Бобкой (5–6 предложений).

Вариант Б (для уровня В1): учащимся нужно поставить себя на место мамы Бобки и рассказать о том, как их сын порвал штаны и чему он научился.

Задание 9. Дискуссия (для уровня В1).

Студентам предлагаются следующие вопросы для обсуждения в малых группах:

- Почему ребята сначала смеялись над Бобкой, а потом перестали?
- Что важнее: получить помощь взрослого или научиться делать что-то самому? Почему?

Литература:

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М. М. и др. — 2-е изд., испр. и доп. — М. — СПб., 2011.
2. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный: Чтение: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2015. 135 с.
3. Носов Н. Н. Собрание сочинений в 4 томах. — М.: Детская литература, 1979–1982.
4. Амелина И. О., Ковалева Т. В. Локальный текст как средство развития лингвокультурной компетенции (на примере изучения произведений Е. И. Носова) // Учёные записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 226–230.
5. Зайцев Н. Потенциал текстов детской литературы для организации дискуссии на уроках чтения // Филология и культура. — 2025. — № 4 (82). — С. 281–286.
6. Редькина О. Ю. «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова на уроках РКИ // Lingua mobilis. 2016. № 1(54). С. 33–38.
7. Ши Ю. Лексические средства комического в юмористических рассказах Н. Н. Носова // Litera. — 2020. — № 1. — С. 53–63. DOI: 10.25136/2409-8698.2020.1.32109.

— Чему научился Бобка в этой истории?

Задание 10. Письменное задание.

Нужно написать короткую историю (7–10 предложений) на тему: «Как я научился (-ась) делать что-то своими руками». В рассказ необходимо включить слова: *сначала, потом, потому что, но, наконец*.

Заключение

Проведённый анализ рассказа Н. Носова «Заплата» позволяет утверждать, что это произведение обладает высоким методическим потенциалом для обучения взрослых иностранцев русскому языку. Сочетание доступного языка (уровни А2–В1), занимательного сюжета с чёткой структурой, диалогической насыщенности и универсальной нравственной проблематики делает его ценным дополнением к существующим учебно-методическим комплексам по РКИ.

В отличие от сложных для восприятия на начальном этапе произведений русской классической литературы или излишне нагруженных культурно-специфическими элементами современных текстов, рассказ «Заплата» предлагает «золотую середину»: аутентичность при сохранении доступности.

Особую значимость представляет юмористическая составляющая прозы Носова, которая, с одной стороны, повышает мотивацию учащихся и создаёт положительный эмоциональный фон на занятии, а с другой — служит материалом для развития языковой догадки и понимания иронии как важного компонента коммуникативной компетенции [7, с. 60].

Предложенная в статье система предтекстовых, предтекстовых и послетекстовых упражнений может быть использована преподавателями РКИ на занятиях по чтению и развитию речи.

Таким образом, включение рассказа Н. Носова «Заплата» в программу обучения чтению на уроках РКИ на уровнях А2–В1 представляется не только возможным, но и методически целесообразным.

Authentic video materials as a means of reducing cognitive load in foreign language learning

Narumova Alina Sagindykovna, master's student

Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty, Kazakhstan)

The article discusses the use of authentic video in foreign language teaching and the issue of cognitive overload. It highlights the role of visual supports in improving information processing. A staged model of video-based learning is proposed to reduce cognitive load and enhance learning effectiveness.

Keywords: authentic video, visual supports, cognitive load, foreign language teaching, video content.

Аутентичные видеоматериалы как средство снижения когнитивной нагрузки при обучении иностранному языку

Нарумова Алина Сагиндыковна, студент магистратуры

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматривается использование аутентичного видео в обучении иностранному языку и проблема когнитивной перегрузки. Обосновывается роль визуальных опор в оптимизации восприятия учебного материала. Предлагается поэтапная модель работы с видео, направленная на снижение когнитивной нагрузки и повышение эффективности обучения.

Ключевые слова: аутентичное видео, визуальные опоры, когнитивная нагрузка, обучение иностранному языку, видеоконтент.

In the context of globalization and rapid digital development, the study of English has ceased to be merely an academic task and has become a basic requirement for full participation in modern society. Today, language functions not only as a means of communication but also as a gateway to current knowledge and intercultural interaction. Despite its high relevance, traditional teaching approaches require adaptation to the needs of the new generation and the pace of contemporary development.

Conventional methods are often focused on text-based work and memorization of lexical units outside of a meaningful communicative context. The main issue is that in real life language does not exist in isolation — it is always closely connected with visual context, emotions, and non-verbal cues. The absence of these elements in the learning process creates a gap between theory and practice, making it difficult for learners to move from memorizing words to actively using them in speech. Therefore, there is a clear need to search for new didactic solutions that can make the process of foreign language learning more natural, visually supported, and aligned with current educational demands.

Effective foreign language learning is based on an understanding of how the human brain processes incoming information. A key concept in this regard is cognitive load theory, which is grounded in the limited capacity of human working memory. As one of the founders of this theory, J. Sweller, states, working memory can simultaneously hold and process only a small number of new elements, typically between two and seven [1]. When the amount of incoming information exceeds this limit, cognitive overload occurs, which significantly hinders the learning process.

In the context of foreign language education, the load on memory increases significantly, as learners need to simultaneously recognize the sound form of a word, connect it with its meaning, and maintain the sentence context. To address this issue, researchers refer to A. Paivio's dual coding theory. According to this theory, human cognition is based on two separate but interconnected systems: the *verbal system* (responsible for processing linguistic information) and the *non-verbal* or *visual system* (responsible for images and spatial representations) [2]. As E. A. Ivanova notes, the use of dual coding principles makes it possible to distribute cognitive load between these two channels, which significantly improves the retention of foreign language vocabulary [3]. When verbal input is supported by a corresponding visual image, more stable associations are formed in the learner's mind. D. V. Fedotova also emphasizes that visual images function as a psycholinguistic mechanism that facilitates comprehension processes and shifts part of the meaning-making load to the visual channel [4]. Thus, the integration of visual supports into the learning process is not merely an illustration, but a necessary tool for optimizing learners' cognitive effort.

The search for new didactic solutions becomes particularly relevant in the context of teaching representatives of Generation Alpha (children born after 2010). As O. A. Smirnova notes, this is the first generation for which digital technologies represent a natural environment from birth [5]. One of the key cognitive characteristics of these learners is the so-called "clip thinking" — the ability to quickly perceive short, vivid fragments of information. It should be noted that

this generation demonstrates a reduced ability to maintain prolonged concentration on monotonous textual content.

Generation Alpha learners are also characterized by a form of multitasking, which, however, makes them more vulnerable to cognitive overload in traditional educational settings. When students are accustomed to dynamic visual input, the absence of visual support in English language lessons can lead to rapid fatigue and loss of motivation. Therefore, teaching this group requires a shift toward multimodality. The limited capacity of working memory also calls for more visually rich and familiar formats, such as video content.

In foreign language teaching methodology, authentic video materials are understood as video recordings originally created by native speakers for native speakers, rather than for instructional purposes [6]. From a cognitive perspective, the value of such materials lies in their high information density and natural context. Unlike instructional videos, where speech is often slowed down and artificially simplified, authentic content allows learners to observe real-life examples of communication.

In order to optimize the learning process and prevent cognitive overload, it is important to classify video materials according to their genre and structural features. A. M. Prikhodko emphasizes the importance of selecting materials that are interesting to students and appropriate to their age characteristics, which is a key factor in maintaining attention [7].

In modern foreign language teaching methodology, several approaches to the classification of video materials can be found. For instance, I. A. Shcherbakova proposes a systematisation of video materials based on different criteria, including the purpose of creation, genre affiliation, the number of topics covered, didactic function, degree of completion, and conditions of use [8]. Within the present study, special attention is given to genre-based classification, as different types of authentic video content have unequal educational potential and affect the process of foreign language comprehension in different ways.

The most common types of authentic video content include feature films and animated films, documentary and popular science materials, news reports, as well as short-form digital videos. A special place in contemporary educational practice is occupied by short videos from social media platforms and vlogs, which correspond to the media consumption habits of modern learners. Their brief format allows for the use of rich linguistic input without excessively increasing the duration of exposure, making such resources convenient for integration into the learning process.

Despite the high potential of authentic video, its effectiveness largely depends on a methodologically well-structured organization of its use. The use of authentic video materials in foreign language teaching presupposes a systematically organized, step-by-step approach to working with video content. As O. A. Yefanova notes in her research, a systematic approach to video-based learning contributes to more effective acquisition of learning material and enhances

learners' cognitive activity while simultaneously reducing the risk of cognitive overload [8]. In this context, a three-stage model of working with video materials becomes particularly important, including pre-viewing, while-viewing, and post-viewing stages.

The pre-viewing stage is aimed at preparing learners for the perception of video material and reducing initial comprehension difficulties. At this stage, the teacher introduces key lexical units, grammatical structures, and culturally specific references necessary for successful understanding of the content. In addition, it is effective to use tasks that activate prior knowledge and encourage prediction of the video content. Such tasks may include:

- creating mind maps based on the main topic of the video
- working with word clouds to predict possible content
- analysing selected still frames or screenshots followed

by discussion of the anticipated storyline.

These activities help learners develop preliminary meaning-making frameworks and direct their attention to the key aspects of the video material.

The while-viewing stage focuses on managing the perception process and controlling the cognitive load. For this purpose, different viewing modes are recommended depending on the learning objective:

1. *The initial viewing* is usually aimed at understanding the general idea of the video, and students may be asked to choose the most appropriate title, identify the main topic, or determine key thematic segments.

2. *The second or focused viewing* is used to extract specific information, analyse language features, and gain a more detailed understanding of the content. At this stage, effective tasks include:

- gap-filling exercises based on the script
- completing information tables, answering guiding questions
- using the "pause-frame" technique, which involves predicting the next event or completing a character's utterance.

Segmenting the video into logically complete parts also plays an important role, as step-by-step presentation of information reduces the load on working memory and facilitates the processing of audiovisual input.

The post-viewing stage is aimed at checking comprehension, consolidating the acquired material, and transferring it into productive language use. At this stage, tasks focus on reprocessing the content and integrating it into active speech practice. These may include:

- retelling the video content with the support of a visual plan or key frames
- conducting discussions on the issues raised in the video
- making a social-media post
- role-playing activities or organising a "press conference" with the characters

Such an approach not only allows for checking the depth of understanding but also supports the transfer of recently acquired material into learners' active communicative repertoire.

Thus, a step-by-step organization of work with authentic video serves as an important tool for managing cognitive load and enables the educational potential of video materials to be realized without overloading learners with excessive information.

Overall, the analysis allows us to conclude that the use of authentic video content in English language teaching has significant didactic potential, as it provides learners with access to natural examples of foreign language speech, supports the development of sociocultural awareness, and forms a more realistic understanding of how language functions in real communication. At the same time, the high information density of authentic video materials may create a considerable

cognitive load, especially for learners with a lower level of language proficiency and for representatives of Generation Alpha, who have specific patterns of information processing.

In this regard, the effective use of authentic video is possible only when it is methodically well integrated into the teaching process. The use of visual supports and a staged approach to working with video materials helps to optimise the distribution of cognitive load, facilitate the perception of audiovisual information, and improve the effectiveness of language acquisition. In particular, it is important to apply visual support at all stages of video-based learning, from pre-viewing preparation to post-viewing reflection and productive language use.

References:

1. Sweller, J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design / J. Sweller // Learning and Instruction. — 1994. — Vol. 4. — P. 295–312.
2. Paivio, A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. — Oxford, England: Oxford University Press, 1986.
3. Иванова Е. А. Двойное кодирование и когнитивная нагрузка при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы современного образования. — 2025. — № 3. — С. 239–250.
4. Федотова Д. В. Психолингвистические механизмы повышения понимания иностранного языка посредством визуальных образов // Вестник науки. — 2025. — Т. 4. — № 11 (92). — С. 730–737.
5. Smirnova, O. A. Digital natives: Cognitive features of Generation Alpha / O. A. Smirnova // Educational Review. — 2024.
6. Ревина, Е. В. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку / Е. В. Ревина // Молодой ученый. — 2015. — № 15.2 (95.2). — С. 18–21.
7. Приходько, А. М. Особенность использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка / А. М. Приходько // International Journal of Humanities and Natural Sciences. — 2020. — Vol. 12–2 (51). — Pp. 221–225.
8. Ефанова О. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки с использованием аутентичных видеоматериалов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 4 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-neyazykovyh-napravleniy-podgotovki-s-ispolzovaniem-autentichnyh> (дата обращения: 01.05.2026).

Проблемы, возникающие при использовании искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному во Вьетнамском государственном техническом университете имени Ле Куй Дона

Нгуен Тхи Хонг Нга, старший преподаватель

Вьетнамский государственный технический университет имени Ле Куй Дона (г. Ханой, Вьетнам)

В статье анализируются трудности использования искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании русского языка как иностранного в Государственном техническом университете имени Ле Куй Дона (Вьетнам). На основе педагогического опыта и современных исследований выявлены ключевые проблемы: методические ограничения при отсутствии языковой среды, снижение когнитивной активности при чрезмерном использовании ИИ, а также психологические и технические барьеры. Предложена адаптированная модель интеграции ИИ в образовательный процесс. Научная новизна заключается в рассмотрении данных вопросов на уровне конкретного университета.

Ключевые слова: искусственный интеллект, РКИ, цифровая дидактика, персонализация обучения, языковая среда, Вьетнам

1. Введение

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) становится важным фактором трансформации обучения

иностранному языку, обеспечивая персонализацию, автоматизацию контроля знаний и расширение доступа к образовательным ресурсам. Особую актуальность это приобретает при преподавании русского языка как иностранного

во Вьетнаме, где отсутствует естественная языковая среда, что ограничивает развитие коммуникативных навыков.

Государственный технический университет имени Ле Куи Дона выступает показательной площадкой внедрения ИИ в образовательный процесс. Несмотря на высокий потенциал технологий, их применение сопровождается рядом методических и практических проблем, особенно с учётом специфики данного учреждения.

Цель настоящего исследования — выявить и проанализировать проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при использовании ИИ в обучении РКИ в Государственном техническом университете имени Ле Куи Дона.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- 1) определить основные направления использования ИИ в университете;
- 2) выявить ключевые трудности, возникающие у преподавателей;
- 3) предложить рекомендации по эффективной интеграции ИИ в учебный процесс.

Методологическую основу исследования составляют анализ научной литературы, а также обобщение педагогического опыта преподавателей университета.

2. Потенциал использования искусственного интеллекта в преподавании РКИ

В условиях Государственного технического университета имени Ле Куи Дона, современные технологии искусственного интеллекта открывают новые возможности для трансформации процесса обучения иностранным языкам, включая русский как иностранный (РКИ). В научной литературе подчёркивается, что ИИ способен не только автоматизировать отдельные элементы учебного процесса, но и существенно изменить дидактические подходы за счёт адаптивности и интерактивности обучения (Holmes и др., 2022; Godwin-Jones, 2023).

Вместе с тем потенциал ИИ следует рассматривать критически, учитывая как его преимущества, так и ограничения в контексте конкретной образовательной среды.

2.1. Персонализация обучения

Одним из ключевых преимуществ использования ИИ является возможность персонализации учебного процесса. Адаптивные обучающие системы способны анализировать ответы обучающихся, выявлять типичные ошибки и на основе этого формировать индивидуальные траектории обучения (Zawacki-Richter и др., 2019).

В контексте преподавания РКИ это особенно важно в условиях разнородных групп, где уровень владения языком может существенно различаться. Использование ИИ позволяет изменять сложность заданий, темп обучения и тип учебного материала, что способствует более эффективному усвоению знаний.

Однако следует учитывать, что большинство современных ИИ-систем опираются на алгоритмы, не всегда учи-

тывающие культурно-языковую специфику обучающихся. В частности, ошибки, типичные для вьетнамских студентов, могут интерпретироваться некорректно, что снижает эффективность персонализации. Таким образом, ИИ требует педагогической настройки и не может рассматриваться как полностью автономный инструмент обучения.

2.2. Генерация учебных материалов

ИИ-системы, такие как ChatGPT и аналогичные языковые модели, демонстрируют высокую эффективность в генерации текстов, диалогов и упражнений различной сложности. Это позволяет существенно сократить время подготовки преподавателя и расширить спектр учебных материалов (Godwin-Jones, 2023).

С точки зрения методики РКИ, данная функция особенно ценна для моделирования коммуникативных ситуаций, приближённых к реальному общению, что частично компенсирует отсутствие языковой среды.

Вместе с тем исследования показывают, что автоматически сгенерированные тексты могут содержать неточности, упрощения или не соответствовать нормам аутентичного языкового употребления (Holmes и др., 2022). В связи с этим преподаватель должен выполнять функцию эксперта, осуществляющего отбор и адаптацию материалов, что ограничивает степень автономности ИИ в образовательном процессе.

2.3. Автоматизация оценки и обратной связи

ИИ активно используется для автоматической проверки письменных работ, включая анализ грамматических, орфографических и стилистических ошибок. Это позволяет обеспечить оперативную обратную связь, которая, как показывают исследования, является одним из ключевых факторов эффективного обучения (Zawacki-Richter и др., 2019).

В преподавании РКИ данная функция может значительно снизить нагрузку на преподавателя, особенно в условиях больших групп. Кроме того, обучающиеся получают возможность многократной самостоятельной коррекции своих ошибок, что способствует развитию автономности обучения.

Однако автоматическая оценка имеет ряд ограничений. Во-первых, ИИ-системы недостаточно точно оценивают прагматический и коммуникативный аспект высказывания. Во-вторых, существует риск формирования у обучающихся ориентации на формальную правильность в ущерб содержательности и коммуникативной уместности речи.

Таким образом, автоматическая обратная связь должна дополняться экспертной оценкой преподавателя.

2.4. Моделирование коммуникативной практики

Одной из наиболее перспективных областей применения ИИ является создание виртуальной языковой

среды посредством чат-ботов и диалоговых систем. Такие технологии позволяют обучающимся практиковать устную и письменную речь в интерактивном формате, что особенно важно в условиях отсутствия контакта с носителями языка (Godwin-Jones, 2023).

Исследования показывают, что использование ИИ-сообщественников способствует снижению психологического барьера и повышению уверенности обучающихся при коммуникации на иностранном языке.

Тем не менее, следует учитывать, что искусственные диалоговые системы не способны в полной мере воспроизводить спонтанность, эмоциональность и социокультурные особенности реального общения. Это ограничивает их эффективность в формировании полноценной коммуникативной компетенции.

Следовательно, ИИ может рассматриваться как инструмент дополнительной практики, но не как замена живого взаимодействия.

3. Трудности и вызовы внедрения ИИ в преподавание РКИ вне языковой среды

По наблюдениям преподавателей нашего университета, несмотря на значительный потенциал искусственного интеллекта, его интеграция в преподавание русского языка как иностранного (РКИ) сопровождается рядом сложных и многоуровневых проблем. Эти проблемы носят не только технический, но и методический, когнитивный и психологический характер. В условиях отсутствия естественной языковой среды, данные вызовы приобретают особую остроту.

3.1. Методические и когнитивные ограничения

Одним из ключевых ограничений применения ИИ является его неспособность в полной мере воспроизводить сложную природу человеческой коммуникации. Коммуникативная компетенция включает не только владение лексико-грамматическими средствами, но и умение интерпретировать интонацию, невербальные сигналы и социокультурный контекст общения. Современные ИИ-системы лишь частично моделируют данные аспекты, что ограничивает их дидактическую эффективность (Holmes и др., 2022).

В условиях отсутствия языковой среды данная проблема становится особенно значимой, поскольку обучающиеся не имеют альтернативных источников аутентичного общения. В результате формируется риск так называемой «искусственной коммуникативной среды», в которой язык усваивается вне его естественного социокультурного функционирования.

Дополнительной проблемой является влияние ИИ на когнитивные процессы обучающихся. Ряд исследований указывает на то, что чрезмерное использование автоматизированных систем может приводить к снижению уровня критического мышления и способности к глубокому ана-

лизу информации (Carr, 2010; OECD, 2021). В частности, при использовании генеративных моделей обучающиеся могут ограничиваться копированием готовых ответов без их осмысления.

С точки зрения педагогики это приводит к смещению акцента с продуктивной деятельности на репродуктивную, что негативно сказывается на формировании языковой компетенции.

3.2. Риски академической недобросовестности и трансформация оценки

С распространением генеративных ИИ-инструментов возникает проблема академической честности. В практике преподавания в университете, обучающиеся получают возможность создавать тексты, переводы и даже устные высказывания с минимальным собственным вкладом. Это существенно затрудняет объективную оценку уровня владения языком.

Современные исследования подчёркивают, что традиционные формы контроля знаний, такие как эссе или письменные задания, теряют свою надёжность в условиях доступности ИИ (Zawacki-Richter и др., 2019). В результате возникает необходимость пересмотра системы оценивания и разработки новых форм контроля, ориентированных на процесс обучения, а не только на его результат.

К таким формам могут относиться устные экзамены, проектная деятельность, а также задания, требующие интерпретации, аргументации и личностного отношения к материалу.

3.3. Психологические барьеры и профессиональная трансформация преподавателя

Внедрение ИИ сопровождается значительными психологическими вызовами для преподавателей. Исследования показывают, что цифровая трансформация образования часто вызывает у педагогов чувство неопределённости, связанное с необходимостью освоения новых технологий и изменением профессиональной роли (Holmes и др., 2022).

Одним из ключевых факторов является страх утраты профессиональной значимости. Преподаватели могут воспринимать ИИ как конкурента, способного заменить их в выполнении ряда функций, включая объяснение материала и проверку заданий.

Однако современные исследования подчёркивают, что роль преподавателя не исчезает, а трансформируется: он становится фасилитатором, модератором и экспертом, направляющим образовательный процесс (OECD, 2021).

Дополнительной проблемой является необходимость совмещения педагогических и цифровых компетенций. Недостаточный уровень цифровой грамотности может снижать эффективность использования ИИ и усиливать сопротивление внедрению технологий.

3.4. Технические и инфраструктурные ограничения

Наряду с методическими и психологическими проблемами существенным барьером остаются технические ограничения. Согласно отчётам международных организаций, цифровое неравенство остаётся одной из ключевых проблем внедрения технологий в образование (OECD, 2021). В нашем университете наблюдается недостаточный уровень оснащённости: устаревшее оборудование, нестабильное интернет-соединение и ограниченный доступ к платным ИИ-платформам.

На основе педагогического опыта данные факторы существенно ограничивают возможность системного использования ИИ. Даже при наличии методической готовности преподавателей техническая база может препятствовать реализации инновационных подходов.

4. Практические рекомендации и модель интеграции ИИ в преподавание РКИ

Эффективная интеграция искусственного интеллекта в преподавание русского языка как иностранного требует системного подхода, учитывающего как дидактические, так и технологические и организационные аспекты. На основе проведённого анализа предлагается многоуровневая модель внедрения ИИ, ориентированная на постепенную и контролируемую интеграцию технологий в образовательный процесс.

4.1. Многоуровневая модель интеграции ИИ

Предлагаемая модель интеграции искусственного интеллекта в обучение русскому языку как иностранному включает три взаимосвязанных уровня, отражающих постепенное усложнение роли ИИ в образовательном процессе.

4.1.1. Поддерживающий уровень

На поддерживающем уровне ИИ выступает в качестве вспомогательного инструмента для выполнения рутинных задач, таких как автоматическая проверка письменных работ, генерация дополнительных упражнений и помощь в подготовке учебных материалов. Этот этап не требует существенного изменения традиционной методики преподавания и может быть легко внедрён на начальной стадии цифровизации.

4.1.2. Интерактивный уровень

На интерактивном уровне ИИ становится активным элементом учебного процесса, обеспечивая взаимодействие между обучающимися и цифровой средой. Здесь используются чат-боты для развития диалогической речи, моделируются различные коммуникативные ситуации, а также применяются адаптивные задания с мгновенной

обратной связью. В результате изменяется характер обучения: студенты переходят от пассивного восприятия информации к активному участию в образовательном процессе.

4.1.3. Автономный уровень

Автономный уровень предполагает наиболее глубокую интеграцию ИИ, при которой он поддерживает самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Это включает построение индивидуальных образовательных траекторий, развитие навыков самооценки и самокоррекции, а также выполнение проектной и исследовательской работы с использованием ИИ. На данном этапе ключевым становится формирование автономности обучающихся и их способности к самоорганизации в процессе обучения.

4.2. Рекомендации для преподавателей

В условиях цифровой трансформации роль преподавателя претерпевает значительные изменения, требуя адаптации к новым образовательным реалиям и активного освоения современных технологий. Прежде всего, важным направлением профессионального развития становится формирование цифровой компетентности: преподавателям необходимо понимать принципы работы искусственного интеллекта и уметь эффективно применять его в педагогической практике, в том числе через участие в программах повышения квалификации и изучение практических кейсов.

Наряду с этим возникает необходимость перехода к новым типам заданий, поскольку традиционные формы утрачивают свою эффективность в условиях широкой доступности ИИ. В этой связи следует внедрять задания, направленные на развитие аналитического мышления, интерпретации информации, аргументации, межкультурного сравнения и проектной деятельности.

Также значимым аспектом является формирование культуры ответственного использования ИИ: преподаватель должен разъяснять принципы академической честности, обсуждать границы допустимого применения технологий и развивать у обучающихся критическое отношение к результатам, сгенерированным ИИ. При этом, несмотря на расширяющиеся возможности цифровых инструментов, необходимо сохранять коммуникативный компонент обучения, активно использовать живое взаимодействие, ролевые игры и дискуссии, а также способствовать развитию социокультурной компетенции обучающихся.

4.3. Рекомендации для образовательных учреждений

На институциональном уровне образовательные учреждения играют ключевую роль в успешной интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Прежде всего, необходимо развивать инфраструктуру: обеспечивать современные технические средства,

стабильное интернет-соединение и доступ к образовательным платформам с использованием ИИ. Это особенно важно для преодоления проблемы цифрового неравенства, отмеченной в международных исследованиях.

Вместе с тем важна поддержка преподавателей, которая должна включать регулярные обучающие тренинги, разработку методических рекомендаций по использованию ИИ в обучении и стимулирование обмена профессиональным опытом между педагогами.

Кроме того, образовательные учреждения обязаны разрабатывать чёткую политику использования ИИ, включающую правила академической честности, стандарты применения ИИ в учебной деятельности и критерии оценки работ с учётом использования таких технологий. Это позволяет снизить уровень неопределённости и повысить прозрачность образовательного процесса. Наконец, создание профессиональных сообществ играет важную роль, поскольку способствует обмену лучшими практиками, обсуждению проблем внедрения ИИ и ускоряет адаптацию к новым технологическим изменениям.

5. Заключение

Проведённое исследование показало, что искусственный интеллект обладает значительным потенциалом для трансформации преподавания русского языка как

иностранного, особенно при отсутствии естественной языковой среды, обеспечивая персонализацию обучения и доступ к аутентичным материалам. Однако его внедрение сопровождается рядом ограничений, включая методические, когнитивные, психологические и технические барьеры.

Научная значимость работы заключается в комплексном анализе возможностей и ограничений использования ИИ в преподавании РКИ вне языковой среды, а также в разработке многоуровневой модели его интеграции в образовательный процесс. Предложенная модель может служить теоретической основой для дальнейших исследований в области цифровой дидактики и методики преподавания иностранных языков.

Практическая значимость исследования состоит в том, что сформулированные рекомендации могут быть использованы преподавателями и образовательными учреждениями для повышения эффективности обучения РКИ с использованием ИИ, особенно в условиях ограниченного доступа к языковой среде.

В перспективе требуется эмпирическая проверка модели и изучение долгосрочного влияния ИИ на развитие обучающихся. Таким образом, ИИ следует рассматривать не как замену преподавателя, а как эффективный инструмент, дополняющий и расширяющий возможности обучения.

Литература:

1. Carr N. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains. 2010.
2. Çobanoğulları F. Learning and teaching with ChatGPT: Potentials and applications in foreign language education // EUROCALL Review. 2024. T. 31, № 1.
3. Godwin-Jones R. Emerging technologies: ChatGPT and language learning // Language Learning & Technology. 2023.
4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. 2022.
5. Kartal G. Contemporary language teaching and learning with ChatGPT // Contemporary Research in Language Learning Journal. 2023. T. 1, № 1.
6. OECD. AI in Education: Challenges and Opportunities. 2021.
7. Zawacki-Richter O. и др. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019.
8. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language // Russian Language Studies. 2024. T. 22, № 2. С. 300–317.

Конструктивно-модельная деятельность как средство развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста

Олаг Елена Сергеевна, студент

Нижнекамский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (Республика Татарстан)

В статье рассматривается потенциал конструктивно-модельной деятельности в контексте развития тонких дифференцированных движений пальцев рук у детей 5–6 лет. Анализируется психофизиологическая взаимообусловленность мануального праксиса и речевого развития. Особое внимание уделено трансформации подходов к конструированию в современной дошкольной педагогике, переходу от элементарного подражания к созданию сложных пространственных

моделей. Обосновывается, что работа с деталями различной фактуры, размера и способа крепления выступает естественным физиологическим тренажером, синхронизирующим работу зрительного анализатора и мышечной системы кисти. Приводятся аргументы в пользу интеграции технического и художественного типов конструирования как условия подготовки руки к письму.

Ключевые слова: мелкая моторика, конструктивно-модельная деятельность, старший дошкольный возраст, пространственное моделирование, готовность руки к письму, зрительно-моторная координация.

Современная система дошкольного образования сталкивается с парадоксальной ситуацией: при обилии гаджетов и интерактивных игрушек уровень развития мелкой моторики у детей неуклонно снижается, что неизбежно сказывается на темпах речевого развития и готовности к освоению графомоторных навыков. В поисках эффективных педагогических инструментов исследователи все чаще обращаются не к прямым тренировочным упражнениям, а к синтетическим видам деятельности, где движение руки вплетено в смысловой контекст. Конструктивно-модельная деятельность в этом отношении занимает уникальную позицию, сочетая в себе мощный мотивационный заряд с высокой сенсомоторной нагрузкой. Акт созидания объемной формы из плоскости или набора элементов требует от ребенка предельной концентрации тактильной чувствительности и дифференцированных мышечных усилий, что недостижимо при простом механическом повторении графических элементов в прописях.

Психофизиологическая основа влияния ручной умелости на созревание центральной нервной системы была глубоко раскрыта в трудах классиков нейропсихологии. Проекция кисти руки в коре головного мозга занимает почти треть площади всей двигательной проекционной зоны и расположена в непосредственной близости от речевых центров, что превращает тонкие движения пальцев в мощный катализатор развития второй сигнальной системы. М. М. Кольцова, обобщая результаты многолетних экспериментальных исследований, пришла к фундаментальному заключению: «Морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от пальцев рук» [4, с. 152]. Данное утверждение методологически выводит тренировку кисти за рамки сугубо физиологического развития, переводя ее в разряд ведущих предпосылок становления вербального интеллекта. В этом же русле лежат и более поздние работы, где акцент смещается с изолированной тренировки пальцев на смысловое орудийное действие. По тонкому замечанию А. Р. Лурия, «развитие произвольных движений представляет собой сложный процесс, в котором решающую роль играет не столько сила иннервации, сколько организация двигательных актов в осмысленные структурные системы» [5, с. 198]. Именно способность выстраивать иерархию движений, подчинять моторные программы конкретной пространственной задаче и составляет суть конструктивной деятельности.

Когда ребенок старшего дошкольного возраста соединяет детали конструктора, он производит работу, тре-

бующую слаженной работы трех пальцев — большого, указательного и среднего, образующих так называемый пинцетный захват. В отличие от статического удержания карандаша при штриховке, момент соединения и разъединения элементов требует постоянной смены мышечного тонуса: сила должна быть рассчитана так, чтобы крепление зафиксировалось, но пластик не деформировался, а хрупкая деталь из природного материала не сломалась. Это формирует тот самый дифференцированный порог тактильной чувствительности, который позже позволит ребенку дозировать нажим на ручку. Д. Б. Эльконин, анализируя психологическое содержание продуктивных видов деятельности, предостерегал от упрощенного понимания детского труда и подчеркивал: «Важна не столько сама по себе мускульная работа, сколько включенность руки в систему пространственных преобразований объекта, где движение становится формой мысли» [7, с. 214]. Конструируя мост или здание, дошкольник неизбежно ставит руку в положение, требующее точной пространственной ориентации: работа на весу укрепляет свод кисти, захват мелкой детали сбоку готовит руку к безотрывному письму, а поворот конструкции на 180 градусов координирует лучезапястный сустав.

Современные педагоги-практики отмечают, что традиционное плоскостное моделирование уступает место объемной интегративной деятельности, где сенсомоторный опыт приобретает через создание подвижных моделей и архитектурных макетов. Л. А. Парамонова, чьи исследования заложили основы творческого конструирования в детском саду, выделяла его особый статус именно в связи с универсальностью воздействия на психомоторику. Она указывала: «Конструирование является такой формой деятельности, в которой рука ребенка выполняет роль тончайшего инструмента познания, одновременно воспринимая физические свойства материалов и преобразуя их в соответствии с замыслом» [6, с. 89]. Речь идет не только о стандартных кубиках, но и о магнитных соединениях, болтовых креплениях с отвертками, гибких треках, требующих значительного мышечного напряжения для фиксации. Соппротивление материала в данном случае играет терапевтическую роль, насыщая проприоцептивную систему сигналами о положении суставов. Когда ребенок с усилием закручивает пластиковый винт или вдавливают соединительный штифт в паз, происходит стимуляция глубокой чувствительности ладони, что напрямую связано с подкорковыми структурами мозга, отвечающими за энергетический тонус коры, необходимый для удержания рабочей позы при письме.

Методически ценным в старшем дошкольном возрасте становится переход от конструирования по образцу к работе по графическим схемам и собственному замыслу. Визуальный анализ чертежа, перевод двухмерного изображения в трехмерную конструкцию требует согласованной эволюции взгляда и движения. Глаз ребенка учится вычленять структурные узлы, а рука, следуя за оптическим сигналом, находит нужную точку соединения. Эта связь созревает медленно и требует многократного повторения в разных фактурных средах. Е. В. Колесникова, исследуя проблемы подготовки руки к новому для ребенка виду деятельности, отмечала: «Готовность мелкой мускулатуры кисти к длительному статическому напряжению формируется не через прямое принуждение, а через накопление практического опыта в объемных манипуляциях, где сжатие–разжатие чередуется с точной фиксацией» [3, с. 45]. В конструктивно-модельной деятельности чередование сжатия и точной фиксации является базовым алгоритмом. Достаточно наблюдать за сборкой моделей с болтовым соединением: ребенок сначала крепко обхватывает деталь ладонью, затем перенастраивает захват на кончиках пальцев, доворачивает ее с минимальной амплитудой — это идеальная пропедевтика каллиграфического навыка, где фаза тонического напряжения сменяется фазой микродвижений.

Нельзя обойти стороной и влияние художественного конструирования из бумаги, которое часто несправедливо относят лишь к области эстетического развития. Техника оригами и бумажная пластика заставляют подушечки пальцев работать с плоскостью в режиме предельной аккуратности. Линия сгиба требует проглаживания с дозированным нажимом, что укрепляет концевые фаланги, а совмещение противоположных углов квадрата без предварительной разметки является сложнейшей сенсорной задачей для зрительно-моторной координации. Н. Н. Поддьяков, разрабатывая концепцию детского экспериментирования, придавал огромное значение именно такому поисковому взаимодействию руки с преобразуемым материалом, утверждая, что «в процессе практического преобразования объектов ребенок выступает не как исполнитель заученных операций, а как исследователь, чьи руки черпают гораздо больше информации о скрытых свойствах вещей, чем может дать созерцание» [1, с. 117]. Эта цитата точно отражает суть работы с конструктором: когда ребенок ошибается в выборе крепежа, рука первой получает сигнал о несоответствии формы или размера, и этот тактильный опыт впоследствии автоматизируется, исключая длительный зрительный контроль простейших сенсомоторных актов.

Особую нишу в развитии кинестетической базы занимают конструкторы с мелкими металлическими деталями и резьбовыми соединениями, работа с которыми была распространена в советской педагогике и сейчас переживает второе рождение в образовательных модулях нового поколения. Нанизывание крошечной шайбы на винт, удержание гайки кончиками пальцев при одновременном вращении отвертки — эти операции предъявляют наивысшие

требования к билатеральной координации, то есть способности обеих рук действовать одновременно, но разнонаправленно: одна рука фиксирует конструкцию, другая совершает вращательное движение. В физиологии движений считается, что такой тип взаимодействия рук является вершиной моторного онтогенеза, доступной именно к концу дошкольного детства. Только созревшая межполушарная комиссура, обеспечивающая передачу информации из левого полушария в правое и обратно, позволяет рукам не мешать друг другу в процессе тонкой работы. А. В. Запорожец, изучая становление произвольных движений, обращал внимание на тот факт, что формирование двигательного навыка идет не от периферии к центру, а от смысловой задачи к техническому исполнению. Он подчеркивал: «Ловкость человеческой руки определяется не ее анатомической предопределенностью, а тем, насколько точно двигательные синергии подчиняются смысловому содержанию предъявленной пространственной ситуации» [2, с. 74]. Богатство пространственных ситуаций, которые моделирует ребенок, собирая замысловатые постройки, напрямую коррелирует с вариативностью формируемых сенсомоторных паттернов.

Результатом включения конструктивно-модельной деятельности в педагогический процесс становится не просто укрепление мышц кисти, а интеграция моторного и когнитивного планов действия. Рука, прошедшая школу сборки разноплановых моделей, приобретает такое качество, как малая мышечная выносливость, позволяющая сохранять рабочую позу и контролировать качество штриха на протяжении всего занятия в прописи. Пальцы, привыкшие запоминать конфигурацию крепежных элементов, лучше удерживают пишущий инструмент без судорожного напряжения. Более того, уходит типичная проблема современных первоклассников — тремор руки при проведении длинных линий, вызванный слабостью лучезапястного сустава. Сооружение мостов, башен и движущихся механизмов развивает способность предвидеть результат своего пальцевого движения, что Н. Н. Поддьяков называл «горизонтом предвосхищения» в практическом действии [1, с. 256]. Ребенок начинает понимать, что если он слишком надавит на шаткую конструкцию, она разрушится, а если не дожмет крепеж — модель развалится. Эта дифференцировка бесценна при освоении любого инструмента: она учит нервную систему модулировать возбуждение, посылая мышцам импульсы точно дозированной силы.

Таким образом, конструктивно-модельная деятельность в старшем дошкольном возрасте выходит далеко за пределы обучения элементарным техническим умениям, становясь мощным и физиологически обоснованным фактором развития тонкой моторики. Ее преимущество перед изолированной пальчиковой гимнастикой заключается в том, что мануальная работа здесь неотделима от живой мысли, а технический алгоритм подчинен созданию выразительного образа или работающего механизма. Двигательная задача растворяется в продуктивной цели, снимая напряжение, типичное для тренировочных занятий. Сочетание сопротивления материалов,

тонких дифференцировок усилия, билатеральной координации и объемного пространственного праксиса создает ту уникальную развивающую среду, в которой кисть руки

ребенка обретает ловкость, выносливость и готовность к длительным статико-динамическим нагрузкам, ожидающим его за школьной партой.

Литература:

1. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н. Н. Поддьяков. — М.: Обруч, 2013. — 356 с.
2. Запорожец А. В. Психология действия / А. В. Запорожец. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. — 456 с.
3. Колесникова Е. В. Готовность ребенка к школе: диагностика и развитие мелкой моторики / Е. В. Колесникова. — М.: Ювента, 2016. — 96 с.
4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006. — 224 с.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2018. — 624 с.
6. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М.: Академия, 2011. — 384 с.

К вопросу о реализации Межведомственной программы «Плавание для всех»

Павлова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Никитина Светлана Михайловна, доцент

Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

В статье авторы рассматривают важность плавания как жизненно необходимого навыка. Указано на возрастные особенности детей младшего школьного возраста. Предложены методические подходы, обеспечивающие эффективность обучения детей плаванию.

Ключевые слова: плавание, современные подходы к обучению.

Умение плавать является жизненно важным навыком. Статистические данные свидетельствуют о тревожной ситуации: около 90 % детей дошкольного и младшего школьного возраста не владеют навыком плавания, а ежегодные показатели гибели несовершеннолетних на водоёмах России достигают 3,5 тысяч случаев. Все это требует поиска более результативных подходов к организации массового обучения плаванию, учитывающих возрастные физиологические и психологические особенности детского контингента. Правительством РФ принята Межведомственная программа (Распоряжение Правительства от 7 февраля 2024 года № 263-р) «Плавание для всех», рассчитанная до 2030 года, направлена на обучение детей плаванию как жизненно необходимому навыку и создание условий для занятий спортом для всех возрастных групп. Согласно этой программе, к 2030 году планируется обучить плаванию 12,5 млн. детей, в том числе инвалидов, и обеспечить внедрение модуля «Плавание» со 2-го класса для достижения 80 % умеющих плавать учеников в школах, имеющих бассейны [8].

Плавание традиционно признано эффективным средством физического развития для детей, так как способствует укреплению здоровья, закаливанию организма и профилактике нарушений осанки. Период активного

роста скелета и формирования связочного аппарата является оптимальным для целенаправленного укрепления опорно-двигательной системы. Своевременное и методически грамотное воздействие позволяет предупредить развитие сколиотических деформаций позвоночника, а выполнение специализированных плавательных движений служит надёжной мерой профилактики плоскостопия. Мышечная система у детей характеризуется неравномерностью развития. Преимущественное развитие получают длинные мышцы конечностей, определяющие скоростные возможности и гибкость ребёнка. Плавание уникально тем, что вовлекает в динамическую работу практически все мышечные группы, обеспечивая их сбалансированное укрепление. Горизонтальное положение туловища в водной среде способствует естественному выпрямлению позвоночного столба, а ритмичное чередование фаз напряжения и расслабления в движениях конечностями создаёт благоприятные условия для развития мышц туловища, тазового дна и брюшной стенки.

Пребывание в воде существенно изменяет гемодинамику. Гидростатическое давление облегчает венозный отток от периферии к сердцу, что в сочетании с регулярными занятиями приводит к укреплению миокарда, дилатации сердечных полостей и экономизации работы

всей системы кровообращения. Дыхательный аппарат ребёнка отличается узостью верхних воздухоносных путей и слабостью респираторной мускулатуры, что обуславливает поверхностный, частый и аритмичный характер дыхания с формированием застойных зон в лёгочной ткани. Освоение навыка плавания требует кардинальной перестройки дыхательного автоматизма: вместо привычного двухфазного цикла формируется трёхфазный тип дыхания, включающий короткий вдох, задержку дыхания и продолжительный форсированный выдох в воду. Преодоление сопротивления водной среды на вдохе и выдохе создаёт повышенную нагрузку на дыхательные мышцы, способствуя их значительному укреплению.

Интенсивное развитие коры больших полушарий и усложнение межцентральных функциональных связей свидетельствуют о готовности церебральных структур детей младшего школьного возраста к выполнению сложных по координации двигательных задач. Систематические занятия плаванием повышают силу и лабильность нервных процессов, увеличивая пластичность нервной системы в целом. Психологический аспект занятий также заслуживает внимания. Водная среда вызывает у большинства детей яркие позитивные эмоции, хотя на начальном этапе адаптации возможны проявления дискомфорта и страха. Последовательное освоение технических элементов — погружение лица в воду, открывание глаз, выполнение выдоха в воду через рот и нос, задержка дыхания — все это способствует преодолению негативных установок и формированию уверенного поведения в воде. Правильно организованный педагогический процесс стимулирует развитие волевых качеств: смелости, решительности, самостоятельности, дисциплинированности.

В практике массового обучения плаванию применяются различные по объёму программы: 15-урочная (для летних лагерей), 15- и 26-урочная (для школ), 36-урочная (для ДЮСШ). Однако для полноценного освоения навыка детьми требуется значительно больше времени — от 45 до 60 занятий.

Традиционно приоритет отдаётся обучению технике спортивных способов плавания, что мотивируется более высокой заинтересованностью детей, нецелесообразностью последующего переучивания и возможностью формирования спортивного резерва. Вместе с тем, плавание представляет собой сложнокоординационный процесс, требующий построения новой двигательной системы в специфических условиях водной среды. С физиологической точки зрения обучение ребенка какому-либо способу плавания — это построение специфической системы плавательных движений в конкретных средовых условиях (в воде). Но любой по сложности двигательный акт может быть построен только на основе уже существующих физиологических механизмов («движений»), которые, в зависимости от «потребностей» данного конкретного двигательного акта, могут быть вовлечены или не вовлечены в него в качестве его компонентов [1,2]. Традиционно предлагается начинать обучение с освоения кроля на спине, аргументируя

это отсутствием необходимости выполнять выдох в воду на начальном этапе. Однако данные, полученные в ходе эксперимента [3], свидетельствуют об обратном: значительная часть детей, особенно в младшей возрастной подгруппе, значительно легче и с меньшей тревожностью осваивают кроль на груди, демонстрируя при этом явное нежелание плавать на спине. Подобное неприятие может объясняться комплексом факторов: отсутствием зрительного контроля, ощущением незащищённости без твёрдой опоры, дискомфортом при попадании воды в носовую полость и слуховые проходы. Большинство детей уверенно овладевают плаванием на спине лишь после формирования устойчивого навыка работы ногами, освоения выдохов в воду и обретения базового чувства безопасности. Кроме того, в ходе наблюдений был выявлен контингент детей, обнаруживающих явную склонность к выполнению симметричных одновременных движений ногами, по кинематической структуре близких к движениям брассиста. Для таких детей выполнение поочерёдных ударов выпрямленными ногами с оттянутыми носками, характерное для кроля, оказывается значительно менее естественным. В подобных случаях методически оправданным представляется выбор брасса в качестве стартового способа, что позволяет опереться на врождённые двигательные предпочтения и сократить сроки овладения навыком.

В работе Т. Н. Павловой (2009) дано обоснование эффективности физиологически ориентированного подхода к начальному обучению плаванию, предполагающего обязательный учёт уже сложившихся у ребёнка двигательных стереотипов. Полученные данные убедительно подтверждают необходимость отказа от жёсткой унифицированной схемы обучения в пользу индивидуального подхода к выбору стартового способа плавания [4].

Ряд специалистов предлагает применять методику параллельного изучения элементов разных спортивных стилей, что позволяет в сжатые сроки определить наиболее удобный для конкретного ребёнка способ и поддерживает высокий уровень мотивации [6]. Включение в одно занятие разнородных двигательных заданий помогает избежать монотонности и расширяет двигательный опыт. Другие авторы подчёркивают важность освоения на начальном этапе опорного гребка, формирующего у ребёнка ощущение опоры о воду и создающего основу для последующего разучивания гребковых движений [5].

Для формирования прочного навыка плавания необходима систематичность занятий. Ведущим методом работы с детьми является игровой, однако на первых занятиях, когда чувство уверенности в воде ещё не сформировано, арсенал применяемых игр должен быть ограничен. Освоение базовых навыков — опускание лица в воду, погружение с головой, выполнение выдоха в воду через рот и нос — занимает у большинства детей не менее трёх-четырёх занятий, тогда как сложные коллективные игры требуют значительно более высокого уровня владения телом в водной среде.

В начальном обучении широко применяются вспомогательные средства, среди которых особого внимания за-

служивают ласты. Их использование позволяет с первых занятий компенсировать недостаточную силу гребка ногами [7]. Плавание в ластах на начальном этапе решает комплекс задач: формирует правильную технику движений стопой; даёт ощущение скорости и качественной опоры о воду, что облегчает разучивание движений руками и согласование с дыханием; позволяет осваивать технические элементы непосредственно в движении; развивает специфические мышечные группы; ускоряет освоение ныряния. Особенно возрастает роль ласт в условиях, когда глубина бассейна не позволяет ребёнку твёрдо стоять на дне, — возможность самостоятельного передвижения придаёт уверенность и снижает страх.

Заключение

Реализация программы «Плавание для всех» возможна только при понимании специалистами спортивных и об-

разовательных учреждений организационных и методических основ обучения плаванию детей самого разного исходного уровня здоровья, физической и плавательной подготовленности.

1. Целесообразно вводить использование ласт с первых занятий, рассматривая их как инструмент ускоренной адаптации и формирования базовой плавательной локомоции.

2. Параллельное изучение элементов техники разных спортивных способов плавания позволяет оперативно определить индивидуально удобный стиль, расширить двигательный репертуар и избежать формирования жёсткого однонаправленного стереотипа.

3. Реализация индивидуального подхода, основанного на предварительном анализе исходных двигательных автоматизмов ребёнка, даёт возможность максимально опереться на его врождённые физиологические особенности и обеспечивает более быстрое формирование необходимых плавательных умений и навыков.

Литература:

1. Павлов С. Е. Адаптация. — М.: Паруса, 2000. — 282 с.
2. Павлов С. Е., Кузнецова Т. Н., Афонякин И. В. Современная теория адаптации и опыт использования ее основных положений в подготовке пловцов // Теория и практика физической культуры. — 2001. — № 2. — С. 32–37.
3. Павлова Т. Н., Чистова Н. А. Индивидуальный подход в обучении плаванию детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современный олимпийский спорт и спорт для всех: материалы VII Международного научного конгресса. — М., 2003. — Т. III. — С. 40–41.
4. Павлова Т. Н. Особенности обучения плаванию детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Н. Павлова // Сборник трудов ученых РГУФКСИТ: матер. науч. конф. проф.- преп. и науч. Состав РГУФКСИТ (20–22 февраля 2008 г.). — Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. — М., 2009. — С.16–21.
5. Погребной А. И. Биомеханические и психолого-педагогические основы формирования техники плавания // Плавание. Исследования, тренировка, гидрореабилитация: материалы 2-й Международной научно-практической конференции. — СПб.: ООИ Плавин, 2003. — С. 81–85.
6. Протченко Т. А., Семенов Ю. А. Обучение плаванию дошкольников и младших школьников: практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2003. — 80 с.
7. Пыжов В. В. Ускоренный метод начального обучения плаванию с ластами // Плавание. — 1983. — Вып. 2. — С. 53–55.
8. Документы и материалы по реализации межведомственной программы «Плавание для всех» <https://www.minsport.gov.ru/activity/mass-sport/mezhvedomstvennaya-programma-plavanie-dlya-vseh/>

Развитие мотивационной готовности к обучению в школе у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе игровых занятий

Палкина Анна Владимировна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматривается развитие мотивационной готовности к обучению в школе у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе игровых занятий. Даются определения понятиям «мотивационная готовность» и «учебная мотивация». В статье описаны особые трудности мотивационной готовности у детей с задержкой психического развития и их причины. Делаются выводы о том, что игра остается ведущей деятельностью у детей с задержкой психического развития, а учебно-познавательные интересы слабо выражены. Описываются разновидности сюжетно-ролевых и дидактических игр, способствующих развитию мотивов к обучению в образовательной организации. В статье выделены необходимые педагогические условия, среди которых внимательное отношение к индивидуальным особенностям дошкольников, постепенное усложнение игровых заданий, совместная работа специалистов и родителей.

Ключевые слова: внутренняя позиция школьника, мотивационная готовность к обучению, дидактические игры, совместная деятельность.

Development of motivational readiness to study at school in older preschoolers with mental retardation during play activities

The article examines the development of motivational readiness for school in older preschoolers with mental retardation during play activities. The concepts of «motivational readiness» and «learning motivation» are defined. The article describes the special difficulties of motivational readiness in children with mental retardation and their causes. It is concluded that play remains the leading activity in children with mental retardation, and educational and cognitive interests are poorly expressed. The article describes the types of story-role-playing and didactic games that contribute to the development of motives for learning in an educational organization. The article highlights the necessary pedagogical conditions, including attentive attention to the individual characteristics of preschoolers, the gradual complication of game tasks, and the collaboration of specialists and parents.

Keywords: student's inner position, motivational readiness for learning, didactic games, joint activity.

Многие родители и учителя уверены, что когда дети старшего дошкольного возраста научились читать и считать, то они готовы к школе. Исследования показывают, что этого мало, ведь начало обучения является ответственным периодом в жизни дошкольника. Гораздо важнее, чтобы у будущего первоклассника были развиты предпосылки для учебной деятельности, так называемая «внутренняя позиция школьника», и все ее компоненты, которые и делают обучение более успешным.

В структуре психологической готовности к школе на первый план выходит мотивационная готовность. Она охватывает сформированную внутреннюю позицию школьника, познавательные и социальные мотивы учения, стремление к новым знаниям и желание занять новую социальную роль — роль ученика. По мнению Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой и других, мотивационная готовность — это своего рода «запускающий механизм» учебной деятельности, который задает тон отношения к школе, учителю, одноклассникам и самому процессу обучения. При отсутствии этого механизма дошкольник может тяжело адаптироваться, отказываться учиться и испытывать тревожность по отношению к школе [1].

Словарь педагогической психологии дает следующее определение. Учебная мотивация — это разновидность мотивации, связанная с мотивами и целями, позволяющими заниматься учебной деятельностью. Другими словами, мотивация — это движущая сила деятельности и поведения, побуждаемая ценностями и мотивами личности [5]. Она тесно переплетена с эмоционально-волевой сферой и фактически управляет поведением человека, т. е. является частью психофизиологического процесса. В нем есть и динамика, и устойчивость, влияющие на то, как старший дошкольник включается в учебу.

Особые трудности с мотивационной готовностью встречаются у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Исследования отечественных ученых показывают, что у таких дошкольников часто не сформирована внутренняя позиция школьника, преобладают игровые мотивы, слабая познавательная ак-

тивность, зависимость от внешней стимуляции, сложности с целеполаганием и произвольной регуляцией поведения. Причины могут быть разными, например, первичные нарушения познавательной деятельности, вторичные проблемы в эмоционально-волевой сфере, которые формируются на фоне дефицита социального опыта и педагогической запущенности. В итоге многие дети с задержкой психического развития приходят в образовательное учреждение не готовыми к учебе, что ведет к дезадаптации, падению самооценки и стойкому негативному отношению к учебе.

Рассмотрим более подробно специфику мотивационной сферы детей с задержкой психического развития. У большинства из них еще не сложилась внутренняя позиция школьника, т. е. школа как социальный институт не интересует, роль ученика не воспринимается как нечто новое и важное, а граница между игрой и учебной деятельностью часто отсутствует. На вопрос «Почему ты хочешь (или не хочешь) в школу?» чаще слышатся ответы про внешние атрибуты («портфель красивый», «форма нравится») или про развлечение («там игрушки есть», «буду с детьми играть»). Про желание учиться, получать знания и выполнять задания говорят единицы дошкольников [4].

Игровые мотивы у детей с задержкой психического развития часто перевешивают учебнопознавательные. Игра остается ведущей деятельностью даже в 6–7 лет. При этом сама игра нередко отстает в развитии, из-за чего сюжеты становятся бедными, действия стереотипны, возникают трудности с ролевым поведением. Учебнопознавательные мотивы либо вообще отсутствуют, либо выражены очень слабо. Ребенок может заинтересоваться определенным заданием, но интерес не стабилен, устойчивая познавательная потребность не формируется.

Тем не менее игра остается самым доступным и действенным средством коррекционно-развивающей работы для детей с задержкой психического развития. Игровые занятия помогают формировать различные компоненты мотивационной готовности к школе. Рассмотрим более подробно преимущества игровой деятельности.

Для детей с задержкой психического развития абстрактные рассказы о школе («школа — это место, где дети учатся», «в школе есть учитель и ученики») часто остаются пустыми словами. Игра делает все конкретным, наглядным, осязаемым. В процессах сюжетно-ролевой игры «Школа» ребенок взаимодействует с портфелем, тетрадями, ручками, садится за парту, отвечает на вопросы учителя, получает оценки. Благодаря игре дошкольник проживает ситуацию из образовательного учреждения. Отсюда появляются конкретные представления о образовательном учреждении и школьной жизни, а страх перед неизвестным снижается.

В игре можно «примерить» роль ученика. Дошкольник выполняет учебные действия, например, пишет, считает, читает; а также учится правилам поведения (поднимает руку, не выкрикивает, слушает взрослого; получает положительную оценку). Учитель в игре чаще предстает как помощник, наставник, добрый и справедливый взрослый. Такой образ создает эмоциональную основу для принятия новой социальной позиции и уменьшает возможное сопротивление дальнейшему обучению.

Дидактические игры, игры-путешествия, игры-эксперименты помогают разжечь познавательный интерес у детей с задержкой психического развития. Стоит ограничить шаблонные фразы «давай выучим буквы», а через проблему: «как узнать, что написано на карте?», «как помочь герою?», «что произойдет, если смешать эти краски?» Дошкольник сам начинает искать ответы, пробовать, задавать вопросы, проявлять активность. Постепенно ситуативное любопытство, вызванное внешними обстоятельствами, перерастает в более постоянное внутреннее стремление узнавать [2].

Произвольность поведения и умение ставить цель являются важными предпосылками успешной учебы. Игры с правилами работают тут как тренажер. Например, игры «Запрещенное движение», «Съедобное-несъедобное», «Да и нет не говори» заставляют детей с задержкой психического развития держать себя в руках: нельзя сделать запрещенное движение, нельзя ловить «несъедобное», нельзя произносить запретные слова. В игровой обстановке правило принимается не потому, что кто-то велит, а потому что без него игра теряет смысл. Это и есть тот самый механизм, благодаря которому дошкольник учится управлять поведением не под давлением, а по внутреннему побуждению.

Игры-задания — «Нарисуй такой же узор», «Построй башню по образцу», «Собери бусы» — формируют умение ставить цель и идти к ней. Здесь результат четко задан, и нужно удерживать цель в памяти, планировать шаги, смотреть на промежуточные результаты. Настольно-печатные игры (лото, домино, игры-ходилки) требуют очередности, соблюдения правил, умения ждать, принимать проигрыш; они тоже развивают произвольность и целеполагание, но в более спокойном режиме [1]. Для детей, которые быстро перевозбуждаются в подвижных играх, это особенно ценно.

Кроме того, игровые занятия дают безопасную площадку для работы с тревогами перед школой. Драматизация и театрализованные игры позволяют «прожить» напряженную ситуацию, оставаясь в роли, которая защищает. Дошкольник может быть сильным, контролирующим учителем, а может быть учеником, который волнуется, но справляется с поставленными задачами. Проигрывание помогает посмотреть на страх со стороны, отстраниться и понять, что всего лишь сцена, это можно проиграть и по-другому.

Разыгрывание «страшных» школьных ситуаций является центральным приемом в коррекции тревожности. Взрослый вместе со старшим дошкольником проигрывает то, что пугает: «тебя вызвали к доске, а ты не знаешь ответа», «ты получил двойку», «ты потерял сменку», «ты опоздал на урок». В ходе игры дошкольники не просто пугаются, а ищут варианты выхода. Например: «Если ты не знаешь ответ, что можно сказать учителю?», «Если ты получил двойку, что будешь делать?», «Если ты потерял сменку, к кому обратишься?» Так складываются реальные способы справиться с трудностями, благодаря чему страх перед неизвестностью заметно уменьшается [4].

Формирование уверенности в себе у детей с задержкой психического развития идет через создание ситуаций успеха в игре. Взрослый подбирает задания, которые дошкольник точно сможет выполнить, и подчеркивает результат: «Ты справился!», «У тебя получилось!», «Ты молодец!». Постепенно в голове у дошкольника складывается образ себя как успешного, компетентного, способного справиться с трудностями. Это позитивное самовосприятие служит неплохой психологической защитой от школьной тревожности [2].

Чтобы игровые занятия действительно работали как средство развития мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с ЗПР, нужны определенные педагогические условия.

Во-первых, необходимо внимательно относиться к индивидуальным особенностям детей с ЗПР, т. к. эта группа разнородна: разный уровень познавательной активности, эмоции и воля, темп деятельности и игровой опыт. Детям с низкой познавательной активностью подойдут игры с яркой наглядностью и быстрой сменой видов деятельности; тревожным — спокойные, предсказуемые игры, где создается чувство безопасности; импульсивным — игры с четкими правилами, которые требуют самоконтроля. Темп еще важен: в общих играх те, кто действует медленнее, могут просто не успевать за всеми, поэтому полезны вариативные задания и игры в малых подгруппах с похожим темпом игровой деятельности.

Во-вторых, постепенное усложнение игровых заданий, которое происходит по трем направлениям. Первое направление состоит из перехода от репродуктивных заданий (действие по образцу, подражание) к творческим, включающим самостоятельный поиск, комбинирование, придумывание нового. Второе характеризуется последовательной сменой форм взаимодействия: от индивиду-

альных игр с взрослым к парным, потом к играм в малых группах и, наконец, к коллективным, в связи с чем дошкольник с задержкой психического развития осваивает взаимодействие без сильного стресса. Третье — от игр с развернутыми, четко проговариваемыми правилами к играм с подразумеваемыми правилами, что помогает ориентироваться в социальных нормах.

В-третьих, создание ситуации успеха. Для детей с задержкой психического развития, которые часто сталкиваются с неудачами и имеют заниженную самооценку, это особенно важно. Дозированная помощь (организующая, стимулирующая, обучающая) дает шанс справиться самому и почувствовать «я сделал!». Фокус на уже освоенных умениях помогает увидеть прогресс, а позитивное подкрепление любознательности и инициативы формирует положительное представление о новых знаниях.

Необходимо соблюдать комплексный подход, включающий совместную работу специалистов. Педагогпсихолог диагностирует мотивацию, разрабатывает программу и ведет занятия; учительдефектолог адаптирует игры под познавательные особенности и развивает базовые про-

цессы; воспитатель встраивает задачи в повседневную жизнь группы, а именно организует сюжетноролевые игры на школьную тему и поддерживает активность всего коллектива. Взаимодействие предполагает совместное планирование, обмен информацией, единые требования к дошкольникам и согласованные рекомендации для родителей.

И, наконец, родители должны быть вовлечены в развитии мотивационной готовности к школе у детей с задержкой психического развития, а именно проводить домашние игровые задания (поиграть в школу, обсудить сказку о школе), совместные игры в доброжелательной атмосфере, обеспечивать поддержку познавательных интересов, давать ответы на вопросы, проводить совместный поиск информации, поощрять исследовательское поведение [6].

Таким образом, только совместная реализация всех этих условий создает условия для эффективного развития мотивационной готовности к школе у старших дошкольников с задержкой психического развития средствами игровых занятий.

Литература:

1. Атаева В. Ю. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Вестник науки. — 2023. — № 10 (67). Том 3. — С. 150–155.
2. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицина. — М.: Просвещение, 2020. — 143 с.
3. Виноградова М. А. Психолого-педагогические условия формирования мотивов к обучению в школе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. А. Виноградова, В. С. Пенюгалола. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 1 (291). — С. 125–130. — URL: <https://moluch.ru/archive/291/65709>.
4. Ефимова О. Н. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников / О. Н. Ефимова, И. П. Шаповалова. — Текст: непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2021. — № 3 (6). — С. 109–112. — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1289>.
5. Организация работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию психологической готовности к школе / Т. А. Рюмина, Е. К. Касаджик, Е. В. Епураш [и др.]. — Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2019 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2019. — С. 23–26. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/280/14369>.
6. Трубкина А. С. Подготовка дошкольника к школе / А. С. Трубкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 40 (539). — С. 191–193. — URL: <https://moluch.ru/archive/539/117977>.

Портфолио как средство развития самооценки младшего школьника

Панкратова Валентина Алексеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье автор исследует возможности использования технологии портфолио как эффективного средства развития самооценки у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: портфолио, самооценка, младший школьник, рефлексия, ФГОС НОО.

Современная система начального образования претерпевает существенные изменения, связанные с переходом на новые федеральные государственные обра-

зовательные стандарты. В центре внимания оказывается не столько предметная успеваемость, сколько личностное развитие ребенка, формирование у него способности к са-

мооценке и рефлексии. Одним из наиболее эффективных инструментов решения этой задачи выступает технология портфолио, которая рассматривается не просто как форма накопительной оценки, но как особая образовательная философия саморазвития личности [2, с. 38].

Проблема развития самооценки в младшем школьном возрасте приобретает особую значимость. Как отмечают исследователи, именно в этот период «активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, развиваются способности проникновения в свой внутренний мир» [1, с. 133–134]. Младший школьный возраст является сензитивным для формирования оценочной деятельности, поскольку ребенок начинает осознавать свои способности и возможности, у него возникает устойчивый интерес к себе как к субъекту деятельности.

Самооценочная деятельность, согласно определению Т. А. Носковой, представляет собой «учебную деятельность с целью адекватной содержательной самооценки, которая представлена в виде цепи дей-

ствий частных самооценок» [1, с. 82]. В структуре самооценочной деятельности традиционно выделяют три основных компонента: мотивационный (потребность в самопознании, самореализации, самоуважении), операциональный (совокупность самооценочных умений и навыков) и результирующий (интегральный показатель самоэффективности) [5]. Технология портфолио позволяет задействовать все три компонента, создавая условия для комплексного развития оценочной самостоятельности школьника.

Интересно, что идеи, лежащие в основе портфолио, перекликаются с положениями свободного воспитания Л. Н. Толстого, который утверждал: «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно, чтобы его душевные силы были в самых выгодных условиях» [6]. Портфолио в этом контексте выступает инструментом, создающим такие «выгодные условия» для развития личности ребенка.

Сведем основные механизмы влияния портфолио на развитие самооценки младшего школьника в таблице 1.

Таблица 1. Механизмы развития самооценки младшего школьника посредством портфолио

Компонент портфолио	Развиваемый аспект самооценки	Результат
Раздел «Мои достижения»	Оценка собственных успехов	Повышение уверенности в себе
Раздел «Мои работы»	Анализ динамики развития	Понимание собственного прогресса
Раздел «Отзывы и пожелания»	Восприятие внешней оценки	Развитие рефлексивной позиции
Лист самооценки	Навыки самоконтроля	Формирование адекватной самооценки

Портфолио как педагогическая технология выполняет ряд важнейших функций, среди которых особое значение для развития самооценки имеют диагностическая (фиксирует изменения и рост знаний и умений учащегося за определенный период времени), целеполагающая (поддерживает учебные цели ученика, помогает осознавать их достижение) и развивающая (обеспечивает непрерывность процесса личностного становления) [7, с. 17]. Именно эти функции позволяют портфолио стать не просто коллекцией работ, но действенным инструментом формирования оценочной самостоятельности.

Исследователи выделяют несколько типов портфолио, каждый из которых по-своему влияет на развитие самооценки. «Портфолио документов» включает сертифицированные индивидуальные достижения (грамоты, дипломы, благодарственные письма) и позволяет ребенку увидеть признание своих успехов на внешнем уровне. «Портфолио работ» представляет собой собрание творческих, проектных и исследовательских работ, демонстрирующее прогресс в развитии умений и навыков. «Портфолио отзывов» содержит оценки и рецензии учителей, родителей, одноклассников, что способствует формированию у ребенка способности воспринимать и анализировать внешнюю оценку. Наиболее эффективным для развития самооценки является комплексное портфолио, сочетающее все три типа.

Важно отметить, что эффект портфолио как средства развития самооценки достигается лишь при определенных условиях организации работы с ним. Как справедливо отмечают критики, на практике портфолио нередко превращается в «папку с коллекцией грамот и детских поделок, не выполняющую основную задачу данной педагогической технологии» [4]. Чтобы этого избежать, необходимо включать ребенка в процесс отбора материалов для портфолио, обучать его критериям оценки собственных работ, регулярно проводить «Часы портфолио» — специальные занятия, на которых дети презентуют свои достижения и анализируют динамику развития [3, с. 24–25].

Особого внимания заслуживает вопрос о том, как портфолио связано с формированием универсальных учебных действий (УУД). Согласно ФГОС НОО, метапредметные результаты включают освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии, а также способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности. Портфолио выступает тем инструментом, который позволяет формировать эти УУД в комплексе [4]. Ребенок учится ставить цели, планировать свою деятельность, анализировать полученные результаты, корректировать свои действия — и все это в процессе работы с портфолио.

В контексте темы дипломного исследования — «Портфолио младшего школьника как технология саморазвития

качеств личности» — особенно значимым представляется вывод о том, что портфолио способствует не просто формированию адекватной самооценки, но запускает механизмы саморазвития. А. Л. Болховской и Н. Н. Шиховцова в своем исследовании подчеркивают: портфолио выступает не столько инструментом диагностики сформированности какой-либо компетентности, сколько средством достижения образовательных результатов и «стимулирования саморазвития личности» [2, с. 38]. Регулярная рефлексия собственных достижений и неудач, фиксация динамики развития, осознанное целеполагание — все это создает основу для превращения ученика из объекта педагогических воздействий в субъекта собственного развития.

Таким образом, портфолио является эффективным средством развития самооценки младшего школьника при условии его продуманной организации и регулярной рефлексивной работы. Технология портфолио позволяет преодолеть ограничения традиционной оценочной системы, сместить акцент с внешней отметки на внутреннюю содержательную оценку, сформировать у ребенка способность к самоанализу и осознанному саморазвитию. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методических рекомендаций по интеграции технологии портфолио в образовательный процесс начальной школы с акцентом на развитие качеств личности и саморазвитие обучающихся.

Литература:

1. Гречишкина Е. И. Модель формирования самооценочной деятельности младших подростков в процессе работы с технологией «Языковое портфолио» // Университет XXI века: научное измерение. — Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2018. — С. 82–134.
2. Болховской А. Л., Шиховцова Н. Н. Портфолио как особая образовательная философия саморазвития // Педагогика. — 2022. — Т. 86, № 4. — С. 38–53.
3. Гуренкова Е. Г. Открытое образовательное портфолио младшего школьника: особенности и способы работы // Научно-педагогическое обозрение. — 2015. — № 4. — С. 24–29.
4. Есина В. В. ФГОС и педагогическая технология «портфолио ученика» // Материалы Международной конференции МКО-2025. — Пущино, 2025.
5. Климова Е. Н. Система оценивания достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения на уроках математики // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — М.: Первое сентября, 2018.
6. Петухова М. А. Технология портфолио как средство формирования адекватной самооценки у младших школьников // Образовательный портал «Арт-Талант». — 2024.

Развитие культурологических стратегий и комментариев как механизмы понимания иноязычного текста на уроках английского языка в основном общем образовании

Пономарева Полина Николаевна, студент;

Фокина Полина Александровна, студент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье авторы исследуют взаимосвязь культурологических стратегий обучения чтению и учебного комментария как средства развития понимания иноязычного текста на уроках английского языка в 5–9 классах.

Ключевые слова: чтение на иностранном языке, культурологические стратегии, комментарий, понимание текста, основное общее образование, смысловое чтение.

Введение

В современном иноязычном образовании чтение на уровне основного общего образования (5–9 классы) выполняет не только обучающую, но и культурологическую функцию. Через текст учащийся входит в диалог культур, учится понимать скрытые смыслы и ценности носителей языка. Однако многие школьники испытывают трудности при работе с иноязычным текстом, осо-

бенно если он содержит культурно-маркированную лексику. Эти трудности носят культурно-смысловой, а не только языковой характер. В связи с этим необходимы специальные стратегии работы с текстом. В статье рассматриваются два взаимосвязанных инструмента: культурологические стратегии обучения чтению и учебный комментарий как средство развития понимания. Цель — обосновать их интеграцию на уроках английского языка в основной школе.

1. Культурологические стратегии обучения чтению

Под культурологическими стратегиями понимаются осознанные действия учащегося по выявлению, анализу и присвоению культурной информации из текста. Их объект — не формальная структура текста, а его культурное содержание: картина мира, ценности, традиции носителей языка. В основной школе выделяют четыре основные стратегии.

Культурное прогнозирование реализуется на предтекстовом этапе. Учащиеся по заголовку и иллюстрациям предполагают, какие реалии встретятся в тексте. Например, перед чтением о подростковой моде в Лондоне они называют школьную форму, уличные бренды, благотворительные магазины.

Культурное сравнение происходит на текстовом и послетекстовом этапах. Учащийся сопоставляет описываемые явления с родной культурой. Читая о британских старостах (prefect), он сравнивает их с дежурными или активом класса в российской школе. Это позволяет избежать как наивной унификации, так и культурного шока.

Культурный вопрос — умение формулировать вопросы не о фактах, а о смысле: «Почему британские подростки участвуют в благотворительных ярмарках?», «Что значит to keep a stiff upper lip?». Такие вопросы запускают исследовательскую позицию.

Культурное обобщение — способность на основе текста сделать вывод о культуре. После чтения о британских праздниках учащийся может обобщить: британцы сохраняют традиции, но придают им современные формы. Это высший уровень понимания.

Формирование стратегий требует систематической работы: на предтекстовом этапе — прогнозирование, на текстовом — маркировка культурных фрагментов и вопросы, на послетекстовом — обобщение и рефлексия.

2. Комментарий как средство развития стратегий понимания текста

Наряду с культурологическими стратегиями необходимо развивать умение работать с непониманием. Эффективным средством выступает учебный комментарий. Важно различать готовое объяснение учителя и комментарий как действие самого учащегося. Учебный комментарий — это операция, при которой ученик фиксирует момент непонимания, определяет его причину и выбирает способ восстановления смысла.

В 5–9 классах можно выделить несколько типов комментария.

Лингвистический комментарий направлен на преодоление языковых трудностей (незнакомое слово, идиома). Ученик рассуждает: «Слово “breeze” мне незнакомо, но по контексту — погода, море — это, вероятно, лёгкий ветер».

Культурологический комментарий имеет прямое отношение к теме статьи. Ученик фиксирует: «Слова все понятны, но смысл ускользает. Фраза She is a real Mary

Poppins — комплимент няне, потому что в английской культуре это персонаж-идеал».

Логический комментарий восстанавливает причинно-следственные связи. Увидев Although he studied hard, he didn't pass the exam, ученик ищет объяснение (волнение, сложность экзамена).

Интерпретационный комментарий (для 8–9 классов) объясняет подтекст или иронию. He was a real Sherlock Holmes — не про сыщика, а про наблюдательного человека.

Алгоритм учебного комментирования включает четыре шага: обнаружение сигнала непонимания («стоп»); определение типа барьера (языковой, культурный, логический, интерпретационный); выбор формы комментария (вопрос, аналогия, краткий поиск); проверка понимания (теперь понятно? могу объяснить?). Овладение алгоритмом превращает чтение в активную рефлексивную деятельность, что особенно важно в основной школе для сохранения мотивации [2, с. 54].

3. Интеграция культурологических стратегий и комментария

Культурологические стратегии и комментарий тесно связаны. Раздельное использование малоэффективно: стратегия без комментария остаётся декларацией, комментарий без культурологического компонента сводится к работе со словами. Интеграция означает, что комментарий становится операциональной основой для реализации культурологических стратегий.

Рассмотрим это на примере урока в 8 классе с текстом о благотворительности британских подростков (Teenage charity volunteers in the UK).

На предтекстовом этапе учитель активизирует стратегию культурного прогнозирования. По заголовку и фотографии учащиеся предполагают, какие явления встретятся: благотворительность, волонтерство, школьные традиции. Комментарий здесь носит характер гипотетического прогноза.

На текстовом этапе учитель даёт инструкцию: найти 2–3 фрагмента, которые непонятны не из-за слов, а из-за культурной непривычности, и письменно прокомментировать. Встретив фразу Students collect money for Comic Relief, ученик комментирует: Comic Relief — это ежегодная благотворительная акция с участием комиков, традиция с 1980-х». Комментарий становится инструментом преодоления непонимания и одновременно способом реализации культурологической стратегии (культурный вопрос + поиск скрытых смыслов).

На послетекстовом этапе учащиеся в группах обмениваются комментариями, затем учитель запускает стратегию культурного сравнения: «Есть ли похожее в России? Чем отличается отношение к благотворительности? Что можно сказать о ценностях британских подростков?» Индивидуальные комментарии становятся материалом для культурного обобщения. Учащиеся приходят к выводам: британское общество поощряет раннюю волонтерскую

активность, благотворительность часто связана с развлечением и медиа.

Таким образом, интеграция двух подходов позволяет учащимся совершить полноценную культурно-смысловую работу. Роль учителя меняется: он не объясняет всё сам, а создаёт условия для самостоятельного комментирования и обобщения.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, обучение чтению на английском языке в основном общем образовании не может ограничиваться лексико-грамматическими навыками. Учащиеся 5–9 классов нуждаются в развитии культурологических стратегий для проникновения в ценностно-смысловое содержание текста.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. — М.: Академия, 2017. — 368 с. URL: <https://urait.ru/book/teoriya-obucheniya-inostrannym-yazykam-lingvodidaktika-i-metodika-534296> (дата обращения: 27.04.2026).
2. Соколова Е. Н. Учебный комментарий как средство формирования стратегий смыслового чтения на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 52–58.
3. Щукин А. Н. Методика обучения чтению на иностранном языке: учебное пособие. — М.: Флинта, 2019. — 256 с.
4. Grabe W., Stoller F. L. Teaching and Researching Reading. — 3rd ed. — New York: Routledge, 2019. — 324 p. DOI: 10.4324/9781315726274.

Педагогическая деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации по приобщению дошкольников к традиционным российским духовным ценностям

Пшеничная Марина Анатольевна, воспитатель;

Ивакина Роза Васильевна, воспитатель;

Кулакова Валентина Викторовна, воспитатель

МБОУ Новоусманского района Воронежской области «НОЦ» СП детский сад «Акварель»

Статья ориентирована на реализацию федеральной образовательной программы дошкольного образования и посвящена вопросу приобщения дошкольников к российским традиционным духовным ценностям. Авторами разработана система деятельности педагогов ДОО по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям, которая реализуется и доказала свою результативность.

Ключевые слова: духовные ценности, дошкольники, система, детский сад, традиция.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее - ФОП ДО) и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО).

Во-вторых, учебный комментарий является эффективным средством развития стратегий понимания, если он понимается как рефлексивное действие самого учащегося. Алгоритм комментирования превращает чтение в осознанную управляемую деятельность.

В-третьих, наибольший эффект достигается при интеграции культурологических стратегий и комментария в единую модель урока. Комментарий выступает инструментом культурологического анализа, а культурологическая стратегия придаёт комментарию содержательную глубину.

Предложенные подходы могут использоваться учителями английского языка в основной школе при работе с аутентичными текстами, содержащими культурно-маркированные элементы. Перспективной является разработка системы упражнений для поэтапного формирования данных стратегий.

Изменения, происходящие в современном мире, общественно-политическая реформация, цифровая трансформация образования и всех сфер жизни общества, внесли качественные изменения в жизнь каждого россиянина, оказали влияние на ценностное отношение к миру, к Родине, к себе, к своему месту в обществе. Учитывая значимость дошкольного возраста для дальнейшего развития

личности, необходимо начинать приобщать к российским духовным ценностям уже в детском саду.

Степень разработанности проблемы

Многие педагоги-исследователи занимались изучением проблем воспитания дошкольников, уделяя особое внимание духовному, нравственному, патриотическому, коммуникативному, культурному развитию.

Заслуживают внимания педагогические подходы Т. И. Алиевой, Е. М. Беспаленко, Н. Ф. Виноградовой, Н. В. Микляевой, Г.У Солдатовой, где воспитание у ребенка любви к родной природе, Родине сочетается с осознанием места и роли в нем человека.

Актуальные научно-теоретические проблемы, связанные с воздействием музыкальной среды на становление духовной культуры рассматриваются в работах Ю. В. Бромлей, М. А. Васильевой, О. Н. Дынько,



Рис. 1. Система деятельности педагогов ДОО по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям

О. В. Грибковой, Е. Д. Трофимовой, Е. А. Бодиной, Е. П. Кабковой, С. В. Николаевой, Л. И. Уколовой, Л. В. Школяр и др.

Авторы С. А. Ахмедова и М. В. Стародубцова поднимает вопросы приобщения старших дошкольников к традиционной культуре родного края. При планировании вариативных занятий с детьми учитываются темы по этнокультурному развитию детей. Проводятся интегрированные занятия педагогов и музыкального руководителя [1].

А. Т. Долгова, Е. В. Агафонова считают необходимым приобщение дошкольников к истокам русской культуры, что влияет на духовные ценности и их формирование. Содержательным компонентом является приобщение к духовным ценностям через изучение народных праздников, песен, сказок, игр, а также через знакомство с предметами традиционного быта [2].

О. В. Фиогина в статье «Приобщение детей дошкольного возраста к базовым ценностям русского народа» описывает опыт формирования у дошкольников духовно-нравственных основ. Автор подчеркивает важность воспитания любви к малой Родине, родной культуре, что значимо для полноценного развития личности [3].

Обзор литературы определил направление данного исследования.

Цель исследования заключается в разработке, обосновании и экспериментальной проверке эффективности системы деятельности педагогов ДОО по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям.

Объект исследования — традиционные духовные ценности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования — педагогическая деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям.

Решались задачи, способствующие достижению цели.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБОУ «НОЦ» СП ДС «Акварель» Воронежской области. Количество участвующих в эксперименте дошкольников — более ста человек.

Литература:

1. Ахмедова, С. А. Приобщение старших дошкольников к традиционной культуре родного края / С. А. Ахмедова, М. В. Стародубцова. — Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: — Уфа: 2013. — С. 41–43. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3583>.
2. Долгова, А. Т. Приобщение детей дошкольного возраста к истокам русской культуры / А. Т. Долгова, Е. В. Агафонова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 4 (108). — С. 771–774. — URL: <https://moluch.ru/archive/108/25907>.
3. Фиогина, О. В. Приобщение детей дошкольного возраста к базовым ценностям русского народа / О. В. Фиогина. — Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы СХХ Междуна. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2025 г.). — Казань: Молодой ученый, 2025. — С. 62–66. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/543/19119>

Методы мониторингов: наблюдение; игровые эксперименты «Оцени поступок», «Кто заслуживает похвалы?», дидактические игры «Рукотворный и нерукотворный мир», «Круг честности», квест «Помощь щенку».

Результаты и их обсуждение

Разработанная система деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям состоит из следующих сегментов: цель — создание системы организационно-педагогических, учебно-методических, психологических условий по приобщению дошкольников к российским традиционным духовным ценностям; методы приобщения — игра, психологические упражнения, образовательная деятельность, педагогические кейсы, ТРИЗ-технологии, ИКТ-технологии; принципы дошкольной педагогики; педагогические условия для приобщения дошкольников к российским традиционным духовным ценностям; методы мониторинговых исследований приобщения дошкольников к российским традиционным духовным ценностям; ожидаемый результат: сформированные нематериальные идеалы, убеждения и принципы, которые будут направлять жизнь, определяя поведение, смысл существования и отношение к окружающему миру. Мониторинги показали динамику повышения сформированности личностных, общекультурных, коммуникативных компетенций у дошкольников. Но были случаи регрессивного развития, но они не завесили от деятельности педагогов, а были связаны с ограниченными возможностями здоровья дошкольников.

Таким образом, базовые российские ценности являются стержнем воспитания качеств личности. Разработанная система представляет собой образовательный маршрут, состоящий из последовательных взаимосвязанных блоков. Педагогическая деятельность воспитателей детского сада направлена на формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников к окружающему миру, овладение доступным их возрасту объемом представлений и понятий об истории, культуре, национальных традициях отечественной семьи, малой и большой Родины.

Формирование навыков анализа художественного текста у учащихся 5-го класса на уроках литературы

Саалиева Акпериште Кушубаковна, студент магистратуры
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается, как пятиклассники учатся понимать и анализировать художественные тексты на уроках литературы. Автор описывает основные трудности, с которыми сталкиваются дети этого возраста: непонимание главной мысли, проблемы с характеристикой героев, неумение аргументировать своё мнение. В работе представлены результаты небольшого педагогического эксперимента, проведённого в одной из школ Кыргызской Республики. Для обучения использовались рассказы Чехова, Толстого и отрывок из повести Айтматова. В статье показано, как поэтапная работа над текстом (сюжет → герои → идея) помогает улучшить результаты. К концу эксперимента количество детей, хорошо понимающих текст, заметно выросло.

Ключевые слова: анализ художественного текста, 5 класс, урок литературы, Чехов, Толстой, Айтматов, понимание текста.

Formation of skills in analyzing literary texts among 5th grade students in literature lessons

The article examines how fifth-grade students learn to understand and analyze literary texts in literature classes. The author describes the main difficulties faced by children of this age: misunderstanding of the main idea, problems in character analysis, and inability to justify their opinions. The paper presents the results of a small pedagogical experiment conducted in one of the schools of the Kyrgyz Republic. Short stories by Anton Chekhov, Leo Tolstoy, and an excerpt from a novella by Chingiz Aitmatov were used in the teaching process. The article shows how a step-by-step approach to text analysis (plot → characters → idea) helps improve students' results. By the end of the experiment, the number of students who demonstrated a good understanding of the text increased significantly.

Keywords: literary text analysis, 5th grade, literature lesson, Chekhov, Tolstoy, Aitmatov, text comprehension.

Сейчас в школах много говорят о смысловом чтении. Но на практике пятиклассники часто не могут выделить главное в рассказе, путаются в поступках героев или просто пересказывают сюжет, не вникая в идею [1]. Особенно это заметно в Кыргызстане, где для многих детей русский язык не родной.

Я работаю в школе и вижу эту проблему каждый день. Ученики вроде бы читают, а спросишь «о чём рассказ?» — отвечают одним предложением или молчат. Поэтому я решила попробовать разные приёмы работы с текстом и посмотреть, что реально помогает.

В своей работе я взяла три произведения: «Каштанка» Чехова, «Филипок» Толстого и отрывок из «Первого учителя» Айтматова. Почему именно они? Они короткие, понятные по сюжету, но в них есть над чем задуматься [4,5,6].

Цель исследования — понять, какие методы лучше всего помогают пятиклассникам научиться анализировать текст.

Все знают, что в 5 классе дети мыслят образами. Как писал Выготский, абстрактное мышление только начинает формироваться. Поэтому если сразу требовать от них сложного анализа — они теряются.

На практике это значит: нельзя просто сказать «найдите идею текста». Нужно подводить к этому через вопросы, обсуждение, даже через игру.

Например, когда мы читали «Каштанку», я не спрашивала сразу про тему и идею. Мы сначала разбирались: кто главный герой? Что он чувствует? Почему он убежал от столяра? А уже потом, когда дети «прожили» историю, они сами начинали понимать, о чём рассказ.

Современные методисты (например, Светловская, Маранцман) советуют использовать групповую работу, инсценировки, вопросы-подсказки. Я решила проверить это на своём классе [2,3].

Исследование я проводила в обычной школе, в 5 классе. Всего в классе 25 человек. Эксперимент прошёл в три этапа, как обычно: сначала проверка, потом обучение, потом контрольная проверка.

1. Констатирующий этап

Детям дали рассказ Чехова «Каштанка» и попросили ответить на вопросы:

- О чём этот рассказ? (главная мысль)
- Какая Каштанка? (характеристика героя)
- Почему она вернулась к столяру?

Что получилось:

- Только 9 человек) ответили правильно на вопрос о главной мысли.
- 11 человек ответили частично — например, пересказали сюжет, но не сформулировали идею.
- 5 человек вообще не справились или молчали.

Я поняла, что без специальной работы дети не научатся анализировать.

2. Формирующий этап

На этом этапе мы работали с двумя произведениями: «Филипок» Толстого и отрывок из «Первого учителя» Айтматова.

Какие приёмы я использовала:

- **Групповая работа.** Делила класс на небольшие группы по 4–5 человек. Каждая группа обсуждала один эпизод.
- **Наводящие вопросы.** Не спрашивала «какая идея?», а спрашивала: «Что хотел сказать автор этим поступком героя?», «Почему Филипок пошёл в школу несмотря на страх?».
- **Инсценировка.** Ребята разыгрывали сценки из «Филипка» и «Первого учителя». После игры мы обсуждали, правильно ли поняли героев.
- **Словарная работа.** Перед чтением я объясняла трудные слова (например, «подрясник», «слобода»). Это особенно важно для детей национальных школ Кыргызстана.
- **Поэтапный разбор.** Сначала сюжет (что случилось?), потом герои (кто главный? какой он?), потом идея (зачем автор это написал?).

После работы над «Филипком» я снова спросила детей. 18 человек (из 25) уже могли назвать главную мысль и охарактеризовать героя. Это было заметное улучшение.

3. Контрольный этап

Для проверки я взяла новый, незнакомый текст — рассказ Паустовского «Тёплый хлеб». Дети его раньше не читали. Результаты меня обрадовали:

- 19 человек (76 %) правильно определили главную мысль.
- 5 человек допустили мелкие ошибки (например, не точно назвали героя).
- 1 ребёнок всё ещё испытывал трудности.

Но главное — дети стали по-другому отвечать. Они не просто пересказывали, а пытались рассуждать, спорить, доказывать своё мнение. Некоторые сами задавали вопросы: «А почему автор так написал?», «А что значит этот момент?»

Результаты в краткой таблице 1.

Таблица 1

Этап	Правильно поняли текст	Частично поняли	Не справились
В начале (Чехов)	9 человек (~36 %)	11 человек (44 %)	5 человек (20 %)
В конце (Паустовский)	19 человек (76 %)	5 человек (20 %)	1 человек (4 %)

Заключение

Что я для себя решила после этого эксперимента?

1. **Пятиклассников нельзя просто «научить анализировать» по определению.** Нужно вести их через живые вопросы, обсуждения, даже игру.
2. **Инсценировки и групповая работа реально работают.** Когда дети «проживают» текст, они его лучше понимают.
3. **Без словарной работы решать поставленные задачи нельзя.**
4. **Поэтапный подход (сюжет → герои → идея) — самый понятный для этого возраста.**

Конечно, это не идеальное исследование. В классе было всего 25 человек, эксперимент длился недолго. Но для школьной практики эти приёмы подходят. Дальше я планирую попробовать то же самое на других произведениях и посмотреть, сохранится ли результат.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. — С. 280–295.

2. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. // Начальная школа. — 2003. — № 6. — С. 23–28.
3. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в школе. — М.: Просвещение, 1992. — 190 с.
4. Айтматов Ч. Биринчи мугалим (Первый учитель). — Фрунзе: Мектеп, 1985. — 45 с. (отрывок)
5. Чехов А. П. Каштанка // Собрание сочинений в 12 т. — М., 1956. — Т. 4.
6. Толстой Л. Н. Филипок // Азбука. — М.: Детская литература, 1983.

Особенности маскулинности у современных старшеклассников

Садовская Анна Алексеевна, студент магистратуры

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета)

Актуальность исследования обусловлена противоречивостью требований к современным юношам: от них ожидают как традиционной силы, так и эмоциональной открытости. В этой связи особое внимание уделяется влиянию цифровой среды на формирование гендерной идентичности, что позволяет сделать вывод об эклектичности маскулинности зумеров, сочетающей традиционные и новые черты.

Ключевые слова: маскулинность, старшеклассники, гендерная идентичность, цифровая социализация, юношеский возраст, гендерные стереотипы

Peculiarities of masculinity in modern high school students

Sadovskaya Anna Alekseevna, master's student

Starooskolsky branch of Belgorod State National Research University

The relevance of this study stems from the contradictory demands placed on modern young men: they are expected to display both traditional strength and emotional openness. In this regard, particular attention is paid to the influence of the digital environment on the formation of gender identity, suggesting that Zoomers' masculinity is eclectic, combining traditional and new traits.

Keywords: masculinity, high school students, gender identity, digital socialization, adolescence, gender stereotypes

Проблема маскулинности в юношеском возрасте неизменно привлекает внимание исследователей на протяжении последних десятилетий, однако с приходом поколения Z этот вопрос обретает принципиально новые грани. Современные старшеклассники формируются в иной социокультурной реальности, нежели их предшественники, и то, как они осмысливают собственную мужскую идентичность, требует отдельного рассмотрения.

Классические работы И. С. Кона, заложившие фундамент понимания маскулинности как социального феномена, сегодня дополняются исследованиями цифровой социализации, поскольку именно онлайн-среда становится ключевым пространством конструирования идентичности для поколения зумеров. Как отмечает И. С. Кон: «...в меняющемся мире мужчина вынужден искать новые способы самореализации и новые формы маскулинности, отказываясь от жестких стереотипов прошлого» [3].

В российской науке последних лет мы разделяем позицию Е. Е. Даниловой, исследующей гендерные представления старшеклассников, и исследования лаборатории «Цифровая социализация» под руководством Г. У. Солда-товой, которые показывают, как виртуальное пространство трансформирует традиционные механизмы взросления [2, с. 76].

Важно понимать, что рассмотрение аспекта маскулинности зумеров — это не попытка зафиксировать некий окончательный портрет, а скорее стремление уловить динамику изменений, зафиксировать те противоречия, с которыми сталкиваются сегодня шестнадцатилетние юноши.

Юношеский возраст сам по себе является периодом активного поиска идентичности, когда молодой человек примеряет на себя различные социальные роли и пытается понять, каким требованиям ему необходимо соответствовать, чтобы быть признанным в качестве «настоящего мужчины». Однако если в индустриальную эпоху эти требования были относительно стабильны и транслировались преимущественно через семью, школу и ближайшее окружение, то сегодня юноша оказывается в ситуации колоссального информационного переизбытка [2;4;5].

По наблюдениям Е. Е. Даниловой: «...в раннем юношеском возрасте происходит не просто усвоение готовых гендерных стереотипов, но и их критическое переосмысление, сопоставление с собственным опытом и наблюдениями» [2, с. 76]. С одной стороны, зумер продолжает слышать от старших родственников установки о том, что мужчина должен быть добытчиком, защитником, не проявлять слабости и эмоций. С другой стороны, в его смартфоне, в рекомендациях социальных сетей ежедневно появ-

ляются совершенно иные образы: инфлюенсеры, которые не стесняются говорить о чувствах, плакать на камеру и обсуждать психотерапию; блогеры, для которых уход за собой и стиль становятся важнее физической силы; западные актеры и музыканты, демонстрирующие так называемую мягкую маскулинность. В этом потоке противоречивых сообщений подростку предстоит выстраивать собственное понимание того, что значит быть мужчиной.

Одной из ключевых особенностей зумеров является их высокая рефлексивность и способность к концептуализации собственного опыта. В интернет-дискуссиях и разговорах со сверстниками они активно используют термины, которые еще десять лет назад были достоянием узкого круга специалистов. Сегодня старшеклассники легко оперируют понятиями «токсичная маскулинность», «абьюз», «эмоциональный интеллект», «сепарация». Это создает парадоксальную ситуацию: имея в распоряжении развитый понятийный аппарат для анализа гендерных проблем, многие юноши при этом испытывают серьезные трудности в реальном проживании своей маскулинности. Как отмечает в своих наблюдениях психолог Д. Олейников: «...Современный молодой человек часто знает, как «правильно» говорить о чувствах, но при этом оказывается совершенно беспомощен в ситуациях, требующих спонтанной эмоциональной реакции, поскольку живого опыта проявления уязвимости в безопасной среде у него попросту нет».

Примечательно, что в молодежной среде активно циркулируют специфические термины, описывающие различные типы мужского поведения. В социальных сетях активно обсуждается, кого можно назвать «сигмой», чем «альфа» отличается от «беты» и почему характеристика «топ» сегодня воспринимается скорее как насмешка, чем как похвала. Конечно, было бы наивно воспринимать эту терминологию как серьезную типологию маскулинности, но сам факт ее существования показателен. Юноши пытаются классифицировать окружающих и себя самих, найти в этом хаосе социальных ожиданий некую систему координат. Современная маскулинность становится многомерной, требования к юноше предъявляются с разных сторон, и удовлетворить их все одновременно практически невозможно.

Исследователи, изучающие гендерную социализацию в цифровую эпоху, обращают внимание еще на один существенный момент. Традиционно важным аспектом становления маскулинности считалось прохождение через испытания, связанные с риском, преодолением боли, демонстрацией физической силы. Отсюда — подростковые драки, опасные игры, соревновательность. Сегодня физическое пространство взросления сужается: дворы пустеют, контроль со стороны взрослых усиливается, любые проявления агрессии быстро пресекаются. Но потребность в испытаниях никуда не исчезает, и она перемещается в цифровую среду. В онлайн-играх, в челленджах, в демонстрации своих достижений в социальных сетях юноши ищут те же острые ощущения и способы само-

утверждения. Однако виртуальный опыт не может полностью заменить телесный, и это создает определенный дефицит. Тело становится главным способом самоутверждения в условиях, когда другие каналы признания закрыты или ограничены. Отсюда — культ фитнеса, внимание к внешности. Подросток, юноша буквально вынужден конструировать свое тело как текст, который будет прочитан и оценен другими.

Действительно, если посмотреть на профили старшеклассников в социальных сетях, бросается в глаза тщательная работа над визуальным образом. Это уже не те угловатые подростки с неловкими селфи, какими были миллениалы в их возрасте. Зумеры серьезно относятся к эстетике: продуманный свет, качество снимков, одежда, позы. Многие юноши активно используют косметику, следят за кожей, волосами, подбирают стиль. Еще лет двадцать назад такое поведение было бы однозначно воспринято как недостаточно мужественное, но сегодня границы дозволенного расширяются. При этом важно понимать, что это не отказ от маскулинности как таковой, а скорее поиск новых способов ее репрезентации. Ухоженный, стильно одетый молодой человек может при этом оставаться носителем вполне традиционных ценностей — ориентации на лидерство, конкуренцию, карьеру. Просто инструментарий меняется.

В тестовых интервью со старшеклассниками отчетливо звучит ностальгия по временам, когда все было понятнее, и одновременно неприятие жестких стереотипов прошлого. Эта двойная жизнь, необходимость постоянно переключаться между разными системами координат, становится нормой для современных юношей. Дома и со старыми друзьями они могут демонстрировать один набор качеств, в школе — другой, в интернете — третий. Проблема в том, что такая фрагментация идентичности требует больших психологических затрат и не всегда проходит бесследно.

Зарубежные исследования последних лет, в частности работы группы Закери Сейдлера, показывают тревожную тенденцию: молодые мужчины чаще сталкиваются с одиночеством, тревогой и депрессией, чем их предшественники. При этом они реже обращаются за помощью, поскольку установка на самодостаточность продолжает воспроизводиться, пусть и в трансформированном виде. Интересно, что именно цифровая среда, которая предоставляет пространство для обсуждения психологических проблем, одновременно усугубляет ситуацию через механизмы социального сравнения. Наблюдая за успешными, красивыми, путешествующими сверстниками в социальных сетях, юноша неизбежно сравнивает себя с ними и часто проигрывает в этом сравнении.

Важно отметить, что проблему маскулинности зумеров сегодня изучают не только психологи и социологи, но и маркетологи, антропологи, специалисты по цифровой культуре. Компании, производящие товары для мужчин, активно исследуют изменение потребительского поведения молодого поколения. Рекламные кам-

пании все чаще отказываются от гипермаскулинных образов в пользу более мягких, эмоциональных, близких к реальности персонажей. Это, в свою очередь, создает обратную связь: массовая культура начинает закреплять те образы, которые сначала возникли спонтанно в молодежной среде. Можно сказать, что формируется новый культурный канон, в котором мужчине разрешается быть разным [1].

Однако не стоит думать, что этот процесс идет гладко и бесконфликтно. В старшей школе, как и в обществе в целом, сосуществуют разные, порой полярные представления о том, каким должен быть юноша. В одних классах культивируется дух соревновательности и жесткой конкуренции, в других — ценится интеллект и эмоциональная чуткость. Многие зависят от социального и культурного капитала семьи, от региона, от конкретного школьного коллектива. Поэтому, рассматривая вопрос маскулинности зумеров, необходимо помнить, что речь идет о множестве различных стратегий, а не об одной унифицированной модели. И. С. Кон предупреждал: «...маскулинность не является единой и неизменной сущностью — это скорее спектр возможностей, реализуемых в зависимости от контекста» [4].

Педагоги и школьные психологи, работающие со старшеклассниками, отмечают, что темы, связанные с ген-

дером, сегодня обсуждаются иначе, чем десять-пятнадцать лет назад. Подростки более открыты к разговору, они готовы сомневаться в стереотипах, они ищут диалога. В то же время они остро нуждаются в поддержке и внятных ориентирах, поскольку обилие противоречивой информации скорее дезориентирует, чем помогает.

Таким образом, маскулинность старшеклассников-зумеров предстает как живой, динамичный, противоречивый феномен, который невозможно описать в категориях «утраты» или «кризиса». Исследователи и практики наблюдают процесс адаптации традиционных мужских качеств к новым социальным, экономическим и технологическим условиям [1;2;3;4;5].

Ответственность, сила, лидерство никуда не исчезают, но они обретают новые критерии и показатели. Добавляются новые требования — эмоциональная компетентность, толерантность, гибкость. Современному юноше нужно уметь сочетать то, что раньше казалось несочетаемым. Удастся это далеко не всем. Задача исследователей — фиксировать эти сложные процессы, давая им взвешенную интерпретацию и адресные рекомендации.

Проблема маскулинности поколения Z отличается чаще негативными качествами, характеризуется временным трендом, порожденным конкретной культурной ситуацией.

Литература:

1. Галактионов, И. В. Сравнительный анализ возрастных представлений о стереотипных и идеальных гендерных качествах в современном обществе / И. В. Галактионов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2024. — № 226. — С. 85–105.
2. Данилова, Е. Е. Представления учащихся раннего юношеского возраста о современных мужчинах и женщинах / Е. Е. Данилова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2023. — № 2 (16). — С. 72–93.
3. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. — М.: Время, 2009. — 496 с.
4. Кон, И. С. Мальчик — отец мужчины / И. С. Кон. — М.: Время, 2009. — 451 с.
5. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. — 2023. — № 3. — С. 11–30.

Формирование гендерной социализации у детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности

Сарина Марина Владимировна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 130» г. Нижний Новгород

В статье обосновывается актуальность целенаправленного формирования гендерной социализации в дошкольном возрасте как фундаментального этапа становления личности. Показано противоречие между стихийным характером усвоения гендерных ролей в современной социокультурной среде и необходимостью системной педагогической поддержки этого процесса. Цель работы — теоретически обосновать и методически охарактеризовать возможности игровой деятельности как ведущего вида активности дошкольника в решении задач гендерной социализации. В статье раскрываются ключевые понятия («гендер», «гендерная социализация», «игровая деятельность»), анализируются возрастные особенности детей от 3 до 7 лет, определяются педагогические условия эффективного использования сюжетно-ролевых, театрализованных и дидактических игр. Главный вывод состоит в том, что игровая деятельность, при условии её пе-

дагогически грамотного сопровождения, выступает не транслятором жёстких гендерных стереотипов, а пространством освоения гибких, культурно-вариативных моделей гендерного поведения.

Ключевые слова: гендерная социализация, дошкольный возраст, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, гендерные роли, гендерные стереотипы, педагогические условия, дошкольная педагогика, полоролевое воспитание, ведущий вид деятельности.

В современной педагогике и психологии сложилось различие понятий «пол» (биологический) и «гендер» (социокультурный). Пол задаёт анатомо-физиологические характеристики. Гендер же — это социально конструируемый комплекс норм, ожиданий, предписаний, которые общество связывает с принадлежностью к мужскому или женскому полу. Гендер включает гендерную идентичность (осознание себя мальчиком или девочкой), гендерные роли (совокупность ожидаемых образцов поведения) и гендерные стереотипы (упрощённые, эмоционально окрашенные представления о том, что «должны» делать мужчины и женщины). Важно подчеркнуть: гендер не является жёсткой биологической программой, а усваивается в процессе социализации, причём механизмы усвоения включают подражание, идентификацию, социальное подкрепление и осмысление культурных символов. Гендерная социализация — это процесс и результат усвоения индивидом гендерных норм, ценностей, стереотипов и моделей поведения, принятых в данной культуре. Она начинается с рождения и наиболее интенсивно протекает в дошкольном возрасте. К 5–6 годам у ребёнка, как правило, формируется устойчивая гендерная идентичность (он точно знает, кто он — мальчик или девочка), а также набор представлений о типично «мужских» и «женских» занятиях, игрушках, качествах.

Как отмечал Д. Б. Эльконин в своих работах по психологии игры, именно игровая деятельность является центральным, ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, определяющим главные изменения в психике ребёнка и подготавливающим переход к следующему возрастному этапу. В игре развиваются воображение, знаковая функция сознания, произвольность поведения, способность к децентрации. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, игра создаёт зону ближайшего развития: в игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения. Это особенно важно для гендерной социализации, поскольку в игре дошкольник может примерить на себя различные роли, включая те, которые в реальной жизни ему недоступны (роль врача, капитана, мамы, папы, продавца, учителя), а вместе с ролью он осваивает и связанные с ней гендерные проявления. А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн подчёркивали, что игра — это не спонтанная биологическая активность, а социальная по происхождению и содержанию деятельность. Ребёнок играет не инстинкты, а отношения людей. Поэтому именно в игре наиболее органично происходит присвоение культурных, в том числе гендерных, эталонов.

Для целенаправленной работы необходимо учитывать возрастную динамику:

— 3–4 года (младший дошкольный возраст): ребёнок начинает дифференцировать людей по полу, опираясь на внешние признаки (одежда, причёска, голос). Знает свой пол, но не всегда понимает его неизменность. Игра носит процессуальный характер, сюжеты бедны, дети преимущественно играют рядом, а не вместе. Гендерная социализация идёт через подражание взрослым того же пола и через маркированные «мальчишечьи» (машинки, орудия труда) и «девчачьи» (куклы, посудка) игрушки.

— 4–5 лет (средний дошкольный возраст): возникает устойчивое осознание своей гендерной принадлежности, появляется интерес к различиям между полами. Игра становится сюжетно-ролевой, появляются ролевые диалоги. Дети начинают предпочитать игры с представителями своего пола, возникают отдельные игровые группы. Формируются первичные гендерные стереотипы («мальчики дерутся», «девочки любят бантики»).

— 5–7 лет (старший дошкольный возраст): гендерная идентичность становится стабильной, ребёнок способен к простым рассуждениям о том, почему мальчики и девочки могут делать похожие дела. Игра достигает высшей формы — развёрнутой сюжетно-ролевой игры с правилами, с длительным планированием, сюжетосложением, ролевыми взаимодействиями. Появляются игры-драматизации, игры фантазирования. Именно в этом возрасте игровая деятельность может стать эффективным инструментом осознанного освоения не только традиционных, но и вариативных гендерных моделей.

Учёт этих возрастных особенностей обязателен при проектировании любых игровых методов гендерной социализации.

Каковы же основные методические подходы к формированию гендерной социализации через игру? Опираясь на обобщение передового педагогического опыта и требования федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (в части построения развивающей предметно-пространственной среды и содержания образовательных областей) можно выделить следующие принципы организации игровой деятельности для целей гендерной социализации

1. Принцип добровольности и субъектной позиции ребёнка. Нельзя принуждать мальчика играть в «дочки-матери» или девочку — в «автогонщики». Игра эффективна лишь тогда, когда она исходит из интересов ребёнка. Педагог создаёт условия, обогащает игровой опыт, мотивирует, но не диктует.

2. Принцип ненасильственного расширения репертуара. Задача не в том, чтобы «отменить» традиционные игры, а в том, чтобы предложить детям равновозможные образцы:

мальчик может быть не только шофёром, но и медбратом, девочка — не только принцессой, но и капитаном корабля.

3. Принцип позитивного отношения к различиям. Гендерные различия не отрицаются, но представляются как ресурс, а не как иерархия или повод для сегрегации. Например, в игре «Семья» мама и папа могут меняться делами: мама чинит кран, папа печёт пирог.

4. Принцип учёта региональных и семейных традиций. Гендерные нормы вариативны в разных культурах. Педагог знакомит детей с этим разнообразием через фольклорные игры (русские народные, игры народов региона), что способствует не только гендерной, но и этнокультурной социализации.

Сюжетно-ролевые игры являются ведущими. Именно в них ребёнок принимает на себя роль взрослого и действует от её лица. Для формирования гибкой гендерной социализации важно насытить игровую среду сюжетами, где гендерные роли не детерминированы жёстко. Примеры:

— «Больница»: врачом может быть и мальчик, и девочка; медсестрой — тоже любой; хирург, педиатр, ветеринар — нет «мужских» и «женских» медицинских специальностей в игровом контексте.

— «Супермаркет»: продавец, кассир, грузчик, директор — все роли открыты.

— «Мастерская»: здесь можно чинить не только машины, но и одежду для кукол, ремонтировать игрушки.

— «Путешествие»: капитан, штурман, кок, учёный, экскурсовод.

Ключевой приём — проблемные ситуации: «Что будет, если мальчик захочет стать поваром?», «Что делать, если папа сегодня дома с ребёнком, а мама уехала на соревнования?». Это стимулирует децентрацию и разрушает ригидные стереотипы.

Театрализованные игры и игры-драматизации позволяют безопасно проживать роли противоположного пола. Девочка может сыграть Бабу Ягу или Кощея, мальчик — Красную Шапочку или Золушку. Важно, чтобы эти инверсии не высмеивались, а подавались как игровая условность. Педагог использует приёмы: «Сегодня мы попробуем играть не как всегда», «А что почувствовал персонаж, когда поменялись дела?».

Дидактические игры с гендерным содержанием. Примеры (описание логики, без выдуманных названий событий):

— «Одень куклу на прогулку»: предлагаются элементы одежды, традиционно считающиеся «мальчишечьими» и «девчачьими», задача — собрать удобный, а не стереотипный комплект. Дискуссия: «Почему мальчику нельзя надеть красный свитер?» (оказывается, можно).

— «Профессии»: карточки с изображениями людей разных профессий, нужно обсудить, может ли женщина быть лётчиком, а мужчина — парикмахером. Поиск реальных примеров из окружающей жизни (папа-повар, мама-водитель).

— «Кто что делает дома»: распределение обязанностей в игрушечной семье. Важно, чтобы карточки с делами (го-

товить, убирать, чинить, ухаживать за ребёнком, работать на компьютере) были нейтральными и не маркировались изначально «для мамы» или «для папы».

Подвижные и народные игры. Многие имеют скрытое или явное гендерное измерение. Например, в русской народной игре «Горелки» или «Ручеёк» формируются модели парного взаимодействия, уважения к выбору партнёра. В играх-эстафетах не следует делить команды строго по полу: смешанные команды эффективнее для формирования навыков сотрудничества между мальчиками и девочками.

На основе анализа практики можно выделить следующие этапы формирования гендерной социализации в игре:

1. Диагностический этап. Наблюдение за свободной игрой детей: какие роли предпочитают мальчики и девочки, возникают ли конфликты на гендерной почве, насколько стереотипны игровые действия. Используются беседы с детьми («Кем ты хочешь быть, когда вырастешь?», «Что умеет делать папа? А мама?»). Цель — определить зону актуального развития гендерных представлений.

2. Этап обогащения игрового опыта. Внесение нейтральных и кросс-гендерных атрибутов: игрушечных инструментов розового цвета, кукольной коляски синего цвета, костюмов врача и медсестры без жёсткой половой маркировки, литературы и иллюстраций с профессиями вне стереотипов.

3. Этап создания проблемно-игровых ситуаций. Педагог включается в игру на равных и предлагает нестереотипные ходы: «А давай сегодня папа будет готовить, а мама пойдёт на работу в гараж?», «А что, если принцесса сама спасёт дракона, а рыцарь будет печь пироги?». Важно, чтобы это было не морализаторство, а игровая проба.

4. Этап рефлексии и обсуждения. После игры — короткое обсуждение: «Понравилось ли тебе быть (роль)?», «Трудно было?», «Как ты думаешь, может ли такое быть в жизни?». Детям 5–7 лет доступен элементарный анализ.

5. Этап закрепления в самостоятельной игре. Создание условий для того, чтобы новые образцы перешли в свободную иницированную самими детьми игру. Для этого важно не только предлагать, но и убирать избыточные стереотипные стимулы (например, надписи «Для девочек» на коробках, отдельные полки с игрушками).

Педагог выступает не как транслятор жёстких предписаний («мальчики не плачут», «девочки не дерутся»), а как фасилитатор, демонстрирующий собственное нестереотипное поведение. Воспитательница-женщина может показать увлечение техникой, а воспитатель-мужчина — чтение книги или приготовление печенья для детей. Это имеет более мощный эффект, чем любые вербальные наставления. Семья является первичным агентом гендерной социализации. Без согласованности с родителями игровые эксперименты в детском саду могут вызывать сопротивление. Поэтому необходима просветительская работа: — объяснение, что гибкая гендерная социализация не разрушает, а обогащает личность; — показ на конкретных примерах (в семейных играх, чтении сказок,

выборе игрушек); — вовлечение родителей в создание игровой среды (совместное изготовление атрибутов, костюмов); — отказ от практики «подарков отдельно мальчикам и девочкам» в пользу нейтрально-развивающих.

Игровая деятельность обладает рядом черт, делающих её незаменимой для решения поставленной задачи, в отличие от прямых инструкций или бесед.

1. Опосредованность. Ребёнок не получает прямых указаний «будь таким» — он действует согласно игровому образу. Это снижает сопротивление и защитные механизмы.

2. Эмоциональная насыщенность. Положительные эмоции в игре способствуют генерализации усвоенных образцов. То, что прожито с радостью, скорее присваивается как лично значимое.

3. Безопасный эксперимент с обратной связью. В игре можно попробовать быть «не таким, как все», получить реакцию сверстников и воспитателя, скорректировать поведение без реальных жизненных последствий.

4. Совместность со сверстниками. Именно через игровое взаимодействие с мальчиками и девочками складываются первые навыки гендерно-чувствительного общения: умение договариваться, уступать, отстаивать границы, помогать. Ограничением является то, что игра не стихийно решает задачи гендерной социализации. Без педагогического сопровождения она скорее закрепляет стереотипы, чем преодолевает их.

Исследования показывают, что в свободной игре дети воспроизводят традиционные гендерные модели, почерпнутые из мультфильмов, семейного уклада, игрушек. Именно поэтому необходима обозначенная выше система педагогических условий.

Заключение Проведённый теоретический анализ и логическое моделирование методических подходов позволяют сформулировать следующие выводы.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Кудрявцев В. Т. (общая редакция). Культурно-историческая психология и современное образование: коллективная монография. 2021.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Знание, 2008.
3. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. Москва: ЭКСМО, 2003.
4. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. М., 1996.
5. Педагогические условия реализации принципа гендерного равенства в детском саду: методические рекомендации (обобщение опыта работы региональных стажировочных площадок). 2023.
6. Психолого-педагогические исследования игры в дошкольном возрасте: аналитический обзор за 2019–2024 гг. // Журнал «Детский сад: теория и практика». № 5, 2024.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии (разделы о деятельности и игре). Изд. 2-е. — СПб: Питер, 2000.
8. Семейное воспитание и гендерная социализация: хрестоматия для педагогов дошкольных учреждений. 2024.
9. Современные подходы к гендерному воспитанию в дошкольной образовательной организации: сборник материалов Всероссийских педагогических чтений. 2023.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (действующая редакция).
11. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1998.

1. Гендерная социализация детей дошкольного возраста является необходимым компонентом личностного развития, однако в современных условиях она не может и не должна сводиться к трансляции жёстких, архаичных стереотипов. Целевыми ориентирами выступают: устойчивая позитивная гендерная идентичность, уважение к представителям своего и противоположного пола, готовность к гибкому поведению в ситуациях, не укладывающихся в традиционные рамки.

2. Игровая деятельность, будучи ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, создаёт уникальные возможности для формирования гендерной социализации благодаря своей опосредованности, эмоциональной насыщенности, возможности ролевого экспериментирования и социального взаимодействия со сверстниками.

3. Эффективность достигается при соблюдении педагогических условий: отказ от раздельной по полу организации игр; обогащение предметно-пространственной среды нейтральными и кросс-гендерными атрибутами; целенаправленное создание проблемно-игровых ситуаций, разрушающих стереотипы; рефлексивные обсуждения после игры; согласованная позиция педагогов и родителей.

4. Наиболее результативными видами игр для целей гендерной социализации выступают сюжетно-ролевые (с варьируемыми ролями), театрализованные (с инверсией пола персонажа) и специально сконструированные дидактические игры на осознание равновозможности профессиональных и бытовых ролей.

Таким образом, можно сделать вывод, что игровая деятельность при грамотном педагогическом сопровождении является не просто средством, но ведущим механизмом формирования гибкой, нравственно ориентированной гендерной социализации детей дошкольного возраста.

Психолого-педагогические аспекты профориентационных предметных недель в образовательных учреждениях (на примере Недели иностранных языков профориентационной направленности «Языки в мире профессий»)

Токарева Елена Сергеевна, учитель английского языка;
Синешек Татьяна Михайловна, учитель английского языка
МОБУ гимназия № 1 им. Филатовой Р. А. г. Сочи (Краснодарский край)

Статья посвящена вопросам содействия профессиональному самоопределению школьников в современной образовательной среде. Обоснована целесообразность включения предметных недель в систему профориентационной работы как интерактивного формата. На материале авторской модели Недели иностранных языков «Языки в мире профессий» раскрываются психолого-педагогические механизмы, через которые погружение в профессионально-ориентированное иноязычное пространство влияет на готовность учащихся к обдуманному выбору будущей карьеры. Описаны такие значимые составляющие, как становление ценностно-мотивационной основы профессии, углубление представлений о возможных профессиональных перспективах, уменьшение уровня ситуационной тревожности, стимулирование рефлексивной деятельности. Представлены эмпирические данные, демонстрирующие результативность описанной модели. Целевая аудитория — педагоги-психологи, учителя-предметники, заместители директоров по воспитательной работе.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, предметная неделя, психолого-педагогические аспекты.

Современный мир характеризуется высокой динамикой рынка труда, появлением новых профессий и трансформацией традиционных. В этих условиях перед системой общего образования остро стоит задача формирования у обучающихся способности к осознанному, самостоятельному и ответственному профессиональному выбору. Согласно опросу, проведенному среди обучающихся 8–10 классов, до 60 % испытывают трудности при определении своего будущего профессионального пути. Не осознают реальных требований профессии. Особое влияние на принятие правильных решений, связанных с выбором будущей профессии, оказывают занятия по курсу профориентационных занятий «Россия — мои горизонты». Однако, занятия проводятся только на русском языке, а вот для тренировки и практического применения знаний изучаемого иностранного языка, являющегося инструментом межкультурной и профессиональной коммуникации, именно предметные недели подходят наилучшим образом. Формат предметной недели позволяет объединить информационные, деятельностные и рефлексивные составные части профориентации, создать пространство, в котором учащиеся знакомятся с миром профессий через учебный предмет.

Цель настоящей статьи — теоретически обосновать и на практическом примере показать психолого-педагогические аспекты организации профориентационной предметной недели по иностранному языку, способствующей формированию готовности обучающихся к профессиональному самоопределению.

Задачи, которые ставили авторы статьи:

— проанализировать теоретические подходы к проблеме профессионального самоопределения школьников и обосновать потенциал предметных недель как интерактивной формы профориентационной работы;

— разработать и апробировать авторскую модель профориентационной предметной недели по иностранному языку «Языки в мире профессий» (определить цель, задачи, содержание, формы и методы);

— выявить и содержательно описать психолого-педагогические механизмы влияния погружения в профессионально ориентированную иноязычную среду на формирование готовности учащихся к осознанному выбору профессии;

— выделить ключевые психолого-педагогические аспекты реализации профориентационной предметной недели (мотивационный, когнитивный, эмоционально-регулятивный, рефлексивный, социально-коммуникативный);

— эмпирически оценить эффективность предложенной модели (с помощью анкетирования, наблюдения, анализа рефлексивных эссе) и представить количественные и качественные результаты;

— сформулировать практические рекомендации для педагогов и администрации школ по усилению профориентационного потенциала предметных недель;

— определить условия, ограничения и риски применения профориентационных предметных недель в образовательном процессе.

Объект исследования — процесс профессионального самоопределения обучающихся в условиях общеобразовательной организации (школы). В статье рассматривается, как организованная профориентационная работа влияет на формирование у школьников готовности к осознанному и ответственному выбору будущей профессии.

Предмет исследования — психолого-педагогические аспекты организации и проведения профориентационной предметной недели по иностранному языку (на примере авторской модели «Языки в мире профессий»).

Научная новизна статьи заключается в **разработке и теоретико-эмпирическом обосновании авторской модели профориентационной предметной недели, в выявлении психолого-педагогических механизмов и аспектов её реализации в контексте иностранного языка, а также в получении количественных и качественных данных, подтверждающих её эффективность для формирования готовности школьников к осознанному выбору профессии.**

В контексте статьи субъектом исследования являются обучающиеся 1–11 классов, а косвенными субъектами: педагоги-психологи и учителя, которые организовывали неделю и проводили наблюдение; приглашённые специалисты (переводчик, менеджер по туризму) как участники профориентационного взаимодействия. Основную выборку для количественного анализа составили 50 старшеклассников (9–11 классы). Качественный анализ проводился на основе рефлексивных эссе и дневников профессиональных проб, заполненных учащимися 5–11 классов.

В психологии и педагогике профессиональное самоопределение рассматривается как длительный, неравномерный процесс, включающий развитие самосознания, формирование профессиональных намерений и их реализацию [1]. Е. А. Климов, отмечает, что важнейшим этапом в 14–17 лет является построение «образа профессионального будущего», что требует информации о профессиях, и эмоционального «проживания» различных профессиональных ролей.

Н. С. Пряжников пишет, что эффективная профориентация должна быть построена на принципах диалогичности, проблемности, игровой деятельности и рефлексии [2]. Именно эти принципы и были реализованы в рамках проведенной предметной недели. В отличие от разовых мероприятий (классных часов, экскурсий), ежегодная тематическая неделя обеспечивает пролонгированное погружение в тему, смену видов деятельности и выполняемых ролей, коллективную и индивидуальную работу и даже соревновательный элемент.

Говоря о психологическом механизме воздействия профориентационной предметной недели, мы связываем ее проведение с явлениями: *эмоционального вовлечения* — когда увлеченность педагога и других школьников передается остальным; *социальной активизации* — повышение активности деятельности в присутствии значимых других; *осознанной регуляции поведения* — планирование своего участия в разных профессиональных пробах. Кроме этого, выполняя задания на иностранном языке различного уровня сложности (поиск информации о профессиях, интервью с носителями языка, создание проектов) активизируются механизмы *смыслообразования*: у школьников начинает формироваться ответ на вопрос «Зачем ему приходится учить язык?», который выводит к осознанию профессиональной перспективы.

Учителями иностранного языка МОБУ гимназии № 1 им. Филатовой Р. А. была проведена Неделя иностранных языков профориентационной направленности «Языки

в мире профессий» по плану, разработанному руководителем городского методического объединения учителей иностранных языков города Сочи Токаревой Е. С. Были разработаны и апробированы мероприятия для учащихся 1–11 классов. Цель недели — формирование у школьников целостного представления о профессиональных возможностях, открываемых владением иностранными языками, и активизация процесса самоопределения. Задачи перечислены ниже:

1) образовательные: расширить активный словарный запас лексикой по темам «Моя семья», «Современный мир профессий. Проблемы выбора профессии (возможности продолжения образования в вузе, в профессиональном колледже, подработка для обучающегося). Роль иностранного языка в планах на будущее»; познакомить с особенностями деловой коммуникации на иностранных языках;

2) развивающие: развивать критическое мышление, навыки проектной работы, публичных выступлений и командного взаимодействия;

3) воспитательные: формировать уважение к людям разных профессий, интерес к саморазвитию и осознанному профессиональному выбору;

4) методические: апробировать интегрированные формы работы (иностранные языки и обществознание, иностранные языки и информатика, иностранные языки и технология и др.).

Часть проведенных мероприятий, проведенных в рамках недели «Языки в мире профессий» представлена ниже.

Понедельник. (Открытие недели «Языки в мире профессий»). Лекция-диалог «Мир профессий: где нужны языки?» с участием приглашенных специалистов (переводчика, менеджера по туризму). Старшеклассники получили «Паспорт профессиональных проб» — дневник для рефлексии. Ученики начальных классов — выставка рисунков «В мире профессий», создание «Дерева профессий»...

Вторник (профессиональные пробы в микрогруппах). Квест «Язык в действии»: станции «Бюро переводов» (перевод технической документации), «Дипломатический этикет» (ведение переговоров на английском/французском), «Туристический маршрут» (создание экскурсии на иностранном языке)...

Среда (медиа-день). Конкурс видеороликов «Один день из профессии» (на иностранном языке). Презентации проектов о профессиях, востребованных в городе, профессиях родителей, планируемом профессиональном выборе...

Четверг (проектная лаборатория). Создание проектов «Профессии будущего»: команды разрабатывали гипотетические профессии будущего, где иностранный язык играет ключевую роль (например, «кросс-культурный консультант по искусственному интеллекту»)...

Пятница (ярмарка профессий). Презентация проектов, защита «Маршрутов личного профессионального развития», подведение итогов, заполнение «Паспорта проб» и написание эссе «Язык, который строит мою карьеру». Рефлексия.

Анализ процесса и результатов (анкетирование, наблюдение, анализ рефлексивных эссе, анкет) позволил выделить несколько значимых психолого-педагогических аспектов, которые перечислены в таблице ниже.

Таблица 1. Психолого-педагогические аспекты реализации недели

Аспект	Проявление
1. Мотивационный аспект: от учебного мотива к профессиональному	На начальном этапе у многих школьников доминировал внешний мотив изучения языка («сдать экзамен», «выделиться среди одноклассников» или «быть не хуже других», «понравиться учителю»). В ходе участия в профессиональных пробах, особенно во вторник, наблюдался сдвиг в сторону внутренних мотивов: «язык помогает решать реальные задачи», «чтобы стать переводчиком, нужно не только знать слова, но и понимать культуру». По данным входной и выходной анкеты (в опросе приняли 50 старшеклассников), доля респондентов, связывающих изучение языка с будущей профессией, выросла с 30 % до 70 %
2. Когнитивный аспект: расширение представления о профессии	Многие школьники до недели «Языки в мире профессий» имели стереотипные представления (иностраный язык считали основным инструментом только в профессии учителя или переводчика). После знакомства с такими специализациями, как локализатор игр, специалист по корпоративной этике в международных компаниях, лингвист в сфере кибербезопасности, произошло значительное расширение «профессиональной карты мира». В эссе восьмиклассница написала: «Я и не знала, что с английским можно работать в IT, не будучи программистом. Теперь я хочу изучить профессию UX-писателя»
3. Эмоционально-регулятивный аспект: снижение тревожности и развитие уверенности	Выбор профессии для подростка часто сопряжен со страхом ошибки и недоступности из-за недопонимания особенности профессии. [4] Модель недели, построенная как игра и серия коротких проб (без жесткой оценки), позволила создать психологически безопасную среду. Отмечалось снижение ситуативной тревожности (по методике Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина, среднее значение снизилось с 48 до 37 баллов в группе 9-х классов). Подростки отмечали, что возможность «примерить» роль гида или специалиста в области сферы туризма без давления отметки помогла почувствовать свои сильные стороны
4. Рефлексивный аспект: развитие личностной оценки ситуации	Важнейшим элементом был ежедневный этап рефлексии в «Паспорте профессиональных проб»: «Что я сегодня делал? Какие способности проявил? Что было сложно? С какой профессией это может быть связано?». К концу недели характер записей изменился с коротких и формальных («перевел текст») на личностные, где учащиеся отмечали то, что им понравилось, что они поняли и о чем задумались в ходе проведения мероприятий («понял, что мне нравится точность перевода инструкций, можно подумать о техническом переводе»). Это свидетельствует о запуске механизмов самопознания и профессиональной идентификации
5. Социально-коммуникативный аспект: опыт командного взаимодействия	Большинство профессиональных задач решалось в парах или малых группах. Это имитировало реальную профессиональную среду (проектные команды, переговорные группы, коллектив сотрудников). Учащиеся учились распределять роли, аргументировать свою позицию на иностранном языке, конструктивно разрешать возникающие проблемы или конфликты. Педагог-психолог отметил положительную динамику у учащихся с высоким уровнем тревожности: совместное достижение результата снизило межличностную напряженность

После проведения Недели иностранных языков была проведена оценка эффективности недели по нескольким критериям (табл. 2).

Кроме того, учителя, преподающие иностранный язык, отметили повышение общего интереса к урокам; в течение месяца после недели: увеличилось число участников дистанционных олимпиад, выступлений, улучшилось качество выполненных домашних заданий проектного типа. Администрация школы и учителя-предметники отметили

активное участие учащихся в неделе профориентационной направленности «Языки в мире профессий» и проведении междисциплинарных уроков.

Необходимо отметить, что данная неделя требовала высокой предварительной подготовки педагогического коллектива (разработка материалов, приглашение специалистов), а также временных затрат (выход за рамки урочной системы), подготовка и проведение занятий в рамках внеурочной деятельности не только силами учителей, но и с

Таблица 2. Динамика показателей профессиональной готовности (в % от числа опрошенных, n (количество опрошенных) = 50, участники опроса — 9–11 классы)

Показатель	До недели	После недели
Имеют четкое представление о профессиях, связанных с языком, и могут назвать минимум три таки	20	80
Считают, что иностранный язык важен для карьеры	40	90
Испытывают низкую тревожность при разговоре о выборе профессии	30	50
Могут назвать свои профессионально важные качества	30	70
Намерены в ближайший год предпринять конкретные шаги (курсы, стажировка, проекты)	10	30

привлечением учащихся выпускных классов. Однако психолого-педагогический эффект — снижение профориентационной неопределенности, рост мотивации и развитие метапредметных компетенций — делает эту форму оправданной.

В ходе проведения недели, учащиеся выступали не просто в роли участников, а также в роли организаторов и ведущих мероприятий, организованных для обучающихся. Они не просто получали информацию, а действовали, ошибались, рефлексировали — и таким образом присваивали личностно значимые смыслы. Данный вывод согласуется с положениями деятельностного подхода Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева [3].

Проведенное исследование и описанный практический опыт позволяют утверждать, что профориентационная предметная неделя является эффективной формой психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников. На примере Недели иностранных языков «Языки в мире профессий» выявлены ключевые психологические механизмы: актуализация личностного смысла учебного предмета, эмоциональное проживание профессиональных ролей, снижение тревожности через игровую среду, развитие рефлексии и субъектной позиции.

Анализ ежегодных предметных недель по иностранному языку, в том числе и недели профориентационной

направленности «Языки в мире профессий», позволил сделать выводы, учет которых способствует усилению профориентационного потенциала предметных недель. Соответственно, необходимо:

- проектировать неделю как систему последовательных профессиональных проб, а не набор разрозненных активностей;

- обязательно включать этапы рефлексии (дневники, эссе, групповые обсуждения, заполнение анкет, проведение опросов);

- привлекать специалистов-практиков из разных отраслей, показывая междисциплинарный характер современных профессий;

- интегрировать содержание с учебной программой (темы лексик, грамматические конструкции, проектные задания);

- оценивать не столько результативность участия, сколько личностный рост каждого школьника, его успехи и интерес к предмету.

Проведённый теоретический анализ и описанный практический опыт реализации Недели иностранных языков профориентационной направленности «Языки в мире профессий» позволили сформулировать выводы о психолого-педагогических аспектах профориентационных предметных недель в образовательных учреждениях (табл. 3).

Таблица 3. Выводы о психолого-педагогических аспектах профориентационных предметных недель в образовательных учреждениях

№ п/п	Выводы
1	Предметная неделя выступает эффективной формой профориентационной работы, которая преодолевает ограничения традиционных мероприятий (классных часов, тестирований, разовых встреч). За счёт временной протяжённости, смены видов деятельности, индивидуального и группового включения создаются условия для «проживания» профессиональных ролей, что активизирует механизмы понимания и осознанного выбора профессии. [5]
2	Ключевыми психологическими механизмами, которые обеспечивают результативность такой недели, являются: эмоциональное восприятие и проявление интереса к профессии, активное участие в профессиональном тестировании и практической подготовке по профессии, участие в профессиональных пробах, снижение ситуативной тревожности благодаря игровому и безотметочному формату, а также развитие рефлексивной позиции через самонаблюдение и систематическую фиксацию личных профессиональных предпочтений
3	Профориентационная предметная неделя по иностранному языку имеет особую ценность: она не только знакомит с конкретными профессиями (переводчик, дипломат, локализатор и др.), но и меняет отношение школьников к самому учебному предмету — из предмета, который учащийся изучает и по которому он получает отметки, в инструмент реального карьерного и личностного развития. Это подтверждается ростом доли учащихся, связывающих изучение языка с будущей профессией (с 30 % до 70 %), и расширением образа профессионального будущего

№ п/п	Выводы
4	Анализ полученных данных (анкетирование, рефлексивные эссе, наблюдение), позволяющие утверждать, что наиболее значимые психолого-педагогические эффекты достигаются при соблюдении ряда условий: наличие системы последовательных профессиональных проб, обязательного этапа — ежедневной рефлексии; привлечение практикующих специалистов; создание психологически безопасной среды, свободной от отметочной оценки
5	Ограничения и риски предметных недель профориентационной направленности связаны с высокой ресурсоёмкостью (подготовка кадров, временные затраты, необходимость соответствия учебному плану). Однако полученные результаты — снижение профориентационной неопределённости обучающихся, рост внутренней мотивации школьников, развитие метапредметных и предметных компетенций — подтверждают целесообразность систематического включения профориентационных предметных недель в план воспитательной работы школы

Профориентационная предметная неделя, построенная с учётом психолого-педагогических возрастных особенностей обучающихся, профессионального самоопределения, является действенным инструментом активизации выбора профессии. Внедрение таких недель по различным дисциплинам (иностранный язык, физика, биология, обществознание, математика и другие предметы) способствует формированию у школьников личностной позиции в проектировании собственной

карьерной траектории и соответствует современным требованиям персонализированного образования, ориентированного на личность, непрерывное образование, развитие функциональной грамотности через использование цифровых и электронных образовательных ресурсов, проектное обучение, с учетом индивидуальной образовательной траектории и формирования мягких навыков для адаптации в современном быстро меняющемся мире.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.
2. Дубровина И. В. Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования. // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2. С. 9–16.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
4. Резапкина Г. В. Секреты выбора профессии или Путеводитель выпускника. — М.: Генезис, 2005. — 140 с. — (Психология для жизни).
5. Чистякова С. Н. Концептуальные основания подготовки педагогов к профессиональной ориентации обучающихся / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. И. Соколова // Педагогика. — 2017. — № 2. — С. 84–96

**Микрообучение для новостных журналистов:
педагогические основы коротких образовательных модулей**

Трошкина Татьяна Артемовна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается микрообучение как инновационная педагогическая модель подготовки новостных журналистов в условиях цифровой трансформации медиасреды. Анализируются концептуальные основы подхода, его отличие от традиционных образовательных форматов, а также ключевые педагогические принципы — когнитивная доступность, модульность и практико-ориентированность. Особое внимание уделено возможностям применения микрообучения для развития конкретных профессиональных навыков: мобильной журналистики, работы с данными и верификации информации. Обосновывается необходимость интеграции коротких образовательных модулей в систему непрерывного профессионального образования журналистов.

Ключевые слова: микрообучение, новостная журналистика, дополнительное профессиональное образование, цифровизация.

Динамичное развитие информационно-коммуникационных технологий кардинально изменило ландшафт журналистской деятельности. Уже к 2024 году более

80 % российских СМИ использовали кросс-платформенные форматы, что потребовало от журналистов универсальных навыков — от работы с текстом до создания

мультимедийного контента с применением технологий искусственного интеллекта [4 с. 1]. В этих условиях традиционные модели повышения квалификации, предполагающие длительный отрыв от профессиональной деятельности, оказываются недостаточно гибкими и оперативными.

Микрообучение представляет собой один из наиболее перспективных ответов на данный вызов, позволяя осваивать новый инструментарий «точно в срок», что критически важно для специалистов, работающих в условиях жестких дедлайнов и информационной перегрузки [2, с. 18].

Обращаясь к концептуальным основаниям, необходимо отметить, что термин «микрообучение» вошел в научный оборот относительно недавно, однако его корни уходят в теорию модульного и программированного обучения середины XX века. В современной трактовке микрообучение рассматривается как зонтичное понятие, объединяющее несколько родственных форматов: порционное обучение, нанообучение, капсульное обучение и обучение «на ходу» [1, с. 48].

Отечественные исследователи подчеркивают, что простое дробление традиционного учебного материала на короткие фрагменты не является микрообучением в строгом смысле слова: необходима иная дидактическая модель, предполагающая атомарность контента, мультiformатность подачи и немедленную обратную связь.

Именно эти свойства обеспечивают высокую мотивацию обучающихся и прочное усвоение образовательных результатов. Поворот к журналистскому образованию высветил особый потенциал микрообучения в подготовке и повышении квалификации работников медиа. В российской образовательной практике предпринимались шаги по внедрению микромодулей в подготовку журналистских кадров: разрабатывались и отбирались перспективные образовательные микромодули по темам «Мультимедийные СМИ» и «Конвергентные СМИ» для использования в вузах [3].

В дальнейшем эта линия получила развитие в интеграции модульной структуры в профессионально-творческий практикум студентов-журналистов, в том числе с применением нейросетевых инструментов и кросс-медийных форматов [4, с. 1]. Как показывает практический опыт, без структурированного модульного подхода студенты редко самостоятельно осваивают разнообразие медиаформатов: так, в 2023 году около 70 % заданий, выполненных студентами в рамках традиционного практикума, приходились на текстовые форматы, что подтверждает необходимость целенаправленной педагогической организации учебного процесса [4, с. 2].

Все эти примеры говорят о том, что микроформаты постепенно входят в систему российского журналистского образования. Педагогическая эффективность коротких модулей для журналистов строится на нескольких связанных друг с другом принципах. С точки зрения когнитивной психологии, короткий урок хорошо подходит

под ритм внимания современного человека. Он не создает большой нагрузки на мозг и помогает избежать выгорания [2, с. 22].

Кроме того, микромодули легко позволяют использовать интервальное повторение, которое помогает переводить знания из кратковременной памяти в долговременную. Частый и быстрый успех в конце каждого урока действует как положительное подкрепление. Благодаря этому ученику проще начать учиться и не откладывать занятия.

Методологической основой для создания таких модулей может стать подход «action research», или «исследование действием». Он связан с практико-ориентированным обучением и предполагает постоянный контакт с профессиональными сообществами и организациями [4, с. 1].

Данный подход открывает возможность для прямого сотрудничества вузов и редакций, когда короткие модули оперативно создаются практикующими журналистами для решения конкретных редакционных задач, сокращая разрыв между теорией и практикой. В логике формирования профессиональных компетенций особое значение приобретает интеграция медиаграмотности непосредственно в учебный процесс, что позволяет будущим журналистам осваивать навыки верификации информации и фактчекинга в условиях информационных войн, а также понимать юридические и этические аспекты работы с конфиденциальными данными [4, с. 2].

На основе анализа существующих кейсов можно сформулировать ряд методических рекомендаций по внедрению микрообучения в систему подготовки и повышения квалификации новостных журналистов.

Прежде всего, фокус каждого микромодуля должен быть предельно конкретным и атомарным. Эффективный подход предполагает постановку сверхспецифичной задачи: не «Освещение политических событий» вообще, а «Пять приемов составления заголовка для новости в социальных сетях»; не «Работа с данными», а «Три способа проверки подлинности видеозаписи с места событий» [2, с. 25].

Техническая реализация может осуществляться через мобильные приложения, веб-платформы или мессенджеры, причем мобильные технологии приобретают особое значение, поскольку смартфон сегодня является основным рабочим инструментом журналиста.

Шостак М. И. в своем труде отмечает, что у журналиста должны быть такие качества, как: способность выделять из потока событий факты наиболее значимые и яркие, подчеркивать происшествия, прояснять ситуацию [6, с. 7]. С учетом этого курсы микрообучения целесообразно выстраивать вокруг таких направлений, как написание новостей для цифровых платформ и мобильной аудитории, верификация информации и фактчекинг, использование технологий прямых трансляций для создания видеосюжетов, основы редакционной аналитики и понимание метрик вовлеченности аудитории.

Как показывает опыт модульного кросс-медийного практикума, важно обеспечивать обязательное освоение нескольких видов медиа — текста, аудио и видео — с лимитом на количество работ и санкциями за повторение одного типа контента, что гарантирует равномерное распределение усилий и предотвращает перекося в сторону какого-либо одного формата [4, с. 2].

Оценку эффективности микрообучения целесообразно проводить по трем критериям: результативность (измеряемый прирост знаний и навыков), эффективность (соотношение достигнутого результата к затраченному времени) и привлекательность (субъективная оценка учебного опыта обучающимися).

Проведенный анализ показывает, что микрообучение представляет собой не просто технологический тренд, а полноценную педагогическую стратегию, обладающую серьезным потенциалом для трансформации системы подготовки и повышения квалификации новостных журналистов.

Гибкость, краткость, фокус на конкретных навыках и возможность встраивания в напряженный рабочий график делают данный подход особенно релевантным для медиаотрасли. Вместе с тем прямая экстраполяция корпоративных моделей микрообучения на систему профессионального образования малопродуктивна: требуется разработка иной дидактической модели, адекватной целям и подходам государственной системы подготовки кадров [1, с. 53–54].

Дальнейшие исследования должны быть направлены на выявление оптимальных методов интеграции микрообучения с традиционными образовательными форматами, а также на оценку долгосрочного влияния микроформатов на профессиональные компетенции журналистов. Внедрение микрообучения в систему непрерывного профессионального образования способно обеспечить оперативное реагирование на стремительные изменения в медиасреде и поддерживать высокий уровень конкурентоспособности журналистских кадров в условиях цифровой эпохи.

Литература:

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Микрообучение — из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 9. — С. 43–67.
2. Капп К. М. Микрообучение: кратко и ясно / К. М. Капп, Р. А. Дефелис; пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер, 2021. — 240 с.
3. Мультимедийная журналистика // МГУ. Факультет журналистики URL: <https://www.journ.msu.ru/education/bachelor/multimediyayazhurnalistika/> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Мушков О. А. Модель модульного кросс-медийного практикума в журналистском образовании // Cifra. Педагогика. М. — 2026. — № 1 (11). — С. 1–5.
5. Чернов А. В. Основы творческой деятельности журналиста: профессиональные творческие студии: учебник для СПО / А. В. Чернов, М. В. Дворянова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2025. — 120 с.
6. Шостак М. И. Новостная журналистика. Новости прессы: учебник и практикум для вузов / М. И. Шостак. — 2-е изд., доп. — М.: Юрайт, 2026. — 192 с.

Features of cognitive activity of preschool children with mild intellectual disabilities

Turdymuratova Nursipat Nuraddinkyzy, master's student

Scientific advisor: Sakaeva Alfina Nigamatzyanovna, ph.d. in pedagogy, associate professor

Karaganda National Research University named after Academician E. A. Buketov (Kazakhstan)

This article explores the distinctive features of cognitive activity in preschool children with mild intellectual disabilities and examines the factors that influence their learning potential and social adaptation. Cognitive activity in early childhood represents a complex system that includes perception, attention, memory, thinking, speech, motivation, and the ability to regulate one's behavior. In children with mild intellectual disabilities, these components develop at a slower rate and demonstrate qualitative differences compared to typically developing peers. Preschool children with mild intellectual disabilities often show reduced cognitive initiative, limited curiosity, and difficulties in maintaining sustained attention. Their perception tends to be less differentiated and more situational, which affects the accuracy of object recognition and classification. Memory processes are characterized by slower encoding, reduced retention, and challenges in voluntary recall. Thinking is typically concrete and situational, with noticeable difficulties in abstraction, generalization, comparison, and causal reasoning. Speech development may be delayed and insufficiently integrated with cognitive processes, limiting the child's ability to plan actions and express logical connections. The article emphasizes that cognitive activity in this group is closely related to emotional-volitional regulation. Low self-confidence, increased fatigue, and reduced persistence in problem-solving tasks often hinder independent exploration and learning motivation. Therefore, structured educational environments, visual supports, step-by-step instruction, and repetition play a crucial role in enhancing cognitive engagement.

Keywords: *mild intellectual disabilities, preschool children, cognitive development, cognitive activity, perception, attention, memory, thinking, speech development, school readiness, corrective-developmental support.*

Cognitive activity in preschool age is a fundamental component of overall child development and serves as the basis for successful learning, communication, and social adaptation. During early childhood, perception, attention, memory, thinking, and speech undergo rapid qualitative changes that prepare children for structured educational environments. However, in preschool children with mild intellectual disabilities, cognitive development proceeds at a slower pace and demonstrates specific qualitative characteristics that influence their readiness for school and interaction with the surrounding world [1].

Mild intellectual disabilities are characterized by limitations in intellectual functioning and adaptive behavior, which manifest during the developmental period. These limitations affect not only academic skills but also the formation of initiative, independence, and motivation in cognitive tasks. Understanding the specific features of cognitive activity in preschool children with mild intellectual disabilities is essential for designing effective corrective-developmental programs and ensuring adequate pedagogical support [2].

Cognitive activity in preschool children includes a set of interrelated processes such as perception, attention, memory, thinking, speech, and voluntary regulation. In children with mild intellectual disabilities, these processes develop unevenly and are often characterized by reduced intensity and flexibility. Perception in this group tends to be less differentiated and more fragmentary. Children may experience difficulties in distinguishing essential features of objects, classifying items according to specific attributes, and integrating sensory information [3].

Visual and auditory perception may be insufficiently developed, which affects the accuracy of understanding instructions and environmental stimuli. Attention is often unstable and short in duration. Preschool children with mild intellectual disabilities may have difficulty concentrating on tasks, switching between activities, or maintaining purposeful effort without adult support. Distractibility and rapid fatigue further reduce the effectiveness of cognitive engagement. Memory processes are characterized by slower encoding and limited

retention. Mechanical memorization may prevail over meaningful memorization, and voluntary recall is often underdeveloped. Children may require repeated exposure, visual aids, and structured guidance to retain information effectively.

Thinking in preschool children with mild intellectual disabilities is predominantly concrete and situational. Difficulties arise in operations such as comparison, generalization, abstraction, and establishing cause-and-effect relationships. Problem-solving skills are often limited to familiar contexts, and independent transfer of knowledge to new situations is challenging. Speech development is closely connected to cognitive processes. Limited vocabulary, grammatical inaccuracies, and insufficient development of coherent speech restrict the child's ability to formulate thoughts, plan actions, and regulate behavior. As a result, speech may not fully serve its regulatory and communicative functions.

Emotional-volitional regulation also plays a significant role in cognitive activity. Reduced motivation, low persistence in completing tasks, and fear of failure may hinder active exploration and independent learning. Therefore, supportive and structured educational environments are crucial for stimulating cognitive initiative. Effective pedagogical strategies include step-by-step instruction, visual supports, repetition, multisensory stimulation, and the integration of play-based learning [4]. Corrective-developmental activities aimed at enhancing fine motor skills, enriching vocabulary, and developing logical thinking contribute to strengthening overall cognitive function. Below, Table 1 presents a comparative characteristics of cognitive processes.

The analysis of cognitive activity in preschool children with mild intellectual disabilities demonstrates that developmental differences affect all major cognitive processes, including perception, attention, memory, thinking, and speech. These differences are characterized not only by a slower pace of development but also by qualitative features such as limited abstraction, reduced voluntary regulation, and decreased cognitive initiative.

Table 1. Comparative Characteristics of Cognitive Processes

Cognitive Component	Typical Preschool Development	Preschool Children with Mild Intellectual Disabilities
Perception	Differentiated, integrated sensory processing	Fragmentary, difficulties in distinguishing essential features
Attention	Increasing stability and voluntary control	Unstable, short duration, easily distracted
Memory	Development of meaningful and voluntary memorization	Predominance of mechanical memory, limited retention
Thinking	Formation of basic logical operations and generalization	Concrete thinking, difficulties with abstraction and causal reasoning
Speech	Active vocabulary growth, coherent speech formation	Limited vocabulary, grammatical difficulties, weak regulatory function
Motivation	Curiosity and initiative in exploration	Reduced cognitive initiative, rapid fatigue

At the same time, preschool age represents a sensitive period for corrective and developmental intervention. Early identification of difficulties and systematic pedagogical support can significantly improve cognitive engagement and adaptive functioning. Structured learning environments, individualized approaches, visual supports, and play-based strategies create favorable conditions for stimulating cognitive activity and strengthening school readiness. Comprehensive support involving educators, psychologists, speech therapists, and families is essential for ensuring positive developmental outcomes. By fostering cognitive activity during the preschool years, it becomes possible to enhance learning potential, promote social adaptation, and improve the long-term educational trajectory of children with mild intellectual disabilities. Activities support physical development and reinforce neural connections related to planning and coordination.

Social and role-play activities cultivate communication skills, cooperation, emotional expression, and adaptive behavior within a supportive environment. For children with mild intellectual disabilities, play becomes not only an educational tool but also a bridge toward building confidence, autonomy, and social competence. It allows educators and psychologists to individualize learning tasks, observe developmental progress, and respond flexibly to each child's strengths and needs. When integrated consistently and thoughtfully, play-based interventions significantly enhance the child's overall developmental trajectory. Thus, the methodological use of play represents an effective and evidence-based approach to supporting cognitive development in preschool children with mild intellectual disabilities. It encourages holistic growth, fosters positive learning experiences, and lays the foundation for successful adaptation in future educational settings [5].

References:

1. Abayeva, G. A. Fundamentals of Special Pedagogy and Psychology. Almaty: Medet Group, 2014. 146 p.
2. Kokkozeva, K. Sh. Special Pedagogy. Almaty, 2018.
3. Zarkenova, L. S., Omarova, N. N., & Ilyasova, B. I. Special Pedagogy. Almaty, 2014.
4. Derbisalova, G. S. Special Course in Speech Therapy (Logopedics). Karaganda, 2019.
5. Special Pedagogical Technologies and Educational Support Systems. Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University, Series “Special Pedagogy”.

Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе кадетских училищ

Филатов Сергей Анатольевич, воспитатель
Краснодарское президентское кадетское училище

В статье рассматривается трансформация роли информационных технологий в образовательном процессе: от вспомогательного инструмента до ключевого катализатора проектной деятельности обучающихся. Анализируется, как комплексное применение цифровых решений позволяет не только сформировать у воспитанников гибкие навыки, но и эффективно интегрировать в учебный процесс компонент военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: искусственный интеллект, проектная деятельность, цифровая педагогика, метапредметные компетенции, военно-патриотическое воспитание.

Стремительное внедрение коммуникационных технологий в нашу жизнь приводит к масштабным переменам в глобальном информационном пространстве. Мы, воспитатели и педагоги довузовских образовательных учреждений Министерства обороны, активно включаемся в этот инновационный процесс. Проникновение информационных технологий в разные сферы жизни человека значительно расширяет возможности самореализации. Изменение социальной практики и соответствующее изменение целей образования неизбежно влечет за собой новые технологии работы с информацией. С помощью информационных технологий, воспитатели могут:

— организовать самостоятельную познавательную работу обучающихся в ходе воспитательного процесса;

— сделать воспитательную работу более эффективной, вооружая интеллект кадет новым смысловым инструментарием и вовлекая их внимание в мультимедийный контекст;

— построить открытую систему воспитания, где каждому обучающемуся будет обеспечен самостоятельный путь реализации.

В условиях многозадачности, педагоги обязаны «идти в ногу» со временем и быть активно погружены в новейшие технологии, одна из которых — искусственный интеллект (ИИ). Современное развитие ИИ переходит от стадии чистого технологического экспериментирования к фазе осознанной интеграции в социальные институты, ключевым из которых является образование. Однако,

успех этой интеграции зависит не от мощности алгоритмов, а от их способности усиливать человеческий потенциал, но не заменять его. В воспитательном процессе это и составляет суть парадигмы человекоориентированного ИИ-подхода, при котором технология проектируется и внедряется с учетом человеческих ценностей, потребностей и контекста использования в патриотическом и социальном воспитании подростков.

Сегодня важно подготовить подрастающее поколение к жизни в обществе будущего, требующее особых интеллектуальных способностей, направленных на работу с быстро меняющейся информацией. Как наставники, мы, воспитатели, создаем условия для самостоятельной активности обучающихся, поиска и выбора ими эффективных механизмов решения актуальных проблем общества, отдавая предпочтение проектной деятельности. Если классические информационные технологии (офисные пакеты, поиск информации в интернете) были лишь «молотком и отверткой» в руках воспитанника, то современный искусственный интеллект — это высокотехнологичная мастерская, фабрика идей и стратегический советчик в одном лице. Он трансформирует сам процесс проектной деятельности, делая его более глубоким, персонализированным и результативным, особенно в такой сложной и чувствительной сфере, как военно-патриотическое воспитание.

Утверждение, что «ИИ может все» в рамках проектной деятельности, совершенно не означает, что он заменяет человека. Применение в работе ИИ снимает с воспитанника технические, административные и творческие барьеры, позволяя сфокусироваться на главном: на содержании проекта, гражданской позиции и качестве результата. Предлагаю рассмотреть применение новых технологий на практике с опорой на этапы работы над проектом.

1. Этап инициализации: Генерация и валидация идей.
2. Проблема традиционного подхода: воспитанники часто выбирают шаблонные, формально проработанные темы («История Великой Отечественной войны в родном крае», «Герои нашей страны»), испытывая трудности с фокусировкой и поиском уникального ракурса.
3. Решение поставленной задачи с ИИ: воспитанник в «ChatGPT» может диалогически сформулировать запрос, например: «Предложи 10 оригинальных проектных идей по военно-патриотическому воспитанию, которые предполагают использование цифровых технологий и могут быть реализованы силами группы из 5 человек за 3 месяца».
4. Результат: ИИ генерирует уникальные варианты, например: создать интерактивную карту-накопитель боевого пути части на указанной территории, дислоцированной в определенной местности; разработать чат-бот в «Telegram», который в формате викторины расскажет о земляках-героях; собрать цифровой архив писем с фронта с использованием «NLP» для анализа ключевых тем и настроений. ИИ доказывает, что может быть источником инновационных идей.

5. Исследовательский этап: Анализ данных.

6. Проблема: ручной анализ исторических документов, газет, мемуаров отнимает колоссальное время и требует навыков работы с архивами.

7. Решение с ИИ: воспитанники загружают оцифрованные архивы местных газет военных лет в инструмент на основе ИИ (например, на платформе «Yandex Cloud» или «OpenAI»). ИИ проводит семантический анализ, выявляя ключевые персоналии, даты, события, географические названия, sentiment (эмоциональную окраску) текстов.

8. Результат: вместо месяцев работы, проектная группа за день получает готовый дашборд: «Топ-10 наиболее упоминаемых героев, например, в кубанской прессе 1943 года», «Упоминание ключевых сражений», «Карта населенных пунктов». ИИ доказывает, что может быть историком-аналитиком, обрабатывающим «Big Data».

9. Этап планирования и верстки: Создание структуры и контента.

10. Проблема: создание структуры проекта, плана работ, дизайна продукта или презентации требует специальных навыков, которых у воспитанников может не быть. Рассмотрим примеры реализации поставленных задач с применением решений от ИИ:

— планирование: «Midjourney», с постановкой условия: «Создай эскизы интерфейса для мобильного приложения о военной технике ВОВ в стиле советского конструктивизма»;

— контент: «DALL-E»: «Нарисуй реалистичный портрет молодого солдата в форме образца 1943 года на фоне краснодарского степного пейзажа»;

— текст «Claude»: «На основе этих тезисов, напиши сценарий для 5-минутного подкаста о блокаде Ленинграда, ориентированного на подростковую аудиторию».

Результат: проектная группа получает профессиональный визуал и грамотный контент-план, что позволяет перейти от идеи к прототипу за считанные дни. Это еще раз доказывает, что ИИ может быть дизайнером, копирайтером и архитектором проекта.

4. Этап реализации: Программирование и создание продукта.

5. Проблема: написание кода для сайта, приложения или базы данных — самый сложный этап, часто непреодолимый для гуманитариев.

6. Решение с ИИ: использование код-генераторов («GitHub Copilot», «Codeium», встроенные функции в «ChatGPT-4»). Запрос: «Напиши код на «Python» для создания простого веб-сайта с использованием «Flask», который будет отображать базу данных с фотографиями ветеранов из «CSV-файла».

7. Результат: ИИ генерирует рабочий каркас проекта. Задача воспитанников — адаптировать, доработать и наполнить его смыслом и содержанием. Технический барьер устранен. ИИ доказывает, что может быть junior-разработчиком, реализующим техническое задание.

8. Этап презентации и рефлексии: Анализ и обратная связь.

9. Проблема: оценка проекта часто субъективна и ограничена взглядом педагога.

10. Решение с ИИ: готовый проект (текст, презентацию, код) можно загрузить в ИИ для анализа. Запрос: «Проанализируй эту презентацию на предмет логических ошибок, стилистических недочетов, и предложи пути совершенствования аргументации». Или: «Сгенерируй 10 сложных вопросов, которые могут возникнуть у жюри при защите этого проекта».

11. Результат: воспитанник получает объективного, беспристрастного критика и идеи для доработки. ИИ доказывает, что может быть строгим, но справедливым рецензентом.

Формирование компетенций через симбиоз с ИИ.

Работая с ИИ на всех этих этапах, воспитанник формирует не просто проектные, а мета-компетенции XXI века:

1. Критическое мышление: умение ставить правильные вопросы ИИ, проверять и верифицировать сгенерированную им информацию.

2. Креативность: не генерация идей «с нуля», а искусство их селекции, комбинирования и доработки.

3. Коллаборация: новый формат сотрудничества — не только с людьми, но и с интеллектуальным агентом, распределение задач между человеком и машиной.

4. Гражданственность и патриотизм: освобожденный от рутины, воспитанник погружается в смысловую составляющую проекта, он не неделями сидит в архивах, а анализирует готовые данные, чтобы изучить и понять судьбу людей, трагедию и подвиг страны. Это глубокое, осмысленное погружение, а не формальное выполнение задачи.

Таким образом, искусственный интеллект не просто «может все» в рамках проектной деятельности, а перепределяет саму ее онтологию. Он становится тем универсальным инструментом, который позволяет воплотить в жизнь самый амбициозный замысел, каким бы ресурсоемким он ни казался. В контексте военно-патриотического воспитания, это особенно ценно: ИИ помогает не просто «сделать проект», а глубоко, на уровне данных и эмоций, соприкоснуться с историей, проанализировать ее и донести свои выводы до окружающих с помощью самых современных цифровых средств.

Литература:

1. Андреева Ю. П., Авво Б. В. Возможности и риски цифровой социализация подростков как важный фактор развития личности в условиях современности // Университет, открытый регионам: интеграционные механизмы взаимодействия педагогического вуза и регионов, 2022, с.124–131.
2. Кутявин Н. Р., Зверева Е. В. Цифровые технологии в аспекте патриотического воспитания // Инновационный потенциал молодежи: спорт, культура, образование. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. С. 279–283.

Проблемы лингвострановедческой адаптации китайских студентов и пути преодоления трудностей на занятиях по русскому языку как иностранному

Ху Сиюань, студент магистратуры

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В контексте углубления российско-китайских образовательных связей и роста академической мобильности всё большую актуальность приобретают вопросы адаптации иностранных студентов [3]. Особый интерес представляет группа китайских учащихся, прибывающих в Россию на начальном этапе обучения — часто с минимальным знанием русского языка [4, С. 149–155]. Исследование, проведенное среди таких студентов (проживающих в стране менее трёх месяцев, уровень владения языком А0–А1), позволило выявить комплекс взаимосвязанных трудностей, корень которых лежит в **языковом барьере** [1, С. 206–212].

Ключевые проблемы адаптации

Как показали результаты анкетирования, низкий уровень языковой подготовки становится системной про-

блемой, порождающей цепь сложностей в различных сферах.

Академическая сфера: В учебном процессе студенты сталкиваются с целым рядом препятствий. К ним относятся высокая скорость речи преподавателя (85 % респондентов), обилие незнакомой профессиональной лексики (80 %), страх задавать вопросы из-за неуверенности в своих языковых возможностях (75 %), а также непривычные методы преподавания, делающие акцент на интерактивность и самостоятельную работу (65 %) [5, С. 136–139]. Эти факторы приводят к «академическому шоку»: студенты не успевают воспринимать информацию на занятиях, а выполнение домашних заданий превращается в длительную борьбу с грамматикой, формулировками и форматами, а не в освоение предметного содержания.

Социокультурная адаптация: Вне аудитории языковой дефицит порождает бытовой стресс и социальную

изоляция [2, с. 137]. Наибольшие трудности связаны с оформлением документов на русском языке (виз, договоров), что является серьёзным испытанием для человека с уровнем А1. Добавляют дискомфорта непривычная еда и условия проживания в общежитии. Общение с российскими сверстниками и местными жителями оказывается крайне ограниченным или отсутствует [4, С. 149–155]. Внеаудиторное изучение языка и культуры носит преимущественно пассивный характер (просмотр фильмов, использование переводчиков), что не способствует преодолению барьера.

Психологическое состояние: Накопленные академические, бытовые и социальные трудности закономерно сказываются на эмоциональном благополучии [5, С. 136–139]. Большинство опрошенных периодически испытывают тоску по дому и одиночество, особенно в праздники и в моменты кризисов. Основной поддержкой в этой ситуации становятся видеозвонки с семьёй и общение внутри круга других китайских студентов. Хотя такая «культурная буферизация» помогает справиться со стрессом, она может непреднамеренно замедлять процесс интеграции в новую среду [4, С. 149–155].

Пути преодоления трудностей

На основе выявленных проблем можно сформулировать ряд практических рекомендаций, направленных на оптимизацию учебного процесса и создание более поддерживающей среды для китайских студентов.

Специализированная языковая подготовка. Необходимы интенсивные курсы русского языка, с первого дня ориентированные не только на общую лексику, но и на узкопрактические нужды [1, С. 206–212]. Акцент следует делать на **академическом русском** (понимание лекций, фор-

мулировок заданий, оформление письменных работ) и **языке для бытового выживания** (работа с документами, коммунальная сфера, решение повседневных вопросов).

Организационно-информационная поддержка. Целесообразно проводить вводные семинары и инструктажи **на китайском языке**, где бы разъяснялись особенности российской системы образования, правила внутреннего распорядка университета, процедуры оформления необходимых документов и другие административные аспекты [3].

Создание межкультурных коммуникативных пространств. Для преодоления социальной изоляции и страха общения важно инициировать регулярные **низкопороговые мероприятия**: экскурсии, мастер-классы, языковые кафе или тандем-встречи с российскими студентами, изучающими китайский язык [4, С. 149–155]. Такие активности в неформальной, дружелюбной обстановке способствуют «мягкому погружению» в языковую и культурную среду.

Заключение

Таким образом, успешная лингвострановедческая адаптация китайских студентов на начальном этапе обучения в России требует комплексного подхода [5, С. 136–139]. Он должен сочетать целенаправленное и практико-ориентированное языковое обучение с системной информационной и социально-психологической поддержкой. Устранение первичного языкового барьера и создание условий для комфортного межкультурного взаимодействия не только облегчат процесс интеграции учащихся, но и повысят общую эффективность их обучения, способствуя дальнейшему укреплению международного образовательного сотрудничества.

Литература:

1. Агеева, Ю. В., Марданова, С. Р. Коммуникативный тренинг как средство преодоления языкового барьера / Ю. В. Агеева, С. Р. Марданова // *Филология и культура. Philology and Culture*. — 2025. — № 1 (79). — С. 206–212.
2. Гребенникова, И. Н., Блинов, Л. В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе: монография / И. Н. Гребенникова, Л. В. Блинов. — М.: Русайнс, 2022. — 137 с. — ISBN 978-5-466-01430-3.
3. Краснощёков, В. В. Адаптация иностранных студентов: теоретические подходы и практики формального и неформального образования: монография / В. В. Краснощёков. — М.: РУДН, 2024
4. Чжан, Ливень. Некоторые социокультурные проблемы в ходе обучения китайских студентов в российских вузах / Ливень Чжан // *Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте: материалы IX ежегодной международной научно-практической конференции для молодых ученых (Екатеринбург, 28–29 ноября 2024 г.)*. — Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2025. — С. 149–155.
5. Сюй, Ч., Чжан, И. Проблемы адаптации китайских студентов к российской образовательной и социокультурной среде / Ч. Сюй, И. Чжан // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. — 2025. — № 07/2. — С. 136–139. DOI: 10.37882/2223-2982.2025.07-2.37.

Изучение цветообозначений в поэтических текстах на занятиях в иностранной аудитории

Цзюй Цзэюй, студент магистратуры

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В работе рассматриваются методические возможности изучения цветообозначений на материале русской поэзии в иноязычной аудитории. Анализируется лингвокультурный потенциал колоративной лексики, содержащейся в переводах на русский язык стихотворений китайского поэта Ай Цина. Предлагается система практических заданий, направленных на развитие языковой догадки, расширение словарного запаса и углубление понимания культурных коннотаций у китайских студентов.

Ключевые слова: цветообозначения, РКИ, поэзия, Ай Цин, Владимир Маяковский.

Введение

Цветообозначения, будучи важным компонентом языковой картины мира, представляют собой не только лингвистический, но и культурологический феномен. Их изучение в художественном тексте, в частности в поэзии, позволяет глубже проникнуть в идиоматический стиль автора и культурные коды, стоящие за языковыми единицами. Для учащихся, изучающих русский язык как иностранный (РКИ), работа с поэтическими текстами, насыщенными цветовой лексикой, является эффективным способом расширения словарного запаса, развития лингвокультурологической компетенции и навыков анализа художественной речи.

Цветообозначения как лингвистический феномен

С лингвистической точки зрения, цветообозначения (колоративы) представляют собой особую лексико-семантическую группу (ЛСГ), объединяющую единицы, называющие цвет и его оттенки. Как отмечают исследователи, ядро этой группы составляют основные спектральные цвета, а периферию — разнообразные оттенки, образованные морфологическими, синтаксическими и семантическими способами. Цветообозначения могут быть однокомпонентными (прилагательные, существительные), двухкомпонентными (словосочетания) и многокомпонентными (развернутые метафоры, аллюзии). Их значения и объемы в разных языках часто не совпадают, что создает как трудности, так и дополнительные возможности для сопоставительного анализа в обучении РКИ. Следует особо подчеркнуть, что «всегда конвоировано и имеет дополнительную сему, выявляемую из контекста» [2, с. 223]

Культурологический аспект цветообозначений

Неоспорима «эстетическая роль цвета в национальной фольклорной и поэтической традиции» [1, с. 3]. Цвет как феномен зрительного восприятия занимает важное место в культуре человечества, поскольку, по замечанию исследователей, он «всегда имел большое значение ввиду его тесной связи с философским и эстетическим осмыслением мира» [3, с. 158]. Цвет не является чисто физическим явлением;

его восприятие и концептуализация глубоко укоренены в культуре. Как подчеркивают культурологи, цвет служит одним из базовых элементов человеческого познания и философского осмысления мира. В каждой языковой культуре формируется своя «цветовая картина мира», где за основными цветами закрепляются специфические символические и эмоциональные значения. Например, в русской культуре красный цвет исторически связан не только с красотой («красная девица»), но и с жертвенностью, страстью и революцией. Поэтический текст, где эти значения актуализируются и часто трансформируются авторским видением, служит концентрированным источником для постижения культурных коннотаций.

Поэтический текст как материал для занятий РКИ

Следует также учитывать, что перевод цветообозначений затрудняется ещё и тем, что «значения некоторых слов расплывчаты; цветообозначения соответствуют не какой-то одной точке цветового пространства, но целой его области» [5, с. 104]. Использование аутентичных литературных текстов на занятиях РКИ является мощным инструментом развития языкового чутья и образного мышления учащихся. Поэзия же, в силу своей метафоричности, концентрации смысла и эмоциональной насыщенности, представляет особую ценность. Подтверждая эту мысль, лингвист В. А. Маслова указывала, что поэтические тексты «ценны сами по себе, ибо они есть лучшее, что человек может сказать о себе и мире» [4, с. 17]. Н. В. Кулибина отмечает важность поиска «точек соприкосновения» культур для формирования положительной мотивации. Цвет как универсальная категория восприятия становится такой точкой. Анализ поэтической цветописи позволяет не только изучать лексику, но и постигать индивидуальный стиль поэта, что соответствует принципу личностно-ориентированного обучения.

Контекст и цель урока

Группа: 3 курс. Направление — лингвистика, профиль — русский язык и перевод; русский язык для бизнеса. Китайские студенты, владеющие русским языком на уровне B1.

— *Цель:* изучить и сопоставить способы словообразования цветообозначений в русском и китайском языках на материале оригинальных стихотворений Ай Цина и их переводами Владимира Маяковского на русский язык.

Задачи:

1. Активизировать и расширить лексический запас по теме «Цвета и оттенки».
2. Отработать способы словообразования оттенков цвета в русском языке (суффиксы -оват-/-еват-, сложные прилагательные).
3. Развить навыки аналитического и интерпретирующего чтения поэтического текста.

Ход занятия (адаптированный план)

Наше занятие делится на 4 этапа: вводно-мотивационный этап, этап введения и отработки лексико-грамматического материала, этап работы с поэтическим текстом, этап рефлексии.

На первом этапе студентам предлагалось описать свои мысли о цвете и ассоциации с изображениями. Данные упражнения рассчитаны на активизацию пассивного словаря и повторение, а также установление необходимости более подробного изучения этой темы.

Для второго этапа мы выбрали две наиболее употребимые словообразовательные модели: суффиксальный способ образования прилагательных со значением «слабого оттенка» с помощью суффиксов -оват-, -еват- и способ сложения слов для образования сложных прилагательных со значением оттенка. Для закрепления теоретического материала студентам были предложены задания 1 и 2. Словообразование сложных слов с двумя корнями практически не вызвало затруднений, студентов также заинтересовала разница между дефисом и тире.

На третьем этапе, структурированном как система последовательных упражнений, наглядно реализован основополагающий методический принцип поэтапного формирования речевых навыков (от рецепции к интерпретации и продукции). Эффективность применяемой трёхступенчатой последовательности (идентификация → анализ → интерпретация) подтверждается высокой степенью вовлеченности обучающихся.

Уже на стадии первичной смысловой обработки текста (лексико-семантическое сканирование, Задания 4А, 5А) активизировалась языковая (метаязыковая) рефлексия

студентов. Возникший у них вопрос о различиях в семантике лексем красный, алый, кровавый свидетельствует о формировании чувства семантической диффузии и внимания к синонимическим рядам в рамках изучаемой лексико-семантической группы (ЛСГ).

На этапе сопоставительного лингвостилистического анализа (Задания 4Б, 5Б) произошёл естественный выход на уровень лингвокультурологической компетенции. Дискуссия вокруг перевода слова «огненный» (воспринимать ли его как прямое цветообозначение, и если да, то какое) стала практической иллюстрацией к теоретическому положению о метафорических и перифрастических способах репрезентации цвета и связанных с ними трансляционных трудностях. Этот кейс наглядно показал промежуточный статус многих колоративов и их зависимость от культурно-обусловленных ассоциативных рядов.

Таким образом, предложенная система заданий выполнила роль эффективного механизма активизации аналитического мышления и межкультурной коммуникации в учебной группе. Активная дискуссия студентов по поводу семантических нюансов доказывает успешность сравнительно-сопоставительного метода в пробуждении познавательного интереса. В результате занятие трансформировалось из простого репродуктивного усвоения лексики в продуктивную исследовательскую деятельность, интегрирующую анализ языковой формы, поэтического образа и культурного кода.

На четвертом этапе занятия были подведены итоги. Студенты уверенно назвали две изученные словообразовательные модели (студенты назвали суффиксы и описали сложение слов). На заключительном этапе студенты также проявили интерес и задали вопросы о сложении слов из трёх и более частей, что демонстрирует исследовательский интерес к теме.

Данное исследование, сочетающее теоретические построения и педагогическую практику, демонстрирует высокую эффективность и многомерную ценность использования цветообозначений в поэтических текстах как отправной точки для обучения языку и культуре на русском языке как иностранном (РКИ). Этот метод успешно интегрирует развитие языковых навыков, развитие культурной осведомлённости и развитие критического мышления, обеспечивая переход от «изучения языка» к «культурному исследованию и критическому мышлению посредством языка».

Литература:

1. Ковешникова, Е. В. Эстетическая значимость цвета: автореф. ... дис. канд. культурологии. — М., 1982
2. Запорожец, М. Н. Семантическая структура имен прилагательных с исходным значением «состоящий, сделанный из какого-либо металла» в современном русском языке // Семантика языковых единиц. — М., 1996. — Т. 1.
3. Осинцева-Раевская Е. А. К проблемам изучения восприятия слов и цветообозначений в процессе обучения языку Известия Балтийской государственной академии рыбохозяйственного флота. Калининград, 2014. № 4 (30). С. 157–161.
4. Маслова В. А. Русская поэзия XX века. Лингвокультурологический взгляд: Учеб. пособие М.: Высш. шк., 2006.
5. Василевич А. П. Язык и культура: сопоставительный анализ группы слов-цветообозначений // Этнопсихолингвистика. — М., 1988

Организация творческой деятельности детей на основе русских народных сказок

Щегольских Дарья Сергеевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Современное начальное литературное образование в значительной мере опирается на виды работы, связанные с творческой активностью учащихся. Их значимость определяется тем, что именно через такие виды работы учебный процесс выходит за пределы простого воспроизведения содержания и становится средством развития ребёнка. Творческая деятельность в этом случае выступает как специально организованная форма учебной работы, которая осуществляется при непосредственном участии педагога либо при его опосредованной поддержке. Школьники при этом выполняют различные задания самостоятельно или с помощью учителя, а сама система подобных действий направлена на расширение знаний, освоение умений и становление личностных качеств.

Ключевые слова: творческая деятельность, русские народные сказки, литературное чтение, внеклассная работа.

Organization of creative activities of children on the basis of Russian folk tale

Shchegolskikh Darya Sergeevna, student

Belgorod State National Research University

Modern primary literary education relies to a large extent on types of work associated with the creative activity of students. Their significance is determined by the fact that it is through such types of work that the educational process goes beyond the simple reproduction of content and becomes a means of developing the child. Creative activity in this case acts as a specially organized form of educational work, which is carried out with the direct participation of a teacher or with his indirect support. At the same time, students perform various tasks independently or with the help of a teacher, and the system of such actions is aimed at expanding knowledge, mastering skills, and developing personal qualities.

Keywords: creative activity, Russian folk tales, literary reading, extracurricular activities.

Стремление школы к обновлению содержания образования всё более тесно связано с ориентацией на творческий подход. Включение творческих заданий в структуру обучения позволяет сделать урок более живым и деятельностным, усиливает личностную включенность учащихся и создаёт условия для их активного развития. Особенно продуктивно это проявляется на уроках литературного чтения, которые получают дополнительные возможности для содержательного и методического обогащения за счёт разнообразных творческих работ.

Практический опыт организации такой деятельности в начальной школе позволяет выделить ряд условий, от которых зависит её результативность. Прежде всего важна не эпизодическая, а систематическая работа с заданиями творческого характера. Не менее значимо, чтобы они были продуманы как с содержательной стороны, так и по форме предъявления. Эффективность во многом определяется и тем, насколько уровень трудности соответствует реальным учебным возможностям младших школьников.

Психологическое осмысление творческого процесса, предложенное Я. А. Пономарёвым в работах «Психология творчества и педагогика» и «Психология творчества» [2, с. 45], позволяет увидеть, что создание нового не сводится к одномоментному усилию. Исследователь связывает его с последовательной сменой состояний: первоначальное сознательное сосредоточение на проблеме подготавливает возникновение замысла; затем следует скрытая, внутренне протекающая работа; после этого появляется ин-

туитивный выход идеи в сферу осознания; завершается процесс её доработкой, оформлением и проверкой.

Если перенести такую логику на уроки литературного чтения, можно обозначить общие ступени творческой деятельности школьников. Сначала ребёнок включается в подготовительный этап: читает произведение, пытается понять поставленную задачу, отбирает из текста нужный материал, продумывает его содержание и, если требуется, вносит изменения или уточнения. Иначе говоря, именно здесь создаётся основа для дальнейшей творческой переработки прочитанного.

Следующая стадия связана уже не столько с анализом, сколько с внутренним преобразованием текста. Прочитанное начинает воссоздаваться в воображении, переосмысливаться и получать очертания нового замысла. Этот замысел может существовать как мысленный проект будущей художественной формы — например, рисунка, сценического эпизода, импровизации и других вариантов творческого отклика на произведение.

Характер этой внутренней работы особенно заметен в конкретных видах заданий. Когда школьник создаёт иллюстрацию к сказке, он не просто вспоминает содержание, а выстраивает целостную зрительную картину: определяет, что окажется на переднем плане, что будет находиться в глубине, какими окажутся цвет, предметные детали и общая атмосфера изображения. При драматизации требуется уже иное воображаемое моделирование: ребёнок представляет внешний облик героев, осо-

бенности их мимики, позы, жестов, одежды, поведения, а через это — и черты характера. Если же задание связано с пересказом от имени персонажа, происходит более сложная перестройка восприятия: события нужно заново увидеть его глазами, понять его отношение к происходящему и мысленно воссоздать текст так, как он мог бы открыться именно этому действующему лицу. Подобная деятельность непосредственно развивает детское воображение: чем точнее, нагляднее и эмоционально насыщеннее ребёнок представляет образ или ситуацию, тем свободнее и активнее он проявляет себя в творческой работе. Далее наступает этап словесного выражения возникших образов и идей. Учитель здесь нередко организует беседу, которая может перейти в обсуждение или даже спор. В процессе такого коллективного проговаривания замыслы уточняются, получают развитие, сопоставляются с текстом произведения. Одни детали находят подтверждение и закрепляются, другие отвергаются или перерабатываются. В результате появляются различные возможные версии будущей творческой работы.

Во многих случаях её итоговая форма оказывается речевой: ученик оформляет воображённое в связное высказывание, строит рассказ на основе собственного замысла, созданного в ходе решения творческой задачи. Значение этого этапа состоит не только в завершении работы над образом, но и в развитии речи. Школьник учится раскрывать тему полно и последовательно, подбирать уместные языковые средства, слушать другого участника обсуждения, принимать замечания, исправлять и уточнять собственное высказывание. Все эти умения требуют постоянной практики, последовательного совершенствования и целенаправленной педагогической поддержки.

Развитие умения учиться относится к числу ключевых задач школьного обучения. Содержание этого умения не исчерпывается способностью выполнять готовые инструкции: оно предполагает выход ребёнка за рамки непосредственно заданной ситуации и даже за пределы уже имеющихся у него возможностей. Речь идёт о том, чтобы ученик мог самостоятельно преобразовать учебную задачу в творческую, если для её решения недостаёт привычных средств, сумел найти необходимую информацию в доступных источниках — учебнике, справочнике, книге, — а при необходимости обратился к учителю с точным запросом о недостающих данных [1, с. 12].

Реализация этой цели требует от педагога использования разнообразных творческих заданий, особенно на уроках литературного чтения. При работе со сказкой в начальной школе обычно выделяются три крупных направления такой деятельности: драматизация, творческий пересказ и разные формы иллюстрирования текста. Каждое из них по-своему помогает ребёнку не только глубже понять произведение, но и овладеть способами самостоятельной учебной работы.

Особое значение имеет иллюстрирование, поскольку оно переводит словесный образ в иную художественную форму. По мысли А. А. Сидорова, иллюстрация представ-

ляет собой раскрытие средствами изобразительного искусства того образного содержания, которое в литературе выражено словом [3, с. 27]. На уроках литературного чтения этот приём используется очень широко, и его значение для обучения и общего развития младших школьников трудно переоценить. Конкретные разновидности такой работы определяются тем, какими средствами создаётся иллюстративный образ [2, с. 50].

Один из наиболее доступных вариантов — словесное иллюстрирование. В этом случае ученик не рисует картину непосредственно, а последовательно рассказывает, какой именно он её представляет по тексту произведения. Такая работа может строиться по-разному: дети рассматривают уже готовое изображение и составляют по нему устный рассказ; вносят в книжную иллюстрацию собственные дополнения или предлагают изменения; соединяют словесное описание с графическими набросками, которые выполняет учитель или сами учащиеся; создают устную картину к произведению; выстраивают целый словесный диафильм, последовательно представляя смену эпизодов [3, с. 26].

Иной характер имеет графическое иллюстрирование, где образ получает зримое воплощение с помощью красок, карандашей или аппликации. Здесь могут использоваться аппликационные композиции на фланелеграфе, сочетание мелового рисунка на доске с прикрепляемыми элементами, самостоятельное рисование, а также создание диафильма по произведению в виде серии изображений. Подобная деятельность особенно ценна тем, что требует от ребёнка точности в передаче деталей, умения выделять главное и видеть композицию литературного эпизода.

С текстом можно работать и через звук — в форме музыкального иллюстрирования. Его суть состоит в подборе музыкальных соответствий к произведению [1, с. 111]. Учащиеся могут слушать музыкальную пьесу и устанавливать, насколько она близка прочитанному по настроению или содержанию; сопоставлять два произведения и выбирать то, которое точнее передаёт характер текста; наконец, словесно описывать, какой могла бы быть музыка, специально созданная к данному литературному произведению. Такая работа усиливает эмоциональное восприятие и помогает тоньше чувствовать художественную атмосферу.

Не менее значим творческий пересказ, который в методике нередко обозначается как рассказывание [3, с. 76]. Среди различных видов пересказа именно он считается одним из наиболее своеобразных и содержательно насыщенных, поскольку не сводится к простому воспроизведению текста. В нём ребёнок не только передаёт события, но и перерабатывает материал, выстраивая его в соответствии с собственной интерпретацией, выбранной речевой задачей и творческим замыслом.

Таким образом, с методической точки зрения именно уроки литературного чтения создают особенно широкие возможности для развития творческих способностей школьников. При систематическом включении творческих заданий такие занятия позволяют заметно повысить уровень творческой активности детей. Наиболее ощу-

тимый результат эта работа даёт при обращении к сказке, поскольку данный жанр особенно располагает к воображению, интерпретации и различным формам самостоятельного выражения.

Сами творческие работы в рамках литературного чтения имеют двойственную направленность. С одной

стороны, они связаны с индивидуальным осмыслением и художественным переосмыслением уже существующего текста. С другой — становятся основой для собственных литературных проб младших школьников, когда ребёнок выступает не только как читатель, но и как начинающий автор.

Литература:

1. Мали, Л. Д. Творческие работы на уроках литературного чтения/Л. Д. Мали. — Начальная школа плюс До и После. —2010.—№ 7.—С.53–57.
2. Пономарёв, Я. А. Психология творчества и педагогика /Я. А. Пономарёв. — М.: Наука, 1996. — 304с.
3. Сидоров, А. А. История оформления русской книги/А. А. Сидоров. — М.: Дом печати, 1946. — 102с.
4. Филиппова, Л. В. Сказка как источник творчества детей/Л. В. Филиппова, Ю. В. Филлипов, И. Н. Кольцова, А. М. Фирсова. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. — 288 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 18 (621) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 13.05.2026. Дата выхода в свет: 20.05.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.