

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



19 2026
ЧАСТЬ X

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (622) / 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 Жан Пиаже (1896–1980), швейцарский психолог и философ.

Жан Пиаже родился в швейцарском Невшателе. Его отец, Артур Пиаже, был профессором средневековой литературы.

Жан очень рано проявил себя как одаренный ребенок. В подростковом возрасте Пиаже интересовался малакологией — разделом зоологии, изучающем моллюсков. Под руководством малаколога Поля Годе, директора Музея естественной истории в Невшателе, Жан Пиаже к моменту окончания школы опубликовал множество статей в специализированных журналах. После школы молодой человек продолжил изучать естественные науки в университете Невшателя, где впоследствии защитил докторскую диссертацию. Поворотным моментом для Жана стал семестр в Цюрихском университете, где он учился у основоположника аналитической психологии Карла Юнга и психиатра Эйгена Блейлера. Именно эти ученые пробудили в нем интерес к психоанализу. В 1919 году Пиаже покинул Швейцарию и переехал во Францию, начав обучение в Сорбонне.

В Париже Жан Пиаже год работал в школе для мальчиков, открытой французским психологом Альфредом Бине, известным как соавтор IQ-тестов. В школе Пиаже стандартизировал тест на интеллект, разработанный британским психологом Сирилом Бертом, адаптировал его для французских детей и начал проводить свои первые экспериментальные исследования детского мышления.

Когда Пиаже стал публиковать результаты своих психометрических экспериментов, его успехи заметили на родине. В 1921 году он вернулся в Женеву, где возглавил Институт Руссо — центр экспериментальных исследований в области детской психологии и образования, основанный неврологом и психологом Эдуардом Клапаредом. Там Пиаже продолжил свои исследования и по их результатам опубликовал в 1923 году один из своих главных трудов — «Речь и мышление ребенка».

Ключевой идеей Пиаже этого периода стало то, что маленьким детям свойственен эгоцентризм, то есть ребенок не понимает, что существуют другие точки зрения (как в прямом, так и в переносном смысле), отличные от его собственной. Эгоцентричность, согласно наблюдениям Пиаже, проявляется и в речи дошкольников, которые часто разговаривают сами с собой, а не с окружающими. Однако, взаимодействуя со сверстниками, сотрудничая и конфликтуя с ними, ребенок учится воспринимать разные точки зрения и постепенно формирует социализированное мышление. В более или менее оформленном виде оно утверждается к 12 годам.

В 1923 году Жан Пиаже женился на Валентин Шатенау. У пары родилось трое детей, и свое отцовство Пиаже тоже превратил в основательное исследование, внимательно на-

блюдая за когнитивным развитием собственных детей. Эти наблюдения легли в основу его теории адаптации, разработанной в 1930-х годах, и книги «Истоки мышления у детей», изданной в 1936 году.

В этот период своих исследований Жан Пиаже сфокусировался уже не на речи, а на том, как маленькие дети взаимодействуют с объектами окружающей среды.

С конца 1930-х годов Пиаже стал изучать, как дети выполняют логические операции, устанавливают причинно-следственные связи, определяют отношения «часть — целое» и так далее. На основе этих экспериментов и своих предыдущих наработок Пиаже пришел к выводу, что на каждой стадии развития ребенок конструирует определенные представления о реальности, соответствующие его возрасту. По мере взросления он воссоздает эти представления заново, уже на более сложном уровне, и таким образом переходит на следующий этап развития. Именно в этот период исследований Пиаже сформулировал суть своей теории четырех этапов когнитивного развития, которая стала классической. Эту теорию он изложил в книге «Психология интеллекта», впервые опубликованной в 1947 году.

Покинув пост директора Института Руссо в 1925 году, Жан Пиаже впоследствии занимал множество престижных постов. Но главным итогом организаторской деятельности Пиаже стал Международный центр генетической эпистемологии в Женеве, основанный им в 1955 году. Ученый руководил им бессменно до самой смерти. Генетическая эпистемология изучает происхождение, структуру и развитие знания на уровне отдельного человека и целых культур.

Вклад Пиаже в науку был отмечен высшими международными наградами. В 1972 году он стал лауреатом премии Эразма за вклад в европейскую культуру, а в 1979 году получил престижную премию Бальцана за работы в области социальных и политических наук. Отдельно стоит сказать об академическом авторитете Пиаже: ведущие университеты мира, включая Гарвард, Кембридж, Йель и Сорбонну, присвоили ему более 30 почетных докторских степеней (Honoris Causa). А в 1969 году Пиаже стал первым европейцем, получившим награду «За выдающийся научный вклад» от Американской психологической ассоциации (APA), что для того времени было редчайшим событием.

Жан Пиаже ушел из жизни в 1980 году и был похоронен в Женеве. О нем и его идеях написано множество книг, среди которых выделяются «Беседы с Жаном Пиаже» Жан-Клода Брингье и «Жан Пиаже, человек и его идеи» Ричарда Эванса. Сам ученый также оставил автобиографию, опубликованную в 1952 году.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авхадеева Г. И.

Формирование стилистической грамотности школьников: методы распознавания средств выразительности в публицистических текстах 711

Алешин Л. Е.

Эволюция интерактивной среды обучения иностранному языку: от чат-ботов к мультимодальным интеллектуальным агентам как драйвер цифровой трансформации 713

Алешин Л. Е.

Переосмысление роли учителя иностранного языка: развитие компетенций для формирования иноязычной коммуникации младших школьников в иммерсивной среде с генеративным искусственным интеллектом 715

Bakizhanova A. S., Omarova M. M.,

Mukhametzhanova A. O.

Practical aspects of developing critical thinking in primary school students 719

Бедокурова А. Д.

Школьный химический эксперимент как средство формирования познавательного интереса учащихся в условиях инклюзивного образования..... 721

Бороздина М. О., Курганова Е. В.

Влияние спортивных правил на формирование правового сознания несовершеннолетних..... 724

Бушмакин О. С.

Индивидуально-групповая проектная деятельность как фактор профессионального роста учителей методического объединения по физической культуре (из опыта работы) ... 726

Бушмакин О. С.

Методические особенности проведения современных уроков физической культуры с учетом специфики общеобразовательной школы 729

Вакуленко Т. С., Стрюкова Т. А., Леонидова Н. В.

Скрайбинг-технология как инструмент коррекционно-развивающей деятельности для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи 731

Гайдарь С. Н.

Психолого-педагогические детерминанты профессионального саморазвития студентов в условиях современного вуза 733

Гаркун К. Е.

Художественно-эстетическое воспитание в начальной школе в рамках внеурочной деятельности..... 734

Голицева Е. В.

Специфика формирования двигательных качеств у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта 737

Голицева Е. В.

Психологические особенности обучающихся с нарушением интеллекта и современные подходы к их коррекции и воспитанию 739

Госян Д. Т., Сурыжка Я. А., Колосова А. Е.,

Журба В. А., Салабай А. А., Петрусенко Ю. Г.,

Головко В. С., Разваляева Е. Д.

Полисенсорный подход и его роль в формировании предметных представлений у дошкольников с нарушениями интеллекта... 741

Громов Ю. В., Даришева Д. И., Морозова О. А.,

Рупенгейт Д. В.

Почтовые марки России как образовательный ресурс: «Оружие Победы»..... 743

Ди Хунсинь

Исследование стратегий и направлений развития преподавания китайского языка как иностранного с точки зрения ключевых компетенций 747

Киряева Д. Д.

Методические аспекты интеграции логопедического подхода в обучение английскому языку обучающихся младшего школьного возраста 750

Корольчук Е. В., Овечая А. А., Лебединец Н. В., Максименко Ю. В.	
Альтернативная коммуникация и детская безопасность в городе для детей с ТМНР	753
Котельникова О. А.	
Современные IT-инструменты для воспитания гражданственности	754
Крыжановская А. А.	
Теоретические основы STEM-подхода в преподавании химии.....	756
Кудрявцева Е. В.	
Нейропсихологический подход к преодолению фонологической дислексии на уроках английского в начальной школе: игровые мультисенсорные интервенции.....	758
Кушнарева О. А., Щепетнова К. В.	
Профилактика дезадаптации детей раннего возраста средствами музыкальных игр.....	760
Малочкин О. В., Аванесова К. К.	
Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у младших школьников: опыт зарубежных стран.....	762
Мизамедин А.	
Педагогическая эффективность интеграции дифференцированного обучения и геймификации на уроках математики в условиях инклюзивного образования.....	766

Монастырева С. В.	
Дополнительные образовательные программы в контексте подготовки к ЕГЭ по обществознанию.....	770
Мошкова Е. С.	
Технология «толстых» и «тонких» вопросов при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному.....	771
Пащенко Е. В.	
Военно-патриотический клуб как центр формирования духовно-нравственных ценностей и гражданской ответственности у детей и молодежи	774
Потапова Д. В.	
Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами народной культуры... ..	777
Сиетова А. Н., Озерова А. С., Муленко А. А.	
Коррекционно-развивающая роль арт-терапии в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития.....	779
Фатыхов Р. И.	
Спортивная подготовка школьников в секциях футбола: комплексный подход к развитию юных талантов	781
Фатыхов Р. И.	
Интеграция видов спортивной подготовки (физической, технической, тактической) в структуре тренировочного занятия по футболу школьников 9–10 лет	784

ПЕДАГОГИКА

Формирование стилистической грамотности школьников: методы распознавания средств выразительности в публицистических текстах

Авхадеева Гульнара Ильфатовна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается методика формирования у учащихся средних и старших классов умения выявлять и анализировать стилистические средства в публицистических текстах. Обосновывается актуальность развития аналитического языкового сознания в условиях медиатизированного общества. Теоретической основой служат концепции лингвостилистического анализа В. В. Виноградова, принципы коммуникативной методики Е. И. Пассова и теория текста И. Р. Гальперина. В статье систематизируются современные методы развития аналитических способностей у учащихся, оценивается потенциал популярных УМК (Spotlight, Starlight, Forward). В статье предложена поэтапная модель работы с публицистическим текстом, нацеленная на формирование критического читательского навыка и медиаграмотности.

Ключевые слова: стилистический анализ, публицистический текст, средства выразительности, методика преподавания, аналитические способности.

Современная информационная среда, перенасыщенная текстами различных жанров, предъявляет новые требования к образованию. Умение не только понимать явное содержание сообщения, но и критически анализировать его скрытые смыслы, распознавать авторские интенции и использованные для их достижения языковые средства становится ключевой компетенцией. Особую важность это умение приобретает при работе с публицистическими текстами — статьями, репортажами, колонками, — которые, сочетая информативность с воздействием, активно формируют общественное мнение. Именно из-за этого на сегодняшний день стоит важная задача, научить учащихся не только понимать основную идею текста, но и уметь распознавать стилистические приемы и скрытый смысл в нем.

Теоретический фундамент для формирования стилистической грамотности заложен в трудах классиков отечественной филологии и методики. В. В. Виноградов, определяя стилистику как учение о выразительности речи и функциональных стилях, акцентировал связь между отбором языковых средств и конкретной сферой общения, целью и адресатом высказывания. Благодаря анализу текста, лексики, синтаксических структур ученик понимает какой перед ним текст и может выпестить дополнительную информацию из него.

Е. И. Пассов в своей коммуникативной методике постулировал принцип речемыслительной активности, согласно которому обучение должно строиться как процесс решения учеником познавательных-коммуникативных задач.

Предложенный принцип является главной опорой для создания модели работы с публицистическими текстами.

И. Р. Гальперин, рассматривая текст как завершенное информационное и структурное целое, настаивал на важности анализа связности, цельности и модальности текста. Его идеи позволяют выйти за рамки изолированного рассмотрения тропов и фигур, рассматривая их как элементы, обслуживающие общий замысел и прагматическую установку публицистического текста.

Задача учителя — синтезировать эти подходы, создавая методику, которая учит школьника видеть в тексте не набор слов, а целенаправленно организованную структуру, где каждое выразительное средство работает на общую цель: информировать, убеждать, побуждать к действию. Развитие способности к стилистическому анализу — это развитие критического и лингвокреативного мышления. В современной практике используются следующие группы методов:

1. Метод индуктивного наблюдения и обобщения: Учащимся предлагаются тексты-примеры (например, нейтральное описание события и его публицистическая трактовка). Через наводящие вопросы («Чем отличаются предложения?», «Какие слова вызывают более эмоциональный отклик?», «Как автор пытается повлиять на читателя?») ученики самостоятельно приходят к выводам о функциях эпитетов, риторических вопросов, оценочной лексики. Этот метод, созвучный принципам Пассова, формирует исследовательскую позицию.

2. Сопоставительно-контрастивный метод: Анализ одного и того же события, отраженного в текстах разных стилей (официальное сообщение новостного агентства vs. аналитическая колонка vs. эмоциональный пост в блоге). Школьники учатся выделять стилеобразующие черты: стандартизированность и нейтральность официального текста против экспрессивности и субъективности публицистики.

3. Метод стилистического эксперимента («перевод» стилей): Ученикам дается задание переформулировать публицистический фрагмент в научный или официально-деловой стиль, и наоборот. Эта деятельность, опирающаяся на идеи Виноградова о функциональной закреплённости средств, наглядно демонстрирует уместность/неуместность тех или иных приемов в разных контекстах.

4. Проектный и ролевой методы, в котором присутствует создание собственных публицистических текстов (статья для школьной газеты, видеоблог-комментарий, постер-призыв) на актуальную тему. В процессе создания учащиеся активно используют свои когнитивные способности, учатся анализировать «продуктов» и присвоение стилистических приемов.

5. Алгоритмический метод с опорой на схемы-памятки: Для систематизации знаний используются схемы-классификаторы стилистических средств (лексические, синтаксические, фонетические) с примерами и указанием их типичных функций в публицистике (привлечь внимание, усилить оценку, создать ритм). Это обеспечивает инструментальную основу для анализа, соответствующую идее Гальперина о системности текста.

Анализ популярных линеек УМК показывает, что тема стилистики и анализа выразительных средств представлена в них фрагментарно и редко становится предметом целенаправленного формирования навыка. УМК «Spotlight» и «Starlight»: Эти комплексы, следуя коммуникативному подходу, делают акцент на функциональном использовании языка. Работа с текстами различных жанров, включая публицистические, присутствует. В упражнениях иногда встречаются задания типа «Find emotionally coloured words» или «Why does the author use this repetition?». Однако систематической работы по различению стилей и анализу их инструментария не предусмотрено. Средства выразительности часто представлены как изолированные «красивости», а не как рабочие механизмы воздействия. Разделы «Literature» или «Cultural Corner» могут содержать элементы стилистического разбора, но они не переносятся на сферу актуальной публицистики.

УМК «Forward» (под ред. М. В. Вербицкой): Этот комплекс, особенно в старших классах, уделяет больше внимания аналитической работе с текстом и подготовке к итоговой аттестации. В нем можно встретить задания на определение типа текста, его основной идеи, авторской позиции. Тем не менее, фокус часто смещен на общее понимание и пересказ, а лингвистический анализ, особенно на уровне синтаксических и стилистических приемов, остается на периферии. «Exam focus» тренирует формат

экзамена, но не углубляется в теорию стилистики. Существующие УМК создают базу (предоставляют аутентичные тексты, формируют общую читательскую грамотность), но не содержат целостной методики обучения стилистическому анализу публицистики. Инициатива по разработке системы упражнений и углублению в эту тему почти полностью ложится на учителя.

Публицистический стиль — это гибридная форма, сочетающая черты научной логичности, официальной точности и художественной выразительности. Его главные функции — информативная и воздействующая. Для школьного анализа ключевыми являются следующие особенности: во-первых, это общественно-политическая лексика; оценочная и эмоционально-экспрессивная лексика (как позитивной, так и негативной окраски); в публицистических текстах присутствуют стандартные (клише) и экспрессивные синтаксические конструкции (риторические вопросы, повторы, инверсия); широкое использование тропов (метафора, сравнение, ирония) и фигур речи (градация, антитеза). Структурные и композиционные особенности: четкий тезис (проблема) — аргументы — вывод/призыв; использование заголовков, подзаголовков, лидов (вводных абзацев), выполняющих рекламную и направляющую функцию.

Трехэтапная модель анализа публицистического текста в классе:

Предтекстовый этап. Цель: актуализация темы и прогнозирование стиля. Обсуждение заголовка, иллюстраций, источника (газета, онлайн-портал). Ученики размышляют над целями текста, характеризуя задачи и т. д.

Текстовый этап. Цель: выявление и осмысление стилистических средств. Совместное обсуждение поможет учащимся сравнить свои идеи: Как все выявленные средства «работают вместе» на создание общего эффекта? Таким образом интегрируются идеи Гальперина о цельности стиля и текста.

Послетекстовый этап. Цель: интерпретация, оценка и творческое применение. После анализа публицистического текста предлагается проведения дискуссии с учениками: «Удалось ли автору достичь своей цели? Аргументируйте, опираясь на текст». «Согласны ли вы с позицией автора?». После этого учащимся предлагается написать рецензию на статью, используя 2–5 стилистических приема, а также организовать обсуждение, о том, какие источники воздействия на читателя были использованы в тексте.

Формирование умения анализировать стилистические средства в публицистических текстах — это не узкофилологическая задача, а вклад в развитие критического мышления, медиаграмотности и ответственной гражданской позиции школьника. Существующие УМК предоставляют материал, но не исчерпывающую методику. Успех зависит от способности учителя интегрировать классические теоретические положения (Виноградов, Пассов, Гальперин) с современными активными методами обучения, создавая на уроках ситуацию лингвистического расследования. Предложенная трехэтапная модель, соче-

тающая индуктивный поиск, групповую работу с фокусом на конкретных приемах и творческую рефлексия, позволяет сделать сложный процесс стилистического анализа

доступным, осмысленным и практико-ориентированным для учащихся, вооружая их инструментом для навигации в сложном мире публицистического слова.

Литература:

1. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М.: Изд-во АН СССР, 1963. — 255 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — 5-е изд., стереотип. — М.: КомКнига, 2007. — 144 с.
4. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 8 класс. Учебник. Серия «Английский в фокусе» (Spotlight). — М.: Express Publishing, Просвещение, 2020.
5. Вербицкая М. В., Фрикер Р., Нечаева Е. Н. Английский язык. 10 класс. Базовый уровень. Учебник. Серия «Forward». — М.: Вентана-Граф, Pearson Education, 2018.
6. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. — 4-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 464 с.

Эволюция интерактивной среды обучения иностранному языку: от чат-ботов к мультимодальным интеллектуальным агентам как драйвер цифровой трансформации

Алешин Лев Евгеньевич, студент
Московская международная академия

В статье рассматривается трансформация интерактивных обучающих систем под влиянием достижений в области искусственного интеллекта. Выделяются три поколения систем: диалоговые чат-боты на основе правил, интеллектуальные агенты с элементами адаптации и мультимодальные ассистивные среды. Анализируются ключевые технологические сдвиги (от NLP к LLM, от текста к жестам и эмоциям), а также педагогические последствия каждого этапа. Предлагается концептуальная модель эволюции через призму увеличения степени автономности агента и каналов восприятия. Делается вывод о формировании гибридного интеллекта в образовании.

Ключевые слова: интерактивная среда обучения, чат-боты, интеллектуальные агенты, мультимодальность, искусственный интеллект в образовании, адаптивное обучение, LLM.

The evolution of interactive foreign language learning environments: from chatbots to multimodal intelligent agents as a driver of digital transformation

Aleshin Lev Yevgenyevich, student
Moscow International Academy

This article examines the transformation of interactive learning systems under the influence of advances in artificial intelligence. Three generations of systems are distinguished: rule-based conversational chatbots, adaptive intelligent agents, and multimodal assistive environments. Key technological shifts (from NLP to LLM, from text to gestures and emotions) are analyzed, as well as the pedagogical implications of each stage. A conceptual model of evolution is proposed through the lens of increasing agent autonomy and perception channels. A conclusion is drawn regarding the emergence of hybrid intelligence in education.

Keywords: interactive learning environment, chatbots, intelligent agents, multimodality, artificial intelligence in education, adaptive learning, LLM.

Актуальность. Цифровая трансформация образования привела к появлению сложных интерактивных сред, однако долгое время взаимодействие в них оставалось формальным: пользовательский ввод ограничивался

выбором вариантов ответа, а обратная связь была жестко предопределена. Переломным моментом стало внедрение технологий обработки естественного языка (NLP) и машинного обучения. В данной статье мы прослеживаем

как правило-ориентированные чат-боты эволюционировали в проактивных интеллектуальных агентов, а затем — в мультимодальные системы, анализирующие речь, мимику, взгляд и биометрию. Цель работы — выявить закономерности этой эволюции и оценить перспективы создания персонализированного обучающего контента.

Путь развития диалоговых агентов логично разделить на три качественных этапа. Первое поколение представляло собой скриптовые имитаторы, действовавшие строго по заранее прописанным сценариям. Они не понимали смысла сообщений, а лишь искали ключевые слова и подставляли подходящий шаблон ответа. Классическим образцом здесь служит программа ELIZA, разработанная Джозефом Вайценбаумом в 1966 году: она пародировала психотерапевта, возвращая пользователю его же реплики в форме вопросов. При всей своей примитивности ELIZA стала точкой отсчёта, доказав, что даже формальная имитация диалога способна вызывать у человека эмоциональный отклик. Второе поколение возникло с развитием статистических методов и контролируемого обучения. Боты научились классифицировать интенции пользователя и извлекать именованные сущности, что позволило перейти от жестких скриптов к гибким диалоговым деревьям. На этой стадии появились голосовые ассистенты вроде Siri и Google Assistant, способные выполнять конкретные команды: установить таймер, проложить маршрут, сообщить прогноз погоды. Третье, текущее поколение опирается на глубокие нейронные сети и предобученные языковые модели. Такие системы, как GPT и аналоги, удерживают контекст на протяжении сотен реплик, генерируют связные рассуждения и демонстрируют эмерджентные способности, которым их явно не обучали. Именно этот технологический скачок сделал возможным переход от реактивных «ответчиков» к проактивным тьюторам, способным не просто реагировать на запрос, а предвосхищать образовательные потребности учащегося.

Технологический фундамент современных систем диалогового интеллекта составляют несколько ключевых компонентов. Базовым выступает модуль автоматической обработки текста, который решает задачи токенизации, морфологического и синтаксического анализа, а также извлечения смысловых связей. Поверх него надстраивается диалоговый менеджер — компонент, отслеживающий состояние разговора и принимающий решение о следующем действии агента. Завершает архитектуру генератор ответов, преобразующий внутреннее представление в связный текст или речь. Отдельного упоминания заслуживают трансформерные архитектуры, которые за счёт механизма внимания эффективно улавливают дальние зависимости в тексте и потому превосходят прежние рекуррентные модели по качеству понимания. Важную роль играет также интеграционный слой, обеспечивающий стыковку с внешними базами знаний, CRM-системами, платёжными шлюзами и IoT-устройствами. Именно эта многослойная архитектура объясняет наблю-

даемый сегодня резкий скачок в качестве диалогового взаимодействия.

Если рассматривать области применения, то охват оказывается весьма широким. В коммерческом секторе чат-боты берут на себя первую линию клиентской поддержки, обрабатывая до 70 % типовых обращений без участия оператора. Это сокращает время ожидания ответа с часов до секунд и радикально снижает нагрузку на персонал. В медицине агенты проводят первичный скрининг симптомов, записывают к специалисту и контролируют соблюдение режима приёма препаратов. В образовании, которому посвящена настоящая работа, функционал ещё богаче: от информирования о расписании и автоматической проверки тестов до адаптивной подачи материала в зависимости от текущего уровня обучающегося. Наконец, в индустрии развлечений боты генерируют интерактивные нарративы и поддерживают вовлечённость аудитории в социальных медиа. Во всех перечисленных случаях прослеживается общая закономерность: рутинные операции автоматизируются, тогда как человек высвобождается для решения творческих и нестандартных задач.

Однако наряду с впечатляющими достижениями сохраняется ряд фундаментальных ограничений. Первое из них — феномен так называемых галлюцинаций, когда модель генерирует грамматически безупречный, но фактически ложный ответ. Второе — неспособность к истинному рассуждению: современные языковые модели остаются статистическими имитаторами, не обладающими пониманием причинно-следственных связей. Третье ограничение касается безопасности: чат-боты, работающие с персональными данными учащихся, требуют многоуровневой защиты от утечек и атак. Четвёртое — проблема адаптации к редким или новым темам, требующая постоянного дообучения на актуальных данных. Все эти вызовы не являются тупиковыми, но указывают направления дальнейших исследований.

Перспективы развития диалогового интеллекта связаны с несколькими магистральными трендами. Во-первых, совершенствование языковых моделей продолжается в сторону сокращения галлюцинаций и повышения фактической точности. Во-вторых, активно развивается мультимодальность — способность обрабатывать одновременно текст, речь, изображения и биометрические сигналы. Это открывает путь к созданию виртуальных тьюторов, которые оценивают не только ответ, но и эмоциональное состояние учащегося, его уровень усталости и вовлечённости. В-третьих, внедрение диалоговых агентов в среды виртуальной и дополненной реальности позволяет конструировать иммерсивные образовательные сценарии — от исторических реконструкций до лабораторных практикумов. В-четвёртых, формируется концепция гибридного интеллекта, где сильные стороны искусственного интеллекта — скорость обработки информации и масштабируемость — сочетаются с человеческим контролем в вопросах целеполагания и этической навигации.

Эволюция интерактивных обучающих сред прошла путь от жестко запрограммированных диалогов до проактивных агентов, понимающих речь, жесты и эмоции. Если первое поколение лишь имитировало беседу, а второе адаптировало учебную траекторию, то третье стремится к созданию полноценного «онлайн-тьютора», сопоставимого по эффективности с человеком. Ключевым трендом становится мультимодальность как средство снижения когнитивного барьера — учащийся выбирает наиболее естественный для себя канал общения. Чат-боты, зародившиеся как экспериментальные имитаторы, превратились в одну из наиболее динамично развивающихся технологий искусственного интеллекта. Их траектория — от примитивных «отвечалок»

до сложных систем, ведущих содержательный диалог — открывает новые горизонты для бизнеса, образования, медицины и других сфер. Несмотря на сохраняющиеся ограничения, связанные с обработкой естественного языка и безопасностью данных, потенциал чат-ботов колоссален. Развитие алгоритмов понимания речи, интеграция с компьютерным зрением и применение в иммерсивных средах способны радикально изменить характер взаимодействия человека с технологиями, сделав диалоговых агентов ключевым инструментом цифрового мира. Дальнейшее развитие связывается с гибридным интеллектом, где вычислительная мощь ИИ дополняется человеческой способностью к целеполаганию и этическому суждению.

Литература:

1. Вайценбаум, Дж. (1966). ELIZA — Программа для изучения естественного языка общения между человеком и машиной. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45.
2. Юрафски, Д., & Мартин, Дж. Х. (2020). *Обработка речи и языка* (3-е изд.). Прентис Холл.
3. Миколов, Т., Суцкевер, И., Чен, К., Коррадо, Г., & Дин, Дж. (2013). Распределенные представления слов и фраз и их композиционность. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 26, 3111–3119.
4. Васвани, А., Шазеер, Н., Пармар, Н., Узкорейт, Дж., Джонс, Л., Гомез, А. Н., Кайзер, Л., & Полосухин, И. (2017). Внимание — это все, что вам нужно. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 5998–6008.
5. Олах, К. (2015). Понимание LSTM сетей. Colah's Blog. Получено из <http://colah.github.io/posts/2015-08-Understanding-LSTMs/>

Переосмысление роли учителя иностранного языка: развитие компетенций для формирования иноязычной коммуникации младших школьников в иммерсивной среде с генеративным искусственным интеллектом

Алешин Лев Евгеньевич, студент
Московская международная академия

В статье рассматривается вопрос формирования у преподавателей новых цифровых компетенций в сфере искусственного интеллекта как составной части их общей цифровой грамотности. Актуальность темы связана с активным внедрением генеративного ИИ в образование, который используется для повышения качества обучения, его персонализации и оптимизации учебного процесса в условиях цифровой трансформации. Цель работы — выявление и упорядочение перечня цифровых компетенций педагога в области ИИ, необходимых для решения профессиональных задач в цифровой образовательной среде. В задачи исследования входило: анализ уровня информированности учителей о технологиях ИИ, определение набора требуемых цифровых компетенций в этой области и описание педагогических задач, которые могут быть решены с их помощью.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, цифровые компетенции педагога, компетентностный подход, нейросети в образовании, персонализация обучения.

Rethinking the foreign language teacher's role: developing competencies for building young learners' communicative skills in an immersive environment with generative artificial intelligence

Aleshin Lev Yevgenyevich, student
Moscow International Academy

The article examines a problem of developing new digital competencies in the field of artificial intelligence in teachers, integrated into their digital competence. This is due to the active implementation of generative artificial intelligence as a tool for improving the

quality of education, personalizing and optimizing the educational process in the context of digitalization of education. The objective of the article is to define and systematize these competencies necessary for solving pedagogical problems in the digital environment.

The tasks include analyzing teachers' awareness of artificial intelligence, identifying a list of necessary digital competencies in the field of artificial intelligence and describing the problems solved with their help.

Keywords: *generative artificial intelligence, digital competencies of teacher, competency-based approach, neural networks in education, personalization of learning.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что современные процессы внедрения технологий генеративного искусственного интеллекта в образование вызывают в научно-педагогической среде дискуссию о необходимости формирования у преподавателей соответствующего уровня цифровых компетенций в сфере ИИ.

Эффективное использование генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в педагогической практике позволит повысить качество образования за счёт индивидуализации образовательных траекторий учащихся, совершенствования учебного процесса, автоматизации повторяющихся задач, развития у обучающихся творческого и критического мышления, а также соблюдения правовых и этических норм, академической честности и защиты данных.

Интеграция возможностей генеративных нейросетей в образование рассматривается сегодня как одно из ключевых направлений цифровой трансформации образовательной системы. В связи с этим особую значимость приобретает научная проблема овладения педагогом необходимыми компетенциями в области искусственного интеллекта, что становится обязательным условием его эффективной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования заключается в переосмыслении роли преподавателя в эпоху генеративного ИИ: она раскрывается через развитие категории «цифровая компетентность педагога» путем включения актуального перечня компетенций, необходимых для интеллектуализации педагогической деятельности.

Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) рассматривается как разновидность искусственного интеллекта наряду с его традиционным видом. Он использует методы глубокого обучения для выявления закономерностей в больших объёмах данных, что позволяет ему генерировать новые и оригинальные результаты в виде текста, изображений, аудиозаписей или видео на основе полученных запросов пользователя [1].

Все это активно привлекает внимание общества к новой технологии. Обладая значительным потенциалом для трансформации повседневной жизни, сегодня данная цифровая инновация стремительно интегрируется в образовательную сферу. Как отмечают ученые-философы Е. Н. Ивахненко, В. С. Никольский, размышляя над ценностью и угрозой ChatGPT для образования, «широкое распространение технологий искусственного интеллекта неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно, вредны» [2, с. 20].

Процесс интеграции генеративного искусственного интеллекта в образование сопровождается высокими ожиданиями научно-педагогического сообщества относительно его способности повысить качество обучения, адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся, упростить педагогическую деятельность и оптимизировать ручные процессы посредством автоматизации. При этом соотношения между возможностями [3; 4; 5] и ограничениями, рисками внедрения в систему образования технологии ГИИ [6; 7; 8] оцениваются учеными непрерывно, выявляются условия успешной реализации нейросетей в широкой педагогической практике [9].

Исследуя отношение учителей к использованию искусственного интеллекта в школьной среде, ученые [8] констатируют, что учителя признают преобразующий потенциал новой технологии в персонализации обучения, обеспечении адаптивной обратной связи с обучающимися, достижении индивидуального академического прогресса и активного включения в образовательную среду. Однако при этом исследование динамики развития знаний и навыков учителей в области генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) [10] демонстрирует, что педагоги в преобладающем большинстве недостаточно подготовлены к интеграции его в реальную педагогическую практику и используют эпизодично только для внеучебной работы при подготовке к занятиям, оценивании работ обучающихся и решении некоторых административных задач. Между тем Дж. Кроуфорд, К. Валлис, Ц. Ян, Р. Фицджеральд, К. О'Ди [11] приходят к выводу, что для повышения качества образования наиболее важным оказывается не то, какие технологии используются педагогом, а как они используются. Тем самым авторы подчеркивают решающую роль учителей в интеграции технологий в образование. Поддерживая эту позицию, надо полагать, что успешное и продуктивное применение педагогом на практике функционала генеративных нейросетей требует овладения специальным перечнем цифровых компетенций в области искусственного интеллекта.

По нашему мнению, эти компетенции должны входить в состав категории «цифровая компетентность педагога» по принципу подмножества и раскрывать свою сущность перечнем общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций педагогов. Такая структура цифровой компетентности ранее предложена в исследовании Т. А. Бороненко, В. С. Федотовой [12].

Сегодня возникла необходимость дополнения каждого этого класса цифровых компетенций новым перечнем в области искусственного интеллекта.

Определение сущности понятия «цифровая компетентность педагога», построение ее концептуальной модели, характеристика процесса формирования в условиях профессиональной подготовки педагогов, индикаторов оценки и другие вопросы подробно описаны в монографическом исследовании коллектива авторов Т. А. Бороненко и др. [13].

В эпоху генеративного ИИ традиционная роль преподавателя как единственного источника знаний и транслятора информации претерпевает фундаментальные изменения. Педагог трансформируется в фасилитатора, наставника, дизайнера образовательного опыта и критика контента, генерируемого ИИ. Это переосмысление роли неизбежно влечёт за собой необходимость развития новых цифровых компетенций.

Сегодня возникла необходимость дополнения каждого из этих классов цифровых компетенций новым перечнем в области искусственного интеллекта.

1. Общепользовательские компетенции в области ИИ

Включают базовые навыки взаимодействия с генеративными нейросетями:

- умение формулировать эффективные промпты (промпт-инжиниринг);
- критическая оценка генерируемого контента на предмет достоверности (выявление «галлюцинаций» ИИ);
- навыки различения текстов, созданных человеком и нейросетью;
- обеспечение безопасности персональных данных при работе с ИИ-сервисами;
- понимание базовых принципов работы генеративных моделей.

2. Общепедагогические компетенции в области ИИ

Отражают способность интегрировать ИИ в образовательный процесс в целом:

- проектирование учебных занятий с включением заданий, выполняемых с помощью ГИИ;
- использование ИИ для адаптивной обратной связи и персонализации образовательных траекторий;
- автоматизация рутинных педагогических процедур (проверка тестов, формирование отчётов) без потери качества;
- разработка критериев оценки учебных результатов, достигнутых с применением ИИ;
- соблюдение этических и правовых норм использования ИИ в образовании (академическая честность, предотвращение плагиата).

3. Предметно-педагогические компетенции в области ИИ

Конкретизируют применение ИИ в рамках отдельных дисциплин:

- для учителя истории: генерирование исторических источников по заданному периоду и организация работы учащихся по их верификации, сопоставление альтернативных версий событий;

— для учителя литературы: создание стилистических вариаций текста, анализ авторского стиля с помощью ИИ, сравнение оригиналов и генераций;

— для преподавателя естественно-научных дисциплин: генерация вариативных задач с постепенным усложнением, визуализация абстрактных процессов (моделирование химических реакций, физических явлений);

— для преподавателя иностранного языка: создание диалогов, адаптированных под уровень учащегося, генерация учебных текстов с заданной лексикой.

Данная структура позволяет системно подойти к формированию готовности педагога работать в условиях интеллектуализации образования.

Наряду с очевидными преимуществами, интеграция генеративного искусственного интеллекта сопряжена с рядом рисков, которые должны быть учтены при развитии компетенций педагога.

Когнитивные риски: бесконтрольное использование ГИИ может приводить к снижению критического мышления у учащихся, зависимости от автоматизированных инструментов и эрозии базовых навыков поиска, анализа и синтеза информации. Галлюцинации нейросетей не всегда распознаются пользователями, что может породить ложные знания.

Этические риски: проблема авторства (чей текст считается оригинальным — учителя, ученика или нейросети?), академическая нечестность (выполнение заданий с помощью ИИ без указания этого), отсутствие этических рамок и правового регулирования использования ИИ в школе.

Риск дегуманизации образования: чрезмерная опора на ИИ может снизить роль живого педагогического общения, что противоречит гуманистической парадигме образования. Как показывают современные исследования, растёт риск потери субъектности участников образовательного процесса, если технология внедряется без сохранения «человеческого измерения».

Развитые у педагога компетенции позволяют минимизировать эти риски: критическая оценка контента помогает выявлять галлюцинации, этическая компетенция предотвращает плагиат, а общепедагогические навыки обеспечивают разумный баланс между использованием ИИ и живым общением.

Результаты исследования вносят вклад в развитие категории «цифровая компетентность педагога». Подробное описание цифровых компетенций в области искусственного интеллекта актуально при создании программ повышения квалификации, которые направлены на формирование у педагогов практического опыта применения генеративных нейросетей в образовании.

Рекомендуемая структура таких программ может включать следующие модули:

Аксиологический модуль: осознание ценности и ответственности при использовании ГИИ, понимание изменений роли учителя.

Прагматический модуль: практические занятия по работе с конкретными сервисами (ChatGPT, YandexGPT, Gi-

gaChat, DeepSeek), отработка приёмов промпт-инжиниринга для разных учебных ситуаций.

Деятельностный модуль: проектирование собственных учебных занятий с интеграцией ИИ, разработка критериев оценивания работ, выполненных с применением нейросетей, разбор кейсов из реальной практики (например, на основе учебно-методических пособий).

В эпоху генеративного искусственного интеллекта происходит фундаментальное переосмысление роли преподавателя: от транслятора знаний к фасилитатору и критическому аналитику. Успешная интеграция ГИИ в образование невозможна без системного развития цифровых компетенций педагога в области ИИ. На основе

анализа научных публикаций автором выделены и систематизированы три группы таких компетенций: общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические. Предложенная структура позволяет целенаправленно проектировать программы повышения квалификации, обеспечивая педагогов не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками эффективного и этичного использования генеративных нейросетей. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку диагностического инструментария для оценки уровня сформированности выделенных компетенций и экспериментальную проверку эффективности предложенных моделей подготовки.

Литература:

1. Chan C. K. Y., Colloton T. Introduction to artificial intelligence in higher education. *Generative AI in Higher Education* 2024. 2024: 1–23.
2. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; № 32 (4): 9–22.
3. Давыдов С. Г., Матвеева Н. Н., Адемукова Н. В., Вичканова А. А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития. *Университетское управление: практика и анализ*. 2024; № 28 (3): 32–44.
4. Самарина А. Е., Бояринов Д. А. Нейросети для генерации изображений: педагогический потенциал в высшем образовании. *Концепт*. 2023; 11: 161–179.
5. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; № 32 (10): 9–33.
6. Каптерев А. И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2023; № 20 (3): 255–264.
7. Лукичев П. М., Чекмарев О. П. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Вопросы инновационной экономики*. 2024; № 14 (2): 463–482.
8. Lima L., Fonseca J., Oliveira V., Fontes C. et al. The use of artificial intelligence (AI) in the school environment: Implications for the teaching and learning process. *Navigating through the Knowledge of Education*. 2024: 643–650.
9. Бермус А. Г., Сизова Е. В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор. *Концепт*. 2024; № 11: 150–166.
10. Cheah Y. H., Lu J., Kim J. Integrating generative artificial intelligence in K-12 education: Examining teachers' preparedness, practices, and barriers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2025; № 8: 100363.
11. Crawford J., Vallis C., Yang J., Fitzgerald R., O'Dea C. Artificial Intelligence is awesome, but good teaching should always come first. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2023; № 20 (7): 1–12.
12. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики. *Гуманитарные науки и образование*. 2022; № 3 (51): 7–19.
13. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Пальчикова И. Н., Федоркевич Е. В., Федотова В. С. Формирование цифровой компетентности учителя информатики в системе дополнительного профессионального образования. *Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина*. 2022.
14. Глизбург В. И. Применение искусственного интеллекта при подготовке бакалавров и магистров педагогического образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2024; № 2 (68): 7–19.
15. Авраменко А. П., Фадеева В. А., Терновский В. В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации. *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024; № 2: 55–67.

Practical aspects of developing critical thinking in primary school students

Bakizhanova Alina Serikovna, master's student

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

Omarova Marzhan Muratovna, elementary school teacher

KSU «School-lyceum named after Ybyrai Altynsarin» (Karaganda, Kazakhstan)

Mukhametzhanova Ayyul Olzhabayevna, candidate of pedagogical sciences, professor

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

In the context of modern education, the development of critical thinking in primary school students has become particularly relevant. This is because during the primary school period, students begin to develop skills of perceiving, comparing, analyzing, evaluating information, asking questions, and justifying their own opinions. From this perspective, critical thinking is considered an important ability that ensures students' cognitive independence, guides them toward conscious work with new information, and forms the basis for making informed decisions.

The technology of developing critical thinking emerged in the United States in the 1990s, and its authors were K. Meredith, C. Temple, and D. Steele. Later, this technology was adapted to educational practice. Its essence lies not in teaching students to passively receive information, but in teaching them to interpret and evaluate it, identify contradictions, substantiate their own viewpoints with evidence, and present ideas meaningfully.

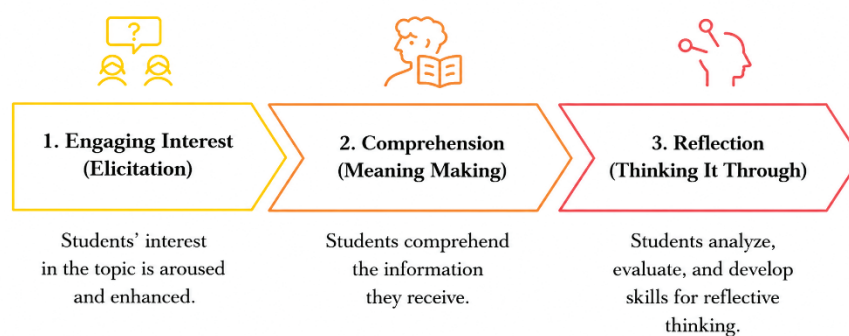
In order to substantiate the research problem, the works of domestic and foreign scholars were analyzed. Among Ka-

zakhstani researchers, L. M. Iskakova examined the intellectual development of future primary school teachers through critical thinking; B. B. Kelgembayeva focused on the integration of critical thinking technology into academic subjects; Zh.S. Bekbayeva described ways of developing critical thinking; and S. I. Zair-Bek substantiated modern pedagogical technologies for developing critical thinking in the educational process. In addition, Q. M. Taibolatov proposed the content of a variable course aimed at developing critical thinking skills.

In foreign studies, E. G. Diryugina and V. A. Yasvin proved that the formation of critical thinking skills in primary school students is influenced by the stimulating and structured nature of the educational environment.

Three main stages of critical thinking development can be distinguished, which were described in detail by the authors of the Critical Thinking Development Theory (CTDT). These stages are closely interconnected, and their consistent implementation — from the stage of arousing interest to the stages of comprehension and reflection — ensures the achievement of the expected outcomes in the development of critical thinking.

Stages of Critical Thinking Development



It should be noted that the stages of critical thinking formation are implemented through corresponding phases of the lesson, namely the stages of engaging interest, comprehension, and reflection.

Typically, these stages are carried out sequentially within a single lesson. The systematic implementation of each stage makes it possible to monitor the process of developing students' critical thinking. Each stage represents a clearly structured process in which various technologies, methods, and tools aimed at developing critical thinking are applied.

In the process of implementing all stages of critical thinking development, teachers may use a variety of methods widely ap-

plied in practical teaching activities, including problem-based lectures, heuristic conversations, and others.

One of the effective methods for developing critical thinking is the heuristic conversation. During the application of this method, students discuss complex questions and search for answers to them. While examining specific problems, they analyze and apply new information. The results of research and creative work may be presented graphically. Tasks involving the presentation of acquired information in the form of diagrams may be assigned either during the lesson or as homework.

When selecting problem-based questions, the teacher should take into account students' prior knowledge of the

topic, their personal experience, as well as the level of development of their analytical and predictive abilities.

At the comprehension stage, such types of activities as watching video materials, individual or pair reading, including work with case-based tasks, may be used in organizing the educational process.

New information may be introduced by the teacher or acquired independently by students. However, the teacher should continuously monitor this process through the use of specific methods and techniques.

At this stage, students comprehend new information and achieve its individual assimilation. The main task of the teacher is to maintain students' interest in the topic and stimulate their cognitive activity. In addition, it should be taken into consideration that the quality of educational material directly affects the level of comprehension. Therefore, teachers are required to prepare and present educational materials in a methodologically competent and effective manner.

The methods and learning activities discussed above are aimed at helping students assimilate new information and develop analytical skills during the comprehension stage. At this stage, the main elements of critical thinking are actively engaged, and students' cognitive activity begins to become systematized.

Each statement is evaluated in terms of its significance and usefulness. In addition, students are able to compare and contrast key concepts and phenomena in the learning material using the Euler–Venn diagram. This diagram makes it possible to visually represent the processes under study and identify the relationships between them.

The notebook-keeping method is also applied, as it allows students to demonstrate connections between concepts and

categories, as well as link new information with previously acquired knowledge. This method provides an opportunity to summarize and consolidate the results of all stages.

When applying this method, students complete a table in which they indicate their prior knowledge and the new knowledge acquired during the lesson.

In addition, the «Jigsaw» method may also be applied, as it is based on alternating group and individual forms of work. This method is effective for mastering large volumes of information during the lesson.

The proposed methods and techniques enable students to develop skills in working with information, analyzing it, and systematizing it. In turn, this contributes to the formation of their ability to identify cause-and-effect relationships.

The effective development of critical thinking is not limited to the use of isolated methods. Only the integrated application of various methods makes it possible to intensively develop students' critical thinking. This is because each method has its own advantages and limitations, and each of them influences the development of specific elements of critical thinking in different ways.

In this regard, the effectiveness of critical thinking development primarily depends on the teacher's methodologically sound organization of classroom activities. The teaching stages discussed in the article are universal in nature, and with appropriate content selection, they can be effectively applied in the process of teaching various subjects in primary school.

Thus, it has been proven that the practical aspects of developing critical thinking in primary school students are implemented through specific methods and tasks within the educational process, and their effectiveness is directly related to the proper organization of teaching and learning activities.

References:

1. Стил Дж.Л., Мереди К. С., Темпл Ч., Уолтер С. Обучение чтению и письму в рамках проекта «Чтение и письмо для критического мышления». Пособие Часть 1.- М: Институт открытого образования, 1997. 88 с.
2. Искакова Л. М., Алпысбай Л. А., Ермаханов Б.Ө. Развитие навыков критического мышления учащихся начальных классов с помощью программ STEM // Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки». — 2023. — № 3(78). — С.228–238. <https://doi.org/10.51889/1728-5496.2023.1.76.024>.
3. Келгембаева Б. Б., Картаева А. М., Азретбергенова Ж. Ж. Әдебиеттану пәндерін сын тұрғысынан ойлау технологиясы арқылы оқыту // Ясауи университетінің хабаршысы. — 2023. — Т. 1. — №. 127. — Б.327–338 <https://doi.org/10.47526/2023-1/2664-0686.27>.
4. Бекбаева Ж. С. Научно-педагогические основы формирования критического мышления студентов в условиях профессионального обучения. автореф. дисс.док. фил. наук — Нур-Султан. — 2021. — 26 с.
5. Заир-Бек С. И., Муштавинская. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей. ФГОС; Издательство: Просвещение. — 2004. — 223 с.
6. Тайболатов Қ.М., Бурдина Е. И., Бегимтаев А. И. Программа вариативного курса «Эмоциональный интеллект и критическое мышление» в средних общеобразовательных школах (из опыта работы) //Вестник Торайгыров университета, Серия Педагогическая — 2022. — № 2. — С.157–169 <https://doi.org/10.48081/WGNF3419>.
7. Дирюгина Е. Г., Ясвин В. А. Средовые факторы формирования навыков критического мышления у учащихся начальной школы. //Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». — 2024.- 18(1-1). — С. 54–77. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-1.03> (2024).

Школьный химический эксперимент как средство формирования познавательного интереса учащихся в условиях инклюзивного образования

Бедокурова Арина Денисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Афанасенкова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор
Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

Одним из ключевых направлений государственной образовательной политики является развитие инклюзивного образования, закреплённого в Законе Республики Казахстан «Об образовании», которое гарантирует право обучающихся на получение образования с учётом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Школьники с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях инклюзивного образования сталкиваются с рядом серьёзных трудностей, включая повышенную учебную нагрузку, сложности адаптации и недостаток специально организованных условий обучения, что сопровождается тревожностью, эмоциональным напряжением и повышенной уязвимостью. [2–3].

Целью исследования является изучение педагогического потенциала школьного химического эксперимента в формировании познавательного интереса и повышении учебной мотивации учащихся в условиях инклюзивного образования, а также определение эффективных дидактических средств организации экспериментальной деятельности на уроках химии.

Познавательный интерес и учебная мотивация находятся в тесной взаимосвязи, при этом интерес выступает как первичный фактор, определяющий формирование мотивов учебной деятельности. В педагогической и психологической науке выделяются различные типы учебной мотивации. Так, А. А. Реан и Я. Л. Коломинский приводят примеры двух типов мотивации, ориентированных соответственно на достижение успеха или избегание неудачи. [5]

В рамках настоящего исследования рассматривается образовательная практика обучения химии в 7-х классах, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Предполагается, что применение рабочих листов позволяет структурировать процесс выполнения эксперимента, облегчить восприятие инструкций и этапов работы учащимися с ООП, а также создать условия для их более активного участия в познавательной деятельности.

Для исследования был выбран 7 класс. Количество учащихся составило 25 человек, из которых 1 ребенок — инвалид по зрению и 2 учащихся с задержкой психического развития.

В качестве теоретико-методологической основы программы педагогического наблюдения были использованы подходы А. Г. Асмолова и соавторов к диагностике сформированности универсальных учебных действий. На их основе была разработана и адаптирована программа наблюдения, приведенная ниже, ориентированная на оценку познавательной активности, практической деятельности

и учебного взаимодействия обучающихся в процессе выполнения химического эксперимента. [7]

Программа педагогического наблюдения за формированием универсальных учебных действий обучающихся с особыми образовательными потребностями в процессе выполнения школьного химического эксперимента

Цель: отследить уровень познавательной активности, включённости в учебную деятельность и особенности выполнения заданий учащимися с особыми образовательными потребностями (ЗПР, слабовидящие) в процессе изучения химии.

Наблюдение: скрытое

Условия: наблюдение проводилось в ходе уроков химии, включая выполнение лабораторных работ, в классе численностью 25 человек, в котором было 3 учащихся с особыми образовательными потребностями.

Шкала оценивания

— Показатель не проявляется — **1–2 балла**

— Показатель проявляется нерегулярно и частично — **3 балла**

— Показатель проявляется регулярно и устойчиво — **4–5 баллов**

По завершении этапа педагогического наблюдения и анализа полученных результатов был осуществлён переход к следующему этапу исследования — разработке адаптированного рабочего листа для сопровождения школьного химического эксперимента. В работе мы опирались на первоисточник — лабораторный опыт по химии для 7 класса из индивидуальной рабочей тетради авторства Соколовой Н. М. [10]. В частности, использовался представленный в тетради лабораторный опыт «Очистка загрязнённой поваренной соли», на базе которого была выстроена структура задания и логика проведения эксперимента.

Рабочий лист содержит большое количество визуального материала (крупные изображения оборудования и этапов опыта), что облегчает восприятие информации и особенно важно для обучающихся с ООП. Отдельно вынесен блок техники безопасности с заданиями, что позволяет не только напомнить правила, но и закрепить их на каждом уроке.

В листе предусмотрены текстовые вставки с пропусками и опорными формулировками, что снижает трудности самостоятельного письма и помогает выстраивать ответы. Готовая структура рабочего листа позволяет распечатать его и использовать без переписывания, уменьшая утомляемость учащихся.

Таблица 1. Критерии и показатели сформированности

Критерии	Основные показатели	Динамика (начало наблюдения)	Динамика (конец наблюдения)
1.Познавательная активность (максимальный балл 20)	1.1. Проявляет интерес к выполнению заданий		
	1. 2. Задаёт вопросы по ходу работы		
	1. 3. Стремится понять суть опыта		
	1. 4. Проявляет инициативу в выполнении заданий		
2. Понимание и выполнение инструкции (максимальный балл 20)	2.1. Понимает инструкцию самостоятельно		
	2.2. Выполняет задание по образцу		
	2.3. Требуется помощи при выполнении		
	2.4. Следует алгоритму действий		
3.Практическая деятельность (максимальный балл 20)	3.1. Выполняет действия аккуратно		
	3.2. Соблюдает технику безопасности		
	3.3. Использует оборудование по назначению		
	3.4. Участвует в выполнении опыта		
4. Письменная деятельность (максимальный балл 20)	4.1. Заполняет рабочий лист		
	4.2. Использует предложенные шаблоны		
	4.3. Испытывает трудности при записи		
	4.4. Оформляет вывод с опорой на заготовки		
5.Взаимодействие (коммуникация) (максимальный балл 20)	5.1. Работает в паре/группе		
	5.2. Взаимодействует с учителем		
	5.3. Принимает помощь		
	5.4. Участвует в обсуждении		
6. Эмоционально-волевая сфера (максимальный балл 20)	6.1. Проявляет интерес к работе		
	6.2. Сохраняет внимание		
	6.3. Не проявляет тревожности		
	6.4. Доводит задание до конца		

Дополнительно использовано спокойное цветовое оформление, способствующее концентрации внимания, а также введены дескрипторы, которые помогают учащимся понимать требования к выполнению работы и ожидаемый результат.

По результатам расчёта парного t-критерия Стьюдента установлено, что вычисленное значение критерия составило:

$$t_{\text{эмп}} = 13.48$$

что значительно превышает критическое значение:

$$t_{\text{кр}} = 2.57 (p \leq 0.05)$$

Это свидетельствует о том, что изменения показателей сформированности универсальных учебных действий после формирующего этапа являются статистически значимыми. Полученные результаты подтверждают эффективность применения системы дидактических средств в организации школьного химического эксперимента в условиях инклюзивного образования. До проведения исследования показатели учащихся с ООП

находились преимущественно на низком и ниже среднего уровнях. Так, по категории «познавательная активность» суммарный балл составил 8 из 20 возможных, что отражает слабую инициативность, ограниченное количество вопросов и недостаточное стремление к осмыслению опыта. По категории «понимание и выполнение инструкции» зафиксирован один из наиболее низких результатов — 7 баллов, что указывает на трудности в самостоятельном понимании задания и следовании алгоритму действий. Показатели по «практической деятельности» составили 9 баллов, что свидетельствует о частичном участии в эксперименте при недостаточной уверенности и аккуратности выполнения действий. Особенно выраженные затруднения наблюдались в «письменной деятельности» — 6 баллов, что подтверждает сложности в фиксации результатов, заполнении таблиц и формулировке выводов. В категории «взаимодействие» результат составил 10 баллов, что можно интерпретировать как относительно более сохранную сферу,

ЛАБОРАТОРНЫЙ ОПЫТ №2 “ОЧИСТКА ЗАГРЯЗНЕННОЙ ПОВАРЕННОЙ СОЛИ”

Цель: определить вид смеси и провести эксперимент по разделению смеси на компоненты

Реактивы и оборудование:

Смесь поваренной соли и песка (в бюксе)	Химический стакан (2)	Воронка	Бумажный фильтр	Стеклопалочка
Спиртовка	Щипцы	Вода дист.	Фарфоровая чашка	Спички

Правила работы на уроке. Допиши!

Работай только в _____ одежде.

Осторожно работай со _____ посудой.

Нельзя _____ на вкус.

Аккуратно _____ не проливай жидкость.

После работы _____ рабочее место.

Оформление результатов опыта

Что сделали	Что наблюдали	Выводы
1) Растворение смеси в воде	Поваренная соль _____ в воде, песок в воде _____ через некоторое время он _____	Нерастворимые в воде вещества выделяют от раствора путем _____
2) Фильтрация	Частицы песка _____ на фильтре. В стакане собирается _____ (мутный или прозрачный)	Фильтрацией отделяют _____ вещества от жидкостей
3) Выпаривание	Фильтрат наливаем в выпарительную чашку и _____ на спиртовке. В результате вода _____ На стенках выпарительной чашки остаются _____	Выпариванием разделяют _____ вещества и растворитель

Вывод: Какие вещества содержались в исходной соли, каким способом удалось её очистить, почему после фильтрации раствор стал прозрачным и что произошло при испарении воды?

Дескрипторы

Проводит эксперимент с соблюдением ТБ	Оформляет результаты в виде таблицы
Определяет вид смеси, предлагает способы ее разделения	Формулирует выводы по работе

Рис. 1. Адаптированный рабочий лист к лабораторной работе по химии



Рис. 2. Динамика показателей сформированности универсальных учебных действий обучающихся с особыми образовательными потребностями по результатам педагогического наблюдения (до и после формирующего этапа)

Таблица 2. Динамика показателей сформированности универсальных учебных действий обучающихся с ООП до и после формирующего этапа

Критерий	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Динамика
Познавательная активность	8	12	+4
Выполнение инструкции	7	14	+7
Практическая деятельность	9	15	+6
Письменная деятельность	6	11	+5
Коммуникация	10	16	+6
Эмоционально-волевая сфера	7	13	+6
Среднее значение	7,8	13,5	+5,7

однако взаимодействие носило зависимый характер. Показатели «эмоционально-волевой сферы» находились на уровне 7 баллов, что отражает нестабильность внимания и недостаточную доведённость заданий до конца. После внедрения адаптированных дидактических средств (ра-

бочих листов, алгоритмов, визуальной поддержки) наблюдается рост показателей по всем категориям. «Познавательная активность» увеличилась до 12 баллов, что проявляется в повышении интереса к заданиям и более активном включении в процесс.

В процессе работы было отмечено, что учащиеся с задержкой психического развития испытывают затруднения при работе в парах и группах, что связано с особенностями внимания, темпа деятельности и необходимостью постоянной поддержки, в связи с чем они чаще предпочитают индивидуальную форму работы. В то же время обучающиеся с нарушением зрения в целом способны эффективно взаимодействовать в парах и малых группах, однако также нуждаются в возможности рабо-

тать в собственном темпе, что требует учета индивидуальных особенностей при организации совместной деятельности.

Таким образом, результаты наблюдения свидетельствуют о наличии специфических затруднений у обучающихся с ООП, связанных с пониманием инструкций, устойчивостью внимания и выполнением письменных заданий, что обуславливает необходимость организации индивидуализированной поддержки.

Литература:

1. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143
2. Замашнюк, Е. В. Дифференциация обучения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / Е. В. Замашнюк // Евразийский союз ученых. — 2018. — № 8–6(53). — С. 18–21. — EDN XOWCFR.
3. Нейродидактика и инклюзивное образование: возможности и ограничения в профессиональном образовании / А. И. Ташева, П. В. Меньшиков, С. В. Гріднева [и др.] // Специальное образование. — 2021. — № 4(64). — С. 98–111. — DOI 10.26170/1999-6993_2021_04_07. — EDN GPQMCY.
4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 416 с
5. Формирование универсальных учебных действий в ФГОС основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.: ил. — ISBN 978-5-09-020588-7.
6. Химия: лабораторные опыты. Учебное пособие для 7 классов общеобразовательных школ. — Алматы: ТОО «8&8», 2023.

Влияние спортивных правил на формирование правового сознания несовершеннолетних

Бороздина Мария Олеговна, студент;

Курганова Елизавета Витальевна, студент

Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации

В статье рассматривается проблема профилактики правонарушений среди несовершеннолетних средствами физической культуры и спорта. Авторы анализируют структурное и функциональное сходство правил спортивных игр и правовых норм, а также психологические и социальные механизмы переноса навыков соблюдения правил из спортивной сферы в повседневную жизнь. Обосновывается поэтапный характер формирования правосознания у подростков через занятия спортом. Предлагаются практические рекомендации по организации спортивных мероприятий для несовершеннолетних группы риска. Делается вывод о необходимости широкого внедрения спортивных программ с элементами правового просвещения в систему профилактики делинквентного поведения.

Ключевые слова: профилактика правонарушений, несовершеннолетние, делинквентное поведение, физическая культура, спорт, правовое сознание, социализация, правила спортивных игр.

В современных социально-экономических условиях существует и обостряется проблема преступности среди несовершеннолетних. Современные социальные трансформации, обусловленные санкционной политикой, ценностным плюрализмом, высокой безработицей и инфляцией, значительным имущественным неравенством способствуют росту противоправного поведения и провоцируют появление его новых форм. За период с января по сентябрь 2025 года число несовершеннолетних, совершивших преступления, увеличилось на 5,1 % по сравнению с аналогичным периодом 2024 года. По данным МВД РФ,

«каждое тридцать первое (3,2 %) из расследованных преступлений совершено несовершеннолетними или при их соучастии». Важно отметить, что ранние проявления девиантного поведения зачастую становятся фундаментом для криминализации личности в процессе взросления [6].

Существует прямая связь между отсутствием организованной занятости несовершеннолетнего (включая посещение кружков и спортивных секций) и его повышенной уязвимостью к криминогенным влияниям. В подростковом возрасте особенно актуальны потребности в самореализации, признании со стороны сверст-

ников и взрослых, а также в формировании собственной системы ценностей. При отсутствии позитивных каналов реализации этих потребностей возрастает риск вовлечения молодежи в асоциальные группы и противоправную деятельность. При этом, по данным ВОЗ, около 80 % российских подростков не проявляют достаточной физической активности, что нередко ведёт к деструктивным выплескам энергии [2, С. 23–35].

В этом же возрасте происходит формирование идентичности и самооценки, ребенок стремится к самостоятельности и независимости от взрослых, ему присуща повышенная эмоциональность, импульсивность, склонность к риску [7].

В этой связи особую значимость приобретают профилактические меры, основанные на позитивной социализации подростков. Одним из наиболее эффективных инструментов такого воздействия выступает физическая культура и спорт.

Физическая культура и спорт в данном случае выступают как организованная среда для социализации, где подросток сталкивается с четкими и структурированными требованиями. Занятия спортом развивают самодисциплину, чувство ответственности (за себя и за команду), учат конструктивно взаимодействовать с другими и формируют уважение к правилам и авторитетам (тренеру, судье, капитану).

К. К. Решетникова отдельно подчеркивает проблемы в правовом воспитании подрастающего поколения [4].

Ключевыми факторами подростковой преступности принято считать отсутствие организованного досуга (так, свободное время без структурированных занятий часто заполняется асоциальными формами активности), влияние неблагополучного окружения (подросток открыт к контактам с группами, демонстрирующими девиантное поведение, повышен риск подражания), часто психологи обращают внимание и на проблемы в семье [5].

Физическая культура и спорт оказывают комплексное воздействие на личность подростка и служат эффективным инструментом профилактики правонарушений. Рассмотрим ключевые механизмы этого влияния.

Прежде всего, регулярные спортивные тренировки формируют привычку соблюдать режим, выполнять инструкции тренера и преодолевать собственные ограничения. Эти навыки, закрепляясь, переносятся на другие сферы жизни и помогают подростку придерживаться социальных норм, что составляет сущность самодисциплины. Далее, личная ответственность за результат в индивидуальных видах спорта учит подростка осознавать последствия своих действий и отвечать за собственные достижения, а коллективная ответственность перед командой в командных видах спорта развивает понимание взаимозависимости и важности вклада каждого участника в общий успех. Командные виды спорта традиционно рассматриваются как мощный инструмент социализации молодых людей: они учат сотрудничать ради общей цели, распределять роли, нести коллективную ответственность, способствуют развитию навыков общения, коммуникативной гибкости и эмпатии. Участие

в команде позволяет подростку испытать чувство принадлежности к группе и поддержку сверстников [3], а также формирует умение конструктивно разрешать конфликты, находить компромиссы и договариваться. Наконец, даже небольшие победы и прогресс в спорте повышают уверенность подростка в собственных силах, дают позитивные ориентиры для самореализации и снижают потребность в поиске признания через асоциальные действия.

Особого внимания заслуживает структурное и функциональное сходство правил спортивных игр и правовых норм. Чёткие регламенты спортивных игр формируют у подростка привычку действовать в рамках установленных норм и понимание необходимости соблюдать правила для достижения справедливого результата. Правила спортивных игр, как и законы, формулируются предельно ясно: они описывают допустимые и недопустимые действия и последствия их нарушений. Подросток, многократно сталкиваясь с этой структурой, начинает воспринимать её как универсальную модель социального регулирования.

В спорте все участники обязаны соблюдать одни и те же правила, что формирует понимание принципа равенства перед законом. Нарушение правил всегда влечёт санкции (предупреждение, удаление, дисквалификация), и регулярное наблюдение за этим учит подростка: любое нарушение имеет последствия. Решения судей основаны на чётких критериях и могут быть оспорены, что демонстрирует принципы справедливости и права на защиту. А в командных видах спорта нарушение правил одним игроком влияет на всю команду, помогая осознать, что противоправные действия отдельного человека наносят ущерб обществу в целом.

Формирование правового сознания у подростков через занятия спортом происходит поэтапно, постепенно углубляя понимание социальных норм.

На начальном этапе подросток осваивает формальные правила конкретной игры (например, в футболе — что такое офсайд или фол). Ключевая задача здесь — понять, что любая организованная деятельность требует правил, а их знание — обязательное условие участия.

Следующий этап — понимание причинно-следственных связей. Подросток осознаёт, что нарушение правил влечёт санкции, а их соблюдение — позитивные последствия, причём эти последствия наступают неизбежно и объективно. Так формируется представление о принципе неотвратимости ответственности.

Затем наступает этап обобщения принципов: подросток переносит усвоенные в спорте модели поведения на другие сферы жизни — школу, семью, общение со сверстниками. Он начинает видеть аналогии между правилами игры и социальными нормами, осмысливая универсальность правил как инструмента регулирования отношений.

Далее формируется привычка действовать в рамках норм. Регулярное соблюдение правил становится поведенческим стереотипом, который постепенно распространяется на повседневную жизнь. Подросток начинает воспринимать правовые нормы не как абстрактные запреты,

а как логичное продолжение знакомой системы правил, обеспечивающей порядок и справедливость.

Завершающий этап — развитие правового мышления. На этом уровне подросток способен анализировать ситуации с точки зрения норм и последствий, прогнозировать результаты своих действий и осознанно выбирать законопослушный путь.

Таким образом, последовательное прохождение этих этапов через занятия спортом создаёт основу для формирования правовой культуры и законопослушного поведения.

Так, в рамках профилактики подростковой преступности был проведен футбольный матч между воспитанниками КВК и студентами петербургского филиала Академии Генеральной прокуратуры России. «Соперники подобраны нестандартные, но тем не менее показали дружелюбный, товарищеский футбол, продемонстрировали хорошее отношение друг к другу», — отметил капитан команды прокуроров Олег Турчин [1].

Таким образом, проведенное исследование подтвердило, что спорт играет существенную роль в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних: через усвоение правил игр подростки осваивают модели поведения, которые затем переносят на соблюдение правовых норм в повседневной жизни. Спорт служит каналом для разрядки агрессии, даёт ориентиры для самореализации, способствует адаптации подростков из групп риска и формирует навыки командной работы.

Доказана эффективность интеграции правового просвещения в спортивные программы, причём особую роль здесь играют тренеры и судьи, которые разъясняют правила и демонстрируют принципы справедливости. Полученные выводы подчёркивают необходимость широкого внедрения таких программ в систему профилактики правонарушений. Они могут использоваться при разработке муниципальных и региональных программ, методических рекомендаций для тренеров и педагогов, а также в работе социальных служб и правоохранительных органов.

Литература:

1. В футбольной встрече прокуроров с осуждёнными победила дружба. — Текст: электронный // LIVE: [сайт]. — URL: <https://life.ru/p/415730> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Гуттолд, Р. Глобальные тенденции, связанные с недостаточной физической активностью среди подростков: объединённый анализ 298 популяционных исследований с участием 1,6 миллиона человек / Р. Гуттолд, Г. Стивенс, Л. Райли и др. — Текст: непосредственный // The Lancet Child & Adolescent Health. — 2019. — № 4. — С. 23–35.
3. Левицкая С. В. Сравнение эффективности командных и индивидуальных видов спорта для социализации подростков / С. В. Левицкая. — Текст: непосредственный // Челябинский гуманитарий. — 2025. — № 4 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-effektivnosti-komandnyh-i-individualnyh-vidov-sporta-dlya-sotsializatsii-podrostkov> (дата обращения: 15.04.2026).
4. Решетникова, К. К. Правовое воспитание подростков: основные проблемы и пути совершенствования / К. К. Решетникова. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2021. — № 44 (386). — С. 196–198. — URL: <https://moluch.ru/archive/386/84958>. (дата обращения: 15.04.2026)
5. Симонов Максим Сергеевич Современный взгляд на актуальные проблемы преступности несовершеннолетних и меры по ее профилактике / М. С. Симонов. — Текст: непосредственный // E-Scio. — 2022. — № 12 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-aktualnye-problemy-prestupnosti-nesovershennoletnih-i-mery-po-ee-profilaktike> (дата обращения: 15.04.2026).
6. Состояние преступности в России за январь–сентябрь 2025 года. — Текст: электронный // Министерство внутренних дел Российской Федерации: [сайт]. — URL: file:///C:/Users/user/Downloads/Sbornik_dlya_UOS_yanvsent2025-2.pdf (дата обращения: 15.04.2026).
7. Сухина, Д. В. Проблемы подростковой преступности, причины, предупреждение, профилактика и пути решения преступности подрастающего поколения / Д. В. Сухина. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2025. — № 6(87). — С. 748–756.

Индивидуально-групповая проектная деятельность как фактор профессионального роста учителей методического объединения по физической культуре (из опыта работы)

Бушмакин Олег Сергеевич, учитель физической культуры
МОБУ СОШ № 12 имени Лабинского А. С. (г. Сочи, Краснодарский край)

В статье рассматривается опыт организации проектной работы внутри школьного методического объединения (МО) учителей физической культуры. Автор предлагает гибридную модель «индивидуальный трек + групповой проект»,

позволяющую совместить личные профессиональные интересы педагогов с решением общих задач МО. Приводятся конкретные типы проектов, этапы внедрения и предполагаемые результаты.

Актуальность

Современная система образования предъявляет высокие требования не только к предметным, но и к мета предметным и личностным компетенциям учителя. Особенно остро этот вопрос стоит в рамках методических объединений учителей физической культуры, где часто наблюдается разный уровень опыта, мотивации и методической подготовки: от молодых специалистов до педагогов со стажем 20+ лет.

Традиционная форма заседаний МО (доклады + обсуждение планов) уже не обеспечивает должного вовлечения. На смену ей приходит индивидуально-групповая проектная деятельность — формат, при котором каждый учитель работает над собственной микро темой (индивидуальный проект), но в рамках общего методологического ядра группы.

Что мы понимаем под индивидуально-групповым проектом в МО по физкультуре?

Это долгосрочная (полугодие — учебный год) деятельность, имеющая три обязательных признака:

Индивидуальный компонент — каждый педагог МО выбирает узкую тему, связанную с его зоной профессионального развития (например: «Специальные упражнения для развития координации у 5-х классов», «Адаптивная физкультура для детей с нарушением осанки», «Геймификация разминки в 8–9 классах»).

Групповой компонент — все индивидуальные проекты объединены общей целью МО (например: «Повышение моторной плотности урока через современные форматы»).

Общий конечный продукт — не просто отчёт, а прикладной результат: банк упражнений, методическая копилка, открытое мероприятие, серия видеуроков или внутришкольный фестиваль.

Модель организации: от замысла до защиты

Шаг 1. Диагностика запросов

На установочном заседании МО проводится «карта профессиональных интересов».

Каждый учитель отмечает:

- что у него хорошо получается;
- где есть трудности;
- какую новую тему он хотел бы освоить.

Шаг 2. Формулировка общего вызова МО

Руководитель МО вместе с коллегами определяет «болеву точку» всей параллели или школы (например: «низкая вовлечённость девочек 7–8 классов на уроках»). Это становится рамой для группового проекта.

Шаг 3. Разработка индивидуальных микротем

Учителя сами формулируют свой индивидуальный проект в рамках общего вызова. Примеры (Таблица 1):

Таблица 1

Учитель	Индивидуальный проект	Групповая связка
Бушмакин О. С.	Личностно-ориентированный подход в разделе «Лёгкая атлетика» для девочек	Общий банк заданий с гендерным компонентом
Доценко Г.В	Как вовлечь «тихих» учеников через игровые роли в волейболе	Модель 4-х ролевых позиций для урока
Логонова С. Н.	Сравнение мотивации в классах с разным % девочек (анализ данных пульсометрии)	Коллективная презентация данных

Шаг 4. Регулярные «проектные синхронизации»

Раз в 3–4 недели проводится не обычное заседание, а формат «групповой рефлексии»:

10 мин — обмен успехами по индивидуальным проектам (по кругу).

20 мин — решение кросс-педагогических проблем (как метод Петровой можно адаптировать под баскетбол?).
10 мин — корректировка общего продукта.

Шаг 5. Промежуточные «открытые микроуроки»

Каждый педагог проводит фрагмент урока (15–20 мин) для членов МО или с видеозаписью. Это не контроль, а способ собрать данные для общего проекта.

Шаг 6. Итоговый продукт и презентация

В конце цикла МО предъявляет не просто папку с текстами, а действующий цифровой или практический ресурс:

- телеграмм-бот с упражнениями;
- картотека «быстрых переключений активности»;
- постер с алгоритмом для молодого учителя;
- совместное внеурочное событие (например, «Семейный атлас движений»).

Ключевые принципы, которые мы выявили в ходе апробации:

Отказ от уравниловки. Индивидуальный проект учителя со стажем 25 лет может быть глубже по содержанию, а молодого педагога — прикладное, и это нормально. Оценивается прирост, а не объём.

Правило «двух ног» — у каждого есть право на свой темп, но обязательство делиться промежуточными находками с группой.

Общая доска проекта (блок-схемы или даже стенд в учительской), где видно, как индивидуальные работы складываются в общий пазл.

Добровольность + публичность. Учитель не обязан участвовать, но если участвует — его промежуточные результаты видны всем в позитивном ключе.

Результаты, полученные в нашем МО

После года работы в таком формате мы зафиксировали следующие изменения (опрос 12 педагогов):

- на 68 % — выросла удовлетворённость заседаниями МО (перестали восприниматься как формальность);
- на 45 % сократился разрыв между «опытными» и «начинающими» в уровне методической компетенции;
- 3 проекта легли в основу школьных программ внеурочной деятельности;

100 % педагогов отметили, что индивидуальный проект позволил им заняться тем, что реально интересно, без отрыва от командной работы.

Таблица 2. Типичные ошибки и как их избежать

Ошибка	Решение
Индивидуальные проекты слишком разные и не собираются в общий результат	На старте чётко артикулировать общий вызов и критерии «вклада»
Групповая часть сводится к общим сборам ради отчётности	Ввести ритуал «свободного микрофона» на 5 мин и твёрдое правило: после синхронизации — конкретный шаг в каждом проекте
Кто-то выпадает (болезнь, перегрузка)	Предусмотреть роли «наблюдателя» и «ассистента», снизить штрафные санкции, сместить фокус на поддержку

Заключение

Индивидуально-групповая проектная деятельность в МО по физической культуре — это не дань моде, а рабочий инструмент, который позволяет:

- соединить личную профессиональную мотивацию каждого учителя;
- превратить методическую работу в живой, практико-ориентированный процесс;
- получить коллективный продукт, который реально улучшает качество уроков физкультуры.

Главное — признать, что учителя разные, и дать им право на свою траекторию внутри общей цели. И тогда МО перестаёт быть местом «отсиживания часов» и становится пространством совместного профессионального творчества.

Методические особенности проведения современных уроков физической культуры с учетом специфики общеобразовательной школы

Бушмакин Олег Сергеевич, учитель физической культуры
МОБУ СОШ № 12 имени Лабинского А. С. (г. Сочи)

В статье рассматриваются ключевые изменения в методике преподавания физической культуры в условиях обновленных ФГОС и специфики современной школы (высокая учебная нагрузка, цифровая среда, разнородность физической подготовки учащихся). Выделены противоречия между традиционными подходами и требованиями здоровьесбережения, мотивации и инклюзии. Предложены практические рекомендации по конструированию урока с учетом личностно-ориентированного, деятельностного и межпредметного подходов.

Актуальность: почему «старые» методы больше не работают.

Современная общеобразовательная школа столкнулась с парадоксом: при официальном признании важности физического развития реальная двигательная активность школьников снижается, а интерес к урокам физкультуры падает. Отсюда основная методическая проблема — разрыв между требованиями программы и реальным отношением учащихся.

К специфике школы, влияющей на методику, относятся:

1. Гиподинамия и цифровая зависимость учеников.
2. Разный уровень физической подготовленности в одном классе (от спортсменов до детей с ОВЗ).
3. Дефицит времени на освоение материала (2–3 часа в неделю).
4. Стресс и утомление от других предметов.
5. Концептуальные основы современной методики
6. Современный урок физической культуры должен строиться на трех китах (в соответствии с ФГОС ООО, 2021):

Традиционный подход	Современный подход
Ориентация на нормативы	Ориентация на индивидуальную траекторию развития
Командно-административный стиль	Субъект-субъектное взаимодействие (учитель ↔ ученик)
Акцент на технику упражнений	Акцент на осознанность, безопасность и здоровье
Единая программа для всех	Вариативность и модульный принцип

Основной методический принцип — не «натаскивать» на норматив, а формировать компетенцию: уметь заботиться о своем теле, выбирать физическую активность, оценивать свое состояние.

Методические особенности построения современного урока (по структурным элементам)

1. Подготовительная часть — от построения к эмоциональному включению

Вместо 5-минутной ходьбы и сухой команды «Равняйся!» рекомендуется:

Актуализация через вопрос: «Как вы чувствуете пульс после сна? Давайте проверим».

Музыкальное сопровождение (ритмичные треки под разные ЧСС).

Краткое целеполагание вместе с классом (например: «Чего мы хотим добиться сегодня? Челночный бег — на время? или на технику?»).

Особенность для школы: старшеклассникам важно объяснить *смысл* разминки (подготовка связок, предотвращение травм). Без объяснения — формализм.

2. Основная часть — модульность и выбор.

Жесткое деление на «изучение — закрепление — контроль» устарело. **Современная методика предлагает:**

А) Технология круговой тренировки с личным выбором станций.

Например, на уроке гимнастики: станции на пресс, равновесие, гибкость, силу рук. Ученик выбирает 3 из 5. Результат фиксирует в листе самооценки.

Б) Дифференцированные задания по группам:

Группа «А» (активные) — усложненная техника.

Группа «В» (новички) — базовые элементы.

Группа «С» (специальные медицинские группы) — адаптивные упражнения без соревновательного аспекта.

В) Соревновательный метод без унижения проигравшего — шкала личных рекордов (сравнение с самим собой неделю назад), а не межличностное сравнение.

Ключевой вызов школы: как организовать работу в малокомплектном классе или при двух сменах? → Переход на точную работу с карточками-заданиями (каждый знает, что делать после показа).

3. Заключительная часть — рефлексия, а не просто «в шеренгу становись»

В отличие от традиционного подсчета пульса формально, современная методика включает:

Рефлексивные техники: «Круг ресурса» — что забрал с урока, «Ладощка успеха» (на пальцах — что получилось).

Дыхательные упражнения с элементами психологической разгрузки (особенно для 5–7 классов после контрольных).

Домашнее задание с правом выбора (например: из 5 упражнений на гибкость сделать 3) — это системно-деятельностный подход.

Особенности методики для разных ступеней школы (учет специфики)

Ступень	Методический акцент
Начальная школа (1–4 кл.)	Игровой метод, образные упражнения («как зайчик», «как цапля»), короткие циклы (5–7 мин), смена активности каждые 10 мин
Основная школа (5–9 кл.)	Поло ролевой подход: для мальчиков — силовые и прикладные виды, для девочек — ритмика, пластика, но без жесткого разделения. Введение элементов единоборств и туризма (модуль по выбору)
Старшая школа (10–11 кл.)	Проектная деятельность («Разработка личной тренировки», «Дневник самонаблюдения»), элективные курсы по видам спорта. Акцент на самоконтроль и технологию здорового образа жизни

Использование цифровых инструментов на уроке — методически грамотно. Многие учителя боятся гаджетов на физкультуре зря. Современная методика школы допускает, но дозирует:

Пульсометры и шагомеры (при наличии) — для объективизации нагрузки.

QR-коды в спортзале с видеообразцом техники упражнений.

Планшет в руках освобожденного ученика — он может снимать технику одноклассников на замедленной съемке для анализа (роль видео ассистента).

Важная оговорка: телефон не для соцсетей, а как средство обратной связи. И это прописывается в правилах урока.

Критерии оценки современного урока (с позиции методиста).

Традиционный норматив компетентностный подход:

Оценивается не только: «сдал — не сдал бег 100 м», а также:

- прогресс относительно стартового уровня;
- знание правил безопасности;
- умение составить комплекс упражнений;
- участие в организации страховки;
- самочувствие и пульсовая стоимость урока.

Выводы и рекомендации для учителя

1. Модернизация урока физической культуры в современной школе требует от учителя:
2. Отказ от уравнительного подхода (все бегут одинаково).
3. Владение методикой дифференцированного обучения не в теории, а в реальном классе из 25 человек.
4. Использование рефлексии как обязательного этапа (без нее — тренировка, а не урок).
5. Понимание, что безопасность важнее рекорда — травматизм снижает мотивацию фатально.
6. Гибкое планирование: урок физической культуры не должен быть жестко привязан к странице учебника, но обязан выходить на планируемые результаты.
7. Перспективное направление: внедрение бинарных уроков (физкультура + биология: физиология нагрузки; физкультура + ОБЖ: ПП в походе), что полностью соответствует обновленным ФГОС.

Литература:

1. Бальсевич В. К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты. — М.: Теория и практика физической культуры, 2019.

2. Лях В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся. — М.: Просвещение, 2023.
3. Приказ Минпросвещения РФ № 286 «Об утверждении ФГОС НОО» (ред. от 2021 г.).
4. Ямбург Е. А. Управление школой в условиях цифровой трансформации. — М.: БИНОМ, 2022.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2019.
6. Колодницкий Г. А. Кузнецов В. С. «Физическая культура. 8 класс: Планирование и организация занятий», Дрофа, 2019.

Скрайбинг-технология как инструмент коррекционно-развивающей деятельности для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Вакуленко Татьяна Сергеевна, воспитатель;
Стрюкова Татьяна Александровна, воспитатель;
Леонидова Наталья Викторовна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 47 г. Белгорода

В данной статье рассматривается актуальность проблемы инновационных подходов к воспитанию дошкольников, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР). В качестве инновационного инструмента для решения этих задач автор предлагает технологию скрайбинга. В работе даётся определение понятия, раскрывается сущность метода как процесса визуализации речи в реальном времени. Основное внимание уделяется преимуществам скрайбинга для детей с ТНР: одновременной активизации слухового, зрительного и речевого восприятия, развитию воображения и, как следствие, эффективному запоминанию материала и развитию связной речи.

Ключевые слова: речь, тяжелые нарушения речи (ТНР), скрайбинг, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), взаимодействие, рисунок

В наши дни образование переживает этап активной модернизации, и дошкольная педагогика не может оставаться в стороне от этих глобальных изменений. Современный педагог находится в постоянном поиске путей повышения эффективности обучения. Перед ним стоит ключевая задача: выбрать верное направление и создать благоприятную среду для гармоничного развития личности ребёнка. Одним из самых действенных инструментов для решения этой задачи становится разработка и внедрение инновационных образовательных технологий.

Дошкольный возраст — это время активного формирования речи. Однако сегодня мы наблюдаем высокий процент детей с речевыми нарушениями, что делает эту тему крайне актуальной. Основная задача речевого развития, согласно образовательному стандарту, — научить ребёнка свободно общаться и овладеть конструктивными способами взаимодействия с окружающими. Главная цель, которую ставит перед нами образовательный стандарт (ФГОС ДО), — научить ребёнка легко общаться с другими людьми и находить с ними общий язык. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), речевое развитие детей осуществляется через комплекс методов, которые направлены на формирование всех сторон речи и свободного общения. Стандарт не даёт жёсткого перечня, а ориентирует педагогов на создание развивающей речевой среды. Главная задача — сделать

этот процесс простым, но увлекательным. Одной из таких эффективных технологий в нашей работе с детьми группы компенсирующей направленности, является скрайбинг. Скрайбинг — это метод визуализации, при котором устная речь или текст сопровождаются созданием рисунков, схем и графиков в реальном времени. Само слово происходит от английского «to scribe» — «записывать» или «регистрировать».

Суть скрайбинга заключается в создании визуальных заметок, сопровождающих устную речь. Визуализация информации в режиме реального времени доказала свою высокую эффективность, превзойдя по уровню вовлечённости традиционные лекции. Так появились новые понятия: «скрайбер» (автор презентации) и «скрайб» (сама работа). Современная дошкольная педагогика адаптировала этот подход, поскольку он является мощным инструментом не только речевого развития, но и всестороннего развития ребенка. Особенно эффективна данная технология в применении ее для развития детей с ОВЗ. Данная технология позволяет:

1. Сделать занятия более увлекательными и найти подход к каждому ребёнку.
2. Улучшить запоминание сюжетов сказок и стихотворений.
3. Развивать речь и пополнять словарный запас детей
4. «Экранизировать» литературные произведения, загадки и стихи.

5. Развивать творческие способности у детей, формировать навыки фантазирования и проектирования.

Коллектив МБДОУ д/с № 47 г.Белгород идет в ногу со временем и активно применяет инновационные технологии в своей работе. Мы, как воспитатели группы компенсирующей направленности, используем технологию скрайбинга в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи. С помощью скрайбинга дети с большим интересом слушают сказки, быстрее их запоминают и легко учат стихи. Это как будто мы создаём мультфильм по сказке прямо на занятии. Этот способ особенный, потому что ребёнок одновременно и слушает, и смотрит, что помогает ему лучше всё понять и запомнить. Ключевая особенность метода заключается не в создании художественных шедевров, а в использовании упрощённых схем и рисунков, которые не перегружают детей текстом. Основой служит повествование — история, которая ведёт за собой сюжет. В результате ребёнок не только быстрее запоминает содержание, но и проявляет живой интерес к самому процессу обучения. На следующих этапах дети становятся соавторами, самостоятельно участвуя в создании скрайб-презентаций. Это способствует развитию их критического и образного мышления. Когда мы рассказываем детям историю и одновременно рисуем простые картинки, им становится всё понятно и очень интересно. Ведь мы лучше всего запоминаем то, что видим! Обычный рассказ забывается, а вот история с рисунками остаётся в голове надолго. Самое важное здесь — не сами рисунки, а увлекательный рассказ, который их связывает. Ребёнок не только быстро запоминает сказку или стишок, но и сам хочет слушать дальше. Позже дети могут рисовать вместе с вами, и это помогает им думать и фантазировать. Когда мы показываем детям картину, они часто видят только самое простое — кто на ней нарисован. Скрайбинг помогает заглянуть глубже. Рисуя простые значки и схемы прямо во время обсуждения, мы помогаем ребёнку заметить мелкие детали, представить, о чём говорят герои и какие звуки раздаются вокруг. Самое интересное, что, если одна и та же картина обсуждается в разных группах, у детей рождаются совершенно разные истории. Это учит их фантазировать, говорить и лучше запоминать то, что они увидели. Таким образом, данная технология способствует не только развитию речи у детей, но и учит их фантазировать, визуализировать свои мысли и идеи, превращая их

в яркие образы, и находить нестандартные решения творческих задач.

Скрайбинг служит мощнейшим стимулом для развития речи, так как даёт ей конкретную опору.

— Обогащение словарного запаса: Дети учатся использовать новые слова для описания цветов, эмоций, действий и атмосферы (например, «умиротворённый», «динамичный», «пасторальный»).

— Развитие связной речи: Ребёнок не просто называет объекты, а строит полноценный рассказ или рассуждение по картине, опираясь на свои визуальные заметки.

— Формирование доказательной речи: на вопрос «Почему ты так думаешь?», ребёнок учится аргументировать своё мнение, ссылаясь на конкретные образы.

Кроме этого, работа с визуальными схемами напрямую тренирует мыслительные процессы. Скрайбинг помогает перейти от конкретного изображения к абстрактным понятиям. Ребёнок учится кодировать эмоции, звуки и даже запахи в простые символы и пиктограммы (например, нотный знак для музыки, волнистые линии для ветра). Работая в группах и создавая общий скрайб, дети учатся взаимодействовать друг с другом, слушать и слышать других сверстников. Что, конечно, благоприятно сказывается на развитии навыков сотрудничества у детей дошкольного возраста.

Одним из важнейших отличий скрайбинга является принцип одновременного представления речи и визуальных образов. Во время выступления или рассказа, каждое слово сопровождается соответствующим рисунком или символом. Это помогает удерживать внимание детей и улучшает понимание материала.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что скрайбинг-технология является не просто модным трендом, а действенным и эффективным инструментом в работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи. Ее способность наглядно и увлекательно представлять информацию, вовлекать ребенка в активное взаимодействие и создавать позитивную атмосферу обучения делает ее незаменимой помощницей в преодолении речевых трудностей. Внедрение скрайбинга в коррекционно-развивающую практику позволяет достичь значительных успехов в формировании коммуникативных навыков, обогащении словарного запаса и развитии связной речи, что является ключевым фактором для полноценного развития ребенка.

Литература:

1. Большева Т. В. Учимся по сказке. — Детство-Пресс, 2021 г.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М., 2004.
3. Давыдова Т. Г. Ввозная В. М. Использование опорных схем в работе с детьми. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения № 1, 2008.
4. Кудрова Т. И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. // Логопед в детском саду 2007 № 4 с. 51–54.

Психолого-педагогические детерминанты профессионального саморазвития студентов в условиях современного вуза

Гайдарь Светлана Николаевна, студент магистратуры
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье исследуются ключевые психологические и педагогические факторы, определяющие процесс профессионального саморазвития студентов в пространстве высшего учебного заведения. Автор анализирует детерминацию данного процесса через призму внутренних интенций личности и внешних образовательных условий. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя и влиянию цифровой среды современного вуза на формирование субъектной позиции будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, детерминанты, субъектность, высшее образование, мотивация, педагогические условия, рефлексия.

В условиях перехода к постиндустриальному обществу и экономике знаний радикально меняются требования к качеству подготовки выпускников высших учебных заведений. Современный специалист должен не только обладать набором фундаментальных знаний, но и демонстрировать готовность к непрерывному профессиональному росту. В связи с этим центральной проблемой высшей школы становится поиск и научное обоснование детерминант профессионального саморазвития студентов. Под детерминантами в данном контексте мы понимаем совокупность причин, факторов и условий, которые определяют направленность, динамику и результативность процесса самосовершенствования личности в профессиональной сфере.

Профессиональное саморазвитие — это сложный, многоаспектный процесс, который носит глубоко индивидуальный характер. Как отмечает Э. Ф. Зеер, в основе этого процесса лежит стремление личности к наиболее полной реализации своих возможностей и способностей в выбранной профессии [2, с. 56]. Детерминация этого процесса традиционно разделяется на две большие группы: психологические (внутренние) и педагогические (внешние) факторы.

К психологическим детерминантам в первую очередь следует отнести уровень сформированности субъектной позиции студента. Субъектность проявляется в осознании себя как автора своего профессионального пути, в способности ставить цели и брать ответственность за их достижение. Важнейшим внутренним фактором выступает профессиональная мотивация. Для эффективного саморазвития необходимо преобладание внутренней мотивации (интерес к делу, стремление к мастерству) над внешней (оценки, диплом, материальное вознаграждение). Исследования С. Л. Рубинштейна подтверждают, что внешние причины действуют только через внутренние условия, поэтому без личной потребности студента в росте любые педагогические усилия будут иметь лишь временный эффект [5, с. 142].

Еще одной значимой психологической детерминантой является профессиональная рефлексия — способность личности анализировать собственную деятельность, выявлять пробелы в знаниях и проектировать шаги по их

устранению. Без развитой рефлексии саморазвитие превращается в хаотичное накопление информации без качественного преобразования личности. Также к внутренним факторам относятся эмоционально-волевые качества: целеустремленность, настойчивость и уверенность в своих силах (самоэффективность).

Педагогические детерминанты представляют собой комплекс условий, создаваемых образовательной средой вуза для инициации и поддержки внутренних процессов саморазвития. В условиях современного вуза ключевое значение приобретает вариативность образовательных программ. Возможность выбора индивидуальной траектории обучения заставляет студента проявлять активность, анализировать свои потребности и совершать осознанный профессиональный выбор. Важной внешней детерминантой выступает тип взаимодействия в системе «преподаватель — студент». Традиционная авторитарная модель, где преподаватель является единственным источником истины, подавляет инициативу саморазвития. Современный вуз требует перехода к субъект-субъектным отношениям, где педагог выступает в роли тьютора, ментора и фасилитатора. Задача преподавателя сегодня — не просто передать информацию, а создать ситуацию педагогического вызова, которая побудила бы студента к самостоятельному поиску решений [3, с. 237].

Информационно-образовательная среда вуза также является мощным фактором детерминации. Доступ к цифровым библиотекам, международным базам данных и онлайн-платформам расширяет границы познания и позволяет студенту выйти за рамки стандартной программы. Однако эта среда требует от студента навыков медиаграмотности и информационной гигиены, что также становится важным аспектом педагогического сопровождения.

Процесс профессионального саморазвития в вузе протекает наиболее эффективно при интеграции психологических и педагогических детерминант. Например, педагогическое условие в виде проектной деятельности стимулирует психологический фактор — творческую активность и ответственность. Использование интерактивных методов обучения (деловые игры, кейс-стади) создает условия для проявления лидерских качеств и ком-

муникативных навыков, которые являются частью структуры профессионального саморазвития.

Стоит отметить, что в условиях современного вуза детерминация саморазвития осложняется фактором неопределенности будущего рынка труда. Студент должен быть готов к тому, что его профессия может трансформироваться. В этом контексте важнейшей детерминантой становится формирование «универсальных компетенций» и психологической гибкости. Способность к переобучению (reskilling) и повышению квалификации (upskilling) должна закладываться как фундаментальная ценностная установка на протяжении всех лет обучения.

Подводя итог, можно сделать вывод, что профессиональное саморазвитие студента — это результат сложного взаимодействия внутренних психологических побуждений и внешней педагогической поддержки. Вузовская среда должна выступать как «пространство возможностей», где психологическая готовность студента к росту находит адекватные педагогические инструменты для реализации. Понимание детерминант этого процесса позволяет проектировать более эффективные образовательные системы, ориентированные на воспитание конкурентоспособного специалиста, способного к непрерывному самосовершенствованию в течение всей жизни.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-исторический путь развития человека. — М.: Смысл, 2007. — 528 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2009. — 240 с.
3. Гумерова М. М. Формирование готовности студентов вуза к профессиональному саморазвитию // Вестник Казанского технологического университета. — 2012. — № 12. — С. 235–238.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 576 с.

Художественно-эстетическое воспитание в начальной школе в рамках внеурочной деятельности

Гаркун Карина Евгеньевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье автор исследует влияние занятий внеурочной деятельности на художественно-эстетическое воспитание младших школьников.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, внеурочная деятельность, личность.

Современная система образования ориентирована не только на усвоение знаний, но и на всестороннее развитие личности ребенка. В этом контексте художественно-эстетическое воспитание приобретает особую значимость, так как способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к миру, развитию творческого мышления и способности к самовыражению. Особенно важным является данный процесс в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы восприятия искусства и эстетических норм.

Художественно-эстетическое воспитание понимается как целенаправленный процесс формирования у детей способности воспринимать, оценивать и создавать прекрасное в искусстве и окружающей действительности. В основе данного процесса лежат идеи культурно-исторического подхода, согласно которым развитие личности происходит через освоение культурных ценностей.

Современные научные изыскания демонстрируют, что художественно-эстетическое воспитание способствует развитию эмоциональной отзывчивости, образного мышления, воображения и творческих способностей у детей младшего школьного возраста. В частности, работы Л. А. Кравцовой акцентируют внимание на взаимосвязи эстетического развития младших школьников с формированием способности к восприятию художественных образов и их вербализации средствами искусства. Е. В. Коротаева и С. Н. Бездетко отмечают, что эстетическое восприятие в младшем школьном возрасте выступает в качестве фундамента формирования ценностного отношения к миру и культуре. Установлено, что применение разнообразных художественных техник (изобразительная деятельность, живопись, декоративно-прикладное творчество) стимулирует [2, с. 58].

Художественно-эстетическое воспитание младших школьников — это фундаментальное направление совре-

менного образования, призванное вырастить гармонично развитую личность. Педагогические исследования признают его сложным и многогранным феноменом, охватывающим развитие эстетического восприятия, формирование художественного вкуса, раскрытие творческих способностей и воспитание уважения к искусству. Согласно современным научным взглядам, эстетическое воспитание представляет собой целенаправленный и организованный процесс, в котором педагог и ученики взаимодействуют для формирования эстетической культуры. Так, Т. П. Гайкова, Я. Ю. Осипова и У. В. Пелевина определяют его как развитие у младших школьников способности воспринимать, оценивать и создавать прекрасное, что реализуется в различных образовательных формах, включая внеурочную работу [1, с. 20].

Художественно-эстетическое воспитание играет особую роль в рамках внеурочной деятельности, которая для современных исследователей является пространством свободного творчества. Здесь создаются идеальные условия для того, чтобы ученики могли раскрыть свои индивидуальные способности. В отличие от уроков, внеурочные занятия более гибки, разнообразны и позволяют учитывать интересы каждого ребенка [3, с. 20]. Исследования подтверждают, что именно внеурочная деятельность позволяет эффективно применять такие формы художественно-эстетического воспитания, как творческие мастерские, кружки, студии, театральные постановки и проектная деятельность. В этих формах ученик активно включается в художественно-творческий процесс, что способствует более глубокому усвоению эстетических ценностей.

Важной особенностью художественно-эстетического воспитания во внеурочной деятельности является его добровольный характер. Участие обучающихся в различных видах художественно-творческой деятельности осуществляется на основе их интересов и потребностей, что способствует формированию внутренней мотивации. В исследованиях И. В. Носковой подчеркивается, что именно добровольность участия обеспечивает устойчивый интерес младших школьников к искусству и творчеству, а также способствует развитию их индивидуальных способностей.

Согласно мнению современных исследователей Т. П. Гайковой, Я. Ю. Осиповой и У. В. Пелевиной, внеурочная деятельность должна быть построена так, чтобы учащиеся активно участвовали в художественно-творческом процессе. Это позволяет им развивать свою эстетическую культуру через практическое применение знаний и умений. В связи с этим, многообразие способов организации художественно-эстетического воспитания приобретает особое значение. К наиболее эффективным методам для младших школьников во внеурочное время относятся:

— Кружки и студии художественной направленности (изобразительное искусство, декоративно-прикладное творчество, музыка, театр), которые обеспечивают последовательное формирование художественных навыков.

— Творческие мастерские, ориентированные на практическое освоение разнообразных художественных техник.

— Проектная деятельность, предполагающая создание конкретных художественных результатов (выставок, спектаклей, творческих проектов).

— Культурно-досуговые мероприятия (конкурсы, фестивали, выставки), призванные повысить мотивацию и интерес к искусству.

— Экскурсии и посещения культурных учреждений, направленные на расширение эстетического опыта учащихся [1, с. 23].

Согласно И. В. Носковой, применение вариативных форм внеурочной деятельности способствует формированию прочной мотивации младших школьников к художественной деятельности и развитию их креативных способностей. При этом каждая форма обладает специфическим педагогическим потенциалом и требует дифференцированного подхода, основанного на учете возрастных и индивидуальных характеристик обучающихся [4].

В контексте художественно-эстетического воспитания, методы, обеспечивающие результативность педагогического воздействия и стимулирующие познавательную и творческую активность учащихся, приобретают первостепенное значение. Н. Ю. Паршина в своих современных исследованиях акцентирует внимание на том, что методы эстетического воспитания представляют собой систему педагогических приемов, ориентированных на формирование эстетического восприятия, чувств и вкуса.

К числу основных методов художественно-эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности относятся методы художественного воспитания, направленные на развитие способности к восприятию и анализу произведений искусства (включая такие формы, как беседа, дискуссия и анализ художественных объектов) [5].

Анализ современных исследований (2020–2025 гг.) показал, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования эстетических чувств, художественного вкуса и творческих способностей. В этот период происходит активное развитие эмоциональной сферы, воображения и образного мышления, что создает благоприятные условия для приобщения детей к искусству и художественной деятельности.

Целью исследования стало выявление эффективности внеурочной деятельности в процессе художественно-эстетического воспитания младших школьников.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы и включало учащихся 1 классов в количестве 34 человек. Были сформированы экспериментальная (17 человека) и контрольная (17 человека) группы.

На начальной стадии исследования была проведена оценка уровня развития художественно-эстетического воспитания у младших школьников посредством применения диагностических процедур.

При формировании комплекса диагностических инструментов мы ориентировались на методики, которые, с нашей

точки зрения, обладают высокой информативностью и одновременно просты в применении для педагогов, не обладающих специальной психологической подготовкой.

Особое внимание уделялось тому, чтобы выполнение заданий было кратким, а материалы — наглядными и увлекательными для детей. Для определения уровня художественно-эстетической воспитанности младших школьников в рамках исследования были использованы следующие три методики:

1. «Выбери музыку» (Л. В. Школяр): направлена на оценку способности к сравнительному анализу эмоционального содержания музыкальных произведений и понимания чувств других людей в музыкальном контексте.

2. «Комплекс умений и способностей художественно-эстетического воспитания» (Т. Г. Казакова, И. А. Лыкова): предназначена для определения уровня художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3. «Способность воспринимать красоту» (Н. Н. Леонов): изучает уровень развития способности к восприятию красоты как эстетического переживания и оценивает характер художественно-эстетических переживаний.

На основании данных, собранных на начальном этапе эксперимента, мы пришли к выводу, что в экспериментальном классе художественно-эстетическое воспитание в основном сформировано на среднем уровне, тогда как в контрольном классе этот уровень несколько выше. В дальнейшем наша работа была сосредоточена на проведении уроков в экспериментальном классе, направленных на развитие художественно-эстетического воспитания путем организации внеурочной деятельности соответствующей направленности.

В экспериментальной группе была разработана и внедрена серия внеурочных занятий, включающая следующие направления:

- изобразительное творчество (рисование, аппликация, коллаж);
- театрализация;

— декоративно-прикладное искусство.

Программа реализовывалась в течение 2 месяцев с частотой 1 раза в неделю.

Процесс подготовки занятий строился на основе следующего плана:

1. Формирование содержания учебного материала.
2. Определение целей и задач практического задания, направленного на создание художественных образов, соответствующих теме занятия.
3. Подбор наиболее подходящей формы организации совместной работы детей.
4. Заготовка всего необходимого: от инструментов (ножниц, линейки, клея, бумаги, художественных материалов) до цифровых ресурсов (презентаций, видеоматериалов и пр.).
5. Продумывание способов оценки и осмысления результатов, полученных в ходе регулярной художественной деятельности.

На протяжении всего периода выполнения задач младшие школьники погружались в творческий процесс, экспериментируя с разнообразными материалами, техниками и формами. Это способствовало раскрытию их творческого потенциала. Параллельно, через знакомство с произведениями искусства и внимательное наблюдение за красотой природы и окружающего мира, у детей формировалось умение находить прекрасное в быденном и ценить гармонию.

В конце данного этапа, экспериментальный и контрольный классы были повторно обследованы с применением тех же диагностических инструментов, что и на начальном этапе. Анализ полученных данных свидетельствует о положительной динамике в уровне художественно-эстетического развития экспериментального класса. Таблица 1 наглядно демонстрирует сравнительные результаты по трем диагностическим методикам, отражая изменения в обоих классах до и после проведения эксперимента.

Существенный вклад в повышение художественно-эстетической воспитанности детей экспериментального

Таблица 1

Методики	Класс	Констатирующий этап			Контрольный этап		
		Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Методика Л. В. Школяра «Выбери музыку»	1 А	35 %	47 %	18 %	47 %	53 %	0 %
Методика Т. Г. Казаковой и И. А. Лыковой «Комплекс умений и способностей художественно-эстетического воспитания»		30 %	47 %	23 %	59 %	35 %	6 %
Методике Н. Н. Леонова «Способность воспринимать красоту»		30 %	40 %	30 %	53 %	41 %	6 %
Методика Л. В. Школяра «Выбери музыку»	1 Б	23 %	47 %	30 %	41 %	47 %	12 %
Методика Т. Г. Казаковой и И. А. Лыковой «Комплекс умений и способностей художественно-эстетического воспитания»		35 %	53 %	12 %	47 %	53 %	6 %
Методике Н. Н. Леонова «Способность воспринимать красоту»		35 %	47 %	18 %	47 %	41 %	6 %

класса внесла их активная художественная деятельность во внеурочное время. Эта деятельность способствовала развитию у детей способности к эстетическому восприятию, глубокому пониманию прекрасного и осмыслению эмоционально-смыслового содержания.

Таким образом, можно заключить, что комплекс мероприятий, реализованных на этапе формирующего эксперимента, оказал позитивное влияние на динамику уровня художественно-эстетической воспитанности младших школьников.

Литература:

1. Гайкова Т. П. Исследование современных форм организации внеурочной деятельности, ориентированных на эстетическое воспитание младших школьников / Т. П. Гайкова, Я. Ю. Осипова, У. В. Пелевина // Современные проблемы науки и образования. — 2023 — № 2. — С. 20–26.
2. Коротаева Е. В, Бездетко С. Н. О диагностике художественно-эстетического развития младших школьников: общее и особенное / Коротаева Е. В, Бездетко С. Н. // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2023. — № 1. — с. 57–62.
3. Кравцова Л. А. Художественно-эстетическое воспитание в системе дополнительного образования / Кравцова Л. А. // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. — с.20–28.
4. Носкова, И. В. Художественно-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / И. В. Носкова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 47 (494). — С. 188–190. — URL: <https://moluch.ru/archive/494/107962> (дата обращения: 07.02.2026)
5. Паршина Н. Ю., Прокопенко Г. И. Проблема эстетического воспитания младших школьников в современных условиях / Паршина Н. Ю., Прокопенко Г. И. // Педагогическая наука. — 2023. — № 12 (87). — С. 83–87. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-esteticheskogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov-v-sovremennyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 13.02.2026)

Специфика формирования двигательных качеств у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта

Голицева Елена Владимировна, студент
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Актуальность темы обусловлена тем, что формирование двигательных качеств у обучающихся с лёгкими интеллектуальными нарушениями (лёгкая умственная отсталость) является важнейшим условием их всестороннего развития. Как отмечают отечественные исследователи в области дефектологии и адаптивной физической культуры—Л. С. Выготский, В. В. Лебединский, Е. М. Мастюкова, С. П. Евсеев [3; 7; 9; 4]—двигательная сфера тесно связана с развитием познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и социальной адаптации обучающихся. Недостаточность интеллектуального развития у данной категории обучающихся сопровождается своеобразием моторики: сниженной координацией, замедленным темпом движений, недостаточной выносливостью и трудностями регуляции двигательной активности.

Лёгкие интеллектуальные нарушения в отечественной специальной педагогике рассматривается как стойкое недоразвитие познавательной деятельности при относительной сохранности элементарных форм поведения и возможности обучения по адаптированным программам [5]. По определению Льва Семёновича Выготского, первичный дефект интеллекта неизбежно влечёт вторичные

отклонения, в том числе в двигательной сфере, поскольку развитие психики и движения носит системный характер. Виктор Васильевич Лебединский подчёркивал, что при данном варианте дизонтогенеза наблюдается замедленное и неравномерное формирование всех психофункциональных систем, включая двигательные [7].

Одной из ключевых характеристик является гетерохронность развития двигательных качеств неравномерность формирования силы, быстроты, выносливости, гибкости и координации. Так, по данным отечественных исследований в области адаптивной физической культуры (С. П. Евсеев) [4], координационные способности и выносливость развиваются медленнее по сравнению с силовыми показателями, что требует дифференцированного подхода в обучении.

Особое значение имеет влияние интеллектуального дефекта на мотивационно-волевую сферу. Обучающиеся испытывают трудности в понимании инструкции, постановке цели и контроле за выполнением движения. Сниженная произвольность, недостаточная устойчивость внимания и быстрая утомляемость затрудняют формирование двигательных навыков. Как отмечал Александр Романович Лурия [8], нарушение регуляторных функций

мозга напрямую отражается на организации двигательной деятельности.

Сравнительный анализ с нормативно развивающимися сверстниками показывает, что обучающиеся с лёгкими интеллектуальными нарушениями отстают по показателям координации, точности движений, темпа выполнения и двигательной памяти. При этом различия носят не только количественный, но и качественный характер: движения менее осмыслены, хуже автоматизируются и требуют постоянной внешней поддержки (Е. П. Ильин, С. П. Евсеев) [6; 4].

Данные особенности существенно влияют на освоение жизненно важных навыков. Недостаточная развитость мелкой моторики затрудняет овладение письмом и графическими навыками; слабая координация и пространственная ориентировка осложняют трудовую деятельность; низкий уровень двигательной самостоятельности влияет на формирование навыков самообслуживания. Всё это, в свою очередь, отражается на уровне социальной адаптации обучающихся, ограничивая его самостоятельность и включённость в различные виды деятельности [1; 10].

Таким образом, психофизиологические и двигательные особенности обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта требуют целенаправленного педагогического воздействия, учитывающего их специфические потребности и направленного на комплексное развитие двигательной и психической сфер.

Формирование двигательных качеств у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта имеет выраженную специфику, обусловленную особенностями их психофизиологического развития [2]. В отечественной науке подчёркивается, что ведущим направлением в работе с данной категорией обучающихся является развитие координационных способностей, поскольку именно они лежат в основе успешного овладения всеми другими двигательными действиями (С. П. Евсеев) [4].

Координационные способности и точность движений выступают приоритетным направлением физического воспитания. У обучающихся наблюдаются трудности в согласовании движений различных частей тела, нарушена пространственно-временная организация двигательных актов, снижена точность и плавность движений. Как отмечал Александр Романович Лурия [8], недостаточная сформированность регуляторных функций мозга приводит к нарушениям программирования и контроля двигательной деятельности. В связи с этим методика формирования координации должна включать упражнения на ориентировку в пространстве, развитие равновесия, ритма и дифференциации усилий. Эффективны задания с постепенным усложнением: от простых движений по образцу к комбинированным действиям с изменяющимися условиями [5].

Особое значение развитие координации имеет для подготовки к письму и трудовой деятельности. Развитие мелкой моторики, глазомерной координации и точности движений способствует формированию графических на-

выков, аккуратности, способности к выполнению трудовых операций. Исследования Елена Михайловна Мاستюкова [9] подтверждают, что целенаправленная работа над координацией положительно влияет на уровень учебной и бытовой самостоятельности.

Формирование других двигательных качеств — силы, быстроты, выносливости и гибкости, также имеет свои особенности. Сила у обучающихся развивается относительно успешно при правильной организации упражнений, однако требует строгого контроля нагрузки и техники выполнения. Быстрота движений, как правило, снижена вследствие замедленных нервных процессов; обучающиеся испытывают трудности в выполнении заданий на реакцию и смену движений [10]. Выносливость характеризуется быстрой утомляемостью, что требует дробления нагрузки и включения активного отдыха. Гибкость может развиваться достаточно эффективно, однако требует регулярности и осторожности во избежание травматизма.

Возрастная динамика развития двигательных качеств у данной категории обучающихся замедлена и носит неравномерный характер. Как указывает Сергей Петрович Евсеев [4], наиболее выраженные трудности наблюдаются в развитии координации и выносливости, тогда как силовые и гибкостные показатели могут достигать относительно удовлетворительного уровня при систематических занятиях.

В качестве методов и средств формирования двигательных качеств используются общеразвивающие и специальные упражнения, подвижные игры, элементы гимнастики, лёгкой атлетики, лыжной подготовки и акробатики. Подвижные игры имеют особую ценность, поскольку способствуют развитию мотивации, эмоциональной вовлечённости и коммуникативных навыков. Важную роль играет наглядность: показ движения, использование ориентиров, схем и моделей [4; 9]. Словесная инструкция должна быть чёткой, краткой и подкрепляться демонстрацией. Широко применяется дозированная помощь — от частичной подсказки до физического сопровождения движения.

Необходимым условием является учёт индивидуальных особенностей обучающихся, что реализуется через дифференцированный подход. Уровень заданий, темп их выполнения, объём нагрузки и способы помощи варьируются в зависимости от возможностей обучающихся. При этом особое внимание уделяется коррекции вторичных нарушений — сниженной мотивации, неуверенности, трудностей самоконтроля [1; 2].

Таким образом, специфика формирования двигательных качеств у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта заключается в приоритетном развитии координации, комплексном использовании разнообразных средств и методов, а также обязательном учёте индивидуальных особенностей.

Эффективность формирования двигательных качеств определяется совокупностью психолого-педагогических, материально-технических и организационных условий. К психолого-педагогическим условиям относятся ин-

дивидуальный подход, создание положительной эмоциональной атмосферы, учёт особенностей мотивации и работоспособности обучающихся. Материально-технические условия включают наличие безопасного и оснащённого спортивного пространства, адаптированного инвентаря. Организационные условия предполагают систематичность занятий и их согласованность с другими видами деятельности [1; 4; 6].

Формирование двигательных качеств у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта представляет собой сложный и многоаспектный процесс, требующий учёта их психофизиологических особенностей. Приоритетное развитие координационных способностей, использование разнообразных методов и средств, а также дифференцированный подход обеспечивают эффективность физического воспитания.

Литература:

1. Баряева Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы: учеб. пособие / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, А. П. Зарин; под ред. И. М. Бгажноковой. — М.: Владос, 2010. — 181 с. — ISBN 978-5-691-01598-4.
2. Бгажнокова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы: учеб. пособие / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова [и др.]; под ред. И. М. Бгажноковой. — М.: Владос, 2010. — 181 с. — ISBN 978-5-691-01598-4.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — М.: Юрайт, 2021. — 332 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11695-3.
4. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С. П. Евсеев. — 2-е изд., стер. — М.: Спорт, 2016. — 616 с. — ISBN 978-5-906839-42-8.
5. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. пособие / С. Д. Забрамная. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 160 с.
6. Ильин Е. П. Психология физического воспитания: учеб. пособие / Е. П. Ильин. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 486 с. — ISBN 5-8064-0181-2.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В. В. Лебединский. — 6-е изд. — М.: Академия, 2018. — 144 с. — ISBN 978-5-7695-8071-0.
8. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — СПб.: Питер, 2021. — 768 с. — ISBN 978-5-4461-0836-7.
9. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. — М.: Владос, 1997. — 304 с. — ISBN 5-691-00054-3.
10. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие / Н. Н. Малофеев. — М.: Просвещение, 2009. — 319 с. — ISBN 978-5-09-023505-1.

Психологические особенности обучающихся с нарушением интеллекта и современные подходы к их коррекции и воспитанию

Голицева Елена Владимировна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Проблема психологического изучения и сопровождения обучающихся с нарушением интеллекта остаётся одной из актуальных в специальной психологии и дефектологии. Классическая отечественная наука (М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн) рассматривает умственную отсталость как особый тип дизонтогенеза — качественно своеобразное недоразвитие психики вследствие органического поражения головного мозга [7; 9].

Цель настоящей работы — систематизировать психологические особенности данной категории обучающихся, показать их влияние на процесс воспитания и проанализировать

современные подходы коррекции, прежде всего нейropsychологический.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, обобщение опыта отечественной дефектологии и современной нейropsychологии.

Нарушение интеллекта представляет собой тотальное и стойкое недоразвитие высших психических функций при относительной сохранности элементарных [9, с. 131; 7, с. 78].

Познавательная сфера характеризуется фрагментарностью восприятия, неустойчивостью внимания, преобла-

данием механической памяти над логической, слабостью процессов обобщения и абстрагирования, конкретностью мышления и недоразвитием регуляторной функции речи [3, с. 89–128; 8, с. 34–67].

Эмоционально-волевая сфера и личность отличаются примитивностью эмоций, повышенной внушаемостью, слабостью саморегуляции, инфантилизмом и зависимостью от внешних условий [3, с. 156–189].

Возрастная динамика проявляется в замедлении сенсомоторного развития в раннем возрасте, примитивности игровой деятельности в дошкольный период и выраженных трудностях учебной и социальной адаптации в школьные годы [5, с. 189].

Психологическая структура дефекта определяет специфику воспитательного процесса. Фрагментарность восприятия и слабость обобщения требуют опоры на яркую наглядность и реальные практические действия. Неустойчивость внимания диктует короткие эмоционально насыщенные воздействия и чёткую внешнюю организацию деятельности [3, с. 134–145].

Слабость волевой регуляции и высокая внушаемость обуславливают необходимость систематического формирования полезных привычек через ситуации успеха и положительное подкрепление. Эмоциональная незрелость делает приоритетным эмоционально-личностное общение и трудовое воспитание [2, с. 67; 4, с. 89; 7, с. 245–312].

Современная коррекционно-развивающая работа представляет собой синтез классической отечественной дефектологии и инновационных технологий. Центральное место занимает нейропсихологический подход [8].

Нейропсихологический подход опирается на теорию системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии и активно развивается в работах Т. В. Ахутиной, А. В. Семенович, Н. К. Корсаковой и их последователей [6; 10; 11]. Основные принципы:

1. Системный анализ структуры дефекта — проводится комплексная нейропсихологическая диагностика, выявляющая состояние трёх функциональных блоков мозга (энергетического, приёма и переработки информации, программирования и контроля) [6, с. 45–67].

2. Развитие межполушарного взаимодействия и базовых функций через кинезиологические упражнения, дыхательно-двигательные программы и нейрогимнастику.

3. Метод замещающего онтогенеза (А. В. Семенович) — восстановление пропущенных или искажённых этапов психического развития путём поэтапного формирования функциональных систем от сенсомоторного уровня к регуляторному [10].

4. Поэтапное формирование высших психических функций — от нормализации тонуса и работоспособности к развитию произвольной саморегуляции, пространственных представлений, зрительно-моторной координации и вербально-логического мышления.

Основные методы и приёмы: кинезиологические и дыхательные упражнения; методики «Школа внимания» и «Школа умножения» (Т. В. Ахутина); блоки Лурии и их модификации; компьютерные нейрокоррекционные программы [1; 6].

Нейропсихологический подход особенно эффективен при неосложнённых формах умственной отсталости и в сочетании с другими методами (АВА-терапия, сенсорная интеграция, логопедическая работа). Систематические занятия (2–3 раза в неделю в течение 6–12 месяцев) приводят к значимому улучшению внимания, работоспособности, саморегуляции и учебных навыков.

Другие современные подходы включают прикладной анализ поведения (АВА), сенсорную интеграцию, арт-терапию, музыкотерапию и семейно-центрированный подход.

Психологические особенности обучающихся с нарушением интеллекта определяют необходимость специально организованного, деятельностно-ориентированного воспитания и коррекции. Интеграция фундаментальных идей отечественной дефектологии с современными нейропсихологическими технологиями (в первую очередь методом замещающего онтогенеза) позволяет существенно повысить эффективность помощи и уровень социальной адаптации.

Результаты исследования подтверждают, что при систематической, индивидуализированной и комплексной работе каждый такой обучающийся способен раскрыть свой потенциал и стать полноправным членом общества.

Литература:

1. Ахутина Т. В. Нейропсихология и школа / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 2008. — № 1. — С. 37–45.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. М.: Просвещение, 1973. 208 с.
3. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 200 с.
4. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
5. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века, Москва, 1995. 400 с.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Лурия. — Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
7. Певзнер М. С. Дети олигофрены: изучение детей олигофренов в процессе их воспитания и обучения: специальность 13.00.00: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — М., 1959. — 485 с.

8. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
9. Рубинштейн С. Я Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
10. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.
11. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. — М.: Медгиз, 1955. 448 с.

Полисенсорный подход и его роль в формировании предметных представлений у дошкольников с нарушениями интеллекта

Госян Диана Тиграновна, воспитатель;
 Сурыжка Яна Алексеевна, старший воспитатель;
 Колосова Алина Евгеньевна, воспитатель;
 Журба Валерия Андреевна, воспитатель;
 Салабай Алеся Андреевна, воспитатель;
 Петрусенко Юлия Григорьевна, воспитатель;
 Головки Валентина Станиславовна, воспитатель;
 Разваляева Елена Дмитриевна, воспитатель
 МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 231»

В статье раскрывается сущность полисенсорного подхода и его роль в формировании предметных представлений дошкольников с нарушением интеллекта. Дается характеристика особенностям познавательной деятельности данной категории детей. Выделяются методы реализации полисенсорного подхода. Также обоснована эффективность данного подхода в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: полисенсорный подход, дошкольный возраст, нарушение интеллекта, предметные представления, сенсорное развитие, коррекционная педагогика.

«Чем больше органов чувств участвуют восприятие, тем прочнее и осмысленнее становится знания» — эта мысль принадлежит Константину Дмитриевичу Ушинскому — выдающемуся русскому педагогу, одному из основоположников научной педагогики в России. Отражающая идея классиков психологии, педагогики, сегодня приобретают особую актуальность практики работы детьми с ограниченными возможностями здоровья [1, 3].

В практике дошкольного образования нередко можно наблюдать следующую ситуацию: ребёнку с нарушениями интеллекта показывают знакомый предмет, например, яблоко. Он может узнать его на картинке, но будет затрудняться назвать его признаки, не всегда могут соотносить с реальным объектом, не понимают, как его используют. Однако стоит дать ребёнку возможность поддержать яблоко в руках, почувствовать его форму, запах, попробовать на вкус, услышать, как оно хрустит при укусе — и восприятие меняется [4]. Предмет перестаёт быть абстрактным образом и становится частью личного опыта ребёнка.

Этот пример наглядно демонстрирует, насколько важна опора на различные сенсорные каналы в процессе формирования представлений об окружающем мире, особенно у детей с нарушением интеллекта.

В современных условиях развития системы дошкольного образования особое внимание уделяется обеспечению

доступности и качества образования для всех категорий детей. Формирование представления об окружающем мире является одной из ключевых задач, поскольку она лежит в основе развития познавательной деятельности, речи, мышления и социальной адаптации ребёнка.

Как отмечается в исследованиях, в области специальной педагогики и дефектологии, у детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность и ограниченность сенсорного опыта, недостаточная способность к синтезу, замедленность реакций и недоразвитие мыслительных процессов. Данная особенность подробно раскрыта в трудах докторов педагогических наук, занимающихся проблемами олигофренопедагогики, таких как Е. А. Стребелева, В. В. Воронково, а также в исследованиях Л. С. Выготского, посвященных закономерностям аномального развития и роли социальной среды формирования психических функций [1,2].

Традиционные методы обучения, основанные преимущественно на словесных и наглядных, зачастую оказываются недостаточно эффективными в работе с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Это связано с тем, что данные методы предполагают определённый уровень сформированности абстрактного мышления, произвольного внимания и способности к переработке информации, которая у данной категории детей развиты недостаточно. Отсутствие непосредственного

практического взаимодействия субъектами окружающего мира, при использовании традиционных методов обучения ребёнка, ограничивает формирование полноценного сенсорного опыта, которые являются основой для развития представлений [2].

Существенным фактором является также сниженная способность переработки информации, поступающие по одному каналу восприятия. Дети с нарушением интеллекта испытывают затруднения в удержании и интеграции сенсорных впечатлений, что приводит к нестойкости и нечёткости формируемых образов. В условиях одноканального восприятия (например, только зрительного или только слухового) информация утрачивается или не связывается с опытом ребёнка [2].

В связи с этим возникает необходимость поиска внедрения таких педагогических подходов, которые могут позволить активизировать сохранность функций ребёнка, обеспечить включение различных анализаторных систем и создавать условия для многоканального восприятия информации. Использование таких подходов способствуют формированию более прочных осмысленных и обобщённых представлений, а также могут способствовать повышению уровня познавательной активности и вовлечённости детей в образовательный процесс.

Одним из наиболее эффективных направлений в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта является полисенсорный подход, предполагающий целенаправленное включение в образовательный процесс различных анализаторных систем: зрительных, слуховых, тактильных, двигательных, и также, при необходимости, обонятельный и вкусовой.

Сущность данного подхода заключается в организации обучения таким образом, при котором ребёнок получает информацию об объекте или явлениях через одну, а сразу через несколько сенсорных каналов. Это позволяет формировать более полные устойчивые представления, поскольку каждый анализатор вносит свой вклад в сознании целостного образа. Так, зрительное восприятие обеспечивает представление о форме, цвете и размере предмета; тактильное — о его фактуре, температуре и плотности; двигательное — способах взаимодействия с объектом; слуховое — звуковая характеристика [2].

Особое значение полисенсорный подход приобретает в работе с детьми с нарушениями интеллекта, поскольку у них часто наблюдается неравномерность развития анализаторных систем. Отдельные каналы восприятия могут быть менее сформированы, тогда как другие сохраняют относительную функциональность. Включение различных анализаторов позволяет компенсировать имеющиеся дефициты за счёт опоры на более сохранённые функции.

Использование полисенсорного подхода позволяет не только повысить эффективность восприятия, но и создать условия для формирования целостного образа предмета, что особенно важно для детей с нарушениями интеллекта. Благодаря включению различных анализаторов

информация становится более доступной, наглядной и значимой для ребёнка, что способствует её лучшему запоминанию и последующему воспроизведению [4].

Реализация полисенсорного подхода осуществляется через систему методов.

Метод сенсорного обследования предметов направлена на формирование целостного восприятия объекта. Обследование осуществляется поэтапно: ребёнок рассматривает предмет, ощупывает его, определяет форму, цвет, величину, текстуру, устанавливает его назначение. Важную роль играет в словесно сопровождение, обеспечивающие связь между отношением и понятием.

Метод предметно-практических действий предполагает активное взаимодействие с объектами. Ребёнок выполняет различные действия: манипулирует предметами, сортирует их, используют по назначению. Это способствует закреплению знаний через практически опыт и опору на наглядно — действенное мышление.

Метод моделирования наглядного представления позволяет сформировать обобщённое представление. Использование моделей, схем помогают ребёнку переносить знания на новые ситуации постепенно переходить к более абстрактному уровню мышления.

Метод сенсорных эталонов направлен на усвоение основных свойств предметов (цвет, формы, величина). Работа строится на сопоставлении объектов с образами, выделения признаков и их закреплении в различных заданиях.

Метод речевого сопровождения обеспечит осмысление сенсорного опыта. Педагог комментирует действие ребёнка, задаёт вопросы, побуждает к описанию предметов, тем самым способствует развитию словаря и формированию понятий [3].

Эффективность сенсорного подхода определяет его комплексное воздействие на сенсорную когнитивную речевую сферу ребёнка. Прежде всего, он способствует формированию более качественного и целостного восприятия окружающего мира. За счёт одновременного включения нескольких анализаторов ребёнок получает многомерно образ предмета, что обеспечивает его узнавания и воспроизведения.

Существенно усиливается процесс запоминания у ребёнка. Информация фиксируется в различных сенсорных системах, что повышает её устойчивость и снижает вероятность забывания. Дети легче воспроизводят информацию, опираясь на ранее полученный комплексный опыт.

Полисенсорный подход оказывает значительное влияние на развитие речи, обеспечивает более глубокое понимание окружающего мира, способствует расширению словарного запаса и развитию связной речи. Развиваются мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение и классификация. Ребёнок учится выделять признаки предмета, устанавливает связи между ними переносить знания на новые ситуации [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что полисенсорный подход является эффективным средством форми-

рования предметных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. Его использование обеспечивает комплексное развитие ребёнка, что способствует компенсации нарушения и повышает качество усвоения знаний.

Важно отметить, что эффективность данного подхода возможна только при условии систематичности его применения, учёта индивидуальных особенностей детей и организации активной практической деятельности.

Литература:

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. — Москва: Просвещение, 1967. — 235 с.
2. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей с нарушениями интеллекта / В. В. Воронкова. — Москва: Академия, 2010. — 416 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург: Лань, 2003. — 656 с.
4. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей с нарушением интеллекта / Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова. — Москва: Владос, 2005. — 272 с.

Почтовые марки России как образовательный ресурс: «Оружие Победы»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Даришева Джамиля Ильдусовна, студент;

Морозова Олеся Алексеевна, студент;

Рупенгейт Дарья Владимировна, студент

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

Цель исследования — рассмотреть почтовые марки серии «Оружие Победы», выпущенные АО «Марка» в 2009–2015 гг. к 65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1942–1945 гг.), как образовательный ресурс по модулю Основы военной подготовки. Серии почтовых марок носили следующие названия: «Стрелковое оружие»; «Бронетанковая техника»; «Авиация»; «Автомобильная техника»; «Боевые корабли»; «Артиллерия»; «Бронепоезда». История и традиции Вооруженных Сил России, создатели военной техники и ее образцы — актуальная тема филателии. Отечественная филателия обладает большим воспитательным потенциалом, сочетая познавательную, нравственную и эстетическую составляющие.

Ключевые слова: почтовая марка, основы военной подготовки, стрелковое оружие, бронетанковая техника, авиация, автомобильная техника, боевые корабли, артиллерия, бронепоезда.

Введение

В современных условиях подготовка граждан РФ к военной службе — приоритетное направление государственной политики. Важнейшие вопросы образования на всех уровнях — это воспитание любви к Родине, чувство патриотизма, готовность к защите Отечества [7, с.299]. История и традиции Вооруженных Сил России, создатели военной техники и ее образцы — актуальная тема филателии. Отечественная филателия обладает большим воспитательным потенциалом, сочетая познавательную, нравственную и эстетические составляющие.

Почтовые марки серий «Оружие Победы», выпущенные АО «Марка» в 2009–2015 годах к 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, позволяют изучать историю оружия, военной техники, способы ее использования на полях сражений.

В книге для учащихся «Армия на защите Отечества» приводятся фотографии выдающихся советских создателей военной техники и вооружений: М. И. Кошкина, советского

инженера-конструктора, создателя танка Т-34; В. Ф. Токарева оружейного конструктора; В. Г. Грабина, конструктора артиллерийского вооружения; С. В. Ильюшина, авиаконструктора, С. А. Лавочкина авиаконструктора, А. С. Яковлева авиаконструктора и многих других [1, с.159].

В Военном энциклопедическом словаре дается определение: «Стрелковое оружие, ствольное оружие калибра до 20 мм для стрельбы, пулями, дробью, стреловидными элементами и т. п.». [2, с.888]. Различают стрелковое оружие малого калибра (до 6,5 мм), среднего (6,5–9 мм) и крупного (свыше 9 мм) [2, с.888].

Подготовку войск Красной Армии по вопросам эксплуатации стрелкового оружия в годы Великой Отечественной войны исследовал А. Ю. Кормазов [5,6]. В своем исследовании он показал насколько сложной была это проблема. Важную роль в этом вопросе играет уже начальная военная подготовка и изучение основ военной подготовки для практического использования стрелкового оружия и получения технических знаний для его правильной эксплуатации [5].

В Военном энциклопедическом словаре дается определение: «Бронепоезд, бронированный (от пуль и осколков), подвижной железнодорожный состав с артиллерийским и пулеметным вооружением для огневой поддержки войск и ведения самостоятельных действий в полосе железной дороги» [2, с.140].

В Военном энциклопедическом словаре дается определение: «Автомобильная техника (автотракторная техника), колесная и гусеничная техника для обеспечения боевой и повседневной деятельности вооруженных сил [2, с.20]. Автомобили военные — это автомобили, создаваемые по тактико-техническому заданию вооруженных сил для обеспечения их деятельности в военное и мирное время [2, с.20].

В Военном энциклопедическом словаре дается определение: «Авиационная техника — это совокупность технических средств, состоящих на вооружении авиационных формирований и предназначенных для выполнения боевых, транспортных, учебных и других задач» [2, с.20].

В Военном энциклопедическом словаре дается определение: «Артиллерийское вооружение — это вид вооружения, состоящий из артиллерийских орудий с боеприпасами, средствами управления огнем и обеспечения стрельбы» [2, с.64].

В Военном энциклопедическом словаре приводятся следующие данные «ВМФ СССР сыграл важную роль в обороне Одессы, Севастополя, Ленинграда (Санкт-Петербург), Керчи, Новороссийска, участвовал в битве за Кавказ. На реках и озерах действовали речные и озерные военные флотилии [2, с.193].

Материалы и методы исследования

Официальные источники АО «Марка», каталоги, сувенирные альбомы. Научные статьи и публикации, посвященные Великой Отечественной войне и филателии. Учебные пособия по Основам военной подготовки. Определение возможностей применения марок в учебном процессе: для изучения оружия и военной техники на занятиях по «Основам военной подготовки»

Результаты и обсуждение

Рассмотрим стрелковое оружие, изображенное на почтовых марках. К началу Великой Отечественной войны на вооружении Красной армии было более 20 видов стрелкового оружия — винтовки, пистолеты, револьверы, пулеметы. В военные годы совершенствовались и разрабатывались различные модели, которые отличались надежностью, легкостью в эксплуатации, высокой пробивной способностью и маневренностью. Широко использовались следующие модели — самозарядная винтовка Токарева (СВТ-40), автоматическая винтовка Симонова (АВС-36), револьвер Нагана 1895 года, пистолет Токарева (ТТ) образца 1933 года, пистолеты пулеметы Судаева (ППС-43) и Шпагина (ППШ-41), ручной пулемет Дегтярева (ДП), станковый пулемет Горюнова (СГ-43) [3, с.29]

Рассмотрим образцы артиллерийского вооружения на почтовых марках. В Великой отечественной войне советская артиллерия сыграла исключительно важную роль и стала главной огневой силой. В боевых операциях были задействованы осадные, противотанковые и горные пушки, самоходные и зенитные орудия, реактивная и береговая артиллерия. Для нужд фронта было выпущено свыше 480 тысяч орудий и более 350 тысяч минометов. В годы Великой Отечественной войны широко использовались 45-мм противотанковая пушка (53-К), 76-мм дивизионная пушка (ЗИС-3), 85-мм зенитная пушка (52-К) и 122 мм гаубица (М-30) [3, с. 30].

Рассмотрим бронетанковую технику, изображенную на почтовых марках. Великая Отечественная война отличалась беспрецедентным в истории масштабом применения бронетанковой техники. Танковые и моторизованные войска использовались для усиления ударной силы стрелковых частей и соединений; укрепления обороны; быстрого разгрома группировок противника. Наиболее активно эксплуатировались следующие модели танков — легкий колесно-гусеничный БТ-7М, малолучный Т-70, надежный Т-24-85, мощный ИС-2 [3, с. 33].

Бронепоезда. К началу Великой отечественной войны в СССР имелось 78 бронепоездов, 53 из которых состояли на вооружении частей Красной армии, 23 входили в состав войск НКВД. Значительное число моделей создано уже в военные годы. Наиболее интенсивно составы использовались в период 1941 -1943 годы, с помощью их уничтожались поезда, самолеты, различные виды оружия и транспорт противника. Большинство бронепоездов получали названия по месту их изготовления в честь выдающихся личностей, руководителей партии, русских полководцев. Самые известные — «Московский метрополитен», «Истребитель немецких захватчиков», «Москвич» и «Козьма Минин» [3, с. 35].

Рассмотрим образцы автомобильной техники на почтовых марках. С начала Великой отечественной войны активно использовалась автомобильная техника: для быстрой доставки и перевозки войск, боеприпасов, вооружения, продовольствия, обмундирования; эвакуации раненых с поля боя и транспортировки поврежденных танков, самолетов; выполнение разных задач. Для военных нужд многие модели были значительно усовершенствованы, полным ходом шло проектирование новых образцов техники. На фронтах войны широко применялись — полугусеничный грузовик ГАЗ-АА («полугусеник»), ЗИС-5В («трехтонка»), ГАЗ-67Б и ГАЗ-М1 («эмка») [3, с. 37].

Авиация. Значительный вклад в разгром фашистской Германии внесли военно-воздушные силы. Фронтная авиация вместе с другими родами войск наносила сокрушительные удары по живой силе и технике противника. Победу в Великой Отечественной войне приближали не только мастерство и мужество летчиков, но и талант авиаконструкторов, самоотверженный труд рабочих и инженеров, в кратчайшие сроки создававших надежные воздушные машины. Активно использовались в военное

время истребители Як-3, Ла-5, штурмовик Ил-2, пикирующий бомбардировщик Пе-2 [3, с. 39].

Боевые корабли. Военно-морской флот СССР не только помогал Красной армии в проведении операций на приморских направлениях, но и самоотверженно наносил значительный урон, войскам противника, уничтожая корабли и подводные лодки. Наиболее активно эксплуатировались следующие модели кораблей — тральщик «Мина»,

сторожевой корабль «Метель», бронекатер БКА-75 и канонерская лодка «Усыкин» [3, с. 41].

А. Ю. Кормазов в своем исследовании приходит к выводу, что в тяжелых условиях войн в СССР создавали оружие по качеству и эффективности не уступающее, а иногда и превосходящее зарубежные образцы» [6, с.44].

В таблице 1 представлено «Оружие Победы» на почтовых марках России.

Таблица 1. «Оружие Победы» на почтовых марках России (2009–2015)

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка
1	Россия	2009	1311	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Стрелковое оружие. Самозарядная винтовка Токарева (СВТ-40). Автоматическая винтовка Симонова (АВС-36)» [4, с. 219]
2	Россия	2009	1312	«Револьвер Нагана образца 1895 г. Пистолет Токарева (ТТ) образца 1933 г.» [4, с. 219]
3	Россия	2009	1313	«Пистолет-пулемет Судаева (ППС-43). Пистолет-пулемет Шпагина (ППШ-41)» [4, с. 219]
4	Россия	2009	1314	«Ручной пулемет Дегтярева (ДП). Станковый пулемет Горюнова (СГ-43)» [4, с. 219]
5	Россия	2010	1404	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Бронетанковая техника. Легкий колесно-гусеничный танк БТ-7М» [4, с. 235]
6	Россия	2010	1405	«Легкий танк Т-70» [4, с. 235]
7	Россия	2010	1406	«Средний танк Т-34–85» [4, с. 235]
8	Россия	2010	1407	Тяжелый танк ИС-2» [4, с. 235]
9	Россия	2011	1476	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Авиация. Истребитель Як-3» [4, с. 250]
10	Россия	2011	1477	«Истребитель Ла-5» [4, с. 250]
11	Россия	2011	1478	«Штурмовик Ил-2» [4, с. 250]
12	Россия	2011	1479	«Пикирующий бомбардировщик Пе-2» [4, с. 250]
13	Россия	2012	1569	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Автомобильная техника. ГАЗ-АА» [4, с. 272]
14	Россия	2012	1570	«ЗиС-5В» [4, с. 272]
15	Россия	2012	1571	«ГАЗ-67Б» [4, с. 273]
16	Россия	2012	1572	«ГАЗ-М1» [4, с. 273]
17	Россия	2013	1694	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Боевые корабли. Краснознаменный тральщик «Мина» [4, с. 303]
18	Россия	2013	1695	«Гвардейский сторожевой корабль «Метель» [4, с. 303]
19	Россия	2013	1696	«Гвардейский бронекатер БКА-75» [с. 303]
20	Россия	2013	1697	Краснознаменная канонерская лодка «Усыкин» [4, с. 303]
21	Россия	2014	1820	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Артиллерия. 45-мм противотанковая пушка (53-К) [4, с. 326]
22	Россия	2014	1821	«76-мм дивизионная пушка (ЗИС-3)» [4, с. 326]
23	Россия	2014	1822	«85-мм зенитная пушка (52-К)» [4, с. 326]
24	Россия	2014	1823	«122-мм гаубица (М-30)» [4, с. 326]
25	Россия	2015	1941	«65-летию Победы в Великой Отечественной войне (1941–1945 гг.) Оружие победы. Бронепоезда. Бронепоезд «Московский метрополитен» [4, с. 354]
26	Россия	2015	1942	Бронепоезд «Истребитель немецких захватчиков» [4, с. 354]
27	Россия	2015	1943	Бронепоезд «Москвич» [4, с. 354]
28	Россия	2015	1944	Бронепоезд «Козьма Минин» [4, с. 354]

На рисунках 1–4 представлены листы филателистического экспоната «Оружие Победы» листы 2–5. На листе 2, рисунок 1 прикреплен художественный немаркированный конверт образовательной площадки «Герценовский фила-

телист», который посвящен «Первой университетской филателистической выставке». Выставка проходила 5–6 мая 2010 года в РГПУ им. А. И. Герцена.

ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Бронетанковая техника. Почтовые марки РФ №№ 1399-1403. 2010 год



Рис. 1. Бронетанковая техника. Немаркированный конверт образовательной площадки «Герценовский филателист»

ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Стрелковое оружие. Почтовые марки РФ №№ 1311-1314. 2009 год



ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Артиллерия. Почтовые марки РФ №№ 1820-1823. 2014 год



Рис. 2. Стрелковое оружие. Артиллерия

ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Автомобильная техника. Почтовые марки РФ №№ 1569-1572. 2012 год



ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Бронепоезда. Почтовые марки РФ №№ 1941-1944. 2015 год



Рис. 3. Автомобильная техника. Бронепоезда

ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Авиация. Почтовые марки РФ №№ 1476-1479. 2011 год



ОРУЖИЕ ПОБЕДЫ
Боевые корабли. Почтовые марки РФ №№ 1694-1697. 2013 год



Рис. 4. Авиация. Боевые корабли

Заключение

В современных условиях подготовка граждан РФ к военной службе — приоритетное направление государственной политики. Важнейшие вопросы образования на всех уровнях — это воспитание любви к Родине, чувство патриотизма, готовность к защите Отечества. История и традиции Вооруженных Сил России, создатели военной техники и ее образцы — актуальная тема фила-

тели. Отечественная филателия обладает большим воспитательным потенциалом, сочетая познавательную, нравственную и эстетическую составляющие.

Таким образом, изучение оружия и боевой техники периода Великой отечественной войны на занятиях по «Основам военной подготовки» способствует не только образовательным целям, но и формирует целостное представление о событиях прошлого, помогает развитию ключевых компетенций и патриотического сознания.

Литература:

1. Армия на защите Отечества книга для учащихся / Н. В. Гололобов, М. В. Маслов, Р. М. Тимошев, И. А. Черняк; под ред. генерал-лейтенанта Р. М. Тимошева. М.: Просвещение, 2024. — 367 с.
2. Военный энциклопедический словарь. — ЭКСМО, 2007. — 1024 с.
3. 80 лет Победы в Великой Отечественной войне. Почтовые марки Российской Федерации: сувенирный альбом. 2025–2 / ред. Ю. Холодова. 2025. Москва: Марка, 2025. — 48 с. URL: <https://rusmarka.ru/catalog/filprod/naborygod/suvalbom/position/44741.aspx> (дата доступа 25.04.2026).
4. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской Федерации 1992–2017: каталог / Федер. агентство связи; [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. Е. А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2017. — 760 с.
5. Кормазов А. Ю. Подготовка войск Красной Армии по вопросам эксплуатации стрелкового вооружения в годы Великой Отечественной войны // Наукосфера. — 2024. — № 9–1. — С. 58–62.
6. Кормазов А. Ю. Развитие стрелкового вооружения и боеприпасов Красной Армии до начала и во время Великой Отечественной войны // Наукосфера. — 2024. — № 6–2. — С. 41–44.
7. Основы военной подготовки: учебное пособие / под ред. Е. К. Гуманенко. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2026. — 328 с.

Исследование стратегий и направлений развития преподавания китайского языка как иностранного с точки зрения ключевых компетенций

Ди Хунсинь, студент

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье анализируются основные трудности, возникающие в процессе преподавания китайского языка как иностранного за рубежом. С опорой на новейшие научные исследования и нормативные документы предложены стратегии преодоления этих трудностей, позволяющие обучающимся сформировать необходимые ключевые компетенции, а также способствующие адаптации преподавания китайского языка к потребностям конкретной образовательной среды и широкому распространению китайской культуры за рубежом.

Ключевые слова: китайский язык как иностранный, ключевые компетенции, эмпирический метод обучения, натуральный метод обучения, перевёрнутый класс.

Analysis of teaching strategies and development directions of Chinese as a second language from the perspective of core literacy

Di Hongxin, student

Transbaikial State University (Chita)

The article analyzes the main difficulties arising in the process of teaching Chinese as a foreign language abroad. Drawing on the latest scientific sources and regulatory documents, it proposes strategies for overcoming these difficulties, facilitate the adaptation of Chinese language teaching to the needs of a specific educational environment, and contribute to the wide dissemination of Chinese culture abroad.

Keywords: Chinese as a foreign language, core competencies, experiential teaching method, natural teaching method, flipped classroom.

В связи со стремительным развитием информационных технологий и искусственного интеллекта в со-

временном мире образование становится всё более диверсифицированным и интернациональным, а овладение

иностранным языком играет важную роль в развитии академической мобильности и международных образовательных обменов.

Рассматривая развитие данной сферы в разных странах мира, нетрудно заметить, что китайское образование находится на критически важном этапе повышения качества. Как в отношении образовательной политики, так и в области научных исследований достигнуты впечатляющие результаты. Китайские учёные Чжао Тинтин, Ли Даочжэн и Ян Шуцзюань отмечают: «В настоящее время завершился этап количественного наращивания образовательных программ, и развитие высшего образования в нашей стране перешло в новую фазу. Необходимо приложить усилия для обеспечения его инновационного, качественного и сбалансированного развития, чтобы [наша страна] могла стать одним из ведущих мировых образовательных центров» [8, с. 12]. Очевидно, что Китай занимает важное место на карте мирового образования; важной тенденцией является и усиление интереса к изучению китайского языка как иностранного.

Освоение родного языка, который является основным средством повседневного общения в условиях естественной языковой среды, как правило, не вызывает серьёзных трудностей. При этом на результаты овладения иностранным языком влияет множество факторов, включая содержание и продолжительность обучения, а также ограниченность языковой практики, вот почему овладеть им крайне сложно.

Изучая особенности преподавания китайского языка как иностранного в Камбодже, китайские учёные обнаружили, что в процессе реализации соответствующих учебных курсов используются «устаревшие информационно-коммуникационные технологии, единообразные методы обучения, отсутствует система контроля и оценки, характерны низкая эффективность и неудовлетворённость результатом» [2, с. 14]. В связи с этим ключевой задачей становится разработка универсальной стратегии преподавания китайского языка как иностранного и определение направлений его развития.

Актуализация темы ключевых компетенций в педагогической среде последних лет связана с деятельностью Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В 2016 году документе «Ключевые компетенции развития китайских учащихся», опубликованном Пекинским педагогическим университетом, было дано следующее определение: «Ключевые компетенции — это личностные качества и способности, необходимые учащимся для непрерывного развития и позволяющие им успешно адаптироваться к требованиям современного общества» [5, с. 1]. Таким образом, новая образовательная концепция направлена на формирование у обучающихся таких компетенций. Если рассматривать перечисленные выше проблемы с точки зрения данной концепции, можно найти пути их эффективного решения.

Если же говорить о проблемах обучения, характерных для китайских школ (устаревшая учебно-материальная

база и единообразные методы обучения), их причины видятся нам в неравномерном распределении средств на образование и недостаточном профессиональном уровне учителей. В связи с этим рекомендуется оптимизировать финансирование образования, что требует инициативы органов управления образованием, а также самих школ, сократить неоправданные расходы, обеспечить школы необходимым современным оборудованием, а также использовать в учебном процессе разнообразные цифровые образовательные ресурсы (электронные учебные материалы, видео, интерактивные упражнения и др.), тем самым способствуя обновлению и совершенствованию педагогических подходов.

Одновременно с этим преподавателям — носителям языка, обучающим китайскому как иностранному и на регулярной основе работающим в зарубежных школах, важно принимать активное участие в методической, а также научно-исследовательской работе с целью повысить свои профессиональные компетенции в области использования цифровых инструментов, овладения педагогическими умениями, а также интеграции и разработки учебных материалов.

Традиционные для Китая методы преподавания принципиально отличаются от принятых в других странах. Преподавателям — носителям языка необходимо следовать местным традициям («Когда ты в Риме, поступай как римляне») и адаптировать свои подходы в соответствии с принятой в конкретной стране образовательной моделью. В то же время важно учитывать международные стандарты, включая эмпирический (*experiential teaching method*) и натуральный (*natural teaching method*) подходы, чтобы сделать занятия более живыми и разнообразными.

«Эмпирический метод обучения направлен на формирование у обучающихся системных знаний о китайском языке и культуре, на улучшение их коммуникативных навыков. Метод занимает важное место в преподавании иностранных языков, в том числе китайского языка как иностранного в международном контексте» [4, с. 1]. «Согласно принципам натурального метода обучения учащиеся овладевают иностранным языком так же, как и родным, поэтому акцент делается на развитии коммуникативной компетенции, а не изучении грамматических структур» [4, с. 105]. Учёт реальной специфики конкретного региона, использование принятых в международной практике методов преподавания и традиционных подходов к обучению китайскому языку позволяют создать обоснованную с научной и методической точек зрения адаптируемую модель преподавания китайского языка как иностранного.

Учитывая проблему фрагментарности знаний, получаемых учащимися в процессе обучения языку, важно помочь им выстраивать целостную систему знаний, предлагая самостоятельно, индивидуально составлять структурно-логические схемы (например, ментальные карты или диаграммы) для систематизации полученной информации и лучшего усвоения учебного материала.

Такой подход позволяет учащимся развивать системное мышление и самостоятельность, умение обобщать и применять имеющиеся знания.

«Китайский уже имеет статус международного языка. Цель его изучения заключается не только в общении, но и в решении двух других важных задач: развитии у обучающихся умения мыслить сразу на китайском языке и понимания китайской культуры» [3, с. 125]. В ходе изолированного изучения китайского языка вне естественной языковой среды учащимся трудно воспринимать информацию из-за культурных различий, однако если учебные материалы знакомят их с традиционным культурным контекстом, обучающиеся лучше понимают культурную специфику. В результате заметно улучшается не только понимание, но и уровень овладения знаниями.

Важной рекомендацией ввиду отсутствия единой системы контроля и оценивания является разработка комплексного стандарта оценивания компетенций, что считается необходимым условием достижения непрерывного и устойчивого прогресса в обучении китайскому языку как иностранному. При разработке такой системы рекомендуем использовать в качестве ключевого аспекта текущую успеваемость, дополнив её оценкой преподавателя, собственной оценкой ученика и взаимным оцениванием одноклассников в конце учебного семестра. Это позволит сформировать комплексную систему оценивания, сместив акцент с результатов единого письменного текста, поощряя учащихся улучшать собственные результаты.

Исследователи отмечают: «Органично сочетая текущий контроль, промежуточную и итоговую аттестацию, обогащая содержание и методы оценки в соответствии с реальной учебной ситуацией, следует создать адаптивную и рациональную систему оценивания» [7, с. 37]. Разработка такой системы мониторинга и оценивания требует учёта множества взаимосвязанных компонентов и предполагает всестороннюю оценку предметных результатов, личностного развития (в том числе мотивации и отношения к учёбе) и метапредметных умений (способности применять знания на практике) обучающихся. Цель заключается в том, чтобы способствовать освоению учащимися иностранного языка, одновременно уделяя внимание развитию у них ключевых компетенций. Создание такой системы предполагает не простое суммирование различных способов оценивания, а системную трансформацию образовательной среды и подходов к обучению и воспитанию.

Рассуждая о недостаточной эффективности работы учителей, а также невысоком уровне признания их труда, выделим три основных причины: чрезмерный акцент на ведущей роли учителя в учебном процессе, ориентацию администрации школ исключительно на успеваемость учащихся, а также недостаточное понимание важности изучения иностранного языка широкой общественностью. Ключевой из них является глубоко укоренившийся «учителецентризм».

Традиционная концепция обучения предполагает, что ученики слушают учителя и записывают за ним, фиксируя информацию, а затем механически воспроизводят полученные знания; при этом между преподавателем и учащимися отсутствует взаимодействие, коммуникация. В результате обучающиеся не всегда успешно усваивают учебный материал. Однако модель, известная под названием «Перевернутый класс», позволяет решить эту проблему: «“Перевернутый” класс — это педагогический подход, который фактически означает, что действия, которые традиционно проводились в учебной аудитории, теперь проводятся вне классной комнаты и наоборот» [6, с. 175]. Технология «Перевернутый класс» предполагает, что учащиеся изучают теоретические аспекты дома, при этом все занятия в классе являются практическими. Это позволяет обеспечить активное взаимодействие обучающихся с преподавателем и между собой и преодолеть проблемы традиционного подхода.

Преподавателям иностранного языка следует сфокусироваться на ключевых целях обучения, разъяснять обучающимся различия между родным и иностранным языками, опираться на их знания и способности, помогая стабильно повышать уровень владения иностранным языком.

Итак, в рамках подхода, ориентированного на овладение обучающимися ключевыми компетенциями, преподавание китайского языка как иностранного предполагает следующие основные стратегии и направления развития:

- Адаптацию и внедрение новых методов обучения в соответствии культурой конкретной страны.
- Помощь обучающимся в объединении разрозненных данных с целью формирования целостной системы знаний.
- Создание комплексной системы мониторинга и оценивания качества образования.
- Применение технологии «Перевернутый класс» для обеспечения эффективной коммуникации на занятиях.

Литература:

1. Бай Лэсан, Сюнь Сяньчан. Интервью о французском Китаеведении и построении дисциплины преподавания китайского языка // Вестник Университета Хубэй (философия и общественные науки). — 2024. — Т. 51, № 2. — С. 125–132, 178. — URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=ZMT4ddBD2nxgBcN68QOgmAH-KaVeK6OWjpiQZmHvOefeFLPNC0DecW435LbxAB0WsPVxQJaj46rsaB6BIXAN69OjzxSDjxotTr2xqDwkMPQl-dOWgOhWMtIQRru_tzIclZu33sBcLzSvdaP48XpqvWj2xEBG3dDXIMfsA6XKRgErE=&uniplatform=OVERSEA
2. Люй Цзюньвэй, Жэнь Яньхуэй. Развитие камбоджийского китайского как второго языка и проблемы его интернетиализации // Международное обучение китайскому языку. — 2023. — № 2. — С. 12–31. — URL: <https://xianxiao.ssap.com.cn/catalog/7975055.html>

3. Тэн Цзывэй. О применении эмпирического метода обучения в преподавании второго языка // Культура китайских иероглифов. — 2025. — № 2. — С. 95–97. — URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=ZMT4ddBD-2nzp-LDgydHMyPKHOyDB_TTG57BVpZylejdpfWBppNc1KVpqGsWHF336dTeg-v0jIX0CNKkc57JoltL-RkigNiL1AFH0ndKYH2Qn9sehZSxvuDTI5mZrh34gPGJ_Iv_yi492-u5t5afqLVS_Nk9wLal1ERCPXB_tUf4=&uniplatform=OVERSEA
4. У Сяофэн. Исследование адаптации натурального метода обучения в преподавании английского языка в китайской школе (на примере образовательного учреждения «Чжиши») // Зарубежный английский язык. — 2024. — № 23. — С. 103–105, 119. — URL: <https://search.napstic.cn/literature/periodical/010hwy-z202423033>
5. Группа исследователей ключевых компетенций. Ключевые компетенции развития китайских учащихся // Журнал китайской педагогики. — 2016. — № 10. — URL: <https://www.jcse.com.cn/CN/Y2016/V0/I10/1>
6. Цепов, А. Л. «Перевернутый» класс // Смоленский медицинский альманах. — 2019. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevyornuty-klass> (дата обращения: 02.05.2026). <https://elibrary.ru/contents.asp?id=46233596>
7. Цзян Ю. Смешанное обучение английскому языку в старшей школе и стратегии построения системы множественной оценки // International Journal of Linguistics, Literature and Translation. — 2023. — Т. 6, № 2. — С. 37–41. — URL: <https://al-kindipublishers.org/index.php/ijllt/article/view/4703>
8. Чжао Тинтин, Ли Даочжэн, Янь Шуцзюань. Перспективы развития мирового высшего образования и выбор Китая в контексте построения сильной державы в сфере образования // Исследования высшего образования Китая. — 2025. — № 12. — С. 11–17. — URL: https://oversea.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=iO0L29morZmEK-oPmBA4t-DayqjahDEbc1YTy3okXF9Fg8u1Ff-NxhcMenXOKUJ8HIBt7PUm0y1IyQIJkzFIDTq1Q_iB0EsC5N1z0A5LMpk0_ud-nYhX2BZh4DPQAb2PNebuKfxdzO-wnJsbeo0YpKCJeXfTjM8aaT_4Kos6EeU=&uniplatform=OVERSEA

Методические аспекты интеграции логопедического подхода в обучение английскому языку обучающихся младшего школьного возраста

Киряева Дарья Дмитриевна, учитель английского языка
МБОУ «ОК «СОШ № 23» г. Курска

В статье исследуется проблема отсутствия методических рекомендаций по синхронизации деятельности учителя английского языка и учителя-логопеда в процессе реализации основной образовательной программы.

Ключевые слова: дисграфия, иностранный язык, учитель-логопед, учитель английского языка, обучающиеся младшего школьного возраста, начальное общее образование.

Целью исследования является организационно-методическое и технологическое решение вопросов пропедевтики дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста на интегрированных уроках английского языка.

Объектом исследования выступает процесс обучения английскому языку обучающихся младшего школьного возраста с риском или проявлениями дисграфии.

Предмет исследования — система интегрированных уроков английского языка, обеспечивающих пропедевтику дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста.

Таким образом, **актуальность** исследования определяется:

- 1) Сложностью усвоения иностранного языка детьми, имеющими первичный дефицит средств общения;
- 2) Высокой частотой дисграфических ошибок при изучении английского языка;
- 3) Необходимостью расширения арсенала не только коррекционных, но и пропедевтических технологий в реализации основных образовательных программ начального общего образования.

Новизна исследования:

1. Определена типология дисграфических ошибок и предикторов их возникновения при изучении английского языка у обучающихся младшего школьного возраста.
2. Разработана и обоснована система интегрированных уроков иностранного языка.
3. Предложены вариативные коррекционно-педагогические приемы пропедевтики дисграфии у обучающихся, изучающих английский язык.
4. Представлены организационно-педагогические условия эффективного тандема «учитель английского языка — учитель-логопед» в процессе интегрированного урока (равноправное со-ведущее положение, разграничение зон ответственности, единый игровой сюжет).

Очевидно **проблемное противоречие** между объективной потребностью в эффективной пропедевтике дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста при изучении грамматических явлений английского языка и отсутствием научно-обоснованных, методически-оснащенных механизмов синхронизации усилий учителя-логопеда и учителя-английского языка.

Исследование опирается на следующие теоретические положения:

— Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: в частности, на положения о единстве законов развития нормального и аномального ребёнка, об уровне актуального и зоне ближайшего развития, о социальной ситуации развития ребенка [7].

— Концепция психофизиологического базиса чтения и письма [8].

В качестве наиболее распространенной и трудно корригируемой трудности у обучающихся младшего школьного возраста мы можем назвать нарушение письменной речи — дисграфию, которая при изучении иностранного языка проявляется особенно остро, в первую очередь, у детей с ОНР. Сложность представляют грамматические темы, не подчиняющиеся общим правилам: 1) исключения в образовании множественного числа имён существительных (fish-fish, tooth-teeth); 2) неправильные глаголы (be-was/were, have-had).

Учителя английского языка, как правило, не владеют методами коррекционной работы, а логопеды редко включаются в процесс обучения иностранному языку. Наблюдается разрыв между необходимостью пропедевтики дисграфии на уроках английского языка и отсутствием научно [обоснованных, апробированных моделей, интеграции приёмов работы учителя иностранного языка и учителя-логопеда в формате инклюзивного образования.

Согласно работам [5] и [4], при ОНР страдают все компоненты речевой системы: фонетико-фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, лексико-грамматический строй. Современные исследования [3], [6] подтверждают, что без учета этих особенностей обучение английскому языку становится малопродуктивным.

Эффективным является метод поликанального представления материала (визуал — аудиал — кинестетик).

Далее будет представлена технологическая карта интегрированного урока с учетом разных особенностей детей.

Таблица 1. Технологическая карта урока

Этап	Время	Ведущий	Действия учителя и логопеда	Деятельность детей	Инвентарь
1. Организационный	3 мин	Учитель	Hello, children! Сегодня мы отправимся в волшебный город Звукоград. Но вход туда непростой — нужно выбрать своё настроение. Логопед помогает детям.	Дети по очереди выбирают смайл настроения, садятся.	Смайлы-настроения (3–4 варианта).
2. Мотивация и целеполагание	2 мин	Учитель	Учитель создаёт проблемную ситуацию: на доске картинки — одна овца и три овцы. Подпись: one sheep и three...? Почему не работает правило -s? Сегодня мы раскроем тайну слов-исключений. Логопед поддерживает интригу.	Дети высказывают предположения. Формулируют цель: «Узнать, как образуется множественное число имён существительных слов-исключений».	Картинки (1 овца / 3 овцы, 1 зуб / зубы и др.), магнитная доска.
3. Артикуляционная разминка «Гимнастика для язычка» (пропедевтика акустической дисграфии)	7 мин	Логопед	Логопед: «В Звукограде все жители говорят правильно. Давайте разомнём наши язычки!» Показывает упражнения: «Заборчик» [θ], «Ветерок» [f], «Пчёлка» [v]. Учитель повторяет, помогает отстающим.	Дети повторяют артикуляцию	
4. Введение первой группы исключений (одинаковые формы: sheep — sheep, fish — fish)	5 мин	Учитель + логопед	Учитель показывает фигурки: one sheep, three sheep. Пишет на доске. Логопед: «Это слово-невидимка! Оно не меняется». Раздаёт тактильные маршрутные дорожки.	Дети раскрашивают объемное слово, повторяют хором и индивидуально.	Краски, кисточки, непроливашки, маршрутные дорожки.
5. Введение второй группы (изменение гласной: tooth — teeth, foot — feet)	6 мин	Учитель + логопед	Учитель: one tooth, three teeth. Показывает анимацию на доске. Логопед раздаёт 3D очки (синие — один предмет, красные — много). Демонстрирует цветовую схему: t-oo-th → t-ee-th.	Дети надевают очки, наблюдают за изменением.	3D-очки с синими и красными линзами, проектор.

Таблица 1 (продолжение)

Этап	Время	Ведущий	Действия учителя и логопеда	Деятельность детей	Инвентарь
6. Физминутка «Зубы-Ноги»	2 мин	Учитель	Учитель называет слова: tooth — дети замирают на одной ноге и показывают на зуб; teeth — прыгают на двух; foot — стоят на одной; feet — топают двумя. Логопед помогает детям.	Дети выполняют движения, проговаривая слова.	
7. Введение третьей группы (изменение окончания: wolf — wolves)	5 мин	Учитель + логопед	Учитель показывает картинку волка и стаи: a wolf → wolves. Логопед использует зеркала: произносим f (глухой, ветерок) и v (звонкий, пчёлка). Показывает тактильную замену f → ves.	Дети наблюдают за вибрацией голосовых связок. Работают в парах «зеркальный дуэт».	Карточки с тактильными f, v, ves, зеркала.
8. Рефлексия	5 мин	Учитель + логопед	Вместе с детьми составляют на доске схему-алгоритм: 1) одинаковые? 2) меняем гласную? 3) меняем окончание? Логопед резюмирует: «Сегодня мы тренировали ушки, глазки и язычки, чтобы слова-исключения нас не обманули»	Дети проговаривают три шага, получают готовую ламинированную карточку.	Ламинированные карточки.
9. Итог и награждение	5 мин	Учитель	Учитель: «You are great explorers!» Каждый ребёнок получает медальку «Гражданин Звукограда». Прощаются песней Goodbye.	Дети получают медальки, поют песенку (каждый выбирает свой жест прощания).	Хоровая песня Goodbye, медальки «Гражданин Звукограда».

Результатом исследования является система интегрированных уроков английского языка с логопедическим компонентом, готовая к внедрению в практику работы инклюзивных классов начальной школы.

Инклюзивный **потенциал** исследования заключается в том, что он проектируется как доступный для всех.

Литература:

1. Алексеев И. А., Неустроева Е. С., Вебер А. А. Коррекционно-развивающие задачи в процессе преподавания английского языка для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. — 2025. — № 4 (10).
2. Андерсен И. В. Английский язык для логопедов = English for Speech-Language Pathologists: учебное пособие в 3 частях / науч. ред. А. А. Алмазова. — М.: МПГУ, 2024.
3. Андреева А. Ю. Особенности обучения английскому языку детей, имеющих логопедические проблемы с родной речью в начальной школе // Молодой ученый. — 2025. — № 1 (552). — С. 28–30.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи дошкольников. — СПб.: Литера, 2001.
5. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Альянс, 2017.
6. Фиошина Т. П. Обучение детей с ОВЗ чтению на уроках английского языка // Молодой ученый. — 2025. — № 49 (600). — С. 653–657.
7. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М.: Юрайт, 2025. — 332 с..
8. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с.

Альтернативная коммуникация и детская безопасность в городе для детей с ТМНР

Корольчук Екатерина Викторовна, воспитатель;
Овечая Анна Андреевна, учитель-дефектолог;
Лебединец Надежда Васильевна, воспитатель;
Максименко Юлия Витальевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В статье авторами раскрывается тема детской безопасности и предлагаются способы донесения правил безопасности при взаимодействии с неговорящими детьми.

Ключевые слова: безопасность, аутизм, ТМНР, технологии, пиктограммы, адаптационные книги, альтернативная коммуникация.

Город представляет собой особую среду обитания, наполненную разнообразием звуков, запахов, объектов и социальных взаимодействий. Каждый ребенок, попадающий в лабиринты городских улиц, уже становится невольным участником потенциальных опасных ситуаций. А дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) испытывают особые трудности в адаптации к городской среде, поскольку они зачастую плохо воспринимают устные инструкции, социальные нормы и скрытые знаки опасности. Именно поэтому крайне важно обеспечить дополнительную поддержку таким детям в условиях города.

Традиционная речь и взаимодействие нередко оказываются недостаточными для детей с ТМНР. Многие из них предпочитают воспринимать мир визуально или тактильно, а не полагаясь на слуховое восприятие. Вот почему необходимость разработки эффективных методов альтернативной коммуникации становится очевидной задачей для родителей дома и педагогов в детском саду.

Одним из наиболее распространенных подходов являются визуальные опоры. Эти средства включают специальные символы, фотографии, рисунки и схемы, помогающие ребёнку ориентироваться в пространстве и понимать инструкции. Благодаря этому, родители и педагоги могут успешно объяснить важные вещи, такие как маршруты следования, правила перехода улицы, местонахождение опасных зон и многое другое.

Картинки и пиктограммы

Картинки представляют собой упрощённые изображения, иллюстрирующие определённую ситуацию или объект. Пиктограммы же служат символом какого-то понятия или события. Их легко запоминать и интерпретировать даже маленьким детям с ограниченными возможностями коммуникации.

Пример использования пиктограмм: ребенок и его родитель носят специальный жетон с изображением зелёного человечка на переходе дороги. Этот знак помогает напомнить ему, что переходить улицу нужно именно там, где изображён человечек, а похожий знак на взрослом человеке помогает дополнительно закрепить необходимую информацию примером родителя.

Электронные технологии

Современные электронные устройства, такие как смартфоны и планшеты, оснащаются специализированными приложениями для помощи детям с особыми потребностями. Существуют программы, позволяющие ребёнку выбрать нужные изображения или фразы, создавая своеобразный способ выражения желаний и чувств.

Пример использования технологий: на экране смартфона появляется меню с иконками, позволяющими ребёнку быстро показать взрослым, куда он хочет идти дальше — домой, в парк или кафе.

Примеры приложений:

«Аутизм: общение». Содержит более 150 карточек — качественных фотографий, по которым ребенок учится различать, называть предметы и соотносить их с различными категориями. Предусмотрена возможность добавлять и озвучивать собственные карточки (фото, аудио). Можно также использовать для общения со взрослыми людьми с нарушениями речи, дополнив набор понятиями «ходунки», «лекарства», «мне плохо», «я хочу позвонить дочери» и т. д.

«АВА Cards: карточки для работы с аутизмом». Привычные карточки для детей с ТМНР в оцифрованном виде. Содержит встроенные уроки и упражнения, позволяет одновременно создавать несколько профилей учеников. Наряду с имеющимся контентом, приложение позволяет создавать собственные колоды карточек и упражнения, проводить уроки очно или онлайн. Главный недостаток — отсутствие голосового озвучивания.

«Говори молча». Позволяет составлять сообщения из карточек, в основу которых положены специально разработанные детские картинки PECS. Взаимодействие основано на выборе из двух знакомых предметов или символов, что облегчает работу с детьми с умственной отсталостью, позволяя начинать обучение с нуля. Есть возможность загружать собственные карточки и фото, а также самостоятельно озвучивать контент.

Жестовая речь

Некоторым детям легче общаться через жестовую речь, нежели словами. Родители и специалисты могут

научить ребенка простым жестам, означающим «опасность», «остановись», «не трогай» и прочие необходимые команды. Однако важно учитывать специфичность ребенка и удобство использования конкретного метода.

Так как же повысить детскую безопасность в городе?

Ребенок с ТМНР нуждается в дополнительном контроле и поддержке в городских условиях. Важно соблюдать ряд рекомендаций для повышения уровня безопасности:

Постоянное сопровождение. Ребенка не рекомендуется оставлять одного вблизи дорог, парков и общественных мест.

Специальные идентификационные метки: Наличие специальной наклейки или медальона с именем и телефоном родителя существенно облегчит процесс идентификации потерявшегося ребенка.

Особые маркировки маршрута. Применение ярких элементов декора (ярких цветов, наклеек, рисунков) на пути передвижения позволяет облегчить ориентацию в пространстве.

Тренировочные прогулки. Регулярные прогулки вместе с ребенком позволяют ему привыкнуть к городским маршрутам и запомнить ключевые моменты.

Разработка аварийных планов. Нужно заранее обсудить с ребёнком, что делать в случае потери контакта с родителями (например, оставаться на месте и ждать взрослую помощь).

А как в этом может помочь детский сад? Мы разработали серию книг по детской безопасности с использованием альтернативной коммуникации, в которых как раз и прописаны те самые модели поведения в случае, если ребенок потерялся. А чтобы ребенку было интересно, то на каждый случай мы написали сказку, подобрали яркие

иллюстрации и «перевели» ее на язык картинок и пиктограмм.

Как же работать с этими книгами?

Сначала покажите ребёнку обложку, называя её простым языком («Это книжка»). Затем перелистайте страницы, привлекая внимание к крупным и ярким элементам.

Обращайтесь к специальным особенностям книги: пусть ребёнок потрогает страницы, карточки, рассмотрит заинтересовавшие изображения.

Когда тактильный интерес ребенка будет удовлетворен, начинайте читать книгу. Прочитайте текст спокойно и внятно, давая ребёнку время осмыслить услышанное. Обязательно делайте паузы, особенно после ключевых моментов.

Постоянно сопровождайте просмотр изображений комментариями, озвучивая происходящее («Видишь, Петя улыбнулся!»).

Каждую страницу проговаривайте и подкрепляйте карточками, чтобы у ребенка произошло сопоставление текста и предложенного набора символов.

Через некоторое время перечитайте книгу снова, возможно, быстрее и менее детально, позволяя ребёнку больше взаимодействовать самостоятельно.

Как можно чаще обращайтесь к книге, чтобы ребенок не растерял полученные знания.

Таким образом, обеспечение безопасности ребёнка с ТМНР в городской среде включает комплекс мер, направленных на развитие навыков альтернативной коммуникации и формирование чёткого представления о правилах поведения. Использование современных технологий и визуальных опор значительно облегчает адаптацию детей с ТМНР к жизни в городе, делая её более комфортной и безопасной. И мы, педагоги, можем внести значительный вклад в безопасность наших особенных воспитанников.

Современные IT-инструменты для воспитания гражданственности

Котельникова Ольга Александровна, воспитатель

Казанское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

Стратегической целью социального развития России остаётся формирование гражданского общества и построение правового государства. В современных условиях это невозможно без активного использования цифровых технологий и развития цифровой грамотности граждан. Каждый человек должен не только понимать цели и задачи различных уровней власти, но и уметь ориентироваться в информационном пространстве, используя современные инструменты для взаимодействия с социальными институтами.

Гражданское воспитание сегодня — это не только формирование личностных качеств, но и развитие навыков критического мышления, анализа информации и ци-

фровой этики. В этом контексте образование становится платформой для внедрения IT-решений, способствующих формированию активной гражданской позиции.

Гражданское воспитание имеет глубокие корни, начиная с трудов философов античности. Однако с появлением цифровых технологий, таких как искусственный интеллект и большие данные, подходы к воспитанию изменились. Современные образовательные платформы, такие как «Я — гражданин России», используют IT-инструменты для вовлечения молодёжи в гражданскую деятельность.

В суворовском военном училище центром воспитательной работы выступает курс (рота). Цель работы воспитателя — формирование активной гражданской по-

зиции суворовцев с помощью цифровых технологий и внеурочной деятельности. В рамках этой цели ставятся следующие задачи:

- формирование понимания долга перед Родиной и её защиты.
- приобщение к духовным ценностям и культурному наследию России.
- воспитание любви и уважения к своей малой родине.
- развитие политико-правовой культуры через цифровые платформы.

Внеурочная деятельность становится ключевым элементом гражданского воспитания. Использование игровых методик, таких как ролевые игры и симуляции, позволяет воспитанникам не только изучать теорию, но и применять знания на практике. Виртуальные платформы для обсуждений и совместной работы способствуют развитию навыков коммуникации и сотрудничества.

Кроме того, в систему гражданского воспитания суворовцев интегрированы современные IT-инструменты, которые позволяют сделать процесс более эффективным и интересным:

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)
 - электронные образовательные платформы — позволяют создавать и распространять мультимедийный контент патриотической и гражданско-правовой направленности.
 - виртуальные музеи и экскурсии — онлайн-посещения исторических мест, музеев боевой славы, виртуальные туры по памятным местам России.
 - интерактивные уроки и вебинары — с участием ветеранов, общественных деятелей, экспертов в области права и истории.
2. Социальные сети и мессенджеры
 - тематические группы и каналы — для обсуждения актуальных вопросов гражданственности, патриотизма, истории.
 - онлайн-челленджи и флешмобы — акции, посвящённые памятным датам, с вовлечением молодёжи через VK, Telegram, TikTok и др.
3. Мобильные приложения
 - приложения для изучения истории и права — викторины, тесты, интерактивные карты, квесты по истории России.
 - сервисы для волонтерства и гражданской активности — приложения для участия в социальных проектах, экологических акциях, помощи ветеранам.

Литература:

1. Пустовойтов В. Н., Корнейков Е. Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2021. — № 2. — С. 37–41.
2. Амиров М. М. Современные информационные технологии в воспитании гражданской активности молодёжи // Scienceforum.ru. — 2013.
3. Бондаревская Е. В., Газман О. С., Караковский В. А. и др. Теория и практика воспитания детей и молодёжи. — М.: Педагогика, 2020.
4. Роберт И. В., Козлов О. А., Поляков В. П. Информатизация образования: теория и практика. — М.: БИНОМ, 2019.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — М.: Минобрнауки РФ, 2015.
6. Щуркова Е. Н. Практикум по педагогической технологии. — М.: Педагогическое общество России, 2018.

4. Игровые технологии.

- образовательные онлайн-игры — симуляторы, ролевые игры, где моделируются ситуации гражданской ответственности, выборов, защиты Отечества.
- киберспортивные турниры с патриотической тематикой — командные соревнования, посвящённые историческим событиям или героям России.

5. Цифровые проекты и конкурсы

- создание цифрового контента — видеоролики, подкасты, блоги, посвящённые гражданственности, истории, культуре России.
- онлайн-олимпиады и конкурсы — по истории, праву, обществознанию, с использованием цифровых платформ для проведения и оценки.

6. Платформы для совместной работы.

Облачные сервисы (Google Classroom, Яндекс.Учебник, Miro и др.) — для организации проектной деятельности, совместной работы над социальными инициативами.

7. Системы электронного голосования и обратной связи

Платформы для участия в принятии решений — школьные советы, ученические парламенты с использованием цифровых инструментов для голосования и обсуждения инициатив.

8. Искусственный интеллект и аналитика

Адаптивные обучающие системы — персонализированные траектории развития гражданственности на основе анализа интересов и уровня знаний обучающегося.

9. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)

Виртуальные реконструкции исторических событий — погружение в эпоху, участие в виртуальных экскурсиях и реконструкциях.

10. Электронные портфолио

Цифровое портфолио суворовца — сбор достижений в области волонтерства, проектной деятельности, участия в общественной жизни.

Гражданское воспитание в условиях современного общества требует интеграции IT-технологий в образовательный процесс. Это позволяет не только повысить уровень правовой грамотности, но и сформировать у молодёжи активную гражданскую позицию, необходимую для успешного функционирования в цифровом мире. Используя современные инструменты, мы создаём единое воспитательное пространство, способствующее развитию будущих граждан России.

Теоретические основы STEM-подхода в преподавании химии

Крыжановская Анастасия Александровна, студент
Научный руководитель: Микулевич Ирина Николаевна, старший преподаватель
Мелитопольский государственный университет (Запорожская область)

В статье рассматриваются теоретические основы STEM-подхода как современной междисциплинарной образовательной модели. Раскрывается структура STEM-образования, её ключевые принципы и педагогические возможности в условиях современной школы. Особое внимание уделяется потенциалу применения STEM-подхода в преподавании химии, его влияние на формирование исследовательских, проектных и инженерных компетенций обучающихся. Представлены основные направления интеграции естественно-научных дисциплин, цифровых технологий и практико-ориентированного обучения в процессе изучения химии.

Ключевые слова: STEM-образование, междисциплинарное обучение, химическое образование, проектная деятельность, исследовательское обучение, инженерное мышление, цифровые технологии, средняя школа.

Theoretical foundations of the STEM approach in chemistry teaching

The article discusses the theoretical foundations of the STEM approach as a modern interdisciplinary educational model. It reveals the structure of STEM education, its key principles, and pedagogical opportunities in modern schools. Special attention is paid to the potential of applying the STEM approach in teaching chemistry and its impact on the formation of research, project, and engineering competencies among students. The article presents the main directions of integrating natural sciences, digital technologies, and practice-oriented learning in the process of studying chemistry.

Keywords: STEM education, interdisciplinary learning, chemical education, project activities, research learning, engineering thinking, digital technologies, high school.

Введение. Современная система образования развивается в условиях стремительных научно-технологических изменений, цифровизации экономики и возрастающей потребности общества в специалистах, обладающих комплексным мышлением, исследовательскими навыками и способностью применять знания в реальных практических ситуациях. В этих условиях особую актуальность приобретает поиск новых образовательных моделей, способных обеспечить подготовку обучающихся к профессиональной деятельности в высокотехнологичном обществе. Одним из наиболее перспективных направлений модернизации образования является STEM-подход, представляющий собой междисциплинарную модель обучения, объединяющую естественные науки, технологии, инженерное проектирование и математику.

Понятие «STEM» образовано от английских слов Science, Technology, Engineering и Mathematics, что в переводе означает «наука, технологии, инженерия и математика». Основная идея STEM-образования заключается в интеграции знаний из различных предметных областей для решения практико-ориентированных задач, моделирования реальных процессов и разработки собственных инженерных решений.

В современной педагогической науке STEM-образование рассматривается как инновационная образовательная модель, обеспечивающая развитие критического мышления, исследовательской активности, проектной культуры, цифровой грамотности и инженерного мышления обучающихся. Особое значение данный подход приобретает в преподавании естественно-научных дисциплин, включая химию, физику, биологию и информатику.

Структура STEM-подхода. STEM-образование представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет определенную образовательную функцию.

Таблица 1. Структурные компоненты STEM-подхода

Компонент	Содержание	Роль в образовательном процессе
Science	Естественные науки	Формирование научного мировоззрения
Technology	Цифровые технологии	Освоение современных инструментов
Engineering	Проектирование и конструирование	Развитие инженерного мышления
Mathematics	Математическое моделирование	Развитие аналитических навыков

Таблица 1 показывает, что каждый компонент STEM-подхода выполняет самостоятельную функцию, однако максимальная педагогическая эффективность достигается именно в условиях их интеграции. Такое взаимодействие позво-

ляет обучающимся не только усваивать теоретические знания, но и применять их в процессе решения реальных практических задач.

Важнейшей особенностью STEM-модели является ее междисциплинарный характер. Обучающиеся получают возможность видеть взаимосвязь между различными научными дисциплинами, понимать практическую значимость изучаемого материала и применять знания в нестандартных учебных ситуациях [4].

Основные принципы STEM-образования. Эффективность STEM-подхода определяется рядом педагогических принципов, лежащих в основе организации учебного процесса.

Ключевым принципом является интегративность, предполагающая объединение содержания различных учебных дисциплин в рамках решения общей проблемы или проектной задачи. В условиях преподавания химии данный принцип позволяет объединять знания из области химии, физики, математики, биологии и информатики [1].

Не менее важным является принцип практико-ориентированности. Обучение строится на решении реальных жизненных, экологических, технологических или производственных задач, что способствует формированию мотивации к обучению и осознанию практической значимости изучаемых знаний.

Принцип исследовательской направленности предполагает активное вовлечение обучающихся в экспериментальную, аналитическую и проектную деятельность. В процессе обучения школьники самостоятельно формулируют гипотезы, проводят эксперименты, анализируют результаты и делают выводы.

Принцип технологичности связан с использованием современных цифровых инструментов, программных средств моделирования, интерактивных платформ, датчиков, виртуальных лабораторий и специализированного оборудования.

Таблица 2. Основные педагогические принципы STEM-подхода

Принцип	Содержание	Образовательный результат
Интегративность	Объединение дисциплин	Формирование системного мышления
Практико-ориентированность	Решение реальных задач	Повышение учебной мотивации
Исследовательская направленность	Экспериментальная деятельность	Развитие научного мышления
Технологичность	Использование цифровых средств	Формирование цифровых компетенций
Проектность	Создание собственных решений	Развитие самостоятельности

Данные таблицы 2 показывают, что STEM-подход ориентирован не только на усвоение знаний, но и на формирование широкого спектра метапредметных компетенций, необходимых обучающимся в условиях современного общества.

Применение STEM-подхода в преподавании химии. Химия обладает значительным потенциалом для реализации STEM-подхода, поскольку сама по себе является междисциплинарной наукой.

Использование STEM-подхода в преподавании химии позволяет значительно расширить традиционные формы организации учебной деятельности. Вместо репродуктивного усвоения материала обучающиеся получают возможность участвовать в исследовательских проектах, разрабатывать собственные экспериментальные модели, анализировать химические процессы с использованием цифровых технологий и создавать практические решения.

Примером эффективного применения STEM-подхода может служить изучение темы «**Коррозия металлов**». В рамках данного проекта обучающиеся изучают химические свойства металлов, анализируют физические факторы воздействия окружающей среды, проводят математические расчеты скорости коррозионных процессов, используют цифровые датчики и создают инженерные решения по защите металлических конструкций [3].

При работе с темой «**Качество воды**» школьники могут проводить химический анализ проб воды, использовать цифровые измерительные приборы, анализировать экологические показатели, обрабатывать результаты с помощью математических методов и разрабатывать рекомендации по очистке воды.

Таблица 3. Примеры реализации STEM-проектов в преподавании химии

Тема проекта	Интегрируемые дисциплины	Формируемые компетенции
Качество питьевой воды	Химия, биология, математика, информатика	Исследовательские навыки
Коррозия металлов	Химия, физика, инженерия	Проектное мышление
Анализ пищевых добавок	Химия, биология, экология	Аналитические компетенции
Альтернативные источники энергии	Химия, физика, технологии	Инженерное мышление

Согласно таблице 3, мы видим, что применение STEM-подхода в преподавании химии позволяет формировать у обучающихся не только предметные знания, но и исследовательские, проектные, инженерные и коммуникативные компетенции.

Преимущества и возможные трудности внедрения STEM-подхода

Использование STEM-модели в преподавании химии способствует повышению мотивации обучающихся, развитию познавательной активности, формированию устойчивого интереса к естественно-научным дисциплинам и более глубокому усвоению учебного материала.

Одновременно внедрение STEM-подхода требует высокого уровня методической подготовки педагога, наличия современной материально-технической базы, цифрового оборудования и времени на разработку междисциплинарных проектов. Кроме того, успешная реализация данной модели предполагает сотрудничество учителей различных предметных областей [2].

Несмотря на существующие трудности, педагогический потенциал STEM-подхода позволяет рассматривать его как одно из наиболее перспективных направлений развития современного химического образования.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что STEM-подход представляет собой эффективную междисциплинарную образовательную модель, ориентированную на интеграцию естественно-научных знаний, цифровых технологий, инженерного проектирования и математического моделирования. Его структура и принципы обеспечивают формирование у обучающихся исследовательских, аналитических, проектных и инженерных компетенций.

Установлено, что преподавание химии обладает значительным потенциалом для реализации STEM-подхода благодаря тесной взаимосвязи химии с другими научными дисциплинами и возможностью организации практико-ориентированной исследовательской деятельности.

Применение STEM-подхода в преподавании химии способствует повышению качества образования, развитию познавательной активности, формированию научного мировоззрения и подготовке обучающихся к успешной профессиональной деятельности в условиях цифрового общества.

Литература:

1. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А. STEM-образование: методология и возможности профориентации // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2025. — № 3 (59). — С. 146–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-metodologiya-i-vozmozhnosti-proforientatsii>
2. Космодемьянская С. С., Емельянова А. А. Применение STEM и STEAM в методике химического образования // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. — 2025. — Т. 6. — № 1. — С. 29–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-stem-i-steam-v-metodike-himicheskogo-obrazovaniya>
3. Крохина Е. А., Утёмов В. В. Модель междисциплинарной учебной задачи в обучении школьников // Концепт. 2024. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-mezhdistsiplinarnoy-uchebnoy-zadachi-v-obuchenii-shkolnikov>
4. Моргачева Н. В., Сотникова Е. Б., Щербатых С. В. Исследование представлений учителей о реализации интегративного подхода в школьном естественнонаучном образовании // ПНиО. 2025. № 1 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-predstavleniy-uchiteley-o-realizatsii-integrativnogo-podhoda-v-shkolnom-estestvennonauchnom-obrazovanii>

Нейропсихологический подход к преодолению фонологической дислексии на уроках английского в начальной школе: игровые мультисенсорные интервенции

Кудрявцева Евгения Валерьевна, учитель английского языка
Ковыленская ООШ — филиал МБОУ Алексеевская СОШ (Ростовская область)

В статье рассматривается проблема фонологической дислексии у младших школьников при изучении английского языка. Обосновывается эффективность нейропсихологического подхода, опирающегося на теорию трёх функциональных блоков мозга А. Р. Лурия. Представлен комплекс из 10 игровых мультисенсорных интервенций (ВАКТ), направленных на коррекцию фонематического дефицита.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, мультисенсорный метод ВАКТ, английский как иностранный, начальная школа, игровые интервенции, функциональные блоки мозга.

В последние годы отмечается устойчивый рост числа младших школьников, испытывающих специфические трудности при овладении навыками чтения и письма

на иностранном (английском) языке. По данным ряда исследователей [12, с. 12; 4, с.18], доля детей с риском дислексии достигает 10–15 % от общей популяции. При этом

наиболее ярко дислексические проявления выступают именно при изучении языков с так называемой глубокой орфографией, к которым относится английский (непрозрачные соответствия «звук — буква», обилие слов-исключений, дифтонги и т. д.).

Наиболее распространённым типом дислексии является фонологическая, в основе которой лежит дефицит операций фонемного распознавания, анализа и синтеза. В условиях обучения английскому языку этот дефицит приводит к специфическим ошибкам: смешению оппозиционных фонем (*ship/sheep*, *live/leave*), пропускам и перестановкам букв, неспособности удержать звукобуквенную последовательность. Традиционные методы обучения, делающие упор на многократное зрительное запоминание (*sight words*) или изолированную фонетику, зачастую оказываются малоэффективными для данной категории детей.

Цель статьи — теоретически обосновать и представить в практическом ключе комплекс игровых мультисенсорных интервенций, базирующихся на нейропсихологическом подходе и направленных на преодоление фонологической дислексии у учащихся 1–4 классов на уроках английского языка.

Теоретическое обоснование нейропсихологического подхода в коррекции дислексии опирается на учение А. Р. Лурия о трёх функциональных блоках мозга, каждый из которых вносит свой вклад в процесс чтения [1, с. 25].

1) I блок (энергетический) — обеспечивает тонус коры, бодрствование и устойчивое внимание. При его слабости ребёнок быстро утомляется при чтении, «соскальзывает» со строки, теряет начало слова. Коррекция требует включения ритмических и двигательных компонентов.

2) II блок (приём, переработка и хранение информации). Именно этот блок страдает при фонологической дислексии в первую очередь. Нарушаются фонематический слух (различение близких звуков), зрительно-пространственное восприятие букв (путаница **b/d**, **p/q**) и кинестетические схемы артикулем.

3) III блок (программирование, регуляция и контроль). Отвечает за удержание цели чтения, последовательность операций и самоконтроль. Дефицит проявляется в хаотичном угадывании слов, многократных возвратах, «застревании» на одной строке.

Ключевой принцип коррекции, вытекающий из этой модели, — опора на сохранные анализаторы в обход дефицитарного звена. На практике это реализуется через мультисенсорный метод VAKT (*Visual — Auditory — Kinesthetic — Tactile*), разработанный в рамках подхода Ортона-Гиллингема и получивший множество подтверждений эффективности в зарубежной литературе [5, с. 45; 6, с. 85].

Данные упражнения подойдут для учащихся 1–4 классов (7–11 лет) общеобразовательных школ, имеющие заключение ПМПК о дислексии (фонологический подтип) и/или демонстрирующие стойкие специфические ошибки при чтении на английском языке: смешение звонких/

глухих (**d/t**, **b/p**), искажение дифтонгов (*ou*, *ow*), неспособность прочитать незнакомое слово по буквам.

Интервенции могут проводиться как в рамках индивидуальных/подгрупповых коррекционно-развивающих занятий (2–3 раза в неделю по 15–20 минут), так и в качестве «вкраплений» в структуру обычного урока английского языка (физминутки, разминки, этап закрепления).

Весь комплекс разбит на три блока — соответственно трём функциональным блокам мозга, причём большинство упражнений задействуют несколько модальностей одновременно.

Аудиальный блок (II блок — фонематическое восприятие)

1. «Поймай звук». Учитель произносит цепочку английских слов (*cat*, *kite*, *cent*, *car*, *circle*). Задача ученика — хлопнуть в ладоши (или топнуть) только тогда, когда он слышит звук /k/.

2. «Стучалка слогов». Учитель называет слово (*butterfly*, *elephant*, *dog*). Ребёнок отхлопывает каждый слог кулачками по столу (или топает ногами). Затем нужно назвать количество слогов. Таким образом, происходит ритмическая стимуляция подкорковых структур (I блок) + слоговой анализ (II блок).

3. «Скажи как робот — скажи быстро». Учитель произносит слово медленно, по звукам: /k/ — /æ/ — /t/. Ребёнок должен «слить» звуки в слово («cat»). Затем наоборот: учитель говорит слово целиком, ребёнок «разбивает» его на звуки. Так получается прямая работа с дефицитом фонематического синтеза и анализа.

Визуально-тактильный блок (II блок — запоминание графем и их порядка)

4. «Шершавая буква». Из наждачной или всевозможной рельефной бумаги вырезаны английские буквы. Ребёнок водит пальцем по букве в направлении письма, одновременно громко произнося соответствующий звук. Для гласных: два варианта (закрытый слог /открытый слог). Представлен в действии классический приём метода Ортона-Гиллингема, формирующий тактильно-кинестетический след.

5. «Лепим звук». Из пластилина или теста лепится буква, причём на каждое движение лепки проговаривается звук: «Сейчас я делаю круг — /s/, теперь палочку — /s/».... Происходит максимальная плотность межсенсорного взаимодействия.

6. «Воздушное письмо». Ребёнок пишет букву пальцем в воздухе (широкое движение всей рукой, подключая плечевой пояс), глядя на эталонную карточку. Затем — с закрытыми глазами. Таким образом, получается задействовать проприоцептивную память и крупную моторику.

Кинестетический блок (II + III блоки, связь звука и движения)

7. «Прыгалки звуков». На полу мелом нарисованы два (или три) круга. В каждом — символ звука: круг 1 = /æ/ (*cat*), круг 2 = /a:/ (*car*). Учитель произносит слово, ребёнок прыгает в нужный круг. Усложнение: добавляется /ʌ/ (*cup*). Работа с минимальными парами на оппозиционные фонемы, критически важные для английского.

8. «Словоход». Ребёнок делает шаг (или хлопок) на каждую букву (или звук) слова. Например, слово ship: шаг на /ʃ/, шаг на /i/, шаг на /p/ (3 шага, несмотря на 4 буквы: sh — одна фонема). Такое телесное ощущение длины слова помогает бороться с пропусками букв.

Блок на удержание строки и последовательность (III блок)

9. «Цветная дорожка». Для чтения используется полоска плотной бумаги (или цветная линейка). Ученик передвигает её по строке. При этом цвет меняется: синий для верхней строки, зелёный для средней, красный для нижней. Такое внешнее опосредование помогает удерживать взгляд на строке при слабости III блока.

10. «Домино слов». Разрезанные пополам карточки слов (например, but / ter / fly или sun / set). Ребёнку нужно физически соединить части и прочитать получившееся слово. Благодаря данному упражнению происходит программирование целостного зрительного образа слова через действие.

Таким образом, возможны следующие результаты при таком подходе:

— Снижение количества фонематических ошибок (смешение *b/p*, *d/t*, *v/w*).

Литература:

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2006. — 384 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2016. — 336 с.
3. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — М.: Смысл, 2015. — 320 с.
4. Shaywitz, S., Shaywitz, J. Overcoming Dyslexia. — 2nd ed. — Knopf, 2020. — 608 p.
5. Birsh, J.R., Carreker, S. Multisensory Teaching of Basic Language Skills. — 4th ed. — Brookes Publishing, 2018. — 872 p.
6. Henry, M. K. Unlocking Literacy: Effective Decoding & Spelling Instruction. — 2nd ed. — Brookes Publishing, 2019. — 360 p.
7. Dehaene, S. Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention. — Viking, 2009. — 400 p.

— Увеличение темпа чтения (беглости) без потери понимания.

— Повышение точности фонематического анализа: способность выделить первый/последний звук в слове, определить позицию заданного звука.

— Снижение тревожности и отказов от чтения на английском языке.

В заключение стоит отметить, что нейропсихологический подход, реализуемый через мультисенсорные игровые интервенции, является не просто вспомогательным средством, а системообразующим принципом коррекционной работы при фонологической дислексии. Игровая форма, вопреки бытовому представлению, здесь выполняет строгую инструментальную функцию: она позволяет за счёт высокой эмоциональной вовлечённости достичь необходимого количества повторений без перегрузки и сопротивления ребёнка.

Внедрение представленного комплекса в практику учителей английского языка начальной школы способствует не только преодолению дислексии, но и вторично — повышению общей успеваемости и сохранению учебной мотивации.

Профилактика дезадаптации детей раннего возраста средствами музыкальных игр

Кушнарева Ольга Александровна, воспитатель;

Щепетнова Ксения Васильевна, воспитатель

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

Данная статья посвящена вопросу использования музыкальных игр в период адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

Начало посещения детского сада часто сопряжено с серьёзным психоэмоциональным напряжением — оно затрагивает как самих малышей, так и их семьи. Это ставит перед педагогами чёткую задачу: организовать процесс адаптации таким образом, чтобы он прошёл максимально гладко и комфортно — и для малыша, и для его близких. Одним из действенных способов смягчения стресса в период привыкания к новой обстановке становятся игровые и музыкальные методики. Их применение

помогает существенно уменьшить негативное воздействие адаптационного периода на психофизическое состояние ребёнка, способствует сохранению его эмоционального равновесия и укреплению общего самочувствия [3, с.7].

Ключевая задача воспитателей ДОО — создать условия для мягкого вхождения ребёнка в новую среду и обеспечить эмоциональный комфорт в группе. Для этого важно использовать тактильный контакт (лёгкие прикосновения,

объятия) для снижения тревоги, поддерживать доброжелательную мимику и интонацию, применять игровые методы, позволяющие снять напряжение, постепенно знакомить малыша с пространством группы и правилами, а также вовлекать в совместные занятия с другими детьми [1, с.85].

Особую эффективность в адаптационный период демонстрируют музыкальные игры и песенки с движениями. Они стабилизируют эмоциональное состояние через ритм и мелодию, помогают переключиться с негативных переживаний на увлекательную деятельность, развивают координацию, внимание и речь, создают атмосферу доверия и единства в группе, а также облегчают взаимодействие со сверстниками через совместные действия.

Разнообразие музыкальных игр позволяет решать целый комплекс задач адаптации. Например:

- игрызнакомства помогают преодолеть первоначальную скованность, установить доверительные отношения между детьми и взрослыми;
- предметнопространственные игры развивают ориентацию в группе, учат взаимодействовать с окружающими предметами;
- социальноадаптационные игры формируют навыки коллективного взаимодействия, учат замечать других детей и реагировать на их действия;
- пальчиковые игры с музыкальным сопровождением стимулируют мелкую моторику и речевое развитие;
- ритмические игры с инструментами развивают чувство ритма, координацию движений и слуховое восприятие.

Для повышения привлекательности музыкальных игр можно использовать разнообразные дидактические материалы: шумовые инструменты, мягкие игрушки, перчаточные куклы. Эти атрибуты вносят элемент новизны, усиливают эмоциональный отклик и поддерживают интерес малышей.

Как отмечала А. И. Буренина: «Движение под музыку в настоящее время используют очень широко и как средство творческого, музыкального развития детей, и как инструмент их физического воспитания, а также как средство коррекции и лечения при различных патологиях. Игровые музыкально-двигательные упражнения для детей раннего возраста имеют особую значимость, поскольку являются не только универсальным средством всестороннего гармоничного (как говорили раньше!) развития ребенка, но и служат незаменимым инструментом общения детей и взрослых, инструментом их эмоционального взаимодействия» [3, с 7].

Первоначальный этап работы с детьми раннего возраста требует особого подхода и терпения. Важно создать комфортную атмосферу и заинтересовать малыша.

Первые игры проходят без музыкального сопровождения. Мы пропеваем песенки, что эмоционально положительно действует на детей. Потом включаем аудиозапись песенки. Так нами были подобраны наиболее интересные и актуальные песенки для детей раннего воз-

раста. Все игры и упражнения просты и доступны детям. Малыши легко включаются и с удовольствием играют и подпевают.

Необходимо помнить, что главное — это создание позитивной атмосферы и получение удовольствия от процесса. Не торопите ребенка и не требуйте мгновенных результатов.

Основные принципы:

- **Индивидуальный подход.** Учитывать особенности каждого ребёнка, его темп адаптации и предпочтения.
- **Постепенность.** Начинать с простых игр, постепенно усложняя задания.
- **Регулярность.** Включать музыкальные игры в режим дня ежедневно, но без перегрузки.
- **Позитивное подкрепление.** Хвалить ребёнка даже за небольшие успехи, поддерживать его инициативу.
- **Эмоциональная вовлеченность педагога.** Личный пример воспитателя помогает детям быстрее включиться в игру.
- **Разнообразие.** Чередовать виды игр, менять темп и характер музыки.

Регулярное включение музыкальных игр в режим дня группы раннего возраста даёт заметные результаты: создаёт позитивный эмоциональный фон, отвлекает от переживаний, связанных с расставанием с родителями, знакомит с окружающим миром через яркие образы и простые сюжеты, активизирует речевую деятельность, развивает память, мышление и координацию.

Практическое применение музыкальных игр в работе с детьми раннего возраста показало, что специально подобранные мелодии действительно способствуют более мягкому протеканию адаптационного периода. Простые, медленные композиции с повторяющимися фразами и звукоподражаниями легко запоминаются и вызывают живой отклик у детей раннего возраста. Они отражают знакомые малышу явления окружающего мира, что усиливает их эмоциональное воздействие.

Во время музыкально-игровой деятельности дети повторяют за взрослым слова и движения, запоминают интонации, сопровождают пение жестами. Это не только развивает речь, память и мышление, но и поднимает настроение: простой ритмический рисунок побуждает малышей двигаться и пританцовывать с удовольствием.

Наблюдения показали также, что даже плачущие дети, вовлечённые в коллективное музыкальное действие, постепенно переключаются на позитивный лад. Малыши, которые изначально держались в стороне и избегали общения, начинают участвовать в играх, подпевать и взаимодействовать со сверстниками. Игровой сюжет помогает преодолеть страхи, создаёт ощущение безопасности и комфорта.

Таким образом, систематизированное использование музыкальных игр и песенок с движениями:

- формирует благоприятную эмоциональную атмосферу в группе;
- улучшает восприятие и внимание;

- снимает мышечное напряжение;
- развивает мелкую моторику и координацию;
- облегчает привыкание к новой среде;
- способствует налаживанию взаимодействия между детьми и взрослыми.

Музыка становится не просто развлечением, а действенным педагогическим инструментом, который помогает малышам легче пережить сложный период адаптации и успешно влиться в детский коллектив дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, Е. И. Изотова, О. В. Никифорова, В. А. Новицкая, Г. Р. Хузеева, Р. И. Яфизова [и др.]; под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. — Москва, 2024. — 225 с.
2. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования [методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений, сборник / [Доронова Т. Н. и др.]; под ред. Т. Н. Дороновой, Т. И. Ерофеевой. — Москва: Обруч, 2010. — 294, [1] с.; 22. — ISBN 978-5-904810-04-7.
3. Сауко Т. Н., Буренина А. И. Топ-хлоп, малыши: программа музыкально-ритмического воспитания детей 2–3 лет. — СПб., 2001–120 с.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у младших школьников: опыт зарубежных стран

Малочкин Олег Викторович, кандидат технических наук, студент магистратуры;

Аванесова Камилла Кареновна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гаврилова Ирина Михайловна, кандидат экономических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье анализируется зарубежный опыт в сфере иноязычной подготовки младших школьников, позволяющий выявить наиболее успешные методики, подходы и стратегии, которые могут быть адаптированы и применены в отечественной системе образования. Рассматриваются современные мировые тенденции и методы обучения иностранным языкам детей младшего школьного возраста, а также особенности преподавания в Европейском Союзе, англоязычных странах и в странах Восточной Азии.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, младшие школьники, многоязычие, методики обучения.

Formation of foreign language communicative competence in junior schoolchildren: experience of foreign countries

Malochkin Oleg Viktorovich, ph.d. in engineering, master's student;

Avanesova Kamilla Karenovna, master's student

Scientific advisor: Gavrilova Irina Mikhaylovna, phd in economics, associate professor

Moscow State Psychological and Pedagogical University

This article analyzes international practices in foreign language education for primary school students. The analysis aims to identify the most successful methodologies, approaches and strategies that can be adapted and implemented within the domestic educational system. The study examines contemporary global trends and methods in teaching foreign languages to young learners, with a specific focus on the distinctive features of instruction in the European Union, English-speaking countries and East Asian nations.

Keywords: foreign language communicative competence, elementary school students, multilingualism, teaching methods.

В условиях глобализации и расширения международных контактов формирование иноязычной коммуникативной компетентности перестает быть лишь учебной задачей, превращаясь в важнейшее условие успешной социализации и профессионального станов-

ления личности. Особое значение этот процесс приобретает на начальном этапе обучения, поскольку младший школьный возраст признан сензитивным периодом для овладения языком, характеризующимся высокой пластичностью мозговых механизмов, естественной пред-

расположенностью к имитации и отсутствием языкового барьера.

В отечественной педагогике накоплен значительный опыт в области раннего обучения иностранным языкам. Однако динамично меняющаяся образовательная парадигма, смещающая акцент с усвоения знаний на развитие практических умений, требует постоянного обновления методического инструментария. В этой связи особую научную и практическую ценность представляет анализ зарубежного опыта, где накоплены оригинальные, а подчас и революционные подходы к формированию у детей способности и готовности к реальному межкультурному диалогу. Изучение мирового опыта в сфере иноязычной подготовки младших школьников позволяет выявить наиболее успешные методики, подходы и стратегии, которые могут быть адаптированы и применены в отечественной системе образования.

Зарубежные эксперты в сфере образования признают, что раннее освоение языка обеспечивает неоспоримые когнитивные, культурные и социальные преимущества, способствуя всестороннему развитию детей и их успешной адаптации в многоязычном пространстве, а эффективность раннего преподавания иностранного языка подтверждена многочисленными исследованиями [1, 2, 3, 4].

Однако для достижения оптимальных образовательных результатов необходимо преодолеть ряд существенных барьеров, включая дефицит квалифицированных преподавателей, ограниченное количество учебных часов и необходимость учета разнообразных потребностей учащихся. Важно также отметить, что для обеспечения долгосрочного сохранения языковых навыков исследователи подчеркивают необходимость интеграции преподавания иностранного языка в общую систему образования ребенка.

Фундамент зарубежного опыта заложен ведущими мировыми теориями, которые объясняют, как дети усваивают языки, акцентируя внимание на решающей роли социального взаимодействия и активной коммуникативной практики. Таким образом, теоретической основой выступает комплексный взгляд на иностранный язык как на инструмент социализации и межличностного общения, а не просто академический предмет.

Анализ современных мировых тенденций показывает, что для младшего школьного возраста фокус смещается с сознательного усвоения лингвистических правил (грамматической компетенции) на развитие устной речи (аудирования и говорения) и формирование устойчивой положительной мотивации. Доминирующим методом становится коммуникативный подход, который провозглашает, что цель обучения — не «знание о языке», а «умение использовать язык». Этот подход отдает приоритет осмысленному взаимодействию и сценариям реального общения, позволяя детям активно практиковать языковые навыки через:

— **игровые формы обучения:** использование ролевых, дидактических и подвижных игр создает естественную

языковую среду. Игры эффективно стимулируют внутреннюю мотивацию учащихся и активно развивают навыки спонтанной, неподготовленной речи [5].

— **проектная деятельность:** задания, ориентированные на реальные жизненные ситуации: создание презентации о родной стране, планирование путешествия, диалог в магазине/у врача, позволяют ученикам интегрировать различные языковые навыки и развивать опыт сотрудничества [6].

— **использование аутентичных материалов:** применение реальных и адаптированных по сложности текстов, аудио- и видеоматериалов помогает младшим школьникам с раннего возраста привыкнуть к естественному звучанию и особенностям живого языка [7].

— **интенсивное обучение:** модель полного или частичного преподавания школьных предметов на иностранном языке обеспечивает максимальное погружение в языковую среду, что является залогом формирования беглой и точной речи [8].

— **метод полного физического реагирования:** этот метод, основанный на неразрывной связи между речью и движением, максимально эффективен для младших школьников. Выполнение команд на иностранном языке способствует быстрому запоминанию лексики и усвоению грамматических конструкций [9].

— **естественный подход:** основной акцент здесь делается на создании благоприятной атмосферы для усвоения языка, где приоритетом является понимание речи и минимизация психологического языкового барьера [10].

В современную цифровую эпоху внедрение технологий в процесс языкового обучения становится критически важным. Использование онлайн-платформ, мобильных приложений и мультимедийных ресурсов предоставляет школьникам гибкие и доступные возможности для регулярной языковой практики. Например, виртуальные обмены с носителями языка и онлайн-форумы создают аутентичную коммуникативную среду, обеспечивая учащихся мгновенной обратной связью и тем самым повышая их общее языковое мастерство. Технологии также эффективно поддерживают разнообразные коммуникативные активности, делая учебный процесс более релевантным и увлекательным [11].

Несмотря на очевидные преимущества коммуникативных методик и технологической интеграции, реализация потенциала раннего языкового образования сталкивается с рядом серьезных проблем.

Во-первых, неравномерность результатов обучения часто обусловлена региональными различиями в доступности ресурсов и уровне подготовки преподавателей, а также фактическим объемом учебного времени. Исследования демонстрируют, что учащиеся, занимающиеся иностранным языком не менее 60 минут в день, достигают значительно больших успехов в усвоении грамматики и лексики [12]. Однако многие начальные школы не могут обеспечить такой хронометраж из-за перегрузки учебных планов и дефицита кадров, что критически препятствует

последовательному развитию коммуникативной компетенции.

Во-вторых, остро стоит вопрос инклюзии и дифференциации. Особые потребности учащихся группы риска, включая детей с трудностями в обучении (например, дислексией) или с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), требуют индивидуальной поддержки для обеспечения равного доступа к языковому образованию. У таких учеников могут быть скрытые проблемы в родном языке: фонологические, синтаксические или семантические сложности, которые напрямую влияют на освоение иностранного языка. Стандартные программы подготовки учителей, как правило, не готовят педагогов к эффективному решению этих дифференцированных задач, что диктует необходимость в дополнительном профессиональном развитии [13].

В-третьих, необходимо учитывать и языковые интерференции — смешение элементов первого и второго языка, которое может приводить к путанице [14].

Наконец, нельзя игнорировать эмоциональные и социальные аспекты изучения языка, которые также играют существенную роль в формировании устойчивой мотивации. Современная лингводидактика подтверждает важность так называемой концепции «эмоционального фильтра», которая утверждает: эмоции учащихся напрямую влияют на успех овладения языком. Недавние исследования убедительно показывают, что положительный эмоциональный опыт является ключевым фактором повышения вовлеченности и внутренней мотивации в процессе изучения [15]. Это накладывает на педагогов особую ответственность: необходимо создавать поддерживающую и эмпатичную обучающую среду, которая выдвигает на первое место эмоциональное благополучие учеников. Только такой подход может обеспечить эффективное развитие их коммуникативной компетенции.

После определения эффективных методик обучения возникает вопрос об адекватном оценивании иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. Эта практика должна быть комплексной, поскольку языковая компетенция имеет многогранную природу, охватывая лингвистические, когнитивные и социокультурные аспекты.

В связи с этим, оценивание, основанное на выполнении практических заданий, стало ключевым инструментом. Оно позволяет педагогам измерять реальные коммуникативные способности учащихся в условиях, максимально приближенных к жизненным ситуациям. Такие форматы, как устные собеседования, пересказы историй и ролевые симуляции, дают более полную картину возможностей ребенка по сравнению с традиционными стандартизированными тестами [16].

Тем не менее, внедрение такого комплексного оценивания сопряжено с определенными трудностями. Оно требует значительных временных и ресурсных затрат, а также обязательного повышения квалификации педагогов для обеспечения объективного проведения и адекватной оценки практических навыков.

Для понимания путей преодоления вышеописанных барьеров следует обратиться к передовому мировому опыту, в частности, к практикам стран Европейского Союза (ЕС). Страны ЕС выступают пионерами и лидерами в области раннего обучения иностранным языкам, сделав это направление приоритетом общеевропейской образовательной политики, продвигающей принцип «1+2» (родной язык плюс два иностранных) [17]. В большинстве государств ЕС, таких как Германия, Франция, Австрия и скандинавские страны, изучение первого иностранного языка официально стартует уже в начальной школе, часто в возрасте 6–8 лет. Этот ранний старт основан на вере в существование «чувствительного периода», когда ребенок максимально восприимчив к усвоению фонетики и интонационных моделей нового языка.

Наиболее значимым вкладом Европы в мировую методику стало развитие предметно-языкового интегрированного обучения [18]. Идеологи этого подхода предлагают рассматривать иностранный язык не как самоцель, а как средство изучения других школьных дисциплин: естественных, истории, географии или искусства. Например, на уроке «Окружающего мира» в Австрии или Финляндии учитель может проводить эксперимент, давая инструкции и комментируя процесс исключительно на английском языке. Таким образом, дети не просто заучивают лексику: «seed», «water», «grow», а используют ее для решения конкретной познавательной задачи. Это создает естественную, осмысленную потребность в коммуникации — главное условие для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Учебный процесс строится не вокруг заучивания грамматических правил и переводных упражнений, а вокруг интерактивных видов деятельности.

Соответственно, и оценивание в этой практике кардинально отличается от традиционного. В европейской практике для младших школьников доминирует формирующее оценивание. Учитель не ставит отметок за ошибки, а целенаправленно наблюдает за прогрессом ребенка, фиксируя его успехи в специальном «языковом портфолио». Акцент делается не на выявлении пробелов («чего ребенок еще не знает»), а на констатации достижений («что ребенок уже может сделать»), что идеально соответствует коммуникативной направленности обучения [19].

В то же время, методические наработки англоязычных стран: США и Великобритания, основанные на глубоком погружении, также крайне ценны. Этот подход широко применяется в школах с многонациональным составом учащихся, где дети-иммигранты полностью погружаются в образовательную среду, где все предметы преподаются на английском. Учителя начальной школы работают в тесной связи с предметниками, помогая ученикам освоить как язык, так и содержание дисциплин. Ключевыми теоретиками этого направления являются Д. Нуан [20] и М. Сноу [21].

Отличительной особенностью англоязычных программ является то, что, в отличие от многих европейских моделей, где в начале доминирует устная речь, в США и Великобритании с самого начала уделяется серьезное

внимание чтению и письму. Это реализуется через создание в классе «уголков для чтения» с большим количеством адаптированной и аутентичной литературы: комиксов, журналов. Цель этого не анализ текста, а получение удовольствия от чтения и непроизвольное усвоение языковых структур. Учитывая разнородный уровень подготовки учеников, учителя активно используют стратегии дифференциации, предлагая для одной и той же учебной задачи разные уровни поддержки, материалы и способы презентации результата, например, одни дети составляют простые предложения, другие — пишут короткий рассказ.

Страны Восточной Азии такие как Япония, Южная Корея и Китай демонстрируют уникальный опыт трансформации традиционной системы, основанной на грамматико-переводном методе, в сторону коммуникативного подхода, мотивированного глобализацией. Исторически азиатская система делала упор на абсолютную точность, заучивание лексики и подготовку к стандартизированным тестам. Осознание того, что эти методы не развивают навыки реального общения, инициировало масштабные реформы: правительства этих стран активно инвестируют в переподготовку учителей и привлечение носителей языка, используя новые технологии как катализатор коммуникативного сдвига [22, 23, 24].

Однако отличительной чертой «восточной образовательной системы» является формирование иноязычной коммуникативной компетенции вне основной школы. Значительная часть практики происходит в частных академиях — «Хагвонах» в Корее [25] или «Дзюку» в Японии [26]. В этих учреждениях группы меньше, а методики часто более коммуникативно ориентированы, что формирует своеобразный «двойной» образовательный контур. Важным стимулом для интеграции коммуникации в государственные школы стало введение устной части в национальные вступительные экзамены, например, в китайский Гаокао [27], что вынудило учителей с младших классов уделять больше внимания разговорным навыкам.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд фундаментальных выводов об опыте зарубежных стран в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников:

Во-первых, этот опыт представляет собой не набор разрозненных методик, а целостную систему, основанную на прочном теоретическом фундаменте и поддержанную на государственном уровне, включая технологическую интеграцию и поддержку раннего начала обучения.

Во-вторых, можно выделить универсальные, кросс-культурные принципы, доказавшие свою эффективность: использование психофизиологических преимуществ младшего школьного возраста, создание «беспереводной» среды общения, опора на аутентичные материалы и игровые технологии для поддержания высокой мотивации, а также смещение акцента в оценивании с контроля на поддержку и фиксацию индивидуального прогресса.

В-третьих, несмотря на общие тенденции, каждая страна адаптирует эти принципы к своей специфике: европейцы делают ставку на мультилингвизм, англоязычный мир — на погружение и раннюю грамотность, а азиатские страны — на технологический прорыв и реформу традиционной системы.

Изучение зарубежной практики показывает, что наиболее эффективным для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников является коммуникативный подход. Он предполагает погружение в языковую среду через общение, активное использование игровых методик, проектной работы и аутентичных учебных материалов. Для российской системы образования этот опыт является бесценным ресурсом. Его творческое осмысление и адаптация с учетом национальных традиций и реалий позволят вывести обучение иностранным языкам в начальной школе на качественно новый уровень, действительно формируя у младших школьников способность и готовность к межкультурному диалогу.

Литература:

1. Jaekel N. et al. The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school //System. — 2022. — Т. 106. — С. 102763, <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763>.
2. Jung J. et al. The role of learners' cognitive abilities in L2 collocation learning from proactively or interactively enhanced textual input //Learning and Individual Differences. — 2025. — Т. 123. — С. 102759, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102759>.
3. Muñoz C. The effects of age on foreign language learning: The BAF project //Age and the rate of foreign language learning. — 2006. — Т. 19. — №. 1. — С. 40.
4. Pouromid, S. From incompetence to competence: maintaining intersubjectivity through shifting epistemic stance in intercultural L2 talk in an Asian context// Asian Englishes. — 2021. — Т. 23. — №. 2, p. 166–183. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1717795>
5. Gao Y. B., Gee E. R. Defining game-mediated second and foreign language teaching and learning: A review //International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). — 2023. — Т. 13. — №. 1. — С. 1–15, <https://doi.org/10.4018/IJGBL.323210>
6. Hamilton C. et al. Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to preschool, primary and secondary school learners: A systematic review of intervention research //System. — 2024. — Т. 124. — С. 103350, <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103350>.
7. Orooq G., Hussein Abdel Razeq A. Use of authentic materials in English as a foreign language classrooms: Challenges, reasons, types and frequency// Journal of Educational Sciences. — 2023. — Т. 20. — p. 160–175.

8. Hummel K. M. Introducing second language acquisition: Perspectives and practices// Wiley. — 2021. — P.336, ISBN: 978-1-119-55413-4.
9. Xie R. The effectiveness of total physical response (TPR) on teaching English to young learners //Journal of Language Teaching & Research. — 2021. — Т. 12. — №. 2.- p. 293–303, <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1202.11>
10. Yayla S. et al. The natural approach applications on the development of primary school students' English speaking skills //International Journal of Eurasian Education and Culture. — 2023. — Т. 8. — №. 23. — С. 2523–2563.
11. Polok K., Przybysz-Zaremba M., Szweda N. The Role of New Technologies in Enhancing Primary School Students' Language Skills //Multidisciplinary Journal of School Education. — 2024. — Т. 13. — №. 2 (26). — С. 191–210, <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1326/09>
12. Gherghel C., Yasuda S., Kita Y. How should time abroad be spent? Effects of social interaction and out-of-class study time while abroad on foreign language proficiency and use //Journal of Multilingual and Multicultural Development. — 2024. — Т. 45. — №. 5. — С. 1675–1689.
13. Egamberdiyeva H. Addressing the needs of diverse learners in EFL: strategies for differentiation and inclusion //Инновационные исследования в современном мире: теория и практика. — 2025. — Т. 4. — №. 8. — С. 99–104.
14. Montle M. E. Examining the influence of the first Language on teaching and learning English as a second Language (L2): A linguistic interference perspective //International Journal of Language and Literary Studies. — 2022. — Т. 4. — №. 4. — С. 289–299.
15. Plonsky L., Sudina E., Teimouri Y. Language learning and emotion //Language Teaching. — 2022. — Т. 55. — №. 3. — С. 346–362.
16. Kizi G. M. G., Shadjalilovna S. M. Developing diagnostic assessment, assessment for learning and assessment of learning competence via task based language teaching //Academicia Globe: Inderscience Research. — 2022. — Т. 3. — №. 04. — С. 34–38.
17. Lanvers U. European Union politicians debating European language education policy: Who supports the 1+ 2 policy? // European Journal of Language Policy. — 2024. — Т. 16. — №. 1. — С. 5–26.
18. Ivana C. A review of European research on content and language integrated learning //Интеграция образования. — 2021. — Т. 25. — №. 2 (103). — С. 192–213.
19. Püren D. K., Mirici I. Turkish EFL Learners' Perceptions of the European Language Portfolio as a Self-Assessment Tool //e-Kafkas Journal of Educational Research. —2025 — Т. 12. — №. 2. — С. 541–556, doi:10.30900/kafkasegt.1487998.
20. Nunan, D., Choi, J. Nunan D., Choi J. Clarity and coherence in academic writing: Using language as a resource. — Routledge, 2023. — p. 224. <https://doi.org/10.4324/9781003179092>
21. Snow A. M., Brinton D. M. Content-based instruction: What every ESL teacher needs to know//University of Michigan Press. — 2023. — p. 45.
22. Kaizu A., Tamaki M. Predicting reading achievement through progress monitoring in elementary school //Journal of Research in Childhood Education. — 2024. — Т. 38. — №. 1. — С. 14–29, <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2187489>
23. Ashida A. The role of higher education in achieving the sustainable development goals //Sustainable development disciplines for humanity: Breaking down the 5Ps—people, planet, prosperity, peace, and partnerships. — Singapore: Springer Nature Singapore, 2022. — С. 71–84.
24. Choi L. J. English as an important but unfair resource: university students' perception of English and English language education in South Korea //Teaching in Higher Education. — 2024. — Т. 29. — №. 1. — С. 144–158.
25. Lim H. S. The Impact of Korea's 'Hagwon' Culture on Academic Pressure Among High School Students //Research and Advances in Education. — 2025. — Т. 4. — №. 1. — С. 1–10.
26. Sihvonen L. Success for Sale? Roles, Perspectives and Motivations within the Juku scene in Japan //Asia in Focus. — №. 11. — p. 24–33.
27. Cheng Y., Hamid M. O. Social impact of Gaokao in China: a critical review of research //Language Testing in Asia. — 2025. — Т. 15. — №. 1. — С. 22.

Педагогическая эффективность интеграции дифференцированного обучения и геймификации на уроках математики в условиях инклюзивного образования

Мизамадин Арайлым, студент магистратуры

Научный руководитель: Сейлова Зоя Тулеубаевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный процессор
Кызылординский университет имени Коркыт Ата (Казахстан)

В статье рассматриваются научно-практические основы интеграции методов дифференцированного (уровневого) обучения и цифровой геймификации (игровых технологий) в процессе обучения математике младших школьников

с легким нарушением интеллекта. В ходе исследования анализируются психолого-педагогические особенности детей с особыми образовательными потребностями и предлагаются эффективные пути адаптации учебного материала. Разработана модель дифференциации заданий в зависимости от познавательных способностей учащихся (уровни А, В, С) с использованием адаптированных цифровых платформ (Matific, Wordwall). Результаты опытно-экспериментального исследования проанализированы с помощью таблиц, и статистически доказана эффективность предложенной комплексной методики в повышении познавательной активности учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дифференцированное обучение, геймификация, учащиеся с легким нарушением интеллекта, начальная математика, познавательная активность, адаптированное обучение.

Введение

Одна из главных тенденций в глобальном образовательном пространстве — формирование инклюзивной среды, обеспечивающей доступ к качественному образованию для каждого ребенка, независимо от особенностей его развития. Как отмечается в Саламанской декларации ЮНЕСКО, не дети должны подстраиваться под школу, а школы и учебные программы должны адаптироваться к потребностям детей. В связи с этим в Законе Республики Казахстан «Об образовании» и Концепции развития инклюзивного образования разработана эффективных механизмов обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в общеобразовательных школах определена как приоритет на государственном уровне. [1, 2]

Среди базовых предметов в начальных классах математика занимает особое место. Это не только источник академических знаний, но и жизненный навык, необходимый ребенку для ориентирования в пространстве, планирования времени и ведения простых бытовых и экономических расчетов. Однако обучение математике учащихся с легким нарушением интеллекта в инклюзивных классах является большим педагогическим испытанием для учителей. Трудности в восприятии абстрактных понятий и логических цепочек могут уничтожить интерес учащегося к предмету и привести к фрустрации (разочарованию).

Для решения этой проблемы возникает необходимость интеграции методов традиционной специальной педагогики с современными интерактивными технологиями. В частности, объединение дифференцированного (уровневого) обучения с мотивирующей учащегося цифровой геймификацией (игровыми технологиями) — одно из самых перспективных направлений в обучении математике в инклюзивной среде.

Теоретические основы исследования и обзор литературы

Для научного обоснования проблемы исследования был проведен комплексный анализ трудов в области специальной психологии, олигофренопедагогики и современной цифровой дидактики.

Согласно теории Л. С. Выготского «Зона ближайшего развития», развитие ребенка с нарушением интеллекта напрямую зависит от качества предоставляемой ему педагогической поддержки (scaffolding). В исследованиях В. И. Лубовского и М. Н. Перовой выделены следующие особенности познавательной сферы таких детей:

— **Замедленность восприятия:** скорость обработки информации значительно ниже по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

— **Нарушение абстрактного мышления:** учащиеся сухо заучивают числа, уравнения и правила, но не понимают их жизненного смысла.

— **Неустойчивость внимания:** быстро устают при выполнении однообразных (монотонных) заданий, внимание начинает рассеиваться через 5–7 минут. [3, 4, 5]

Зарубежные исследователи К. М. Карр и О. Zawacki-Richter в своих трудах доказали положительное влияние геймификации (внедрения игровых элементов в учебный процесс) на психологию ребенка. Игровой формат повышает уровень дофамина (гормона радости) в мозге и снижает кортизол (гормон стресса). Это особенно важно для детей с ООП, которые боятся совершить ошибку: в цифровой игре ошибка воспринимается не как наказание, а лишь как попытка перейти на следующий уровень.

Методология исследования: синергия дифференциации и геймификации

В рамках одного урока в инклюзивном классе невозможно предоставить одинаковый учебный материал нормально развивающимся учащимся и детям с легким нарушением интеллекта. Поэтому в ходе исследования применялась методика уровневой дифференциации.

Мы разработали 3-уровневую матрицу адаптации математических заданий и связали ее с интерактивными платформами геймификации (Matific, Wordwall):

Таблица 1. Матрица дифференцированной геймификации в обучении начальной математике (Тема «Сложение и вычитание чисел в пределах 100»)

Уровень учащегося	Особенности развития и потребности	Формат геймификации (Характер задания)	Ожидаемый результат
Уровень А	Норма развития (осваивает базовый ГОСО)	Сложная абстракция: Интерактивные викторины с ограничением времени. Например: решив уравнение «45 + 23 =?», запустить правильный космический корабль.	Повышение скорости логического мышления и абстрактных вычислений.
Уровень В	Нуждающийся в направлении (слабоуспевающий)	Визуальная опора: Сюжетные задания. Программа показывает схемы, ведущие к правильному ответу. Например: числа сопровождаются изображением палочек.	Понимание материала по алгоритму через визуальные опоры.
Уровень С	С легким нарушением интеллекта (ООП)	Мультисенсорная игра: Соотнесение чисел с физическими объектами. Например: перетаскивание пальцем (Drag and drop) еще 2 яблок к 3 яблокам на экране.	Формирование предметно-практических навыков счета, стабилизация внимания.

Особенность данного подхода заключается в том, что учитель объясняет тему «Сложение» одинаково всем учащимся, но на этапе закрепления урока через планшет или интерактивную доску каждый ребенок работает с индивидуальной программой (игрой), соответствующей его интеллектуальному уровню (А, В, С).

Опытно-экспериментальная работа и ее ход

Для проверки эффективности предлагаемой интегрированной методики (дифференциация + игровые платформы) был проведен педагогический эксперимент с учащимися 3-го инклюзивного класса общеобразовательной школы.

- **Экспериментальная группа (ЭГ):** 3 «А» класс (8 учащихся, из них 2 с легким нарушением интеллекта).
- **Контрольная группа (КГ):** 3 «Б» класс (4 учащихся, из них 1 с легким нарушением интеллекта).

Содержание формирующего этапа эксперимента

Уроки в экспериментальной группе строились полностью по новой модели. Например, 45-минутный урок проходил по следующей структуре:

- 1. Объяснение новой темы (15 мин):** Учитель объясняет общую для всего класса тему. Детям с нарушением интеллекта раздаются физически (чтобы подержать в руках) палочки Кюизенера и формы Нумикон.
- 2. Работа с тетрадью (15 мин):** Выполняются уровневые задания.
- 3. Дифференцированная геймификация (15 мин):** Учащиеся заходят на платформу Matific через планшеты. Алгоритмы искусственного интеллекта в системе рассчитывают скорость восприятия каждого ребенка и автоматически адаптируют задания. Ребенку, давшему неправильный ответ, не ставится «плохая оценка», программа дает ему вспомогательные картинки и анимационные подсказки.

Анализ результатов исследования

В качестве основного индикатора исследования была взята не академическая успеваемость (оценка), а познавательная активность и интерес учащихся к математике. Оценка проводилась по 3 уровням (Высокий, Средний, Низкий).

Таблица 2. Динамика показателей познавательной активности до и после эксперимента

Уровень познавательной активности	ЭГ до (8 уч.)	ЭГ после (8 уч.)	КГ до (4 уч.)	КГ после (4 уч.)
Высокий (Выполняет задание с интересом, самостоятельно)	0 уч. (0 %)	3 уч. (37,5 %)	0 уч. (0 %)	0 уч. (0 %)
Средний (Требует направления учителя, но внимание стабильно)	3 уч. (37,5 %)	4 уч. (50 %)	2 уч. (50 %)	3 уч. (75 %)
Низкий (Нет интереса, быстро устает от задания или отказывается)	5 уч. (62,5 %)	1 уч. (12,5 %)	2 уч. (50 %)	1 уч. (25 %)

Как показано в таблице 2, по итогам 2-месячного эксперимента доля учащихся с низким уровнем познавательной активности в экспериментальной группе (ЭГ) резко снизилась с 62,5 % до 12,5 %. В частности, у детей с легким нарушением интеллекта исчез страх совершить ошибку и сформировалось позитивное эмоциональное отношение к уроку. Кроме того, под влиянием геймификации время концентрации их внимания на задании увеличилось в среднем с 7 до 15 минут.

А в контрольной группе (КГ), обучавшейся по традиционным методам дифференциации, не было зафиксировано учащихся, достигших высокой познавательной активности (осталось на уровне 0 %). Это показывает, что задания только на бумаге не могут в полной мере удовлетворить визуальные потребности современных детей, особенно детей с ООП.

Заключение и рекомендации

Обучение математике учащихся с легким нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования должно строиться не на сухом заучивании цифр и правил, а на познавательных процессах, обеспечивающих психологический комфорт ребенка.

По итогам проведенного научно-практического исследования можно сделать следующие выводы:

— **Интеграция дифференциации и цифровизации:** Разделение учебного материала на 3 уровня (А, В, С) и его предоставление через игровые платформы, такие как Matific, Wordwall, создает условия для одновременного эффективного обучения всех учащихся (нормативно развивающихся и с ООП) в инклюзивном классе.

— **Повышение мотивации:** Технологии геймификации пробуждают внутреннюю мотивацию к учебе у учащихся с легким нарушением интеллекта. Система анимационных поощрений и микрозаданий повышает их уверенность в себе.

— **Устранение психологических барьеров:** Адаптивные платформы с элементами ИИ не наказывают ребенка за ошибку, а наоборот, ведут к правильному ответу через наглядность. Это значительно снижает уровень фрустрации и стресса у учащегося.

Рекомендации: Учителям начальных классов общеобразовательных школ и специальным педагогам при планировании уроков математики рекомендуется в обязательном порядке составлять матрицу дифференцированного обучения и регулярно внедрять элементы мультисенсорной и интерактивной геймификации на этапе закрепления урока (не менее 10–15 минут). Данный опыт будет способствовать выведению качества инклюзивного образования в стране на новый инновационный уровень.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (от 27 июля 2007 года № 319-III, с последними изменениями и дополнениями).
2. Концепция развития инклюзивного образования в Республике Казахстан. — Астана, 2021.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Лубовский В. И. Специальная психология. — М.: Академия, 2005. — 464 с.
5. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Владос, 2001. — 408 с.
6. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М.: Просвещение, 2005. — 221 с.
7. Сулейменова Р. А., Хакимжанова Г. Д. Развитие системы специального образования в Республике Казахстан: проблемы и перспективы. — Алматы, 2017. — 212 с.
8. Баймуханов Б. Б. Методика преподавания математики в начальных классах. Учебное пособие. — Алматы, 2012. — 280 с.
9. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. — San Francisco: John Wiley & Sons, 2012. — 336 p.
10. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., & Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. — 2019. — 16(1). — P. 1–27.

Дополнительные образовательные программы в контексте подготовки к ЕГЭ по обществознанию

Монастырева Саргылана Владимировна, студент магистратуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье рассмотрены сущность, типология и роль дополнительных образовательных программ (ДОП) в современной системе российского образования: раскрыты их ключевые характеристики, выделены основные типы программ, релевантные подготовке к ЕГЭ, а также обозначена их значимость для индивидуализации обучения и восполнения пробелов в знаниях. Также анализируются ключевые федеральные законы и подзаконные акты, требования к содержанию и результатам программ, а также роль стандартов и спецификаций ЕГЭ как ориентиров при разработке курсов по обществознанию.

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, обществознание, дополнительные образовательные программы, подготовка к ЕГЭ.

Дополнительные образовательные программы (ДОП) представляют собой специализированные образовательные инициативы, реализуемые вне рамок основных образовательных программ. Они направлены на всестороннее развитие личности обучающихся, углубление знаний в конкретной предметной области и подготовку к сдаче экзаменов, включая Единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Отличительной чертой ДОП является их добровольный характер, что отличает их от основных образовательных программ. Участие в ДОП не является обязательным, а осуществляется на основе свободного выбора обучающихся, исходя из их образовательных интересов и потребностей. Программы обладают высокой степенью адаптивности, позволяя оперативно реагировать на изменения в кодификаторе ЕГЭ, актуальные требования к экзаменам и индивидуальные запросы учащихся. Основной акцент в ДОП делается на достижение конкретных образовательных целей, таких как повышение баллов на ЕГЭ по обществознанию, что способствует повышению качества подготовки выпускников.

ДОП могут быть реализованы в различных формах, включая очную, очно-заочную, заочную и дистанционную. Они включают групповые и индивидуальные занятия, интенсивы, вебинары, онлайн-курсы и другие форматы обучения. Программы охватывают широкий спектр методических подходов, включая разбор типовых заданий ЕГЭ, отработку навыков написания развернутых ответов, решение кейсов и моделирование экзаменационных ситуаций. Это позволяет учитывать уровень подготовки, индивидуальные особенности усвоения материала и специфические пробелы в знаниях каждого обучающегося.

В рамках подготовки к ЕГЭ по обществознанию можно выделить следующие основные типы ДОП:

1. Подготовительные курсы — систематические занятия, охватывающие весь курс обществознания в формате, приближённом к экзаменационному. Эти программы направлены на формирование целостного представления о предмете и подготовку к сдаче экзамена.

2. Интенсивные программы (марафоны) — краткосрочные курсы, ориентированные на повторение ключевых тем и отработку экзаменационных навыков. Они

особенно актуальны в преддверии ЕГЭ и позволяют учащимся быстро систематизировать полученные знания.

3. Индивидуальные занятия с репетитором — персонализированный подход, позволяющий детально проработать сложные темы и адаптировать программу под конкретного учащегося. Этот формат особенно эффективен для углублённой подготовки к конкретным аспектам экзамена.

4. Онлайн-платформы и курсы — дистанционные программы с видеоуроками, тестами, интерактивными заданиями и другими элементами, доступными в любое удобное время. Они позволяют гибко организовать учебный процесс и обеспечить доступ к качественному образованию для широкого круга учащихся.

5. Групповые тренинги и семинары — занятия в малых группах, направленные на развитие коммуникативных навыков, дискуссии и разбор сложных вопросов. Этот формат способствует развитию критического мышления и аналитических способностей учащихся.

6. Программы углублённого изучения отдельных разделов — специализированные курсы по праву, экономике, политологии и другим модулям обществознания, позволяющие учащимся углубить знания в конкретных областях.

ДОП играют важную роль в системе образования, восполняя пробелы в школьной программе, углубляя знания и помогая освоить материал, который может быть недостаточно раскрыт на уроках. Они способствуют развитию критического мышления, умения анализировать информацию, аргументировать свою точку зрения и работать с текстами. Программы также помогают старшеклассникам определиться с выбором будущей профессии и вуза, а также формируют навыки самостоятельной учебной деятельности.

Реализация ДОП в Российской Федерации регулируется комплексом нормативно-правовых актов, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [1]. Этот закон закрепляет право на получение дополнительного образования, определяет виды и уровни образовательных программ, а также требования к их реализации. Приказы Министерства просвещения РФ устанавливают порядок организации образовательной деятельности по ДОП, включая требования к кадровому обеспечению, материально-технической базе и учебно-методическим материалам [2].

Стандарты и спецификации ЕГЭ являются ключевыми ориентирами при разработке программ по обществознанию [3]. Кодификатор ЕГЭ определяет перечень тем и понятий, которые должны быть освоены учащимися, а спецификация КИМ ЕГЭ описывает структуру экзаменационной работы, типы заданий и критерии их оценивания. На основе этих документов разрабатываются тренировочные материалы, методики подготовки и демонстрационные варианты ЕГЭ, позволяющие моделировать экзаменационные условия на занятиях.

Методические рекомендации Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) содержат анализ типичных ошибок выпускников, рекомендации по изучению сложных тем и советы по организации подготовки [4]. Эти материалы помогают преподавателям ДООП корректировать содержание программ и акцентировать внимание на проблемных зонах.

Для обеспечения высокого качества и эффективности ДООП необходимо соблюдать ряд требований. Во-первых,

программа должна четко формулировать цели, задачи и планируемые результаты, ориентированные на подготовку к ЕГЭ по обществознанию. Во-вторых, материал должен отражать современные научные представления и соответствовать кодификатору ЕГЭ. В-третьих, в программу должны быть включены задания формата ЕГЭ, разбор типичных ошибок, тренинги по написанию и решению сложных заданий.

Также необходимо предусмотреть систему текущего и итогового контроля, позволяющую оценить прогресс учащихся. Преподавательский состав должен обладать соответствующей квалификацией и опытом подготовки к ЕГЭ. Программы должны быть обеспечены необходимыми учебными пособиями, онлайн-ресурсами и техническими средствами обучения.

Таким образом, нормативно-правовая база и стандарты ЕГЭ создают единую основу для разработки и реализации ДООП по обществознанию, обеспечивая их качество и эффективность в подготовке старшеклассников к итоговой аттестации.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант Плюс https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ Дата обращения: 02.05.2026.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 “Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам” // Информационно-правовой портал «Гарант РУ» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405245425/> Дата обращения: 03.05.2026.
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы // Федеральный институт педагогических измерений. <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> Дата обращения: 03.05.2026.
4. Аналитические и методические материалы // Федеральный институт педагогических измерений. <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!tab/173737686-9> Дата обращения: 03.05.2026.

Технология «толстых» и «тонких» вопросов при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному

Мошкова Елизавета Сергеевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается технология «толстых и тонких вопросов» как эффективный инструмент формирования коммуникативной и интерпретационной компетенций иностранных учащихся при работе с художественным текстом. Анализируются лингвистические механизмы функционирования вопросительных конструкций разных типов в учебно-речевой деятельности. На материале рассказа Н. Н. Носова «Заплата» предлагается система заданий, учитывающая уровневый характер восприятия иноязычного художественного текста. Особое внимание уделяется роли вопросительных высказываний в активизации речемыслительной деятельности и развитии диалогической речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный текст, технология «толстых и тонких вопросов», вопросительные конструкции, коммуникативная компетенция, рассказ Н. Н. Носова «Заплата».

Введение

В методике преподавания РКИ художественный текст традиционно трактуется как полифункциональная лингвокультурологическая единица, характеризующаяся высоким дидактическим потенциалом. Текст выступает объектом изучения, средством формирования языковых навыков и каналом передачи лингвокультурной информации [3, с. 110].

При этом наиболее сложной задачей для преподавателя остается организация процесса чтения, организация чтения, направленного не просто на понимание фактической информации, но и на глубокую интерпретацию подтекста, выявление авторской позиции и развитие герменевтических навыков обучающихся.

Среди многообразия приемов работы с художественным текстом особое место занимает технология «толстых и тонких вопросов», позволяющая дифференцировать уровни понимания текста и активизировать различные типы когнитивных процессов. Интеграция данной технологии в учебный процесс обусловлена ее соответствием принципам коммуникативно-деятельностного подхода, так как она побуждает студентов к активной речевой деятельности через генерацию собственных вопросительных высказываний.

Цель настоящей статьи — представить лингводидактическое обоснование применения технологии «толстых и тонких вопросов» при работе с художественным текстом на занятиях по РКИ и разработать систему заданий на материале рассказа Н. Н. Носова «Заплата».

Лингвометодические принципы работы с художественным текстом на занятиях РКИ

При отборе художественных текстов для работы в иностранной аудитории должен учитываться ряд критериев: доступность языкового материала, занимательность сюжета, наличие воспитательного потенциала, а также возможность использования текста для развития различных видов речевой деятельности [3, с. 112].

Рассказ Н. Н. Носова «Заплата» в полной мере отвечает указанным требованиям. Сюжет произведения строится вокруг бытовой ситуации: мальчик Бобка рвет любимые солдатские штаны и после нескольких неудачных попыток самостоятельно учится пришивать заплатку. Лексический состав рассказа включает высокочастотную разговорную лексику, глаголы движения и действия, а также конструкции, характерные для устной повествовательной речи. В тексте преобладает диалог, который составляет почти половину произведения, что позволяет активно использовать его для развития навыков диалогической речи.

С методической точки зрения рассказ обладает важными характеристиками: минимальное количество незнакомой лексики, занимательный сюжет, наглядная связь между поступками героя и их последствиями. Все это позволяет рассматривать его как эффективный дидактический материал для уровней А2-B1.

Структура занятия по работе с художественным текстом традиционно включает три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. Технология «толстых и тонких вопросов» может применяться на каждом из этих этапов, выполняя различные функции — от актуализации фоновых знаний до организации рефлексии и интерпретации.

Система заданий с использованием технологии «толстых и тонких вопросов» к рассказу Н. Н. Носова «Заплата»

В рамках технологии «толстых и тонких вопросов» выделяются два основных типа вопросительных конструкций. «Тонкие» вопросы, требующие однозначного краткого ответа (кто? что? когда? где?), направлены на извлечение явно заданной информации и проверку понимания фактуального содержания текста. «Толстые» вопросы, предполагающие развернутый ответ с элементами анализа, сравнения, оценки (почему? в чем различие? что будет, если?), ориентированы на интерпретацию подтекста, установление причинно-следственных связей, выявление авторской позиции и выражение собственного мнения [4, с. 3].

Предтекстовый этап

На предтекстовом этапе технология «тонких вопросов» используется для актуализации лексического материала и прогнозирования содержания.

Задание 1. Прочитайте название рассказа «Заплата». Рассмотрите иллюстрацию к тексту. Ответьте на вопросы (при ответе используйте слова для справок).

Слова для справок: штаны, солдатские, дырка, зашить, иголка, нитки, мама.

Таблица 1. «Тонкие вопросы» и предполагаемые ответы на них

«Тонкий» вопрос	Предполагаемый ответ
Что такое <i>заплата</i> ?	Заплата — это кусочек ткани, которым зашивают дырку.
Где могла появиться дырка?	Дырка могла появиться на штанах.
Кто обычно зашивает одежду в семье?	Обычно одежду зашивает мама.
Как вы думаете, главный герой — взрослый или ребенок? Почему?	Главный герой — ребенок, потому что дети чаще рвут одежду.

Притекстовый этап

Задание 2. Чтение текста осуществляется с остановками после ключевых эпизодов. На каждой остановке студенты формулируют «толстые» вопросы, направленные на прогнозирование дальнейшего развития событий.

Первая остановка — после абзаца: «Бобка был гордый. Он говорил: «Это штаны — не какие-нибудь. Это штаны солдатские. Я их сам зашью»».

«Толстые» вопросы для студентов:

1. Почему Бобка отказался от помощи мамы?
2. Объясните, почему он считал, что справится сам.
3. Что, если бы Бобка сразу не стал пробовать самостоятельно?

Вторая остановка — после описания первой неудачной заплатки, которая «вздулась пузырем», «сморщилась» и стала «похожа на сушеный гриб».

«Толстые» вопросы для студентов:

1. Почему первая заплатка получилась некрасивой?
2. В чем различие между тем, как Бобка рвал штаны в первый и во второй раз?
3. Что заставило Бобку не бросать начатое?

Третья остановка — перед финалом рассказа, когда Бобка выходит во двор.

«Толстые» вопросы для студентов:

1. Предположите, как отреагируют друзья на заплатку.
2. Как вы думаете, что изменилось в характере Бобки?

Послетекстовый этап

На послетекстовом этапе студентам предлагается заполнить итоговую таблицу «толстых» и «тонких» вопросов, что позволяет систематизировать понимание текста на разных уровнях.

Задание 3. Прочитайте рассказ полностью. Заполните таблицу, сформулировав вопросы по тексту.

Таблица 2. Вопросы по тексту рассказа Н. Н. Носова «Заплата»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Как звали главного героя?	Почему мама отказалась помогать Бобке? Объясните.
Что случилось со штанами Бобки?	В чем различие между первой и последней заплаткой Бобки?
Какую форму имела первая заплатка Бобки?	Дайте три объяснения тому, почему Бобка все-таки научился пришивать заплатку.
Кто помог Бобке советом? (ребята во дворе)	Почему вы думаете, что Бобка испытал гордость?
Как ребята оценили последнюю заплатку?	Что, если бы Бобка сдался после второй неудачной попытки?

Задание 4. Составьте в паре диалог-интервью с Бобкой после того, как он научился пришивать заплатку. Один студент задает «толстые» и «тонкие» вопросы, другой отвечает от имени героя.

Примерные вопросы студентов:

- «Тонкий» вопрос: «Бобка, ты сам пришил заплатку?»
- «Толстый» вопрос: «Бобка, чему научил тебя этот случай? Что ты понял, когда учился пришивать заплатку?»

Задание 5. Напишите мини-сочинение (8–10 предложений), ответив на «толстый» вопрос: «Как вы понимаете смысл пословицы «Терпение и труд всё перетрут» в связи с содержанием рассказа Н. Н. Носова «Заплата»?»

Выводы

Технология «толстых и тонких вопросов» представляет собой эффективный лингводидактический инструмент работы с художественным текстом в практике преподавания РКИ. Ее применение позволяет:

1. Дифференцировать уровни понимания текста — от извлечения фактуальной информации («тонкие» вопросы) до интерпретации подтекста и авторской позиции («толстые» вопросы). На продвинутом этапе обучения работа с художественным текстом представляет собой многоуровневый процесс, который включает в себя интерпретацию авторской идеи, а также анализ языковых средств выразительности, с помощью которых этот замысел воплощается. [2, с. 35, 38].
2. Активизировать речемыслительную деятельность учащихся — постановка собственных вопросов способствует развитию языковой догадки, логического мышления и формирует активную читательскую позицию.

3. Развивать диалогическую речь — технология создает естественные коммуникативные ситуации, в которых вопро- сительные конструкции выполняют свою первичную функцию — запрос информации и побуждение к речевому действию.

4. Обеспечивать системный подход к работе с текстом — использование приема на всех трех этапах (предтекстовом, притекстовом, послетекстовом) создает целостную методическую систему.

Предложенная на материале рассказа Н. Н. Носова «Заплата» система заданий демонстрирует, как технология «тол- стых и тонких вопросов» может быть адаптирована для иностранной аудитории с учетом уровня языковой подготовки учащихся (A2-B1).

Такая организация работы с текстом полностью соответствует современным тенденциям в методике преподавания РКИ, ориентированным на формирование поликомпонентной коммуникативной компетенции, включающей не только языковые и речевые навыки, но и социокультурную, дискурсивную и стратегическую составляющие. Интеграция тех- нологии «толстых и тонких вопросов» в учебный процесс способствует развитию критического мышления, повышению мотивации к чтению на иностранном языке и формированию готовности обучающихся к ведению продуктивного учеб- ного диалога на основе художественного текста.

Литература:

1. Носов Н. Н. Собрание сочинений в 4 томах. — М.: Детская литература, 1979–1982.
2. Буряченко, Т. И. Текст на уроках РКИ: критерии отбора и методы работы / Т. И. Буряченко, Е. С. Буряченко // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Астана, 17–18 июня 2025 года. — Астана: Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гу- милева, 2025. — С. 34–39. — EDN IBDDHS.
3. Дзюба, Е. В. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический ас- пекты / Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмина // Филологический класс. — 2018. — № 2 (52). — С. 110–117.
4. Казорина А. В., Вайрах Ю. В. Приёмы технологии развития критического мышления в обучении итоговому со- чинению // Концепт. 2016. № 3.

Военно-патриотический клуб как центр формирования духовно-нравственных ценностей и гражданской ответственности у детей и молодежи

Пашенко Екатерина Владимировна, педагог-организатор
МАУ ДО «Дом детского творчества» Ивнянского района Белгородской области

В настоящее время патриотическое воспитание является ведущим направлением государственной политики. Его правовыми основами являются Федеральный закон «Об образовании в РФ», распоряжение Правительства РФ от 23.10.2025 № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному вос- питанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года». В рамках этого комплекса мер предусмотрена разработка предложений по регулированию деятельности патриотических молодежных и детских объединений, в том числе воен- но-патриотической направленности. Одним из ключевых трендов образовательной политики является сохранение соб- ственного национального культурного кода, фундаментальная основа которого — патриотизм.



Дополнительное образование играет важную роль в патриотическом воспитании детей и молодежи, способствует формированию и реализации региональных комплексов мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. Военно-патриотические клубы являются важными центрами воспитания патриотизма и социальной ответственности у молодежи, создавая пространство для формирования устойчивых жизненных принципов и гражданской зрелости в условиях современного общества. Задача таких клубов состоит не просто в обучении военным навыкам, но и в формировании гармоничной личности, обладающей гражданской позицией, через воспитание уважения к историческому наследию, понимания государственного устройства и ответственности за судьбу Родины. Опыт работы военно-патриотических клубов показывает, что реализуемые ими программы способствуют развитию лидерских качеств и обретению активной жизненной позиции.

На базе Муниципального автономного учреждения «Дом детского творчества» Ивнянского муниципального округа Белгородской области под руководством педагогов дополнительного образования действуют четыре военно-патриотических клуба: «Боец», которому в этом году исполнилось 18 лет; «Юный патриот» (5 лет); «Медведь» (3 года) и «Барс» (действует с сентября 2025 г.). Общая численность учащихся составляет 97 человек. Деятельность клубов направлена на укрепление духовных и нравственных ценностей, которые служат фундаментом для личной и общественной жизни. Воспитание уважения к традициям и памяти о героях, а также развитие нравственного сознания способствует формированию у воспитанников внутренней личностной позиции, необходимой для преодоления жизненных трудностей и сохранения целостности личности. Именно эти качества делают наших учеников полноценными членами общества, способными к осознанному решению.

Воспитание гражданской ответственности играет ключевую роль в становлении общества, способного развиваться эффективно и гармонично. Члены военно-патриотических клубов учатся видеть себя частью большой системы, понимают, что от их действий зависит благополучие общества. Практические проекты и волонтерские инициативы, реализуемые в рамках клубов, демонстрируют, как индивидуальная ответственность превращается в коллективный ресурс для укрепления государства и социального согласия.

Психофизическое здоровье — одно из приоритетных направлений работы клубов. Спортивные тренировки, ориентированные на развитие силы, выносливости и координации, сочетаются с психологической поддержкой, направленной на формирование стрессоустойчивости и командного духа. Такой комплексный подход обеспечивает всестороннее развитие молодежи, позволяет подготовить учащихся к реальным жизненным вызовам и способствует формированию у них важнейших личностных качеств и всестороннему развитию личности.

Интеграция трех элементов — знаний, практики и нравственных ценностей — обеспечивает воспитание молодых людей, способных не только понимать, но и применять полученные знания, руководствуясь этическими принципами и эффективно действуя на благо общества. Такой подход создает условия для формирования зрелого и ответственного гражданина, способного внести вклад в развитие нашей страны.



Деятельность клубов строится на четких принципах, таких как: системность обучения, практическая направленность, воспитание патриотизма, развитие лидерских качеств и укрепление коллективизма. Реализация каждого из этих принципов способствует формированию целостной личности, имеющей необходимые компетенции и духовно-нравственные ценности для активного участия в жизни общества. Такой комплексный подход обеспечивает максимальную эффективность воспитательных программ и устойчивость достигнутых результатов.

Военно-патриотические клубы активно сотрудничают с различными государственными и общественными организациями, что расширяет их возможности и ресурсы для воспитания молодежи. Формирование широкой сети парт-

нерств обеспечивает доступ к современной материальной базе, позволяет использовать актуальные методики обучения и привлекать квалифицированные кадры. Такой взаимовыгодный обмен способствует повышению качества образовательных программ и укреплению социального капитала клуба.

Военно-патриотические клубы «Дома детского творчества» активно взаимодействуют с администрацией Ивнянского муниципального округа, образовательными организациями, Управлением молодежной политики и спорта Ивнянского района, а также местным союзом многодетных семей. Сотрудничество с различными структурами расширяет ресурсную базу и влияет на качество воспитания.

Руководители военно-патриотических клубов «Дома детского творчества» Ивнянского муниципального округа успешно проводят масштабные мероприятия, многие выпускники впоследствии получают военное образование. В планах — организация новых направлений деятельности и расширение инфраструктуры.



Учащиеся активно участвуют в различных соревнованиях и акциях, в числе которых: чемпионаты (военно-спортивные испытания) «Путь силы: Оборона», региональные соревнования «Феникс-Рубежи», спортивно-профилактический квест «Движение на опережение», всероссийская акция «Георгиевская ленточка», патриотическая акция «И снова память зажигает свечи», культурно-исторический фестиваль «Светлая линия» и многие другие.



С большим энтузиазмом воспитанники клуба выполняют программные упражнения по стрельбе, отрабатывают навыки в выборе и маскировке огневых позиций, устройстве укрытий, изучают способы разведения бездымного костра, приготовления пищи в полевых условиях, практикуются в сборке и разборке автомата Калашникова. Также внимание уделяется и медицинской подготовке: воспитанники учатся оказывать первую помощь, знакомятся с санитарными нормами полевой кухни.

Двадцать три выпускника наших военно-патриотических клубов закончили высшие военные учебные заведения и стали офицерами, более двухсот прошли срочную службу в рядах вооруженных сил Российской Федерации.

В «Доме детского творчества» воспитываются не солдаты, а сильные, ответственные и неравнодушные граждане своей страны. Военно-патриотические клубы — это инвестиция в будущее, вклад в формирование поколения граждан, которые не только любят свою Родину, но и обладают необходимыми личностными качествами и знаниями, чтобы стать ее надежной опорой.



Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2015 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) / Закон РФ. — URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
2. Распоряжение Правительства РФ от 23.10.2025 № 2970-р «Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года» / КонсультантПлюс. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_517324/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/
3. Синюкова, Е. А. Нормативно-правовая база патриотического воспитания в школе / kopilkaurokov.ru — сайт для учителей. — URL: <https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/normativnopravovaiabazapatriotichieskog-hovospitaniivshkolie>

Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами народной культуры

Потапова Дарья Викторовна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье рассматривается значение народной культуры в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Раскрывается воспитательный потенциал фольклора, народных игр, пословиц, праздников и семейных традиций. Особое внимание уделяется возможностям использования народной культуры в учебной и внеурочной деятельности начальной школы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, народная культура, фольклор, традиции, нравственные ценности.

Духовно-нравственное воспитание младших школьников является одной из значимых задач современной начальной школы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует образовательный процесс не только на достижение предметных результатов, но и на формирование личностных качеств обучающихся, включая уважение к семье, Родине, культуре, традициям и духовно-нравственным ценностям [1]. В младшем школьном возрасте ребёнок активно усваивает нормы поведения, учится оценивать поступки людей, включается в коллективную деятельность и приобретает первоначальный

опыт нравственного выбора. Поэтому воспитательная работа в данный период должна быть содержательной, эмоционально доступной и связанной с реальными жизненными ситуациями.

В рамках данной статьи народная культура понимается как исторически сложившаяся форма культуры народа, включающая ценности, нормы, обычаи, традиции, фольклор, способы общения и деятельности. Такое понимание опирается на определение культуры, предложенное В. М. Межуевым и А. В. Константиновым в Большой российской энциклопедии: культура рассматривается как исторически сложившийся образ жизни

людей, включающий ценности и нормы, верования и обычаи, знания и умения, обычаи, способы мышления, деятельности и коммуникации [5].

Духовно-нравственное воспитание можно рассматривать как целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование у ребёнка представлений о добре, справедливости, честности, милосердии, ответственности, уважении к людям и культурному наследию. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России духовно-нравственное развитие связывается с расширением ценностно-смысловой сферы личности и формированием способности осознанно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу и государству [3]. Для младшего школьника это проявляется в умении различать хорошие и плохие поступки, принимать правила совместной жизни, проявлять заботу, доброжелательность и уважение к окружающим.

Особенности младшего школьного возраста делают особенно важными наглядные, образные и эмоционально выразительные средства воспитания. Л. И. Божович подчёркивала, что развитие личности ребёнка связано с формированием мотивов поведения и внутренней позиции, определяющей его отношение к учению, взрослым и сверстникам [4]. Следовательно, простого объяснения нравственных норм недостаточно. Ребёнку необходимы примеры, ситуации выбора, обсуждение поступков и включение в деятельность, где нравственное содержание становится личностно значимым. Именно поэтому народная культура обладает существенным воспитательным потенциалом в начальной школе.

Народная культура сохраняет опыт многих поколений и передаёт детям представления о семье, труде, природе, Родине, взаимопомощи и уважении к старшим. Одним из её центральных компонентов является фольклор. Для младших школьников он особенно доступен, поскольку нравственные идеи в нём выражены через сказочные образы, краткие пословичные формулы, песни, загадки, игры и традиционные сюжеты.

Значительное место в духовно-нравственном воспитании занимает народная сказка. Она помогает ребёнку осмыслить различие между добром и злом, честностью и обманом, смелостью и трусостью, трудолюбием и ленью. Сказочный сюжет обычно строится на нравственном конфликте: герой проходит испытания, совершает выбор, получает помощь за доброту, терпение или верность слову, а отрицательные персонажи сталкиваются с последствиями своих поступков. При работе со сказкой важно не ограничиваться пересказом. Педагог может предложить детям обсудить мотивы героев, оценить их поступки, объяснить, почему одно действие можно назвать справедливым, а другое — недостойным. Такая работа формирует у младших школьников способность к нравственной оценке.

Пословицы и поговорки также обладают высоким воспитательным значением. В. И. Даль в сборнике «Посло-

вицы русского народа» представил богатство народной речевой традиции, включающей пословицы, поговорки, присловья, прибаутки, загадки и другие малые жанры [6]. Пословица удобна для воспитательной работы благодаря краткости, образности и смысловой завершенности. Через неё можно обсуждать трудолюбие, дружбу, честность, ответственность за слово, уважение к старшим и помощь ближнему. Например, при разборе пословицы дети могут объяснить её смысл, подобрать жизненную ситуацию, связать её с поступком героя сказки или с опытом общения в классе. В результате народная мудрость становится не отвлечённым выражением, а нравственным ориентиром.

Важным средством воспитания являются народные игры. Они развивают не только двигательную активность, но и умение действовать в коллективе, соблюдать правила, уважать очередность, принимать победу и поражение, учитывать интересы других участников. Е. А. Покровский в книге «Русские детские подвижные игры» показал разнообразие детской игровой традиции [7]. В начальной школе народные игры могут использоваться на переменах, во внеурочной деятельности, на классных и школьных мероприятиях. Их воспитательная ценность особенно проявляется тогда, когда педагог обращает внимание не только на результат игры, но и на честность, справедливость, взаимопомощь и доброжелательность участников.

К средствам народной культуры относятся также праздники, семейные традиции, народные песни, загадки, элементы декоративно-прикладного искусства. Они помогают ребёнку почувствовать связь с культурной памятью народа, родным языком, трудом и жизнью семьи. В начальной школе эти средства могут использоваться на уроках литературного чтения, окружающего мира, музыки, изобразительного искусства, технологии, а также во внеурочной деятельности. Эффективными формами являются тематические беседы, инсценировки сказок, выставки детских работ, народные игры, мастер-классы, подготовка сообщений о семейных традициях и проведение праздников, раскрывающих нравственный смысл народных обычаев.

Практическое значение народной культуры заключается в том, что она позволяет соединить воспитательные задачи школы с личным опытом ребёнка. Федеральная образовательная программа начального общего образования включает федеральную рабочую программу воспитания, что подчёркивает необходимость системной организации воспитательной деятельности в образовательной организации [2]. В этой системе народная культура может использоваться не как отдельное праздничное украшение, а как постоянный педагогический ресурс. Через фольклор, игру, творчество и обсуждение традиций ребёнок учится понимать поступки людей, видеть ценность труда, семьи, взаимопомощи, уважительного общения и бережного отношения к культурному наследию.

Особое значение имеет взаимодействие школы и семьи. Народная культура во многом сохраняется

через семейную память, рассказы старших, праздничные обычаи и бытовые традиции. Поэтому педагог может предлагать задания, связанные с участием родителей: узнать семейную поговорку, подготовить рассказ о традиции, принести материал о народном празднике, выполнить творческую работу по мотивам народного искусства. Такие формы делают воспитание более личностно значимым, поскольку ребёнок видит связь между школьным материалом и жизнью своей семьи.

При этом использование народной культуры требует педагогической осмысленности. Если сказки, игры, праздники и элементы народного искусства применяются только формально, их воспитательное значение снижается. Учителю важно раскрывать не только внешнюю сторону традиции, но и её нравственное содержание: уважение к старшим, заботу о близких, трудолюбие, честность, благодарность, взаимопомощь. Воспитательный

эффект возникает тогда, когда ребёнок не просто узнаёт о традиции, а обсуждает её смысл, участвует в совместной деятельности и соотносит полученный опыт с собственным поведением.

Таким образом, народная культура является значимым средством духовно-нравственного воспитания младших школьников. Её ценность заключается в том, что она передаёт нравственные нормы через доступные ребёнку формы: сказку, поговорку, игру, песню, праздник, творческую деятельность и семейную традицию. Систематическое и осмысленное использование данных средств помогает формировать у младших школьников уважение к человеку, семье, труду, Родине и культурному наследию. Наиболее результативным является такой подход, при котором народная культура включается не эпизодически, а последовательно используется в учебной, внеурочной и семейно-школьной воспитательной работе.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: ред. от 18 июня 2025 г. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 29.04.2026).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования»: ред. от 10 ноября 2025 г. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/ (дата обращения: 29.04.2026).
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 23 с.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2009. — 400 с.
5. Матлин М. Г., Чередникова М. П. Фольклор // Большая российская энциклопедия. Электронная версия. — URL: <https://old.bigenc.ru/text/5061324> (дата обращения: 29.04.2026).
6. Даль В. И. Пословицы русского народа: сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорков, прибауток, загадок, поверий и проч. — М.: Императорское общество истории и древностей российских при Московском университете, 1862. — [4], XL, 1096, 6 с.
7. Покровский Е. А. Русские детские подвижные игры. — М.: журнал «Вестник воспитания», 1892. — [2], II, 128 с.

Коррекционно-развивающая роль арт-терапии в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития

Сиетова Арина Николаевна, воспитатель;

Озерова Анастасия Сергеевна, воспитатель;

Муленко Алёна Александровна, педагог дополнительного образования

МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 7» п. Пролетарский Ракитянского района (Белгородская область)

В статье раскрывается сущность арт-терапии и особенности ее применения в коррекционно-развивающей работе детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Подчеркивается особое значение изотерапии, музыкотерапии и имаготерапии в коррекции эмоционально-поведенческих нарушений, развитии коммуникативных навыков, а также в коррекции детско-родительских отношений.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, арт-терапия, задержка психического развития, дошкольное образование.

Задержка психического развития — это «нарушение нормального темпа психического развития, проявляющаяся в замедленном темпе созревания эмоциональ-

но-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности (умственные способности ребенка не соответствуют его возрасту)» [5, с. 45]. Внутренний мир ребенка с задержкой

психического развития достаточно сложен и включает в себя конфликтное поведение, сниженный уровень самоконтроля, трудности в общении, сниженную самооценку, эмоциональные нарушения. Одним из средств коррекции выше перечисленных особенностей является арт-терапия.

Понятие «арт-терапия» было введено в активное употребление в середине прошлого века в англоязычных странах в связи с применением данной практики в крупных больницах благодаря художникам [4]. Арт-терапия универсальна; ее используют при решении проблем, которые связаны с социальной и психологической адаптацией, в целях повышения не только психического, но и духовного здоровья [2].

В самом общем виде арт-терапия рассматривается как одно из психотерапевтических направлений, а также направлений в психокоррекции и реабилитации, которое основывается на занятиях изобразительным искусством [4]. Более точную формулировку данного понятия представили А. И. Копытин и Е. Е. Свистовская: «арт-терапия — совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [4, с. 12].

Арт-терапия представлена множеством видов, среди которых можно выделить изотерапию, игровую терапию, сказкотерапию, песочную терапию, музыкальную терапию, фототерапию. Каждый из данных видов имеет определенные особенности.

Терапия изобразительным искусством, преимущественно рисованием, представлена изотерапией. Для ее реализации применяют различные виды материалов для творчества: начиная от карандашей и красок, заканчивая природными материалами, губками для закрашивания. Занятия изотерапией способствуют развитию мелкой моторики, координации движений, зрительно-моторной координации — что особенно важно для детей с ЗПР, у которых часто наблюдаются моторные задержки. Кроме того, процесс рисования помогает ребёнку структурировать свои переживания, выразить то, что трудно передать словами.

Что касается игровой терапией, то она активно применяется не только в работе с детьми в рамках коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у детей, но и в работе со взрослыми. В дошкольном возрасте игра — ведущий вид деятельности, поэтому использование игровых техник позволяет естественным образом вовлекать ребёнка в коррекционный процесс. Через игру дети учатся правилам взаимодействия, отрабатывают социальные роли, осваивают способы разрешения конфликтов.

В рамках сказкотерапии применяют сказочную форму. Она активно применяется в рамках личностной интеграции, развития творческих способностей, совершен-

ствования взаимодействия с окружающим миром. Создание собственных сказок или проигрывание готовых сюжетов помогает детям с ЗПР осознать и проработать внутренние страхи, научиться видеть альтернативные способы поведения, развить эмпатию. Сказкотерапия также способствует расширению словарного запаса и развитию связной речи.

Песочная терапия предполагает использование в качестве основных материалов песка, воды и миниатюрных фигурок. С их помощью детьми и взрослыми создаются различные композиции. Песочная терапия способствует решению личностных проблем через работу с личным и коллективным бессознательным. Для детей с ЗПР работа с песком обладает дополнительным терапевтическим эффектом: тактильные ощущения успокаивают, снижают тревожность, развивают сенсорное восприятие. Создание песочных миров позволяет ребёнку символически выразить свои переживания и отношения с окружающими.

Музыкальная терапия, исходя из названия, предполагает в коррекционной работе использование музыки. Она может быть представлена в качестве основного средства воздействия, так и в качестве дополнительного (сопровождение других методов). Ритмические упражнения и музыкальные игры развивают чувство времени, координацию, внимание. Пение и игра на простых музыкальных инструментах способствуют развитию дыхания, артикуляции, слухового восприятия — что важно для коррекции речевых нарушений, часто сопутствующих ЗПР.

Интересным видом арт-терапии является фототерапия, предполагающая использование фотографий или слайдов. Фотографии и слайды рассматриваются человеком, а затем осуществляется их обсуждение; также оно сопровождается различными видами творческой деятельности [3]. В работе с дошкольниками фототерапия может применяться в адаптированной форме: например, через создание коллажей из картинок, обсуждение семейных фотографий, составление визуальных историй. Это помогает развивать память, внимание и навыки вербализации впечатлений.

Перед тем как определить роль арт-терапии в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития, охарактеризуем суть задержки психического развития.

Как уже отмечалось, в дошкольных образовательных учреждениях в рамках психокоррекции активно используется арт-терапия в ее различных видах. При этом для каждого нарушения используются конкретные виды.

Высокую эффективность применительно к детям с задержкой психического развития показывают такие разновидности арт-терапии как изотерапия, имаготерапия, музыкотерапия.

Изотерапия оказывает благоприятное воздействие на коммуникативную сферу замкнутых детей. Помимо этого, через изотерапию дети начинают осознавать свои переживания; у них развивается саморегуляция в поведении и деятельности, повышается самооценка. Регулярные за-

нения изобразительным творчеством формируют у ребёнка чувство успеха, позволяют пережить позитивные эмоции от результата своей деятельности, что особенно важно при сниженной самооценке.

Музыкотерапия активно используется в работе с детьми, у которых обнаружен высокий уровень тревожности, импульсивность. Также высокую эффективность данный вид арт-терапии демонстрирует в работе с дошкольниками, у которых отмечаются трудности в межличностных и детско-родительских отношениях. Также возможно использование музыкотерапии при эмоционально-личностных проблемах. Музыка помогает регулировать эмоциональное состояние: спокойные мелодии снижают возбуждение, ритмичные — активизируют, весёлые — поднимают настроение. Совместное музицирование или танцы способствуют развитию навыков взаимодействия.

Помимо всего прочего, возможно применение и вокалотерапии. Как правило, она используется в целях коррекции ряда психоэмоциональных состояний (низкий уровень самооценки, эмоциональная лабильность, низкий уровень коммуникативных навыков и пр.). Пение развивает дыхательную систему, артикуляцию, интонационную выразительность речи. Групповые вокальные занятия формируют чувство принадлежности к коллективу, учат слушать других.

При тревожности и страхах, трудностях в общении, эмоциональной неуравновешенности активно применяется имаготерапия [1]. Через перевоплощение и театрализацию ребёнок получает безопасный опыт выражения эмоций, учится понимать и принимать разные роли, развивает воображение и гибкость поведения. Имаготерапия

также способствует снятию мышечных зажимов и психоэмоционального напряжения.

Важным условием эффективности арттерапевтической работы с дошкольниками с ЗПР является её системность и последовательность. Занятия должны проводиться регулярно, с постепенным усложнением заданий, учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Педагог или психолог должен создавать атмосферу принятия, безоценочности, поддержки, чтобы ребёнок чувствовал себя комфортно и мог раскрыться.

Особое значение имеет интеграция арттерапевтических методов в общий образовательный процесс. Элементы изотерапии, музыкотерапии, игровой и сказкотерапии могут включаться в повседневную деятельность группы: утренние круги, тематические занятия, прогулки, досуговые мероприятия. Такой подход обеспечивает непрерывность коррекционного воздействия и позволяет детям применять полученные навыки в естественной среде.

Не менее важна подготовка педагогов к работе с использованием арттерапевтических техник. Воспитатели и специалисты ДОУ должны владеть базовыми приёмами арттерапии, понимать её механизмы воздействия, уметь адаптировать методики под потребности детей с ЗПР. Повышение квалификации в этой области способствует повышению качества коррекционноразвивающей работы в целом.

Таким образом, арт-терапия, в частности изотерапия, музыкотерапия (в частности, вокалотерапия), имаготерапия. Данные виды арт-терапии демонстрируют высокий уровень эффективности в коррекции эмоционально-поведенческих нарушений, развитии коммуникативных навыков, коррекции детско-родительских отношений.

Литература:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — СПб.: Речь, 2007. — 336 с.
3. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
4. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. — М.: «Когито-Центр», 2014. — 197 с.
5. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь / Сост. Н. В. Новоторцева. — СПб.: КАРО, 2006. — 144 с.

Спортивная подготовка школьников в секциях футбола: комплексный подход к развитию юных талантов

Фатыхов Рамиль Илдарович, студент магистратуры
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязева

Научный руководитель: Фахрутдинова Резида Ахатовна, доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается актуальная проблема организации и повышения эффективности спортивной подготовки школьников в секциях футбола. Анализируются ключевые компоненты тренировочного процесса, специфика ра-

боты с детьми различных возрастных групп, роль тренера и роль семьи. Особое внимание уделено аспектам управления процессом подготовки, разработке научно обоснованных методик и их практическому применению в условиях учреждений дополнительного образования. Предлагается комплексный подход, интегрирующий физическое, техническое, тактическое, психологическое и социальное развитие юных футболистов.

Ключевые слова: спортивная подготовка, футбол, школьники, секция футбола, дополнительное образование, управление тренировочным процессом, методики, физическое развитие, техническая подготовка, тактическая подготовка, психологическая подготовка.

Введение

Футбол является одним из самых популярных видов спорта в мире, и занятия в секциях футбола привлекают большое количество школьников. Это не только возможность заниматься физической активностью, но и путь к развитию важных морально-волевых качеств, таких как дисциплинированность, командный дух, целеустремленность и смелость. Однако, для того чтобы спортивная подготовка в секциях футбола была максимально эффективной и способствовала гармоничному развитию ребенка, необходим научно обоснованный, комплексный подход к ее организации и управлению.

На сегодняшний день наблюдается тенденция к формализации процесса подготовки, недостатку индивидуализации и игнорированию возрастных особенностей. Это может привести к снижению интереса у детей, быстрой утомляемости, а в худших случаях — к травмам или «выгоранию» юных спортсменов. Решение данной проблемы требует систематизации знаний и разработки практических рекомендаций для тренеров, работающих с детьми и подростками в секциях футбола, особенно в рамках системы дополнительного образования.

Основы спортивной подготовки в секциях футбола. Спортивная подготовка молодого футболиста — это многогранный, целенаправленный педагогический процесс, включающий в себя:

- физическую подготовку — развитие основных физических качеств (быстрота, ловкость, выносливость, сила, гибкость), являющихся фундаментом для освоения технических и тактических навыков; для школьников важно учитывать особенности их роста и развития, выбирая методики, соответствующие возрасту и физиологическим возможностям;
- техническую подготовку — совершенствование индивидуальных технических приемов (ведение мяча, удар, пас, прием мяча, игра головой, отбор мяча); на начальных этапах акцент делается на базовые элементы, затем последовательно вводятся более сложные технические действия и их комбинации;
- тактическую подготовку — формирование умений и навыков командного взаимодействия, понимания игровой ситуации, принятия решений в игре; она включает в себя индивидуальную тактику (действия определенного игрока в различных игровых ситуациях), групповую тактику (взаимодействие нескольких игроков) и командную тактику (организация игры всей команды в обороне, атаке и переходных фазах);

– психологическую подготовку — развитие волевых качеств, формирование устойчивой мотивации к занятиям футболом, развитие концентрации внимания, самоконтроля, умения справляться с эмоциями в соревновательных условиях;

– теоретическую подготовку — ознакомление с правилами игры, основами анатомии и физиологии, гигиены, принципами здорового образа жизни, историей футбола [2, 5].

Дифференциация тренировочного процесса с учетом возрастных особенностей школьников. Работа со школьниками требует обязательного учета их возрастных и индивидуальных особенностей.

1. Младший школьный возраст (7–10 лет): характеризуется высокой обучаемостью, пластичностью двигательного аппарата, но в то же время — и его относительной незрелостью. Основной метод обучения — игровой. На данном этапе акцент делается на освоение базовых технических элементов в игровой форме, развитие общих физических качеств, формирование интереса и любви к футболу. Важна положительная мотивация, похвала, создание ситуации успеха.

2. Средний школьный возраст (11–14 лет): происходит более активное физическое развитие, увеличивается работоспособность. На этом этапе можно переходить к более сложным техническим и тактическим комбинациям, повышать интенсивность тренировок, работать над развитием скоростно-силовых способностей. Важным становится развитие самостоятельности и ответственности.

3. Старший школьный возраст (15–17 лет): спортсмены достигают физической зрелости. Тренировочный процесс становится более специализированным, направленным на достижение спортивных результатов. Акцент делается на совершенствование всего комплекса умений, развитие специфических для футбола качеств, тактической грамотности, психологической устойчивости [3].

Роль тренера и взаимодействие с родителями. Современный тренер в секции футбола — это не просто наставник, но и педагог, психолог, организатор. Среди его задач:

- планирование: разработка тренировочных планов с учетом возрастных особенностей, этапов подготовки и индивидуальных особенностей воспитанников;
- организация: создание благоприятной атмосферы на тренировках, обеспечение безопасности, подбор адекватных нагрузок;
- воспитание: формирование спортивной культуры, этических норм, ответственности;

– индивидуализация: учет особенностей каждого ребенка, использование дифференцированного подхода [4, 6].

Важным фактором успешности является тесное взаимодействие тренера с родителями. Регулярное информирование родителей о прогрессе ребенка, обсуждение возникающих проблем, совместная работа по формированию мотивации и поддержанию здорового образа жизни — все это способствует более эффективной спортивной подготовке.

Управление процессом спортивной подготовки. Эффективное управление процессом спортивной подготовки в секциях футбола предполагает:

- четкую постановку целей и задач — соответствие целей задачам развития (на начальных этапах) и задачам спортивного совершенствования (на последующих);
- системный подход — интеграция всех компонентов подготовки (физической, технической, тактической, психологической, теоретической);
- мониторинг и контроль — регулярная оценка уровня подготовленности спортсменов, анализ их прогресса, коррекция тренировочных планов;
- инновационные методики — использование современных технологий и методик, учитывающих последние достижения спортивной науки;
- использование системы дополнительного образования — преимущества такой системы заключаются в добровольности, возможности более гибкого планирования расписания и ориентации на интересы ребенка [1].

Практические аспекты внедрения комплексного подхода.

1. Планирование: тренировочные занятия должны быть разнообразными, интересными и включать в себя все компоненты подготовки. Большое значение имеет оптимальное количество тренировочных занятий и игр.

2. Методическое обеспечение: тренерам необходимо постоянно повышать свою квалификацию, изучать новые методические разработки, адаптировать их под специфику своей работы.

3. Материально-техническая база: обеспечение секций необходимым инвентарем и оборудованием, создание благоприятных условий для проведения тренировок.

4. Научно-методическое сопровождение: взаимодействие с научными учреждениями, спортивными диспансерами для получения экспертной оценки и рекомендаций [2, 3].

Заключение

Спортивная подготовка школьников в секциях футбола — это сложный, многогранный процесс, требующий от тренера глубоких знаний, педагогического мастерства и умения применять комплексный подход. Интеграция физического, технического, тактического, психологического и теоретического развития, учет возрастных особенностей, тесное взаимодействие с родителями и грамотное управление тренировочным процессом — залог успешности юных футболистов. Повышение эффективности секционных занятий не только способствует спортивным достижениям, но и формирует здоровое, гармоничное подрастающее поколение, готовое к активной жизни и новым вызовам.

Литература:

1. Бочавер, К. А. Психология детско-юношеского спорта: книга для родителей спортсмена и тренеров / К. А. Бочавер, Л. М. Довжик. — 2-е изд., стер. — М.: Спорт, 2023. — 272 с. — Текст: непосредственный.
2. Губа, В. П. Методология подготовки юных футболистов: учебно-методическое пособие / В. Губа, А. Стул. — М.: Спорт, Человек, 2015. — Текст: непосредственный.
3. Губа, В. П. Теория и методика футбола / В. П. Губа, А. В. Лексаков, М. С. Полишкис. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Спорт, 2018. — 624 с. — Текст: непосредственный.
4. Зиновьев, В. А. Особенности педагогической деятельности детского тренера-педагога по футболу / В. А. Зиновьев. — Текст: непосредственный // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2006. — № 2. — С. 37–38.
5. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — Текст: непосредственный.
6. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. — М.: Советский спорт, 2005. — Текст: непосредственный.

Интеграция видов спортивной подготовки (физической, технической, тактической) в структуре тренировочного занятия по футболу школьников 9–10 лет

Фатыхов Рамиль Илдарович, студент магистратуры
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Научный руководитель: Фахрутдинова Резида Ахатовна, доктор педагогических наук, профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается проблема построения тренировочного занятия для футболистов 9–10 лет в условиях школьной секции дополнительного образования. Отмечается, что традиционная линейная структура занятия с последовательным разделением физической, технической и тактической подготовки недостаточно учитывает психофизиологические особенности детей данного возраста: преобладание процессов возбуждения над торможением, чувствительный период развития координационных способностей, потребность в игровой мотивации и незавершенный переход от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому. На основе анализа этих особенностей предложена модель занятия, построенная на принципе интеграции видов подготовки. В качестве примера взято занятие по теме «Обучение технике передачи мяча внутренней частью стопы» продолжительностью 75 минут.

Ключевые слова: спортивная подготовка, футбол, школьники, секция футбола, дополнительное образование, управление тренировочным процессом, методики, физическое развитие, техническая подготовка, тактическая подготовка, интегративный подход.

Введение

Тренировочное занятие в школьной секции футбола чаще всего выстраивается по однотипной схеме: разминка, блок физических упражнений, работа над техникой, игра. Для младших школьников такая последовательность нередко оказывается спорным решением. Однообразная деятельность в пределах каждого блока плохо согласуется с возрастными особенностями внимания младших школьников: сосредоточение на чем-то одном дается им с трудом, а монотонная нагрузка быстро гасит интерес к занятию. Моторная плотность тренировки при этом заметно падает.

С физиологической точки зрения возраст 9–10 лет относят к наиболее благоприятному периоду для развития координации и ловкости. Двигательные навыки закрепляются тем успешнее, чем разнообразнее контекст, в котором они осваиваются. Психологически ребенок этого возраста все еще ориентирован на игру как на основную форму активности. Игра дает эмоциональную вовлеченность, без которой трудно удерживать произвольное внимание на протяжении 45–60 минут. Однако в традиционной модели занятия игра часто вынесена в конец тренировки и воспринимается скорее как поощрение, а не как рабочий инструмент.

Из этого следует, что раздельное планирование физической, технической и тактической подготовки в рамках одного занятия для младших школьников недостаточно продуктивно. Более логичной выглядит модель, где все три вида подготовки пересекаются. Ребенок одновременно решает двигательную задачу, работает с мячом и делает тактический выбор — и все это внутри одного игрового задания.

В настоящей статье предлагается структура тренировочного занятия, построенная на сопряжении физической, технической и тактической подготовки. Рассматривается возрастная группа 9–10 лет, занимающаяся в секции футбола. Исследование носит теоретический характер: на основе анализа методической литературы и педагогического моделирования описывается целостная модель занятия, а также условия ее реализации в рамках обычной школьной секции. Сравнение с традиционным подходом к построению тренировки позволяет обозначить ключевые отличия предлагаемой модели и обосновать ее преимущества для детей младшего школьного возраста.

Психофизиологические особенности детей 9–10 лет

Возраст 9–10 лет занимает особое место в системе многолетней спортивной подготовки. Согласно классификации, принятой в отечественной теории физического воспитания, он относится к завершающему этапу младшего школьного возраста и характеризуется рядом морфофункциональных и психологических особенностей, которые напрямую влияют на методику построения тренировочного занятия [5].

Первое, на что стоит обратить внимание, — состояние центральной нервной системы. У детей 9–10 лет процессы возбуждения по-прежнему преобладают над процессами торможения. Это означает, что ребенок быстро включается в работу, но и столь же быстро теряет концентрацию, если занятие лишено новизны. Длительное выполнение однотипных движений вызывает охранительное торможение, которое внешне проявляется в двигательном беспокойстве, отвлечениях и падении качества исполнения. Расчлененная структура тренировки, в которой физи-

ческий блок сменяется техническим, а тот, в свою очередь, тактическим, не учитывает эту особенность: каждая смена деятельности все равно сохраняет внутри себя монотонность, на преодоление которой уходит ресурс произвольного внимания ребенка [1].

Второй значимый фактор — сенситивный период развития координационных способностей. Возраст 8–11 лет признан наиболее благоприятным для становления точности движений, чувства ритма, равновесия и способности к дифференцированию мышечных усилий. Двигательный опыт, накопленный в этом возрасте, закрепляется особенно прочно и позднее служит фундаментом для освоения сложных технико-тактических действий. Однако этот потенциал реализуется только тогда, когда обучение движениям происходит не в условиях изолированных упражнений, а в среде, богатой разнообразными условиями. Игровые задания с необходимостью одновременно контролировать мяч, оценивать расположение партнеров и соперников, выбирать верное направление и при этом сохранять равновесие после силового контакта как раз создают такую среду [4, 5].

Третий аспект — особенности игровой мотивации и эмоциональной регуляции. Младший школьник все еще не лишен многих черт дошкольного детства, среди которых ведущее место занимает потребность в игре. Игра не просто развлекает, она привлекает внимание, обостряет восприятие и снижает субъективное ощущение утомления. Когда тренировочное задание подано в форме игрового противоборства, ребенок выполняет значительный объем двигательной работы, не воспринимая ее как нагрузку. Напротив, традиционные беговые серии или многократные повторения ударов по воротам без сопротивления быстро вызывают психическое пресыщение. С точки зрения управления тренировочным процессом это означает, что игровая форма перестает быть только средством тактической подготовки и становится универсальным средством решения всего спектра задач — от развития выносливости до закрепления конкретного технического приема [2, 3].

Четвертый фактор — особенности когнитивного развития. В 9–10 лет мышление ребенка постепенно переходит от наглядно-образного к абстрактно-логическому, однако этот переход не завершен до конца. Информация усваивается лучше, если она подана не в виде словесных инструкций, а через непосредственный двигательный опыт. Тактическая задача, поставленная тренером устно («открывайся в свободную зону»), часто остается непонятой. Но та же задача, встроенная в правило игры («гол засчитывается за два, если передача отдана вразрез между двумя защитниками в свободную зону»), схватывается почти мгновенно. Интегративный подход опирается именно на эту закономерность: тактическое обучение происходит не через объяснение, а через игровые ограничения и условия, которые стимулируют нужное действие [2, 3].

Структурно-содержательная модель занятия.
С учетом психофизиологических особенностей детей

9–10 лет была разработана модель занятия продолжительностью 75 минут, в которой физическая, техническая и тактическая подготовка сопряжены в каждом компоненте. Тема занятия — «Обучение технике передачи мяча внутренней частью стопы».

1. Подготовительная часть (18 минут). Первое упражнение направлено на развитие техники передвижения. Игроки перемещаются в обозначенной зоне, выполняя различные виды бега: приставными шагами, скрестным шагом, спиной вперед, с высоким подниманием бедра. По сигналу тренера способ передвижения меняется. Физическая составляющая — разогрев мышц и связок, повышение частоты сердечных сокращений. Техническая — постановка стопы и контроль тела при смене направления. Тактический элемент — реакция на сигнал и перемещения партнеров. Второе упражнение — повторение усвоенного материала с мячом. В парах на расстоянии 7 метров выполняются передачи внутренней частью стопы с акцентом на точность. Тренер следит за постановкой опорной ноги, разворотом стопы и сопровождением мяча. После каждой передачи игрок делает короткое ускорение в сторону, имитируя открывание, и возвращается обратно. Техническая сторона — освежение приема в двигательной памяти. Тактическая — привычка после передачи смещаться в свободное пространство.

2. Основная часть (47 минут). Включает два упражнения и двустороннюю игру. Ограничения по количеству касаний не вводятся: игрок сам решает, сыграть в одно касание, обработать мяч или пойти в дриблинг. Это отвечает когнитивным особенностям детей 9–10 лет, которые лучше усваивают материал через собственный двигательный опыт, а не через внешние предписания. Первое упражнение (10 минут) — контроль мяча 5 против 3 на площадке 12 на 12 метров. Физическая нагрузка — рывки и ускорения. Техническая — многократное повторение приема в условиях, приближенных к игровым. Тактическая — оценка расположения партнеров и защитников, выбор между быстрой передачей и паузой. Численное преимущество владеющих поддерживает игровую мотивацию. Второе упражнение (12 минут) — «Доставка мяча в зону». На площадке 25 на 15 метров обозначаются три поперечные зоны. Команды из трех игроков доставляют мяч из своей зоны в зону соперника. Ведение разрешено, но в соседнюю зону мяч входит только после передачи; игрок перемещается без мяча. Гол засчитывается, если мяч после передачи вошел в конечную зону и был остановлен партнером. Физическая составляющая — переменная интенсивность с ускорениями. Техническая — передачи на разное расстояние, прием, ведение. Тактическая — умение видеть момент для обостряющей передачи и взаимодействовать без жесткой регламентации. Завершает основную часть игра 5 на 5 на площадке 40 на 25 метров с четырьмя маленькими воротами. Длительность — 25 минут. Условие: гол засчитывается за два, если голевой передаче предшествовал пас внутренней частью стопы, разрезающий линию обороны. Это условие мотивирует

применять прием в реальном противоборстве через игровой стимул. Тактическая задача, встроенная в правило игры, усваивается быстрее устной инструкции. Физическая нагрузка достигает пиковых значений.

3. Заключительная часть (10 минут). Первое упражнение — развитие подвижности голеностопа: круговые движения стопами, сгибание и разгибание сидя, затем перекаты с пятки на носок стоя. Данный комплекс улучшает эластичность связок и служит профилактикой травм. Второе — приседания или выпады с собственным весом в медленном темпе, 10–12 повторений, для поддержания

тонуса мышц. Завершается занятие краткой рефлексией: тренер спрашивает, в каких эпизодах передача получалась удачно, а в каких — нет. Это закрепляет осознанное отношение к приему и помогает переходу к абстрактно-логическому мышлению, характерному для данного возраста.

Представленная структура сохраняет принцип интеграции: все виды подготовки сопряжены в каждом упражнении. Отказ от ограничений по касаниям позволяет игроку самостоятельно находить решения, что точнее отвечает мотивационным и когнитивным особенностям детей 9–10 лет.

Литература:

1. Безруких, М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. — М.: Академия, 2003. — 416 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. — Текст: непосредственный // Психология развития ребенка: сборник избранных трудов. — М.: Эксмо, 2004. — С. 200–223.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, 2021. — 576 с. — Текст: непосредственный.
4. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие: учебное пособие / В. И. Лях. — М.: ТВТ Дивизион, 2006. — 288 с. — Текст: непосредственный.
5. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — Текст: непосредственный.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 19 (622) / 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 20.05.2026. Дата выхода в свет: 27.05.2026.

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.