

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



23 2026
ЧАСТЬ X

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (626) / 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 изображена Чимаманда Нгози Адичи (1977), нигерийская писательница.

Будущей писательнице дали имена Чимаманда и Нгози, что с языка народа игбо, к которому она принадлежит, переводится как «Мой Бог не ошибается (неисчерпаем)» и «Благословение». Она родилась в Энугу и была пятой в семье из шести детей в городе Нсукка на юге Нигерии, где в Университете Нигерии ее отец Джеймс Нвое Адичи работал профессором статистики и проректором. Мать Грейс Айфеома работала регистратором-секретарем в этом же учебном заведении и была первой женщиной на этом посту за всю его историю.

Еще школьницей Адичи слагала стихи и в 1997 году опубликовала поэтический сборник «Решения». С детства она слушала рассказы отца и матери о гражданской войне в Нигерии (1967–1970), во время которой те лишились всего своего имущества и потеряли родителей, и решила, что напишет об этом. В шестнадцать лет Чимаманда Нгози написала пьесу «За любовь к Биафре», вышедшую в свет в 1998 году. Решающее влияние на молодую писательницу оказали романы Чинуа Ачебе и Лей Камара «И пришло разрушение» и «Африканский ребенок». В результате она изменила тему произведений на африканскую и негритянскую.

Чимаманда полтора года изучала медицину и фармакологию в Университете Нигерии. Но осознав, что медицина — не ее призвание, в 1996 году уехала учиться в США. Прослушав курс лекций по коммуникации и политологии в Дрексельском университете в Филадельфии, она перевелась в Университет Восточного Коннектикута, чтобы жить поближе к сестре Айджеоми, у которой была медицинская практика в Ковентри. В 2001 году Чимаманда с отличием окончила этот вуз и получила степень бакалавра.

Вскоре она стала магистром в области литературы в университете Джонса Хопкинса, а также магистром искусств, специализируясь в африканистике в Йельском университете.

Четыре ее произведения — «Ты в Америке», «Дерево в бабушкином саду», «Этот утренний харматан» и «Американское посольство» — были отмечены различными престижными номинациями и премиями.

В Коннектикуте она приступила к своему первому роману «Пурпурный гибискус», в котором повествование ведется от имени главной героини — пятнадцатилетней Камбили Ачике, которая вместе с братом по имени Джаджа страдает от произвола отца-бизнесмена, самодура и католического святоши. Действие произведения развивается на фоне событий в постколониальной Нигерии. Семья

Ачике разваливается, но в итоге все заканчивается счастливо. Роман был издан в 2003 году и в течение следующих двух лет был удостоен двух литературных премий стран Содружества наций в категориях «Лучшая первая книга (Африка)» и «Лучший дебют (в целом)» и еще семи наград, включая номинацию на литературную премию «Оранж» (2004).

В названии ее второй прозаической книги «Половина желтого солнца» отражен один из мотивов флага Биафры — непризнанного государства, существовавшего на территории Нигерии во время гражданской войны в Нигерии 1967–1970 годов. В этом романе показано, как межэтнический конфликт народов хауса и игбо, а затем и эта война повлияли на судьбы главных героев — сельского юноши Угву, его хозяина Оденигбо и двух сестер-близнецов Оланны и Кайнене. Роман был награжден семью премиями, а в 2013 году по мотивам «Половины желтого солнца» был снят одноименный фильм. В конце того же года роман отметили на Международном кинофестивале в Торонто.

В 2009 году вышла книга Чимаманды Адичи «Штука у тебя на шее» — сборник из двенадцати рассказов, преимущественно на нигерийскую и американскую тематику. Один из них, «Холм прыгающей обезьяны», содержит элементы автобиографии. В рассказе «Американское посольство» показана женщина, которая добивается убежища в США, но в конце концов отказывается от этого намерения, потому что не хочет, чтобы ее сына убили ради визы.

В 2010 году Адичи вместе с другими авторами вошла в список «Двадцатка моложе сорока», составленный журналом «Нью-Йоркер» в категории «Художественная литература». В следующем году ее рассказ «Потолок» вошел в список «Лучшие американские рассказы».

В 2013 году она опубликовала свой третий роман, «Америка». Этот труд был удостоен двух наград — премии газеты «Чикаго трибюн» в категории «Художественная литература» и премии Национального круга книжных критиков в категории «Художественная литература».

Адичи неоднократно выступала с докладами на лекциях и конференциях. На конференции TED писательница выступила с докладом «Опасность отдельно взятого рассказа», в Гилдхолле (Лондон) она прочитала лекцию на тему культурных связей между странами Содружества «Читать реалистичную литературу — значит искать человечность», на конференции TEDx Адичи произнесла речь «Мы все должны быть феминистками».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Громов Ю. В., Белых М. И.

Методическая разработка
филателистического экспоната «Детская
филателія. Отражение мира профессий
на почтовых марках Республики Беларусь» ... 659

Гусейнов А. А., Гасымов М. К., Мамиев З. Ш.

Цифровые технологии как средство
формирования эмоционально-ценностного
отношения к здоровому образу жизни
у школьников в системе дополнительного
образования..... 663

Добрынин А. В., Куликова И. Ю.

Совершенствование профессиональных
компетенций у учителей физики
через методические аспекты в системе
дополнительного образования Липецкой
области 667

Довгань Д. А.

Игровые технологии на основе флеш-карт
как средство интенсификации процесса
усвоения лексики на уроках английского
языка в начальной школе 669

Довгань Д. А.

Работа с детьми с расстройствами
аутистического спектра на уроках
английского языка 671

Журавлева Е. Е.

Критическое мышление как новая
грамотность: трансформация педагогических
стратегий в эпоху информационного шума 674

Завьялова А. Ю., Титова О. Л.

Центр конструирования «Бабашки»:
конструктор, превращающий детей
в архитекторов 676

Заушицын К. М.

Управление готовностью педагогов
профессионального образования к работе
в цифровой образовательной среде 678

Ключник И. А.

Педагогическая поддержка
профессионального выбора обучающихся
довузовских образовательных организаций
в условиях профильного обучения (из опыта
работы) 679

Костина К. И.

Искусственный интеллект как инструмент
сохранения социокультурного потенциала
игры: от риска к возможности в условиях
цифровой трансформации детства 681

Кулакова Н. В.

Эффективное управление
качеством начального образования
через внутришкольный мониторинг 688

Куцегуб Н. Ю.

Эмоциональный интеллект у дошкольников:
как и зачем развивать..... 692

Мещерякова Е. А., Матросова О. В.,

Прибыткова Т. В., Бабичева Е. П.
Педагогика в современном мире: вызовы
и перспективы развития дошкольника в ДОУ... 694

Мошкина В. Е., Кашкорова О. П.,

Филиппова П. А.
Формирование фонетических навыков
и устойчивого интереса к английскому языку
у учащихся 5-го класса: реализация проекта
«Соловей английского языка»..... 696

Пашкова А. В., Пашковская Е. П.

Развитие языковой идентичности детей
в условиях многонационального города 698

Рощина С. А.

Актуальные исследования профорientации
школьников в современной российской
образовательной среде..... 701

Сайфулина А. М.

Развитие креативного мышления младших
школьников средствами цифровых
технологий: опыт реализации программы
«Цифровая мастерская дизайна» 702

Слободенюк М. С.

Педагогические методы профилактики
конфликтов в детско-родительских
отношениях..... 705

Степанова А. А.

Кадетский класс в московской школе:
эффективные воспитательные практики,
управление кадетским движением
в образовательной организации 707

Ульмасова Е. П.

Работа с текстом в начальной школе:
учимся понимать, а не просто читать..... 710

Фадеев С. А.

Развитие критического мышления
и медиаграмотности студентов при работе
с контентом, созданным генеративным
искусственным интеллектом 712

Фадеев С. А.

AI-ассистент как средство поддержки
при изучении английского языка:
потенциал и ограничения..... 715

Филатова А. С.

Смартфон как медиаинструмент
патриотического воспитания в системе
дополнительного образования..... 718

Хрусталева А. А., Горбатова Б. А.,

**Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А.,
Кулиш Д. Р.**

Геймификация на уроках обществознания
в старших классах как инструмент развития
функциональной грамотности..... 720

Чернышёва Т. Ю.

Методика обучения прыжкам детей первой
младшей группы 722

Швецова А. В.

Формирование основ финансовой
грамотности у учащихся 3-го класса
через интерактивные задания
и дидактические игры..... 725

Шелковникова М. Р.

Развитие глагольной лексики
у дошкольников с общим недоразвитием
речи: игровые приёмы и методы работы..... 727

ПЕДАГОГИКА

Методическая разработка филателистического экспоната «Детская филателия. Отражение мира профессий на почтовых марках Республики Беларусь»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Белых Мария Ильинична, студент

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

В статье проведен анализ почтовых марок, выпущенных в Республике Беларусь в серии «Детская филателия» в 2022–2023 годах по теме профессия. Рассмотрены следующие профессии: почтальон, продавец, строитель, учитель, спасатель, врач, водитель. Предложен вариант Методической разработки филателистического экспоната «Детская филателия. Отражение мира профессий на почтовых марках Республики Беларусь» для филателистической образовательной площадки на базе музея школы.

Ключевые слова: детская филателия, почтовые марки, профессии, ранняя профориентация

Введение

Первое знакомство с миром профессий начинается в семье и детском саду и начальных классах школы. Именно в этот период может возникнуть интерес к почтовым маркам. В выпусках многих стран мира мы найдем изображение представителей различных профессий. Часто это происходит на стандартных массовых выпусках.

С 2017 в Республике Беларусь начался выпуск серии «Детская филателия», которая каждый год меняет свою тематику. В 2022–2023 гг. в серии «Детская филателия» выпускались почтовые марки по теме «Профессия» [6,7,8]. На почтовых миниатюрах изображены следующие профессии: почтальон, продавец, строитель, учитель, спасатель, врач, водитель. Почтовые марки выпускались с купоном в центре листа, в листе 12 марок, также был произведен выпуск конверта первого дня и карточки для картмаксимума. Для каждой марки был разработан отдельный штемпель специального гашения [7,8]. Над серией работали художник-иллюстратор детских книг Виктор Чайчук и дизайнер издательского центра «Марка» РУП «Белпочта» Евгения Бедоник.

Картмаксимум (или карт-максимум, от фр. cartes-maximum) — это художественная открытка с наклеенной на лицевой стороне маркой того же рисунка с гашением, имеющим отношение к открытке [1,2].

Конверт первого дня (КПД) — это специальный немаркированный конверт, на который наклеены почтовые марки или блоки, погашенные (гашеные) в первый день выпуска. Такой конверт относится к целым вещам и является самостоятельным предметом коллекционирования в филателии» [1, 2].

Теоретическое обоснование методической разработки филателистического экспоната на тему «Отражение мира профессий на почтовых марках республики Беларусь» связано с использованием филателии как образовательного средства, которое сочетает познавательную культурную и исследовательскую познавательную деятельность. Такой экспонат может способствовать формированию у учащихся интереса к профессиям, развитию анализа систематизации знаний и работы с филателистическим материалом.

Т. Н. Самарцева рассматривала использование филателистических средств Беларуси как образовательного средства, и она приходит к выводу, что «почтовая марка дает учителю большие возможности для разнообразия учебного процесса формирования учебно-познавательных, исследовательских компетенций. Почтовая марка способна просвещать, способствовать достижению в обществе множества целей, таких как благотворительность, информирование о значимых проектах, открытиях в разных областях науки и техники, напоминать о существовании музеев и иных культурных центров, которые стоило бы посетить для расширения кругозора» [10, с.126].

М. В. Шпагин М. В. утверждал: «Филателия для детей — одна из форм активного познания окружающего, способствующая выработке мировоззрения, подготовке к взрослой жизни. Марки побуждают интерес к истории и географии,



Рис. 1. Картмаксимум. Профессия «Почтальон»



Рис. 2. Конверт первого дня (КПД). Профессия «Продавец»

иностранным языком, воспитывают эстетически. Коллекционирование расширяет кругозор ребенка, развивает память, мышление, приучает к аккуратности» [11, с.2].

Представляем вашему вниманию краткую информацию о профессиях, изображенных на филателистическом материале.

Водитель — человек, который управляет различными транспортными средствами для перевозки грузов или пассажиров. Одна из самых распространённых профессий. Эти люди должны обладать хорошим здоровьем, слухом и зрением, умением быстро принимать решения, внимательностью, а также хорошо знать и применять правила дорожного движения [3].

Почтальон — это работник почтового отделения, который доставляет письма, газеты, журналы, открытки, а также может приносить пенсии, телеграммы и другие отправления. В наши дни профессия теряет свою популярность, но определённо остаётся очень значимой. Этот труд очень непрост. В любую погоду почта должна быть доставлена. Доставляя письма, почтальон помогает людям общаться [3].

Продавец — это человек, который помогает людям совершать покупки. Занимается выкладкой товаров в магазине, знает их цены, помогает выбрать нужный продукт и проводит оплату. Для этой профессии необходимо быть вежливым и коммуникабельным, иметь хорошую память, знать математику, ну и конечно, разбираться в качествах предлагаемых товаров и продуктов [3].

Строитель — это специалист, который занимается строительством зданий и сооружений: домов, больниц, торговых центров, мостов и других объектов. Эта профессия никогда не потеряет своей важности, так как благодаря строителям у людей есть места, где они живут, учатся и работают. В этой профессии необходимы определённые профессиональные знания, чтобы строительство было красивым и надёжным [3].

Учитель — это человек, который работает в школе и учит детей. Его основная задача — передавать знания, которые пригодятся ученикам в жизни, помогать им развиваться, формировать их мировоззрение, нравственные качества. Такому человеку необходимо иметь следующие качества: чуткость и любовь к детям, внимательность, терпеливость, справедливость, любознательность [3].

Профессия спасатель — это работа людей, которые первыми приходят на помощь в тяжелых жизненных ситуациях и помогают устранить их последствия. Они спасают жизни людей, животных и окружающей среды, рискуя собственной безопасностью. Эти люди должны обладать смелостью, хорошей физической подготовкой, умением принимать быстрые решения в сложных ситуациях, а также дисциплиной и выносливостью [3].

На марках данной темы изображены доброжелательные персонажи — представители вышеуказанных профессий. Художник использует представителей фауны Беларуси, что делает работы располагающими к себе детское внимание.

Работая с марками данной темы, младшие школьники формируют представление о специальностях, качествах окружающих их людей, помогают определиться с интересными для них направлениями для будущей профессии.

Основная часть концепция экспоната

Филателистические средства стали использоваться во внеклассной работе в школе и уроках с конца XIX века, с середины 20-х годов XX века их использование встало на прочную основу [5,9].

Подробное описание становления и развития отечественной образовательной филателии в последующие годы мы находим в нашей в одноименной статье [4].

На страницах журнала «Молодой ученый», начиная с 2014 года, ежегодно публикуются методические разработки использования филателистических средств в образовательной практике школы и вуза, авторами которых являются студенты, посещающие образовательную площадку «Герценовский филателист».

Концепция экспоната. Методическая разработка представляет собой не завершённый одностендовый экспонат 16 листов формата А-4, состоящий из 14 листов. Для каждой профессии отведено по 2 листа. На первом листе расположен картмаксимум и КНД, на втором — лист марок с купоном, вверху листа описание профессии, внизу — задание ученикам в виде вопроса.

Аннотация экспоната: В коллекции представлены почтовые марки, малые листы с купоном, КПД, Картмаксимумы Республики Беларусь из серии «Детская филателия», выпущенные в 2022–2023 годах по теме «Профессия».

Рассмотрены следующие профессии: почтальон, продавец, строитель, учитель, спасатель, врач, водитель.

План экспоната включает в себя титульный лист, на котором дается аннотация и раскрывается содержание экспоната. В Таблице 1 представлен план экспоната «Детская филателия. Отражение мира профессий на почтовых марках Республики Беларусь».

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2	Детская филателия. Профессии (вся серия, марки)
3–4	Почтальон
5–6	Продавец
7–8	Строитель
9–10	Учитель
11–12	Врач
13–14	Водитель

В Таблице 2 представлены в хронологическом порядке выпуски почтовых марок по исследуемой теме.

Таблица 2. Детская филателия. Профессии

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка, малый лист, картмаксимум [Номер в списке литературы, страница]	Номер листа экспон
1	Республика Беларусь	2022	1457	Детская филателия. Профессии. Почтальон [7, с.187]	3–4
2	Республика Беларусь	2022	1475	Продавец [7, с.199]	5–6
3	Республика Беларусь	2022	1476	Строитель [7, с.200–201]	7–8
4	Республика Беларусь	2022	1484	Учитель [7, с.207–208]	9–10
5	Республика Беларусь	2023	1506	Детская филателия. Профессии. Врач [8, с. 25]	11–12
6	Республика Беларусь	2023	1536	Водитель [8, с.50]	13–14

Детская филателия. Профессии. Учитель.
Республика Беларусь. Почтовая марка №1484. Лист с купоном. 2022

Учителя открывают мир

Учитель - одна из самых важных профессий. Учителя дают знания, помогают развиваться и находить свое призвание. На марке и купоне изображен труд учителя в классе у доски и с глобусом на столе, вместе с учениками.



Задание: Найдите на марке предметы, которые есть в твоём классе. Расскажи, какой предмет тебе нравится больше всего и почему?

Рис. 3. Лист 10 экспоната. Профессия «Учитель»

Заключение

В процессе работы над методической разработкой филателистического экспоната «Детская филателия. Отражение мира профессий на почтовых марках Республики Беларусь» был проведен анализ серии почтовых марок выпуска 2022–2023 по теме «Профессия».

Предложенная методическая разработка экспоната для филателистической образовательной площадки на базе музея школы на наш взгляд позволяет реализовать следующие педагогические задачи:

- ранняя профориентация; развитие познавательного интереса;
- формирование культурно-исторической грамотности;
- стимулирование творческой активности; воспитание патриотизма.

Перспективами развития экспоната (коллекции) на наш взгляд могут быть следующими:

- расширение коллекции за счет включения последующих серий по теме «Профессия»;
- создание цифровых материалов (виртуальные выставки, мультимедийные презентации) на основе экспоната;
- организация сетевого взаимодействия с другими школьными образовательными филателистическими площадками.

Литература:

1. Большой филателистический словарь / Н. И. Влади́нец, Л. И. Ильичёв, И. Я. Левитас [и др.]; под общей редакцией Н. И. Влади́нца, В. А. Якобса. — Москва: Радио и связь, 1988. — 318 с.
2. Басин О. Я. Филателистический словарь / О. Я. Басин. — 2 изд. Перераб. и доп. — М.: Связь, 1976. — 128 с.
3. Гордиенко Н. И. Большая книга профессий: [для младшего школьного возраста] / Н. И. Гордиенко, С. Гордиенко. — АСТ: Аванта, 2018. — 95 с.
4. Громов Ю. В. Становление и развитие отечественной образовательной филателии: педагогический аспект / Ю. В. Громов // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 1. — С. 79–81
5. Громов Ю. В. Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Использование филателистических средств во внеклассной работе в школе 1890–1930» для филателистической образовательной площадки вуза / Ю. В. Громов // Молодой ученый. — 2016. — № 11(115). — С.1437–1444.
6. Каталог почтовых марок Республики Беларусь. 2013–2017 / [В. Н. Бутко и др.] — Минск: «Белпочта», 2018. — 334 с.
7. Каталог почтовых марок Республики Беларусь. 2018–2022 / Д. К. Казакова, И. В. Шипилова. — Минск: «Белпочта», 2023. — 272 с.
8. Каталог почтовых марок Республики Беларусь. 2023 / Д. К. Казакова, И. В. Шипилова. — Минск: «Белпочта», 2024. — 76 с.
9. Панькина Е. В. Из истории филателистического движения в Санкт-Петербурге в конце XIX — начале XX века // Почтовая марка и почтовая карточка: творцы издатели коллекционеры: сб. метод. материалов IX Науч. –практ. семинара по истории почты и филателии / сост.: Л. Н. Бакаютова, А. А. Шмакова; науч.ред. Л. Н. Бакаютова; Центр. Музей связи им. А. С. Попова. — СПб., 2018. — С.25–39.
10. Самарцева, Т. Н. Использование филателистических средств Беларуси как образовательного средства для формирования исследовательских и познавательных компетенций учащихся / Т. Н. Самарцева // Копытинские чтения — I, II: сборник статей Международной научно-практической конференции / под общей редакцией М. И. Матюшевой. — Могилев, 2018. — С. 124–126.
11. Шпагин М. В. Ребенок собирает марки. — М.: Педагогика, 1983. — 200 с.

Цифровые технологии как средство формирования эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников в системе дополнительного образования

Гусейнов Абдулла Адил оглы, аспирант;
Гасымов Мушвиг Камил оглы, аспирант;
Мамиев Заур Шарифович, аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

В статье рассматривается проблема формирования эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников в условиях системы дополнительного образования средствами цифровых технологий. Актуальность исследования обусловлена противоречием между декларируемой значимостью здоровьесберегающего воспитания

в государственной образовательной политике Российской Федерации и недостаточной разработанностью педагогических механизмов воздействия на ценностную сферу личности обучающихся. Авторами уточнено понятие эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни как интегративного личностного образования, включающего когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты. Проанализирован педагогический потенциал цифровых технологий: рассмотрены механизмы геймификации, интерактивного контента и творческой цифровой деятельности. В качестве регионального контекста рассмотрена практика Ульяновской области.

Ключевые слова: цифровые технологии, здоровый образ жизни, эмоционально-ценностное отношение, дополнительное образование, геймификация, здоровьесберегающее воспитание, школьники.

Введение

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения является стратегическим приоритетом государственной политики Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ определяет охрану здоровья обучающихся как одну из базовых функций образовательной организации. С 2025 года в стране реализуется национальный проект «Молодёжь и дети», разработанный в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р) закрепляет дополнительное образование как пространство формирования ценностей, в том числе ценностей здорового образа жизни (ЗОЖ).

Вместе с тем практика показывает, что информированность школьников о принципах ЗОЖ нередко не трансформируется в устойчивые поведенческие установки. Это свидетельствует о недостаточной проработанности эмоционально-ценностного компонента здоровьесберегающего воспитания: знание норм само по себе не порождает личностно значимого отношения к здоровью. Особую остроту данная проблема приобретает в подростковом возрасте, когда формирование системы ценностей становится ведущим новообразованием личности [4; 5].

В условиях цифровизации образования цифровые технологии обладают значительным аффективным потенциалом: интерактивность, визуализация, геймификация и возможности творческого самовыражения способны формировать не просто знания, но эмоционально окрашенные смыслы и личностные ценности. Это открывает перспективу использования цифровых технологий как педагогического средства целенаправленного воздействия на ценностную сферу школьника.

Цель статьи — теоретически обосновать педагогический потенциал цифровых технологий как средства формирования эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни у школьников в условиях дополнительного образования.

Эмоционально-ценностное отношение к здоровому образу жизни: теоретические основания

Прежде чем рассматривать педагогический потенциал цифровых технологий, необходимо уточнить клю-

чевое понятие исследования. В отечественной науке здоровье традиционно рассматривается как многоуровневый феномен. По данным Лисицына Ю. П. и Ступакова И. Н., здоровье человека лишь на 20 % определяется наследственностью и природной средой, тогда как около 50 % зависит от образа жизни [1]. Это принципиально важно для педагогики: если образ жизни поддаётся воспитательному воздействию, то формирование ценностного отношения к нему становится стратегической задачей образования.

Понятие «отношение к здоровью» в психолого-педагогической науке рассматривается как сложное, многокомпонентное образование. Березовская Р. А. определяет его как «систему избирательных связей индивида с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или угрожающих здоровью людей» [2, с. 215]. Исследователь выделяет четыре уровня отношения к здоровью: когнитивный (осведомлённость о факторах риска, понимание роли здоровья в жизни), поведенческий (соответствие действий требованиям ЗОЖ), эмоциональный (умение радоваться состоянию здоровья) и ценностно-мотивационный (высокая значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей) [2; 3].

Принципиальная особенность данного феномена состоит в следующем: в установке на сохранение здоровья выраженность поведенческого компонента не соответствует ни объёму знаний о здоровье, ни декларируемой ценности здоровья [3]. Это расхождение между знанием и действием особенно характерно для подросткового возраста, когда формирование системы ценностей становится центральным новообразованием личности [4; 5].

Эмоционально-ценностное отношение к здоровью может быть рассмотрено как внутренний механизм регуляции поведения, основанный на значимости сохранения хорошего самочувствия как ресурса для реализации жизненных задач [3]. Процесс его формирования проходит три фазы: эмоциональное постижение объекта (ребёнок воспринимает его на уровне принятия или непринятия), осознание личной и общественной значимости воспринимаемого, и включение ценности в систему ценностных ориентаций через соотношение её с другими ценностями на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости [6].

Таким образом, под эмоционально-ценностным отношением к здоровому образу жизни в контексте данного исследования понимается интегративное личностное образование, включающее осознание здоровья как личностно значимой ценности, эмоционально положи-

тельное отношение к здоровьесберегающей деятельности и устойчивую мотивацию на её осуществление. Именно этот компонент, в отличие от когнитивного (знание о ЗОЖ), определяет, превратятся ли усвоенные представления в реальные поведенческие практики.

Цифровые технологии в дополнительном образовании: педагогический потенциал и обзор исследований

Вопрос применения цифровых технологий в образовании на современном этапе приобрёл характер стратегического приоритета. Уваров А. Ю. рассматривает современный этап информатизации как переход к качественно новой модели образовательного процесса, в которой цифровые технологии обеспечивают принципиально иные образовательные результаты [7; 8]. Применительно к системе дополнительного образования детей это приобретает особую значимость: именно здесь педагог располагает большей свободой в выборе форм, методов и средств работы.

В научной литературе выделяются такие перспективные направления, как искусственный интеллект, технологии виртуальной реальности, интерактивные платформы и цифровые образовательные среды [9]. При этом применительно к задачам воспитания и формирования ценностей особый интерес представляет не узкоинструментальный аспект цифровизации, а аффективный и мотивационный потенциал цифровой среды.

Одним из наиболее изученных направлений является геймификация. Согласно определению Каппа К., геймификация — это внедрение игровых технологий в неигровые процессы, использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и повышения их мотивации [10]. В педагогической практике геймификация позволяет создавать системы ценностных ориентиров в сознании обучающихся, формировать задания доступной сложности и создавать игровые ситуации, целенаправленно закрепляющие умения и знания [11]. Применительно к здоровьесберегающему воспитанию это означает возможность перевода абстрактных знаний о ЗОЖ в эмоционально вовлекающий, личностно значимый опыт.

Для подрастающего поколения цифровые технологии вышли за рамки инструмента и стали важнейшей частью современной культуры и экосистемы формирующейся личности [12]. Это означает, что педагогически выстроенное взаимодействие с цифровой средой способно воздействовать не только на информированность, но и на систему смыслов, переживаний и ценностных ориентиров школьника.

Существенный вклад в изучение проблемы внесли Винтенбах И. В. и Шурганова Н. В., показавшие, что здоровьесберегающие занятия, организованные через творческую деятельность, воспитывают и стимулируют у детей желание вести здоровый образ жизни, учат ощущать радость от каждого прожитого дня и вызывают позитивную само-

оценку [13]. Данное наблюдение принципиально важно: авторы фиксируют именно эмоциональный механизм формирования ценностного отношения к здоровью. Цифровые технологии при их грамотной интеграции в образовательный процесс способны многократно усилить этот эффект.

Вместе с тем в научном сообществе существуют и критические позиции. Ряд исследователей предупреждает о рисках неосмысленной цифровизации, при которой технологии превращаются в самоцель. Ключевым вопросом остаётся готовность действующих педагогов к применению цифровых образовательных технологий в работе с учащимися [14].

Практические механизмы и региональный контекст Ульяновской области

Анализ педагогической теории и практики позволяет выделить несколько ключевых механизмов, посредством которых цифровые технологии способны воздействовать на эмоционально-ценностную сферу школьника.

Первый механизм связан с использованием интерактивного и мультимедийного контента, обеспечивающего эмоциональное погружение. Это условие принципиально важно для формирования ценностного, а не просто когнитивного отношения к здоровью. Именно цифровые средства — видеоконтент, интерактивные тренажёры и визуализации — способны запустить первую фазу формирования ценностного отношения значительно эффективнее, чем вербальное объяснение [6].

Второй механизм — геймификация как инструмент ценностного воспитания. Практически это может быть реализовано через квест-программы о здоровом питании с элементами цифрового сторителлинга, мобильные приложения-трекеры двигательной активности, командные онлайн-проекты по созданию агитационных материалов о ЗОЖ. В каждом из этих форматов ценность здоровья не декларируется педагогом, а переживается самим ребёнком в деятельности.

Третий механизм — творческая цифровая деятельность. Когда школьник сам создаёт цифровой продукт — снимает видео, рисует в графическом редакторе или записывает подкаст на тему здоровья — происходит присвоение ценности: она становится не внешней нормой, а результатом собственного творческого усилия [13].

Описанные механизмы находят опору в реальной инфраструктуре дополнительного образования Ульяновской области. С 2022 года УлГПУ им. И. Н. Ульянова ведёт работу по организации педагогического технопарка «Кванториум», ориентированного на задачи цифрового и технологического образования школьников [15]. Школьные «Кванториумы» Ульяновска реализуют программы дополнительного образования технической направленности, формируют у обучающихся современные компетенции, включая критическое и креативное мышление [16]. Показательно, что в числе индустриальных партнёров школь-

ного «Кванториума» при одной из ульяновских гимназий значится «Центр здоровья» при Детской городской клинической больнице [17], что свидетельствует о реальном институциональном интересе к интеграции цифрового образования и здоровьесберегающей деятельности на региональном уровне.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Эмоционально-ценностное отношение к здоровому образу жизни представляет собой сложное интегративное личностное образование, включающее когнитивный, эмоциональный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты. Знание норм ЗОЖ само по себе не гарантирует их принятия как личностно значимых ценностей, поэтому в здоровьесберегающем воспитании центральным объектом педагогического воздействия должен выступать именно эмоциональный и мотивационный компоненты.

Цифровые технологии обладают значительным педагогическим потенциалом для формирования такого отношения. Аффективная насыщенность цифровой среды, возможности геймификации, интерактивного контента и творческой деятельности создают условия для эмоционального переживания ценности здоровья — необходимого условия перехода от информированности к устойчивой ценностной ориентации.

Система дополнительного образования представляет собой оптимальное институциональное пространство для реализации данного подхода, а региональная инфраструктура Ульяновской области создаёт реальную организационную базу для его апробации.

Вместе с тем педагогический потенциал цифровых технологий реализуется только при условии осмысленного, целенаправленного их применения с опорой на психолого-педагогическую теорию. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и опытно-экспериментальной апробацией конкретных программ дополнительного образования, интегрирующих цифровые технологии и здоровьесберегающее воспитание.

Литература:

1. Лисицын, Ю. П. Здоровый образ жизни / Ю. П. Лисицын, И. Н. Ступаков. — Москва: НЦССХ им. А. Н. Бакулева РАМН, 2008. — 76 с. — Текст: непосредственный.
2. Березовская, Р. А. Отношение к здоровью / Р. А. Березовская // Здоровая личность / под ред. Г. С. Никифорова. — Санкт-Петербург: Речь, 2013. — С. 214–244. — Текст: непосредственный.
3. Березовская, Р. А. Исследование отношения к здоровью: современное состояние проблемы в отечественной психологии / Р. А. Березовская. — Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. — 2011. — № 1. — С. 221–226.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва: Педагогика, 1984. — 433 с. — Текст: непосредственный.
5. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2007. — 384 с. — ISBN 978-5-7695-4068-4. — Текст: непосредственный.
6. Никифоров, Г. С. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. — Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 607 с. — ISBN 5-318-00668-X. — Текст: непосредственный.
7. Уваров, А. Ю. На пути к цифровой трансформации школы / А. Ю. Уваров. — Москва: Образование и Информатика, 2018. — 120 с. — Текст: непосредственный.
8. Уваров, А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования / А. Ю. Уваров. — Текст: электронный // Исследователь / Researcher. — 2019. — № 1–2 (25–26). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-shkoly-i-tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya> (дата обращения: 25.05.2026).
9. Петрова, Н. П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н. П. Петрова, Г. А. Бондарева. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 5 (78). — С. 353–355.
10. Kapp, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / K. M. Kapp. — San Francisco: Pfeiffer, 2012. — 336 p. — ISBN 978-1-118-09634-5. — Текст: непосредственный.
11. Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся / И. С. Буракова. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 3 (100). — С. 160–162.
12. Тенкачева, Т. Р. Цифровая социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе / Т. Р. Тенкачева. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 39–47.
13. Винтенбах, И. В. Применение здоровьесберегающих технологий в учреждениях дополнительного образования / И. В. Винтенбах, Н. В. Шурганова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2020. — № 2 (28). — С. 40–43.
14. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы / Б. Е. Стариченко. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 16–26. — DOI: 10.26170/po20-04-02.

15. Педагогический технопарк «Кванториум» УлГПУ им. И. Н. Ульянова. — Текст: электронный. — URL: <https://vuz.edunetwork.ru/73/53/v667/> (дата обращения: 25.05.2026).
16. Школьный «Кванториум»: программы дополнительного образования. — Текст: электронный. — URL: <https://shkola53ulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/kvantorium/> (дата обращения: 25.05.2026).
17. Детский технопарк «Кванториум» при гимназии г. Ульяновска. — Текст: электронный. — URL: <https://gimnaziyaulyanovskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/kvantorium/> (дата обращения: 25.05.2026).

Совершенствование профессиональных компетенций у учителей физики через методические аспекты в системе дополнительного образования Липецкой области

Добрынин Алексей Викторович, старший преподаватель;
Куликова Ирина Юрьевна, заведующий кафедрой
ГАУДПО Липецкой области «Институт развития образования»

В статье рассматриваются аспекты и методические условия получения профессиональных компетенций в системе дополнительного профобразования. Анализируется формирование определенных условий для вовлечения педагогов в активный процесс обучения и развития. Уделяется внимание технологиям в системе организации образовательной деятельности в рамках программ переподготовки.

Ключевые слова: аспекты профессиональной деятельности, профессиональная компетентность учителя, программа переподготовки.

Физика является составной частью культуры высоко-технологичного информационного общества, теоретической основой современной техники и производственных технологий. Одной из главных задач обучения физике в общеобразовательной организации является усвоение обучающимися системы физических знаний и способность применять их в процессе познания и в практической деятельности, что дает возможность понять и объяснить явления природы.

Современный этап развития образования предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителя физики. Внедрение ФГОС, цифровизации обучения и рост значимости нанотехнического образования требуют от педагогов постоянного совершенствования навыков.

Педагогическая деятельность учителя физики направлена на изучение возможностей, потребностей обучающихся, организацию процесса обучения в соответствии с возрастными, психофизическими особенностями обучающихся, с их образовательными потребностями. Такая деятельность может быть связана с построением и реализацией индивидуальных образовательных траекторий учащихся, которые обеспечивают не только «ликвидацию в пробелах» знаний, но и способствуют достижению предметных и личностных образовательных результатов.

Одними из ключевых аспектов профессиональной деятельности учителя физики являются:

- планирование и подготовка учебного процесса;
- преподавание теоретических знаний;
- организация практической деятельности;

- контроль и оценка знаний;
- внеклассная и внеурочная деятельность;
- профессиональное развитие.

Эффективность педагогической деятельности складывается из нескольких компонентов. Во-первых, насколько учитель готов выстраивать образовательную траекторию обучающегося с точки зрения постановки образовательной цели и наполнения его предметным содержанием. Во-вторых, насколько учитель смог направить образовательные усилия ученика в то русло, которое наиболее соответствует его способностям и темпу освоения учебной дисциплины, и дополнить этот путь культурной «надстройкой», т. е. показать связь достижений человечества, которые были бы невозможны без гениальных открытий в физике. В-третьих, насколько учитель может выстраивать систему оценки для конкретного ученика с учетом его особенностей прохождения той или иной программы, участия в конкурсных мероприятиях, соответствующих направлению подготовки обучающегося. В-четвертых, насколько учитель способен транслировать свой опыт в педагогической среде.

Современный учитель должен владеть сегодня научно-исследовательскими навыками, умением проектировать современный учебно-воспитательный процесс, владеть современными средствами решения педагогических задач, уметь строить содержание урока в соответствии с целями. Современный урок должен быть высокорезультативным; обладать высоким уровнем познавательной активности обучающихся и культуры учебного труда; развивать творческие и познавательные способности школьников; соответствовать высокому организационно-

методическому уровню; проводиться с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; проходить с проведением рефлексии.

Профессиональная компетентность учителя физики может быть представлена как качественная характеристика личности учителя, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе и специальных, в области физики, математики и информатики, профессиональных умений и навыков, опыта, наличия устойчивой потребности к профессиональной компетентности своего профиля.

Система дополнительного профессионального образования Липецкой области становится ключевым инструментом повышения квалификации и повышения педагогического и методического уровня педагогических работников.

Интересным опытом стало открытие учебной группы профессиональной переподготовки для будущих учителей физики.

Преподавателями Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Липецкой области «Институт развития образования» была разработана программа переподготовки «Педагогическое образование: теория и методика преподавания физики в образовательной организации в условиях реализации ФГОС ООО, СОО, СПО (с присвоением квалификации учитель физики)».

Актуальность данной программы была обусловлена дефицитом педагогических кадров по предмету «Физика» в различных уровнях и видах образования. Программа переподготовки состоит из учебных модулей промежуточной и итоговой аттестаций.

Программа курса:

- Модуль 1. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности.
- Модуль 2. Основы бережливого производства и их применение в сфере образования.
- Модуль 3. Профессиональная гигиена педагога: от речи до правовой среды.
- Модуль 4. Общепедагогический модуль: современные методы обучения и педагогические технологии.
- Модуль 5. Особенности, требования и тенденции современного урока физики.
- Модуль 6. Педагогические и методические компетенции педагога.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014); зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). — Текст : электронный // СПС «Гарант». — URL: https://base.garant.ru/70535556/#block_1000 (дата обращения: 09.06.2026).
2. Абушкин, Х. Х. Методика проблемного обучения физике / Х. Х. Абушкин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2018. — 178 с.
3. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2019. — № 194. — С. 7–18.

– Модуль 7. Содержание предметной области физики в рамках реализации ФГОС СОО, ООО, СПО.

– Модуль 8. Стажировка. Педагогическая практика на базе образовательных учреждений.

Каждый модуль направлен на формирование новых или совершенствование уже существующих профессиональных компетенций.

Обучение было основано на взаимодействии с ведущим педагогическим вузом Липецкой области — Липецким государственным педагогическим университетом и другими образовательными организациями, которые направили коллег для обучения. Качественное соединение теории и практики дало высокий результат в рамках итоговой аттестации участников программы. Темы и дипломных работ отражают современный подход к образовательной деятельности и опираются на личный и приобретенный педагогический опыт.

Практикумы и мастерклассы по изучению физического лабораторного оборудования сменялись изучением теоретического материала и решением задач различного уровня сложности.

Цифровую компетенцию учителя физики (использование ИКТ и цифровых лабораторий, применение искусственного интеллекта) коллеги не только освоили в полном объеме, но и применили при проведении уроков во время педагогической стажировки.

Программа переподготовки опирается на ранее полученное высшее образование, и поэтому часть участников, которые имели инженерное или технологическое образование, смогла наиболее быстро адаптироваться как учителя физики, используя базу инженерно-технологического вуза.

Совершенствование профессиональных компетенций учителя физики в системе дополнительного образования требует комплексного подхода, сочетающего традиционные и инновационные методы. Ключевыми факторами успеха являются ориентация на требования ФГОС и профессионального стандарта; активное использование цифровых технологий; вовлеченность педагога в научно-методическую деятельность; непрерывность образования как основа профессионального роста.

Реализация предложенных методических аспектов позволит повысить качество преподавания физики и подготовить учащихся к вызовам современного научнотехнического мира.

4. Беленок, И. Л. Методическая подготовка учителя физики к профессиональному творчеству / И. Л. Беленок. — Новосибирск : НИПК и ПРО, 1997. — 140 с.
5. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеев, А. М. Михайлова [и др.] ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М. : НИУ ВШЭ, 2020. — 60 с. — (Современная аналитика образования. № 17(47)).
6. Денисенко, С. В. Моральные смыслы проектности / С. В. Денисенко // Общество: философия, история, культура. — 2022. — № 1(93). — С. 67–72.
7. Дубнищева, Т. Я. Концепции современного естествознания : учебник / Т. Я. Дубнищева ; под ред. акад. М. Ф. Жукова. — 2-е изд. — М. : ИВЦ «Маркетинг» ; Новосибирск : ООО «Издательство ЮКОЭ», 2000. — 832 с.
8. Каменецкий, С. Е. Методика решения задач по физике в средней школе: книга для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. — 3-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2017. — 336 с.
9. Краевский, В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности / В. В. Краевский. — Текст : электронный // Персональный сайт В. В. Краевского. — URL: http://kraevskyv.v.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm (дата обращения: 09.06.2026).
10. Лебедев, В. И. Исторические опыты по физике / В. И. Лебедев. — М. : КомКнига, 2006. — 312 с.
11. Лебедев, О. Е. Воспитание в школе: диалектика прошлого и будущего / О. Е. Лебедев. — СПб. : СПбГУП, 2022.

Игровые технологии на основе флеш-карт как средство интенсификации процесса усвоения лексики на уроках английского языка в начальной школе

Довгань Дарья Андреевна, учитель английского языка
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

Статья посвящена проблеме эффективного формирования лексических навыков у младших школьников на уроках английского языка. Автор рассматривает особенности памяти детей младшего школьного возраста и предлагает методику интенсификации обучения с помощью использования флеш-карт в игровой деятельности. В работе описаны конкретные методические приемы, направленные на развитие памяти, скорости реакции, устной речи и орфографических навыков, а также обобщены результаты практического применения данных приемов.

Ключевые слова: лексический навык, флеш-карты, младшие школьники, геймификация, наглядно-образное мышление, интенсификация обучения.

Flashcard-based game technologies as a means of intensifying lexical material acquisition in primary school (in English lessons)

Dovgan Darya Andreevna, English Teacher
MOBU gymnasium № 44 of Sochi named after V. A. Sukhomlinsky

The article addresses the issue of effective lexical skills formation in primary school students during English lessons. The author examines the psychological and physiological characteristics of young learners' memory and proposes a methodology for intensifying the learning process through the integration of flashcards into educational games. The paper describes specific pedagogical techniques aimed at developing memory, reaction speed, speaking, and spelling skills, and summarizes the results of their practical application.

Keywords: lexical skill, flashcards, primary school pupils, gamification, visual-figurative thinking, intensification of learning.

Введение

Изучение английского языка в начальной школе (2–4-е классы) сопряжено с необходимостью усвоения значительного объема новых лексических единиц (ЛЕ). Однако на данном этапе педагоги часто сталкиваются с проблемой: учащиеся механически заучивают слова для словарного диктанта, но быстро забывают их и не могут корректно использовать в самостоятельной речи.

Это обусловлено психофизиологическими возрастными особенностями. Как отмечал Д. Б. Эльконин, у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, а кратковременная память развита значительно лучше долговременной [7]. Традиционный переводной метод («слово — перевод») быстро утомляет детей и снижает общую учебную мотивацию [1; 5]. В связи с этим актуальной становится задача интенсификации процесса усвоения лексики через интеграцию принципа наглядности и игровой

деятельности [3; 4]. Эффективным инструментом решения этой проблемы являются флеш-карты (flashcards), системно интегрированные в методические игры.

Теоретические основы использования флеш-карт

Дидактический потенциал флеш-карт базируется на классическом принципе наглядности, обоснованном еще Я. А. Коменским [3]. Флеш-карта представляет собой зрительную опору (картинку, схему или слово), которая позволяет осуществлять беспереводную семантизацию лексик, минуя этап родного языка.

Применение таких карточек в сочетании с игровыми технологиями активизирует непроизвольное внимание учащихся [1]. В процессе игры фокус внимания ребенка смещается с рутинного запоминания на достижение игровой цели (победить, угадать, найти пару) [5]. В результате лексические единицы усваиваются естественным образом, прочно закрепляясь в долговременной памяти благодаря эмоциональной вовлеченности. Как отмечает Е. Н. Соловова, создание ситуаций естественного использования слова в игровой форме является базисом для формирования прочного языкового навыка [6]. Более того, опора на визуальные образы снижает психологическое напряжение у детей, только начинающих осваивать иностранную фонетическую и графическую систему [2].

Практическая реализация: комплекс лексических игр

1. Этап первичного закрепления и развития зрительной памяти.

— Игра What's missing? («Что исчезло?»). На магнитной доске размещаются 6–8 карточек с изображениями изучаемых предметов. Учитель вместе с классом хором их называют. По команде «Close your eyes!» дети закрывают глаза, и учитель убирает одну-две карточки. По команде «Open your eyes!» учащиеся должны определить, какое слово исчезло, и назвать его на английском языке. Игра направлена на улучшение концентрации и увеличение объема кратковременной памяти.

2. Этап автоматизации и развития скорости реакции.

— Игра Fly swatter («Мухобойка»). Карточки хаотично закрепляются на доске. К доске вызываются два ученика, каждому выдается чистая пластиковая мухобойка (или линейка). Учитель называет слово на русском языке (или описывает его дефиницию / воспроизводит соответствующий звук). Задача игроков — как можно быстрее хлопнуть мухобойкой по соответствующей карточке с английским словом и громко произнести его. Азартный характер игры полностью снимает языковой барьер.

3. Этап активизации в речи (микрокоммуникация).

— Игра Find your match («Найди пару»). Одной половине класса раздаются карточки с графическими изображениями (картинками), другой половине — карточки с написанными словами. Учащиеся перемещаются по классу и, задавая вопросы (например, «Have you got a cat?» или «Is it a ball?»),

ищут свою пару. Найдя соответствие, они должны вместе составить простое предложение с этим словом у доски.

4. Этап закрепления графической формы слова (орфографический навык).

— Игра Word builder («Строитель слов»). Учитель размещает на доске флеш-карту с изображением (например, apple), а рядом хаотично закрепляет маленькие карточки с отдельными английскими буквами. К доске приглашается команда из двух-трех учащихся. Их задача — как можно быстрее собрать из букв слово, соответствующее изображению на главной карточке, и записать его в тетрадь. Данный прием позволяет преодолеть разрыв между устной формой слова и его графическим отображением, снижая страх совершить ошибку.

5. Этап дифференциации и работы с гиперактивными учащимися.

— Игра Lexical jump («Лексический прыжок»). Флеш-карты раскладываются на полу кабинета в виде дорожки. Ученик должен пройти по этой дорожке, наступая на карточку только после того, как правильно произнесет слово или назовет его русскую дефиницию. Данное упражнение базируется на мультисенсорном подходе и позволяет эффективно вовлечь в процесс кинестетиков, а также снять напряжение после длительного сидения.

Методические требования к дизайну флеш-карт

— Размер и видимость: оптимальный формат для фронтальной работы на магнитной доске — А5, для индивидуальной или парной работы за партами — 8 x 10 см.

— Цветовое кодирование: карточки, обозначающие существительные, имеют синюю рамку, глаголы действия — зеленую, прилагательные — желтую. Это позволяет задействовать механизмы зрительной памяти для подсознательного усвоения грамматических категорий.

— Исключение двуязычия: на лицевой стороне карточки отсутствует русскоязычный перевод. Семантизация происходит исключительно благодаря использованию яркого, легко узнаваемого образа (рисунка или фотографии), что минимизирует процесс мысленного перевода в системе «родной язык — иностранный язык».

Результаты исследования

Для проверки эффективности разработанного комплекса лексических игр было проведено мини-исследование на базе МОБУ гимназии № 44 г. Сочи им. В. А. Сухомлинского (во вторых классах). В экспериментальном классе (2 «А», 24 ученика) лексика вводилась и закреплялась с помощью описанных игр с флеш-картами. В контрольном классе (2 «Б», 22 ученика) обучение шло по стандартной схеме, предлагаемой учебником, с опорой на перевод и чтение списков слов. Через две недели после изучения темы My Animals был проведен контрольный лексический диктант, а еще через две — устный опрос для проверки отсроченного воспроизведения материала.

Результаты:

— Экспериментальный класс (игры): успешность в написании диктанта продемонстрировали 87,5 % учащихся, долговременное удержание новой лексики — 83,3 %.

— Контрольный класс (традиционный подход): успешность в написании диктанта продемонстрировали 63,6 % учащихся, долговременное удержание новой лексики — 45,4 %.

Качественный анализ результатов показал, что учащиеся контрольной группы часто путали графические образы похожих слов и допускали орфографические ошибки. В то же время учащиеся экспериментального класса не просто помнили перевод слов, но и значительно быстрее использовали их в активной речи.

Заключение

Использование игровых технологий на основе флеш-карт позволяет значительно интенсифицировать процесс усвоения лексики в начальной школе. Карточки обеспечивают необходимую младшим школьникам наглядность [3], а игровой контекст преобразует механическое запоминание в осознанную речевую деятельность [4; 5]. Предложенный комплекс упражнений легко адаптируется к любому учебно-методическому комплексу (УМК) и способствует не только росту успеваемости, но и формированию устойчивого интереса к изучению иностранного языка с первых лет обучения.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — С. 200–223.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Коменский, Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1982.
4. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: КАРО, 2008. — 192 с.
5. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. — М.: Наука, 1981. — 111 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Работа с детьми с расстройствами аутистического спектра на уроках английского языка

Довгань Дарья Андреевна, учитель английского языка
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности обучения английскому языку детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях общеобразовательной школы. Автор анализирует ключевые дефициты учащихся с РАС и предлагает комплекс методических приемов, включая визуальную поддержку, структурирование среды, использование специфических интересов ребенка и систему жетонного подкрепления. В работе детально описан личный практический опыт преодоления дезадаптивного поведения инклюзивного учащегося, а также методика вовлечения классного коллектива в создание поддерживающей инклюзивной среды. Подчеркивается необходимость междисциплинарного взаимодействия педагога со специалистами и родителями.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, инклюзивное образование, английский язык, визуальная поддержка, специфический интерес, дезадаптивное поведение, социализация.

Working with children with autism spectrum disorders in English lessons

Dovgan Darya Andreevna, English Teacher
MOBU gymnasium № 44 of Sochi named after V. A. Sukhomlinsky

The article examines the psychological and pedagogical features of teaching English to children with autism spectrum disorders (ASD) in a mainstream school setting. The author analyzes the key deficits of students with ASD and proposes a set of pedagogical techniques, including visual support, environmental structuring, utilizing the child's specific interests, and a token economy system. The paper provides a detailed account of personal practical experience in overcoming the maladaptive behavior of an inclusive student and the methodology of involving the classroom peer group in creating a supportive inclusive environment. The necessity of interdisciplinary interaction between the teacher, specialists, and parents is emphasized.

Keywords: *autism spectrum disorders, ASD, inclusive education, English language, visual support, specific interest, maladaptive behavior, socialization.*

Введение

В современной образовательной практике наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), интегрированных в среду общеобразовательных учреждений. Внедрение принципов инклюзивного образования требует от практикующего педагога глубокой трансформации привычных методических подходов. Особую сложность представляет процесс обучения инклюзивных учащихся предметам гуманитарного цикла, в частности — иностранному (английскому) языку [5].

Изучение иностранного языка сопряжено с высокой когнитивной нагрузкой, необходимостью постоянной коммуникации, восприятием новых фонетических и графических систем. Для ребенка с РАС, характеризующегося дефицитом социального взаимодействия, трудностями в вербализации и склонностью к стереотипии, стандартный формат урока английского языка может стать источником сильного стресса. В связи с этим возникает острая необходимость разработки и внедрения адаптированных методик, способствующих снижению уровня тревожности инклюзивного учащегося и успешному формированию у него базовых языковых компетенций.

Психолого-педагогические особенности учащихся с РАС

Для построения эффективного образовательного маршрута педагогу необходимо опираться на специфику восприятия информации детьми с РАС. Ключевой особенностью таких учащихся является выраженное преобладание визуального канала восприятия над аудиальным. Обращенная речь учителя, особенно насыщенная новыми иностранными словами, часто воспринимается ребенком с РАС как недифференцированный шумовой поток.

Второй важный аспект — потребность в жесткой предсказуемости среды. Любые резкие изменения в структуре урока, неочевидные инструкции или спонтанные формы активности могут спровоцировать вспышку дезадаптивного (протестного или агрессивного) поведения.

С точки зрения специальной педагогики обучение иностранному языку ребенка с РАС должно базироваться на четырех принципах:

1. Визуализация учебного пространства и инструкций.
2. Пошаговое структурирование любого учебного действия.
3. Использование систем позитивного подкрепления (мотивационных стимулов).
4. Опора на специфические (сверхценные) интересы учащегося.

Практический опыт преодоления дезадаптивного поведения на начальном этапе обучения

В рамках практической деятельности на базе МОБУ гимназии № 44 г. Сочи им. В. А. Сухомлинского нами был обобщен опыт работы с учащимся с РАС на начальном этапе освоения курса английского языка. Опишем один из случаев.

Появление нового учебного предмета в расписании вызвало у ребенка острую реакцию дезадаптации, обусловленную сменой привычного стереотипа школьного дня и столкновением с незнакомой языковой средой. В начале учебного года на уроках английского языка у учащегося наблюдались выраженные протестные реакции: вокализация (крик), двигательное беспокойство, попытки покинуть учебный кабинет. Подобное поведение свидетельствовало о высоком уровне тревожности и непонимании предъявляемых требований.

Совместно со специалистами службы сопровождения гимназии (педагогом-психологом, тьютором) нами был разработан индивидуальный комплекс визуальной поддержки на основе принципов прикладного анализа поведения (Applied behavior analysis, ABA) [4]. По специальному запросу была создана индивидуальная социальная карточка-инструкция (визуализированы правила поведения). На карточке был схематично и доступно изображен целевой образ поведения: мальчик спокойно сидит за партой, внимательно слушает учителя и работает, не допуская вокализации.

Методика применения данного инструмента строилась по следующему алгоритму:

1. Психологический настрой. В начале каждого урока учитель демонстрировал ребенку карточку-инструкцию, проговаривая четким, спокойным голосом ожидаемый алгоритм действий: «Сейчас урок английского. Мы сидим тихо, слушаем, работаем».
2. Пошаговое структурирование. Каждое задание разбивалось на микроэтапы. Переход к новому действию визуализировался с помощью визуального расписания («сначала — потом»).
3. Позитивное подкрепление. Обучение связывалось с системой поощрения. Ребенку демонстрировался мотивационный стимул (награда), который он гарантированно получал в конце занятия при условии соблюдения визуализированного правила.

Динамика внедрения данного подхода оказалась строго положительной. Четкие визуальные границы снизили уровень неопределенности. В течение короткого времени дезадаптивные проявления полностью утасили. Учащийся успешно адаптировался к урокам иностранного языка: демонстрирует спокойное поведение, участвует в выполнении доступных лексических заданий, самостоятельно

инициирует вербальный контакт в конце урока (произносит слово «спасибо»).

Учет специфических интересов ребенка как фактор мотивации

Особое значение в инклюзивной педагогике имеет учет индивидуальных интересов и склонностей ребенка с РАС. Наличие так называемых сверхценных тем, в которых он глубоко ориентируется и которые вызывают у него живой интерес, может быть эффективно использовано учителем как мощный рычаг мотивации и вовлечения в учебную деятельность. Как подчеркивает в своих исследованиях аутистического спектра Л. Винг [3], интеграция личного интереса аутичного ребенка в структуру задания способна кардинально трансформировать его академическую продуктивность и вовлеченность.

Описываемый нами ученик проявляет глубокий интерес к фауне и очень любит животных. Зная эту особенность, мы целенаправленно интегрируем анималистические элементы в содержание уроков английского языка. Ярким примером послужил этап изучения пространственных предлогов, традиционно вызывающий у инклюзивных детей когнитивные затруднения из-за абстрактности понятий. Для решения этой задачи был разработан специализированный комплект дидактических флеш-карт, главным героем которых стал любимый персонаж ребенка — кот. На карточках наглядно моделировались пространственные отношения: кот находился внутри коробки (in), на коробке (on), рядом с ней (by/next to) и под ней (under).

Данный подход позволил достичь сразу нескольких педагогических эффектов:

— Снизился уровень интеллектуальной утомляемости благодаря увлекательной для ребенка форме подачи материала.

— Произошла быстрая семантизация предлогов за счет яркой, личностно значимой визуализации.

— Укрепился психоэмоциональный контакт в системе «учитель — ученик», сформировав у ребенка доверительное отношение к педагогу.

Взаимодействие классного коллектива и формирование инклюзивной атмосферы

Успешная инклюзия невозможна без формирования здоровой социальной среды внутри классного коллектива. Одной из важнейших задач учителя является создание атмосферы принятия, где нормотипичные сверстники понимают особенности одноклассника и готовы оказать ему поведенческую поддержку. В отечественной специальной педагогике основы такой социально-психологической помощи и адаптации глубоко проработаны О. С. Никольской [1].

В нашей практике возникла сложная ситуация сенсорно-поведенческого характера. Учащийся с РАС приносил все учебные принадлежности на урок английского

языка в специальной пластиковой папке. В течение всего занятия он непрерывно и громко шуршал ею, что отвлекало от образовательного процесса самого ребенка и создавало серьезный шумовой барьер для остальных учеников класса. Прямые словесные убеждения и попытки уговорить мальчика оставлять папку вне кабинета не принесли результатов, вызывая у него сильный стресс, фрустрацию и усугубление протестных реакций. Папка являлась для него элементом психологической безопасности (стереотипным объектом).

Для экологичного разрешения данной проблемы была применена комплексная стратегия, сочетающая визуальную поддержку и групповую солидарность:

1. Создание визуального знака-запрета. С опорой на успешный опыт с карточками правил был изготовлен специальный визуальный маркер — карточка с графическим изображением перечеркнутой папки.

2. Вовлечение классного коллектива. Накануне урока учитель провел беседу с классом, объяснив ребятам важность сохранения тишины, и попросил их поддержать одноклассника личным примером. Ученики добровольно согласились оставлять свои папки за пределами класса перед уроком английского языка.

3. Групповое моделирование поведения. Видя, что все дети заходят в кабинет без папок, а также имея перед глазами карточку-запрет об этом, ребенок с РАС столкнулся с единым, понятным и наглядным правилом среды.

Безусловно, этап адаптации к новому правилу проходил эмоционально, не без слез со стороны инклюзивного учащегося, однако последовательность действий педагога и класса дала быстрый результат. На следующем занятии действие было повторено, и протестная реакция существенно снизилась. В последующие дни учителю было достаточно подойти к ребенку перед началом урока и просто указать на карточку-правило — мальчик самостоятельно выкладывал учебники на парту, оставлял папку и с удовольствием включался в работу.

На сегодняшний день данный поведенческий паттерн полностью автоматизирован: ребенок приходит на урок без папки. В результате в кабинете установился комфортный рабочий шумовой режим, а сам учащийся перестал отвлекаться и существенно увеличил продуктивность своей деятельности на занятии.

Заключение

Таким образом, обучение детей с РАС требует строго индивидуального подхода, гибкости со стороны педагога и применения разнообразных адаптированных методов обучения. Опыт педагогов МОБУ гимназии № 44 г. Сочи показывает, что успешная работа и устойчивые результаты возможны в этой сфере только при условии тесного и непрерывного взаимодействия учителя иностранного языка с родителями учащегося и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения [5]. Подобный комплексный командный подход позволяет своевременно

нивелировать поведенческие девиации, правильно интерпретировать сенсорные потребности ребенка и формировать максимально комфортную, предсказуемую и под-

держивающую образовательную среду, способствующую раскрытию его академического потенциала, а также полноценной социализации.

Литература:

1. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — 10-е изд. — М.: Теревинф, 2016. — 288 с.
2. Jordan, R. Understanding and teaching children with autism / R. Jordan, S. Powell. — New York: Wiley, 1995. — 188 p.
3. Wing, L. The autistic spectrum: a guide for parents and professionals / L. Wing. — London: Constable, 1996. — 239 p.
4. Расстройства аутистического спектра: прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями: учебно-методическое пособие / И. А. Нигматуллина, О. А. Иванова, А. Ю. Сазонова, И. В. Диярова. — Казань: Издательство Казанского университета, 2022. — 108 с.
5. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. — М.: ЦПМССДиП, 2010. — 87 с.

Критическое мышление как новая грамотность: трансформация педагогических стратегий в эпоху информационного шума

Журавлева Елизавета Евгеньевна, студент

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

В статье рассматривается трансформация целевых ориентиров современного образования в условиях информационной перегрузки и цифровизации. Автор обосновывает тезис о том, что традиционная знаниевая парадигма уступает место компетентностной, где ключевым навыком XXI века выступает критическое мышление. Раскрываются психолого-педагогические причины снижения способности школьников к анализу информации. В качестве практического решения предлагается технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), детально разбираются конкретные приёмы: «Толстые и тонкие вопросы», «Кубик Блума», методика «Знаю — Хочу узнать — Узнал» (ЗХУ). Особое внимание уделяется изменению роли учителя: переход от позиции «арбитра с истиной» к позиции фасилитатора и тьютора. В статье доказывается, что ошибка ученика при смене этой парадигмы становится не провалом, а мощнейшим дидактическим ресурсом (конструктивный когнитивный диссонанс). Приводятся конкретные примеры включения элементов критического анализа цифрового контента (мемы, посты блогеров) в ткань обычного урока.

Ключевые слова: критическое мышление, педагогика XXI века, компетентностный подход, информационная грамотность, клиповое мышление, технология ТРКМЧП, фасилитация в образовании, когнитивный диссонанс, метапредметные навыки (Soft Skills), цифровая дидактика, рефлексия, приём «Кубик Блума»

В эпоху тотальной цифровизации, когда любой факт становится доступен за секунду через голосового помощника, а социальные сети ежедневно генерируют терабайты противоречивых данных, классическая педагогическая модель «учитель транслирует истину — ученик запоминает» демонстрирует свою абсолютную несостоятельность, и главный вопрос современного образования больше не звучит как «Чему учить?», а трансформируется в более тревожный и важный запрос: «Как научить ребенка отличать достоверное от ложного, причину от следствия, факт от интерпретации?».

Ответом на этот вызов становится компетентностный подход, в котором развитие критического мышления выводится на уровень «новой грамотности» — навыка, столь же базового, как умение читать и писать, поскольку без

него современный человек обречен быть не субъектом собственной жизни, а объектом чужих манипуляций, что особенно опасно в подростковой среде, отличающейся максимальной внушаемостью и доверием к инфлюэнсерам. Психолого-педагогические исследования последних лет (работы Д. Халперн, Д. Клустера) фиксируют тревожный феномен: при высоком уровне доступа к информации у школьников стремительно падает уровень аналитической рефлексии, проявляющийся в неспособности выстроить причинно-следственную цепочку длиннее двух звеньев, в легком согласии с заголовками «кликбейт» и в подмене логического анализа эмоциональной оценкой («нравится — не нравится»), и именно здесь традиционная школа, ориентированная на воспроизведение параграфа, оказывается абсолютно беспомощной.

В ответ на этот системный кризис в мировой и отечественной дидактике уже несколько десятилетий успешно применяется технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), разработанная американскими педагогами Ч. Темпл, Д. Стил и К. Мердит, которая не является отдельным «уроком по расписанию», а пронизывает собой структуру любого занятия, задавая трехфазную логику: фаза вызова (актуализация имеющихся знаний и создание когнитивного диссонанса), фаза осмысления (вдумчивая работа с новым материалом, где разрешено сомневаться и делать пометки) и фаза рефлексии (когда новое знание присваивается лично и оформляется в устной или письменной форме).

Конкретным и очень наглядным инструментом здесь выступает приём «Толстые и тонкие вопросы», где от простой репродукции («Назовите дату») дети переходят к проблемным, оценочным конструкциям («Почему вы считаете решение персонажа единственно верным?», «Что изменилось бы, если бы...?»), или методика «Кубик Блума», на шести гранях которого написаны таксономические операции: «Назови», «Почему», «Объясни», «Предложи», «Придумай», «Поделись» — бросая этот кубик, ученик не может ответить односложно, он вынужден строить развернутое, нестереотипное суждение, что ломает привычку искать единственно верный ответ в конце учебника.

Однако внедрение этих, казалось бы, простых игровых форм наталкивается на глубинное препятствие — устоявшуюся роль учителя как «верховного судьи»; переход к модели развития критического мышления требует от педагога поистине мужества, поскольку он вынужден отказать от позиции человека, знающего все ответы, и занять место фасилитатора, который не говорит «это правильно, а это нет», а задает мета-вопросы: «А как ты пришел к такому выводу?», «Какие факты подтверждают твою позицию?», «Что будет, если посмотреть на ситуацию с противоположной стороны?». Самый страшный риск в этой модели — неизбежная ошибка ученика, но современная постнеклассическая педагогика утверждает, что ошибка в условиях диалога и рефлексии превращается в мощнейший дидактический ресурс, запуская механизм конструктивного когнитивного диссонанса: когда ребенок осознает, что его логика привела к противоречию, его мозг испытывает интеллектуальный «зуд», который можно унять только через пересборку собственного рассуждения, и этот процесс запоминается куда лучше, чем гладкое запоминание правильного ответа с доски.

Примечательно, что цифровая среда, которую родители и педагоги привыкли считать врагом сосредото-

ченности, при правильном методическом оформлении становится идеальным полигоном для тренировки критичности; учитель может организовать работу по сравнению трех новостных статей об одном событии, попросить найти скрытую рекламу в видео популярного блогера, провести анализ мема на предмет логических уловок (манипуляция, подмена тезиса, апелляция к толпе) — такие мини-исследования занимают 5–7 минут на уроке, но дают гораздо больше для формирования «иммунитета к лжи», чем целый час морализаторских бесед о вреде интернета.

Не менее важна и организационная сторона: развитие критического мышления невозможно в атмосфере жесткой иерархии и страха перед ошибкой, поэтому педагогическая режиссура такого урока включает в себя обязательное правило «Пяти секунд» (пауза после вопроса учителя для того, чтобы все успели подумать, а не выкрикнул самый громкий), прием «Письмо по кругу» (когда каждый ученик дополняет общий текст выводов одной фразой, не имея права удалить написанное предыдущим) и технику «Ролевой дебаты», где ученик вынужден защищать точку зрения, с которой он лично не согласен, — это развивает эмпатию и понимание относительности многих истин. Безусловно, полный перенос школы на рельсы критического мышления сопряжен с объективными трудностями: перегруженность программ, дефицит времени, необходимость писать контрольные в формате ЕГЭ, где часто ценится единственный вариант, а не процесс размышления, но практика показывает, что даже внутри жесткой системы можно находить «ниши свободы» — например, не отменять тест, а добавить к нему последний вопрос: «Какую ошибку мог допустить автор этого теста?», превращая ученика из пассивного исполнителя в со-исследователя задания.

Подводя итог, стоит сформулировать ключевой педагогический парадокс современности, звучащий дерзко, но неизбежно: чтобы вырастить самостоятельного, мыслящего, рефлексирующего взрослого, школа должна перестать бояться хаоса и неопределенности, перестать давать алгоритмы на все случаи жизни и, наконец, честно признать, что мир меняется быстрее любой учебной программы, а значит, единственным надежным багажом для выпускника становится не набор фактов, а интеллектуальная привычка подвергать сомнению, проверять, сравнивать и делать собственный вывод, и эта привычка, возвращенная на каждом уроке — от литературы до физики, — сегодня есть не что иное, как подлинное педагогическое действие, спасающее человека от превращения в пассивного потребителя чужих смыслов.

Литература:

1. Халперн, Д. Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
2. Загашев, И. О., Заир-Бек, С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб.: Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
3. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? // Перемена. — 2001. — № 4. — С. 36–40.

4. Темпл, Ч., Стил, Д., Мередит, К. Как учатся дети: основы активного обучения. — М.: Институт «Открытое общество», 1998. — 180 с.
5. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2010. — 368 с.
6. Блум, Б. С. Таксономия образовательных целей: когнитивная сфера. — Нью-Йорк: Longman, 1956. (В русскоязычной интерпретации: Педагогическая таксономия Блума в вопросах и заданиях / сост. Н. А. Козырева. — М.: Центр педагогического поиска, 2013).

Центр конструирования «Бабашки»: конструктор, превращающий детей в архитекторов

Завьялова Алёна Юрьевна, воспитатель;
Титова Ольга Леонидовна, воспитатель
МАДОУ № 239 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

В мире, где детские игрушки всё чаще напоминают упрощённые копии гаджетов, конструктор «Бабашки» стоит особняком. Это не просто набор деревянных брусков, а целая философия, основанная на свободе творчества и отсутствии границ.

Что такое «Бабашки»?

«Бабашки» — это деревянный конструктор с большим количеством форм и деталей для детей от 3 до 12 лет. В отличие от привычных Lego или пазлов, здесь нет инструкций и правильных ответов. Главная фишка заключается в том, что конструктор позволяет строить объекты в натуральную величину — до самого роста ребёнка, а иногда и выше.

Это так называемое «ростовое моделирование». Детали намеренно сделаны крупными и тяжелыми («живой вес»), чтобы ребёнок физически чувствовал процесс стройки, испытывая «мышечную радость».

Важно различать понятие «моделирование» и понятие «конструирование». В дошкольном детстве моделирование очень органично вплетено в жизнь ребенка, т. к. ребенок впечатляется от окружающего мира. Он смотрит на мир и у него появляется эмоциональное впечатление, и он создаёт модель объекта, который его впечатлил. Моделирование — создание пространства из пустоты, впечатление от объекта, который занимает мысли ребенка.

А «конструирование» — это работа с образцом или схемой, создание конструктива по схеме или заданному образцу.

Из чего состоит набор?

Производство использует экологически чистую древесину (береза, бук). В наборах вы найдёте не просто кубики. В арсенале «Бабашек» есть бруски, арки, цилиндры, плоскости и их части («римская полуарка», «четверть круга»).

Важный принцип: детали никак специально не скрепляются (нет пазлов или магнитов, кроме платформ). Эле-

менты просто ставятся друг на друга благодаря гравитации и силе трения.

Чем полезны «Бабашки» для ребёнка?

Педагоги и психологи выделяют несколько ключевых направлений развития благодаря этому конструктору:

1. Развитие речи и социализация: Дети договариваются, что именно они строят (корабль, пещеру, город). Им приходится описывать свои действия и придумывать сюжеты, что напрямую стимулирует речевые центры.

2. Инженерное и математическое мышление: чтобы постройка не рухнула, ребёнку нужно интуитивно рассчитывать баланс, сравнить размеры деталей.

3. Воображение (Полифункциональность): Деревянный цилиндр может быть и стаканом, и подозрительной трубой, и шляпой. Это формирует способность видеть в простом предмете множество функций.

Главное преимущество этой среды — принцип полифункциональности:

– Один конструктор — тысячи игр: Избыточность и абстрактность деталей позволяют детям строить всё, от замков до машин, не навязывая единственного способа игры, что развивает воображение.

– Свобода и крупный масштаб: Детали крупнее стандартных, изготовлены из дерева и обладают «живым весом». Ребенок может строить конструкции в свой рост и активно взаимодействовать с ними.

– Интеграция с математикой: Кратность деталей помогает освоить состав числа и геометрические представления через реальные тактильные ощущения.

Как это работает на практике?

Детям предоставляют неструктурированную среду: они сами решают, будут ли они строить одну огромную крепость или десяток маленьких домиков. «Избыточность материала» позволяет не ссориться из-за деталей — если

не хватило одного бруска, можно взять другой формы или построить иначе.

В пространственном моделировании выделяют 5 форм:

- по приписыванию;

Ребенок создаёт пространственную форму, а затем сам наделяет её новым смыслом. Так, например, дети строили аквапарк, но в ходе строительства ребята решили, что это гараж с бассейном. Замысел может меняться по ходу дела:

- по представлениям;

Ребенок строит, опираясь на свои фантазии и имеющуюся у него информацию об объекте. Например, ребенок может представить как выглядит Московская площадь в г. Кемерово и воссоздать ее.

- по наблюдениям;

Ребенок создает пространственную модель опираясь на непосредственное наблюдение за реальными объектами (зданиями, ландшафтом) или их изображениями (фотографиями, рисунками).

- по условию;

Воспитатель не даёт готового образца, а задаёт лишь условия, которым должна соответствовать постройка. Например, постройте мост для безопасного перехода животных, чтобы при этом могли разехаться две машины.

- по тексту.

Дети строят пространственную модель буквально воссоздавая сюжет прочитанного художественного произведения. Например, после прочтения произведения «Цветик-Семицветик», ребята строят из деталей конструктора мир этой сказки. [2]

Наше знакомство с бабашками началось с последовательного изучения каждой детали конструктора, их названия и деление на подгруппы.

Детям была дана возможность самостоятельного моделирования из конструктора. Их постройки были сначала простые, хаотичные, не соблюдалось расстояние между постройками. Но со временем постройки стали расти и вширь и вверх, стали более устойчивыми.

За время работы с центром конструирования «Бабашки» продуктами детской деятельности стали: конструкция завода по переработке ПЭП, аквапарк, парк аттракционов и многое другое. Все постройки длительное время оставались в доступе детей, и они имели возможность достраивать, преобразовывать и видоизменять свои конструкции.

Так, например, в рамках недели экологии, была изучена тема переработки пластика. Дети узнали последовательность этапов переработки, что можно сделать из переработанного пластика и как правильно сортировать мусор.

Литература:

1. Пространственное моделирование в дошкольном возрасте. — Текст: электронный // babashki.ru: [сайт]. — URL: <https://babashki.ru/tpost/gx6pki9uc1-prostranstvennoe-modelirovanie-v-doshkol>
2. Текст: электронный // tvoysadik.ru: [сайт]. — URL: <https://145.tvoysadik.ru/file/download?id=17116>
3. <https://vk.ru/club236391757>

Затем ребята поделились на подгруппы и договорились кто за какой цех отвечает при строительстве завода. Когда все цеха были построены, дети принесли пластиковые бутылки и презентовали свои заводы. На презентацию ребята пригласили друзей из соседних групп. Ребята так увлеклись темой, что продолжили изучение в домашней обстановке и долгое время рисовали рисунки и приносили поделки из пластика.

Структура организации образовательной деятельности строится по определенному алгоритму:

- Предварительная подготовка — обогащение детских впечатлений, экскурсии, просмотр видео материалов, схем, иллюстраций, объектов по изучаемой теме.

- Работа с правилами

Правила должны быть конкретными и понятными, их должны соблюдать все. Все правила обсуждаются с детьми, дети могут предложить свои правила

- Деление на подгруппы.

Дети вместе с педагогом решают, как будут делиться на подгруппы.

- Выбор темы для моделирования

Можно самим предложить тему для постройки, либо изучаем тему, предложенную педагогом.

- Процесс пространственного моделирования.

Дети самостоятельно моделируют, а педагог наблюдает за процессом и может задавать вопросы.

- Обыгрывание построек.

- Уборка

Чтобы сделать процесс увлекательным воспитатель и дети используют разные приемы — играют в магазин, убирают блоки по несколько штук одинакового вида, как продукты на полке. Это помогает действовать слаженно и дружно. Так же ребята очень любят соревноваться кто быстрее соберёт конструкцию. Дети собирают блоки в кузов машины и перевозят к нужному месту.

- Рефлексия.

Педагог задает вопросы, не предполагающие определенного ответа, а помогающие детям сформулировать и высказать свое мнение.

- Информация в группе.

После пространственного моделирования должна остаться информация о том, чем дети занимались: фото построек, зарисовки детей, схемы и т. д. [1]

Центр конструирования «Бабашки» — это не просто набор деревянных кубиков, а специально спроектированная полифункциональная среда для детских садов. Она создана для развития пространственного мышления, инженерных навыков и самостоятельности у дошкольников. [3]

Управление готовностью педагогов профессионального образования к работе в цифровой образовательной среде

Заушицын Константин Михайлович, студент
Шадринский государственный педагогический университет (Курганская область)

В статье рассматриваются вопросы управления готовностью педагогов профессионального образования к работе в цифровой образовательной среде. Раскрываются основные компоненты профессиональной готовности преподавателей, анализируются современные проблемы цифровизации образования и направления совершенствования системы управления профессиональным развитием педагогических кадров. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к формированию цифровой готовности педагогов в условиях трансформации образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, профессиональное образование, цифровизация образования, педагог, цифровая компетентность, управление готовностью, повышение квалификации, профессиональное развитие.

Цифровизация образования является одним из ключевых направлений развития современной образовательной системы. Активное внедрение электронных образовательных платформ, дистанционных технологий обучения, цифровых сервисов и инструментов коммуникации приводит к изменению содержания профессиональной деятельности педагогов. В этих условиях возрастает значение готовности преподавателей к эффективной работе в цифровой образовательной среде.

Особую актуальность данная проблема приобретает в системе профессионального образования, поскольку подготовка конкурентоспособных специалистов требует использования современных образовательных технологий и постоянного обновления профессиональных компетенций педагогов. Успешность цифровой трансформации образовательных организаций во многом определяется уровнем готовности преподавательского состава к внедрению и использованию цифровых решений в образовательном процессе.

В педагогической науке готовность рассматривается как интегральная характеристика личности, обеспечивающая успешное осуществление профессиональной деятельности. По мнению В. А. Сластёнина, готовность представляет собой совокупность профессиональных знаний, навыков, ценностных установок и личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач [4, с. 214].

Применительно к условиям цифровизации образования готовность педагога включает способность эффективно использовать цифровые технологии, адаптироваться к изменениям образовательной среды и осуществлять профессиональную деятельность с применением современных информационно-коммуникационных средств.

Цифровая образовательная среда представляет собой систему технических, программных, информационных и организационных ресурсов, обеспечивающих реализацию образовательного процесса посредством цифровых технологий. Она объединяет электронные образовательные платформы, системы дистанционного обучения, цифровые образовательные ресурсы, средства коммуникации и инструменты управления обучением.

Структура готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде включает несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Мотивационный компонент отражает стремление педагога использовать цифровые технологии и совершенствовать собственные профессиональные компетенции. Когнитивный компонент характеризует наличие знаний в области цифровых технологий, электронного обучения и информационной безопасности. Деятельностный компонент связан с практическим применением цифровых инструментов в образовательном процессе. Рефлексивный компонент обеспечивает способность анализировать результаты собственной деятельности и определять направления дальнейшего профессионального развития.

Важным элементом готовности выступает цифровая компетентность педагога. Она предполагает не только владение техническими навыками, но и способность применять цифровые технологии для решения образовательных задач, организации взаимодействия с обучающимися и создания качественного образовательного контента.

Несмотря на активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, многие образовательные организации сталкиваются с проблемами формирования цифровой готовности педагогов. Одной из наиболее распространенных является неравномерный уровень цифровых компетенций преподавателей: одни педагоги активно используют современные технологии, тогда как другие испытывают трудности при работе с электронными ресурсами и цифровыми платформами.

Дополнительной проблемой выступает высокая скорость обновления цифровых технологий. Современные программные продукты и образовательные сервисы постоянно совершенствуются, что обуславливает необходимость регулярного обновления знаний и навыков педагогов. В результате процесс профессионального развития становится непрерывным и требует системного управленческого сопровождения.

Важную роль в управлении готовностью педагогов играет система повышения квалификации. Современные

программы обучения должны быть ориентированы не только на изучение технических возможностей цифровых инструментов, но и на развитие практических навыков их использования в образовательной деятельности. Наибольшую эффективность демонстрируют программы, основанные на решении конкретных профессиональных задач.

Существенное значение имеет организация внутренней методической поддержки педагогов. Проведение семинаров, мастер-классов, консультаций и обмен успешными практиками способствуют более быстрому освоению цифровых технологий и снижению психологических барьеров при их внедрении.

Перспективным направлением является использование индивидуальных траекторий профессионального развития. Такой подход позволяет учитывать уровень подготовки каждого педагога, его профессиональные потребности и особенности преподаваемой дисциплины. Персонализация обучения способствует более эффективному формированию цифровых компетенций и повышению качества образовательной деятельности.

Особое внимание должно уделяться созданию благоприятной организационной среды. Поддержка со стороны

руководства образовательной организации, наличие современной технической инфраструктуры и доступность цифровых ресурсов оказывают существенное влияние на уровень готовности педагогов к работе в новых условиях.

Цифровая трансформация образования предъявляет новые требования к профессиональной деятельности педагогов. В современных условиях готовность преподавателей к работе в цифровой образовательной среде становится важнейшим фактором повышения качества профессионального образования.

Проведенный анализ показал, что готовность педагогов носит комплексный характер и включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Эффективное управление данным процессом предполагает развитие системы повышения квалификации, организацию методической поддержки, использование индивидуальных траекторий профессионального развития и создание благоприятных условий для внедрения цифровых технологий.

Реализация указанных направлений позволит повысить уровень цифровой готовности педагогов и обеспечить успешную цифровую трансформацию системы профессионального образования.

Литература:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та экономики, статистики и информатики, 2002. — 264 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2007. — 528 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М. : Академия, 2009. — 272 с.
4. Сластёнин, В. А. Педагогика / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2013. — 608 с.
5. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.05.2026).

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся довузовских образовательных организаций в условиях профильного обучения (из опыта работы)

Ключник Ирина Анатольевна, преподаватель
Краснодарское президентское кадетское училище

В статье рассматривается проблема снижения мотивации кадетов к изучению математики и пути её решения через реализацию принципа профессиональной направленности. Описывается авторская модель профильной подготовки, примеры военно-прикладных задач и методические рекомендации для учителей.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, кадетское училище, профильное обучение, математика, военно-прикладные задачи, профессиональная мотивация.

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся довузовских образовательных организаций в условиях профильного обучения (из опыта работы)

Современное состояние системы военного образования предъявляет повышенные требования к качеству довузовской подготовки будущих офицеров. В соответ-

ствии с основными направлениями реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации, выпускник военного вуза должен одновременно с офицерским званием получить квалификацию, соответствующую государственным образовательным стандартам. Особую значимость эта проблема приобретает в системе кадетского образования.

В настоящее время тревожным фактором является качественное изменение мотивации кадетов к изучению математики. Проведённое среди учащихся старших классов исследование выявило, что устойчивый интерес к математике проявляют лишь 9 % опрошенных. При этом 44 % кадетов демонстрируют интерес к военно-спортивной деятельности, а 27 % — к предпринимательству. Такое «размывание» профессиональной ориентации создаёт серьёзную проблему для педагогической поддержки профессионального выбора обучающихся.

Причины сложившейся ситуации носят как объективный, так и субъективный характер: высокая конкуренция, сложность вступительных испытаний и недостаточное понимание кадетами роли математики в будущей профессиональной деятельности, отсутствие наглядной связи между изучаемым материалом и военно-инженерной практикой.

В этой связи особую актуальность приобретает поиск эффективных форм педагогической поддержки профессионального самоопределения кадетов в условиях профильного обучения математике.

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся довузовских образовательных организаций рассматривается как целенаправленная деятельность педагога по созданию условий для осознанного и самостоятельного определения кадетом будущей профессиональной траектории. В контексте кадетского училища эта деятельность имеет ряд специфических черт.

Центральным теоретическим положением работы является принцип профессиональной направленности обучения. Применительно к математической подготовке будущих военных специалистов этот принцип предполагает:

1. Фундаментальную подготовку, обеспечивающую потребности профильных военно-специальных дисциплин.
2. Формирование социальной и психологической направленности на будущую военную профессию.
3. Овладение отдельными составляющими опыта будущей профессиональной деятельности уже на этапе довузовской подготовки.

При реализации данного принципа необходимо учитывать специфику военной службы: выпускник военного вуза первые годы после окончания несёт службу в войсках, и полученная инженерная специальность может оставаться невостребованной. Лишь спустя определённое время профессиональные инженерные знания выходят на первый план. Это создаёт опасность снижения мотивации к изучению математики, прикладной характер которой проявляется не сразу.

На основе анализа психолого-педагогических исследований была разработана модель профильной подготовки кадетов, включающая следующие компоненты.

Целевой компонент объединяет две группы целей:

- образовательные цели (усвоение математического содержания, формирование универсальных учебных действий);
- цели формирования профессионально значимых качеств (логическое мышление, способность к анализу, принятию решений в нестандартных ситуациях).

Содержательный компонент представлен интегрированным элективным курсом, включающим:

- ключевые компетенции в предметной области;
- математический материал военно-прикладного характера;
- историко-математический материал военно-патриотической направленности.

Технологический компонент включает формы, методы и средства обучения, адаптированные к специфике кадетского училища (особенности коммуникации, субординация, ролевая структура).

Оценочно-результативный компонент предполагает диагностику не только предметных, но и пропедевтико-профессиональных результатов.

Важным аспектом педагогической поддержки является обеспечение преемственности между кадетским училищем и военным вузом. Исследования показывают, что у курсантов младших курсов отсутствует понимание роли математики для будущей профессии, они не осознают прикладного характера дисциплины. Лишь на старших курсах при изучении специальных дисциплин (баллистика, теория стрельбы, сопротивление материалов) возникает понимание необходимости математических знаний.

Таким образом, педагогическая поддержка на довузовском этапе должна опережать этот процесс, создавая у кадетов «опережающее понимание» связи математики с будущей профессиональной деятельностью.

Особенностью организации занятий в кадетском училище является сочетание традиционных учебных форм с элементами, отражающими специфику военной организации.

Формы работы:

- фронтальные занятия с элементами проблемного обучения;
- групповая работа с распределением ролей;
- индивидуальная исследовательская деятельность;
- «тактические учения» — решение комплексных задач в условиях ограниченного времени.

Методы обучения:

- информационно-рецептивный (при введении нового материала);
- репродуктивный (при отработке алгоритмов);
- проблемного изложения (при демонстрации методов исследования);
- эвристический и исследовательский (при решении нестандартных задач).

Особое внимание уделяется созданию атмосферы «равноправного партнёрства» в содержательном плане при сохранении субординации на организационном уровне, что соответствует воспитательной системе кадетского училища.

Приведём примеры задач, используемых на уроках и способствующих осознанию кадетами практической значимости математики.

Задача 1 (баллистика). «Определить угол возвышения орудия для поражения цели на расстоянии $S = 5$ км при начальной скорости снаряда $v_0 = 700$ м/с. Уравнение траектории: $y = x \cdot \operatorname{tg} \alpha - (g \cdot x^2) / (2v_0^2 \cdot \cos^2 \alpha)$ ». (Задача демонстрирует применение тригонометрических функций и методов решения иррациональных уравнений в реальной военной практике).

Задача 2 (топография). «С наблюдательного пункта командир видит танк противника под углом 15° к горизонту. Расстояние до танка по горизонтали — 1,8 км. Определить высоту расположения НП и расстояние до танка по прямой». (Задача развивает пространственное воображение и навыки решения прямоугольных треугольников).

Задача 3 (логистика). «Для доставки боеприпасов на передовую используется вертолёт, который может взять не более 2 тонн груза. На складе имеются ящики массой 50, 70 и 90 кг. Какое максимальное количество ящиков

можно загрузить? Как оптимизировать загрузку?» (Задача знакомит с методами оптимизации и целочисленного программирования).

Педагогическая поддержка профессионального выбора обучающихся кадетских училищ требует особого внимания к реализации принципа профессиональной направленности в обучении математике. Опыт работы с использованием перечисленных методик показывает, что связь математического содержания с военно-прикладными задачами существенно повышает познавательный интерес кадетов и их понимание значимости предмета для будущей профессии. Реализация принципа профессиональной направленности требует интеграции усилий всех участников образовательного процесса: учителей математики, преподавателей специальных дисциплин, представителей военных вузов. Важным условием успешности является опережающее формирование у кадетов представлений о применении математических методов в военно-инженерной деятельности, что позволяет преодолеть временной разрыв между изучением математики и её востребованностью в профессиональной практике. Всё это позволяет преодолеть временной разрыв между изучением математики и её востребованностью в профессиональной практике.

Искусственный интеллект как инструмент сохранения социокультурного потенциала игры: от риска к возможности в условиях цифровой трансформации детства

Костина Катерина Ивановна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

Статья посвящена проблеме трансформации детской игры в условиях цифровизации образования и интенсивного развития технологий искусственного интеллекта. На основе анализа классической психолого-педагогической теории игры (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко) и современных исследований в области геймификации и ИИ в образовании обосновывается подход, при котором ИИ рассматривается не как фактор подмены живой игры, а как инструмент её обогащения при соблюдении педагогических условий. Описан опыт реализации проекта «НейроПазл» на базе московской общеобразовательной школы № 1285: 24 подростка 7–10-х классов создавали образовательные настольные игры для учеников 1–4-х классов с применением семи инструментов генеративного ИИ в рамках 34 недельной программы дополнительного образования. Анализ результатов позволил выделить три механизма сохранения социокультурного потенциала игры при использовании ИИ: сохранение творческого измерения деятельности, поддержание коллаборативного характера работы и усиление смыслообразования через ориентацию на реальную аудиторию. Показано, что промпт-инжиниринг выступает новой формой цифровой грамотности, развивающей точность мышления и критическое отношение к результатам цифровых инструментов. Сформулированы практические рекомендации для педагогов по интеграции ИИ в игровую деятельность с сохранением её развивающего потенциала.

Ключевые слова: детская игра, искусственный интеллект, цифровое образование, социокультурный потенциал, промпт-инжиниринг, проектная деятельность, дополнительное образование, зона ближайшего развития, геймификация, цифровая грамотность.

Artificial intelligence as a tool for preserving the sociocultural potential of play: from risk to opportunity in the context of the digital transformation of childhood

The article addresses the problem of children's play transformation in the context of education digitalisation and the rapid development of artificial intelligence technologies. Drawing on classical psychological and pedagogical theories of play (L. S. Vygotsky,

D. B. Elkonin, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, A. P. Usova, N.Ya. Mikhailenko) and contemporary research on gamification and AI in education, it argues that AI can serve as a tool for enriching live play rather than replacing it, provided appropriate pedagogical conditions are maintained. The paper describes the NeuroPuzzle project implemented at Moscow School No. 1285: 24 adolescents in grades 7–10 created educational board games for primary school students (grades 1–4) using seven generative AI tools over a nine-week additional education programme. Analysis of the results identified three mechanisms through which AI use preserves the sociocultural potential of play: sustaining the creative dimension of activity, maintaining collaborative work, and reinforcing meaning-making through orientation toward a real audience. Prompt engineering is shown to constitute a new form of digital literacy that develops critical thinking and verbal precision. Practical recommendations for educators on integrating AI into play-based activities while preserving their developmental potential are formulated.

Keywords: children's play, artificial intelligence, digital education, sociocultural potential, prompt engineering, project-based learning, additional education, zone of proximal development, gamification, digital literacy.

1. Введение

1.1 Актуальность

Игра является одной из базовых форм детской активности и выполняет функции развития воображения, освоения социальных ролей, формирования нравственных установок и интеллектуального роста ребёнка. В отечественной психолого-педагогической традиции она рассматривается как серьёзная, содержательная деятельность, конституирующая психическое развитие ребёнка, а не как развлечение или досуг [1; 2; 3]. Цифровизация образования и стремительное развитие технологий искусственного интеллекта радикально трансформируют детскую среду, изменяя условия, в которых разворачивается игровая деятельность.

Актуальность исследования определяется тремя взаимосвязанными факторами. Во-первых, стратегическим нормативным контекстом: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «Об утверждении Стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации на период до 2030 года» [10] выделяет образование как ключевую сферу применения ИИ, что предполагает масштабное внедрение соответствующих инструментов в учебно-воспитательный процесс. Во-вторых, противоречивым характером самой цифровой трансформации детства: с одной стороны, фиксируется вытеснение живой игры цифровыми симуляциями и рост индивидуализированного взаимодействия с экраном; с другой — ИИ открывает принципиально новые возможности для персонализации игровых материалов и вовлечения детей в роль создателей образовательного контента. В-третьих, недостаточной разработанностью педагогических моделей интеграции ИИ в игровую деятельность, обеспечивающих сохранение её социокультурного потенциала.

1.2 Научная проблема и гипотеза

В научной и практической педагогике фиксируется устойчивое противоречие между нарастающим давлением цифровизации на детское образование и необходимостью сохранить социокультурный потенциал игровой деятельности — то есть её коллаборативный, творческий и смыслообразующий характер. Разрешение этого противоречия требует ответа на вопрос: может ли искусственный интеллект стать не фактором разрушения живой игры, а инструментом её обогащения — при условии грамотной педагогической организации процесса?

Мы предполагаем, что при соблюдении педагогических условий, обеспечивающих субъектную позицию ребёнка, коллаборативный характер деятельности и ориентацию на реальную аудиторию, интеграция инструментов генеративного ИИ в игровую деятельность не разрушает, а обогащает её социокультурный потенциал, одновременно развивая цифровые и метапредметные компетенции участников.

1.3 Цель, задачи и методологическая основа

Цель работы — комплексный анализ опыта разработки и апробации образовательных игр с использованием ИИ-инструментов с точки зрения сохранения и развития социокультурного потенциала игры в условиях цифровой трансформации детства.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. Выявить качества живой игры, наиболее уязвимые при некорректном внедрении ИИ, и определить навыки, которые могут быть усилены при его грамотной интеграции;
2. Описать модель использования ИИ как средства обогащения игры (через визуальный контент, адаптацию сложности, персонализацию) вместо подмены живого взаимодействия;

3. Проанализировать влияние включения подростков в создание игровых материалов с помощью ИИ на развитие их цифровых и метапредметных компетенций;

4. Сформулировать практические рекомендации для педагогов по работе с ИИ в контексте игровой деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляет культурно-историческая психология Л. С. Выготского в части концепции зоны ближайшего развития и игры как ведущей деятельности [1; 2], деятельностный подход А. Н. Леонтьева [4] и концепция структуры игры Д. Б. Эльконина [3]. В качестве методологии эмпирического исследования применялось сочетание кейс-стади (case study) и дизайн-ориентированного подхода (design-based research, DBR).

1.4 Практическая значимость

Результаты исследования имеют практическую значимость для педагогов учреждений дополнительного образования, учителей начальной и основной школы, методистов и разработчиков образовательных программ, ориентированных на интеграцию ИИ в учебно-воспитательный процесс. Предложенная модель работы воспроизводима и не требует специализированного оборудования: используемые ИИ-сервисы доступны через браузер и освоимы подростками в рамках одного учебного занятия.

2. Теоретическая база

2.1 Социокультурный потенциал детской игры: классические подходы

2.1.1 Л. С. Выготский: игра как ведущая деятельность и зона ближайшего развития

В отечественной психолого-педагогической традиции игра понимается как ведущая деятельность дошкольного и младшего школьного возраста, определяющая основные линии психического развития ребёнка. Л. С. Выготский обосновал ключевое положение о том, что игра создаёт зону ближайшего развития (ЗБР) — пространство между актуальным уровнем самостоятельных достижений ребёнка и тем, чего он способен достичь в сотрудничестве с более опытными партнёрами. Как подчёркивал учёный, «игра — источник развития и создаёт зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — всё это возникает в игре и ставит её на высший уровень развития... По существу, через игровую деятельность и движется ребёнок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, то есть определяющей развитие ребёнка» [1, с. 220].

Принципиальным для понимания развивающего потенциала игры является введённое Выготским понятие воображаемой ситуации: ребёнок в игре действует в «мнимом поле», отрывая значение предмета от его реального физического облика. Именно через эту операцию формируется абстрактное мышление, необходимое для дальнейшего учения. Не менее важно, что в игровой деятельности ребёнок действует «выше своего среднего уровня», превосходя обычные возможности, — игра выступает инструментом «опережающего развития» [1; 2].

Таким образом, с позиций Выготского игра — это особая форма деятельности, в которой формируются произвольность, воображение, способность к знаково-символическому мышлению и социальная компетентность — фундамент всего последующего развития.

2.1.2 Д. Б. Эльконин: структура игры и сюжетно-ролевая игра как школа социальности

Продолжая и конкретизируя идеи Выготского, Д. Б. Эльконин разработал развёрнутую концепцию психологии игры. Центральным в его подходе является анализ структуры сюжетно-ролевой игры: её элементами выступают роль, которую берёт на себя ребёнок, и правило, скрытое в этой роли. Роль и правило образуют неразрывное единство: принимая роль врача, водителя или учителя, ребёнок одновременно принимает систему норм и ожиданий, связанных с данной ролью в реальной жизни. Освоение этих нормативных систем в игровом, безопасном контексте составляет главный социализирующий механизм игры [3].

Для настоящего исследования ключевой является мысль Эльконина о том, что коллаборация — согласование ролей, разрешение противоречий между участниками, совместное удержание правил — не сопутствует игре, а конституирует её. Отсутствие подлинного взаимодействия между участниками разрушает именно тот механизм, который делает игру развивающей.

2.1.3 А. Н. Леонтьев: деятельностный подход и мотив игры

А. Н. Леонтьев рассмотрел игру в рамках общей теории деятельности. В отличие от учебной или трудовой деятельности, в которых мотив лежит вне самого процесса, мотив игровой деятельности находится в ней самой: ребёнок играет не ради

результата, а ради процесса игры [4]. Из положений Леонтьева следует важный педагогический вывод: как только внешний результат (оценка, вознаграждение, рейтинг) начинает доминировать над внутренним процессом, игра теряет свою природу. Этот риск особенно актуален при внедрении в игровую деятельность цифровых инструментов, ориентированных на измеримые достижения.

2.1.4 А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко: педагогические условия развивающей игры

Советские педагоги-исследователи внесли существенный вклад в понимание условий, при которых игра реализует свой развивающий потенциал. А. В. Запорожец обосновал значение сензитивных периодов и роль игры как оптимальной формы деятельности в эти периоды [5]. А. П. Усова исследовала роль взрослого в организации игры: педагог не должен подменять инициативу ребёнка, но обязан создавать условия, обогащающие игровую деятельность [6]. Н. Я. Михайленко совместно с Н. А. Коротковой разработала концепцию формирования игровых умений через партнёрское взаимодействие, а не прямое инструктирование [7].

Общий вывод этой линии исследований: развивающая игра не возникает стихийно — она требует педагогического сопровождения и живого участия взрослого как партнёра. Этот принцип сохраняет свою актуальность и при включении в игровую среду цифровых инструментов.

2.2 Цифровая трансформация детства: риски и возможности

Цифровая трансформация детства — процесс, при котором электронные устройства, платформы и контент вытесняют или видоизменяют традиционные формы активности, в том числе игру. Исследователи фиксируют противоречивый характер этого процесса.

С одной стороны, отмечаются устойчивые риски: замещение живой игры цифровыми симуляциями ведёт к редукции совместной деятельности; использование готового цифрового контента снижает творческую активность; алгоритмизированный характер цифровых игр ограничивает спонтанность и импровизацию, конститутивные для подлинной игры.

С другой стороны, цифровые технологии открывают новые возможности: персонализацию игрового опыта, расширение образного арсенала игры, включение детей в роль создателей контента. Участие ребёнка в создании игровых материалов восстанавливает субъектную позицию, характерную для традиционной игры. Таким образом, вопрос не в том, использовать ли цифровые технологии, а в том, как организовать это использование так, чтобы сохранить — а не разрушить — социокультурный потенциал игровой деятельности.

2.3 Искусственный интеллект в образовании: геймификация и новые форматы

2.3.1 Геймификация: определение, потенциал и ограничения

Геймификация — применение игровых элементов и механик в неигровых контекстах с целью повышения вовлечённости — стала одним из ведущих трендов образовательного дизайна. Классическое определение S. Deterding с соавторами трактует её как «использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах» [9]. В российском образовательном контексте геймификация исследуется как инструмент активизации учебного процесса: И. Е. Гусев показывает, что введение игровых механик (баллы, уровни, достижения) значительно повышает включённость студентов [8].

Вместе с тем необходимо разграничивать геймификацию и собственно игровую деятельность. Геймификация оперирует внешними атрибутами игры, не затрагивая её внутреннюю логику. Внешняя мотивация способна подавлять внутреннюю — феномен «эффекта сверхоправдания». Принципиально важно, что проект «НейроПазл» строился не на принципах геймификации, а на создании подлинной игровой деятельности с её имманентными характеристиками: коллаборацией, творчеством и смыслообразованием.

2.3.2 ИИ как инструмент создания игровых миров и промпт-инжиниринг как новая грамотность

Инструменты генеративного ИИ открывают принципиально новые возможности для создания игровых материалов. Педагог или подросток, не обладающий профессиональными навыками иллюстратора, получает возможность воплощать конкретные визуальные замыслы с помощью текстового описания — промпта.

Промпт-инжиниринг представляет собой новую форму грамотности, интегрирующую навыки вербализации образа, критического анализа результата, итерации и рефлексии. Составление эффективного промпта требует чёткого представления о цели, умения описать объект с достаточной точностью и способности оценить соответствие полученного результата замыслу. Таким образом, промпт-инжиниринг — не технический навык, а комплексная когнитивная практика, развивающая точность мышления и критическое отношение к результатам цифровых инструментов.

В контексте игровой деятельности использование ИИ несёт двойной потенциал: материализует игровые образы (расширяя «воображаемую ситуацию» по Выготскому) и само является коллективной творческой деятельностью, воспроизводящей ключевые характеристики живой игры. Принципиальным условием сохранения развивающего потенциала остаётся субъектная позиция ребёнка: ИИ — инструмент, управляемый человеком, а не автор, заменяющий человеческое творчество.

3. Материалы и методы исследования

3.1 Контекст и дизайн исследования

Эмпирической базой исследования стал проект «НейроПазл», реализованный на базе ГАОУ «Школа № 1285» г. Москвы в рамках программы дополнительного образования в сентябре-мае 2024\2025 учебного года. Проект был направлен на создание подростками-старшеклассниками оригинальных образовательных настольных игр для учеников начальной школы с применением инструментов генеративного ИИ. Длительность программы составила девять учебных недель.

Исследование сочетало элементы кейс-стади и дизайн-ориентированного подхода (design-based research, DBR): результаты каждой фазы обсуждались участниками, а следующий шаг корректировался с учётом полученного опыта.

3.2 Участники

Подростки-разработчики: 24 ученика 7–10-х классов школы № 1285, выступавших создателями игровых материалов (добровольное участие).

Младшие школьники: более 80 учеников 1–4-х классов той же школы, на которых проводилась апробация созданных игр.

Волонтёры и педагоги: около 20 волонтёров школьных служб примирения и учителя начальной школы, принимавшие участие в тестировании материалов.

3.3 Методы сбора данных

- Анализ психолого-педагогической литературы** — результаты отражены в теоретическом разделе.
- Включённое наблюдение** — фиксация поведения подростков при работе с ИИ и поведения младших школьников на игровых занятиях.
- Анкетирование** — опросные листы для учеников 1–4 классов по итогам игровых занятий (привлекательность материалов, интерес к игре, новый познавательный опыт).
- Полуструктурированные интервью** — беседы с учителями об образовательном потенциале созданных материалов.
- Анализ продуктов деятельности** — письменные промпты подростков, сгенерированные изображения, финальные игровые комплекты.

3.4 Используемые ИИ-инструменты

Инструмент	Назначение
Kandinsky (Сбер)	Генерация изображений по текстовому промпту
Шедеврум (Яндекс)	Генерация изображений
Ideogram	Генерация изображений с встроенным текстом
GigaChat (Сбер)	Генерация текстовых сценариев и правил игр
Hama.app	Удаление объектов с изображений
Pictory	Создание видеоряда из изображений
Pixverse	Анимация статичных изображений

3.5 Продукты проекта

«**Тайны старого маяка**» — адресована ученикам 1–4 классов, разработана на материалах школьного экологического маршрута; визуальный контент полностью сгенерирован ИИ на основе детальных промптов подростков.

«**Пазл сложился. СтройИсторию**» — ориентирована на учеников 8–9 классов, посвящена профессиям строительной отрасли; визуальное оформление построено на ИИ-генерации персонажей и сюжетных элементов.

3.6 Три фазы проекта «НейроПазл»

Фаза 1: Образовательная. Подростки осваивали основы промпт-инжиниринга: логику работы систем генеративного ИИ, структуру эффективного запроса (объект, детали, стиль, контекст). Основная педагогическая задача — сформировать понимание ИИ как инструмента, требующего осознанного управления.

Фаза 2: Конструкторская. Подростки, работая в проектных командах, изучали предметную область, разрабатывали концепцию визуального стиля, писали промпты, генерировали и отбирали изображения. Обязательным элементом являлись групповые обсуждения и педагогическая рефлексия.

Фаза 3: Аprobация. Подростки-разработчики проводили игровые занятия с учениками 1–4 классов. После каждого занятия проводился сбор обратной связи; результаты обсуждались командами и при необходимости вносились коррективы в игровые материалы.

4. Результаты и обсуждение

4.1 Обзор результатов апробации

Анализ практического опыта реализации проекта «НейроПазл» позволяет утверждать, что грамотная педагогическая интеграция инструментов генеративного ИИ в игровую деятельность обеспечивает сохранение и обогащение социокультурного потенциала живой игры.

Апробация созданных игр показала высокую мотивационную значимость разработанных материалов: большинство учеников 1–4 классов отметили привлекательность визуальных карточек и интерес к игровому процессу; педагоги зафиксировали рост вовлечённости детей по сравнению с типовыми учебными играми, 84 % учащихся.

К завершению программы большинство подростков-разработчиков смогли самостоятельно конструировать структурированные промпты и в доступной форме объяснить базовые принципы работы систем ИИ-генерации, 21 из 24 участников (88 %).

4.2 Три механизма сохранения социокультурного потенциала игры

Механизм 1: Сохранение и усиление творческого измерения деятельности.

Участники принимали все ключевые творческие решения — относительно сюжета, визуального стиля, эмоционального тона персонажей. Написание промпта требовало предварительного чёткого мысленного образа желаемого результата и умения вербализовать этот образ. Работа с ИИ не снижала, а повышала требования к творческому мышлению участников. В терминах Вygотского можно констатировать расширение «воображаемой ситуации» [1]: подросток создаёт само поле — материализуя игровые образы в видимый продукт.

Механизм 2: Поддержание коллаборативного характера работы.

Работа с ИИ была организована как командная деятельность. Обсуждение концепции промпта, выбор между вариантами сгенерированных изображений, распределение ролей воспроизводили ключевой структурный элемент живой игры по Эльконину: совместное удержание правил в рамках разделённой деятельности [3]. Особенно значим был «выход в офлайн»: апробация игр предполагала живое взаимодействие с младшими школьниками. Зона ближайшего развития реализовывалась в обоих направлениях [1; 2].

Механизм 3: Усиление компонента смыслообразования.

Ориентация на реальную аудиторию формировала подлинный мотив деятельности. В терминах Леонтьева, мотив находился не во внешнем результате (оценка, рейтинг), а в создании чего-то значимого для другого человека [4]. Наблюдения педагогов зафиксировали: в командах, у которых была наиболее конкретная «живая» аудитория, качество промптов и финального продукта было наиболее высоким.

4.3 Развитие компетенций участников

Цифровые компетенции. К завершению программы участники освоили работу с семью ИИ-инструментами и сформировали базовое понимание принципов работы генеративных моделей, все 24 участника освоили не менее 5 инструментов».

Творческие компетенции. Качественный анализ показал развитие умения формулировать образные и контекстуально насыщенные текстовые описания, критически оценивать результаты ИИ с точки зрения художественного качества и педагогической уместности.

Критическое мышление. Систематическая встреча с неточными результатами ИИ-генерации и анализ причин несоответствия формировали критическое отношение к возможностям и ограничениям ИИ.

Метапредметные компетенции. Трёхфазная структура проекта обеспечивала освоение навыков планирования, итерации и рефлексии.

4.4 Обсуждение в контексте теоретической рамки

Полученные результаты подтверждают теоретические положения раздела 2. Выготский утверждал, что в игре ребёнок действует «выше своего среднего уровня» [1]; в нашем случае аналогичный эффект достигался в проектной деятельности с ИИ: подростки справлялись с задачами педагогического проектирования, недоступными в формальном учебном контексте. Концепция Эльконина о конституирующей роли коллаборации [3] нашла прямое подтверждение: отдельные случаи индивидуальной работы с ИИ давали значительно более бедный результат. Принцип Леонтьева о мотиве-в-процессе [4] объясняет, почему проект работал без внешних поощрений.

5. Риски и стратегии их преодоления

В ходе реализации проекта были идентифицированы три ключевых риска.

Первый — риск подмены творчества технологией, когда фокус смещается с собственных идей подростков на «готовые» решения ИИ. Для его преодоления были введены этапы предварительного самостоятельного описания объекта, обязательного анализа того, как ИИ интерпретировал промпт, и сравнения альтернативных вариантов изображения.

Второй — риск изоляции ребёнка за экраном, при котором работа с ИИ организуется как индивидуальная деятельность без социального взаимодействия. В ответ на это деятельность была выстроена в формате проектных команд с распределением ролей и обязательными групповыми обсуждениями, а также с последующим выходом в офлайн при проведении игр с младшими школьниками.

Третий — риск потери спонтанности и импровизации, связанный с возможным сужением игрового процесса до алгоритмизированных сценариев. Данный риск компенсировался за счёт разнообразия визуальных решений, вариативности промптов и права выбора и комбинирования различных стилей и образов, что поддерживало пространство непредсказуемости и творчества.

6. Заключение

6.1 Ответ на гипотезу

Проведённый теоретический анализ и описание практического кейса подтверждают исходную гипотезу исследования: при соблюдении педагогических условий, обеспечивающих субъектную позицию ребёнка, коллаборативный характер деятельности и ориентацию на реальную аудиторию, интеграция инструментов генеративного ИИ в игровую деятельность не разрушает, а обогащает её социокультурный потенциал.

ИИ в данном контексте выступает не заменой живой игры, а партнёром и инструментом её обогащения — при условии активной позиции детей и подростков как создателей контента, а не только его потребителей.

6.2 Ключевые факторы сохранения социокультурного потенциала игры

На основании теоретического анализа и данных практического кейса мы выделяем пять ключевых факторов:

1. **Субъектная позиция участника:** ИИ управляет ребёнком; все творческие и смысловые решения остаются за человеком.
2. **Коллаборативная организация:** работа ведётся в группах с распределением ролей; ИИ становится поводом для коммуникации, а не её заменой.
3. **Ориентация на реальную аудиторию:** деятельность имеет конкретный социальный адресат, формирующий подлинный мотив.
4. **Постоянная педагогическая рефлексия:** взрослый удерживает развивающий контекст и обеспечивает осмысление целей использования цифровых инструментов.
5. **Сохранение авторства:** дети — создатели культурного продукта; ИИ расширяет их возможности, но не подменяет авторство.

6.3 Практические рекомендации для педагогов

1. Начинать с освоения промпт-инжиниринга как учебного навыка — до перехода к созданию конкретного продукта.

2. Работать в командах, а не индивидуально — минимальная единица работы: два человека, обсуждающие промпт и оценивающие результат вместе.
3. Ставить реальные задачи для реальной аудитории — продукт должен быть предназначен для конкретных людей.
4. После каждого этапа проводить рефлексию: «Что хотели получить? Что получили? Почему? Что исправим?»
5. Подчёркивать: ИИ ошибается, и выбор всегда за человеком; каждую неудачную генерацию превращать в обучающую ситуацию.
6. Сохранять игровой формат — не превращать работу с ИИ в урок информатики.
7. Фиксировать и обсуждать развитие мастерства вместе с детьми: сравнивать первые промпты с последними.

6.4 Перспективы исследования

Полученные результаты открывают ряд направлений для дальнейших исследований: апробация модели в других образовательных учреждениях; лонгитюдное наблюдение за участниками через 6 и 12 месяцев; сравнительные исследования (ИИ vs традиционные игровые технологии); разработка детализированных методических пособий для педагогов.

Литература:

1. 1, Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с. / Выготский Л С 1. — Текст: непосредственный.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — М.. — Текст: непосредственный.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.. — Текст: непосредственный.
5. Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования личности ребёнка // Принцип развития в психологии / А. В. Запорожец. — М.: Наука, 1978. — С. 243–267.. — Текст: непосредственный.
6. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. — М.: Просвещение, 1976. — 96 с.. — Текст: непосредственный.
7. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребёнком. / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.. — Текст: непосредственный.
8. Гусев, И. Е. Цифровая Образовательная Геймификация: Методический аспект / И. Е. Гусев. — Текст: непосредственный // Казанская наука. — 2020. — № 11. — С. 55–57.
9. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining «gamification» // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. — New York: ACM, 2011. — P. 9–15.
10. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «Об утверждении Стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации на период до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>. — Текст: электронный — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 03.05.2026).

Эффективное управление качеством начального образования через внутришкольный мониторинг

Кулакова Наталья Вадимовна, студент

Научный руководитель: Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается проблема управления качеством начального образования в условиях современного образовательного процесса. Особое внимание уделяется внутришкольному мониторингу как инструменту повышения эффективности образовательной деятельности. Автор анализирует основные компоненты и методы мониторинга, включая оценку учебных результатов, диагностику образовательной среды и работу с педагогическим составом.

Ключевые слова: эффективное управление, качество образования, начальное образование, внутришкольный мониторинг.

Внутришкольный мониторинг представляет собой систематический процесс сбора, анализа и интерпретации данных, направленный на оценку и улучшение качества образовательного процесса. Он включает регулярное наблюдение за учебной деятельностью, анализ успеваемости учащихся и оценку эффективности педагогических подходов. Сиденко подчеркивает, что «внутришкольный мониторинг качества образования представляет собой систему, направленную на оценку и улучшение образовательного процесса, что позволяет выявлять проблемы и находить пути их решения» (2020, 88 с.). Цель мониторинга заключается в предоставлении руководству школ и педагогам объективной информации для принятия обоснованных решений, способствующих устранению выявленных недостатков и повышению образовательных результатов.

Значимость внутришкольного мониторинга для образовательного процесса заключается в его способности своевременно выявлять и устранять проблемы, влияющие на качество обучения. Исследования ЮНЕСКО показывают, что внедрение систематического мониторинга позволяет снизить уровень неуспеваемости учащихся на 20 %, что свидетельствует о его эффективности в повышении образовательных результатов. Кроме того, мониторинг создает условия для индивидуального подхода к обучению, что особенно актуально в начальной школе, где закладываются основы знаний и навыков. В этом контексте «важной задачей для системы образования в целом и для организации профильного обучения, в частности, является разработка критериев, которые позволили бы непосредственно и в реальном режиме оценивать эффективность модели сетевого взаимодействия, а значит и качество образования» (Иванов, 2021, с. 13).

Роль внутришкольного мониторинга в повышении качества начального образования заключается в его способности обеспечить системный подход к управлению образовательным процессом. Исследования показывают, что школы, использующие мониторинг, демонстрируют улучшение успеваемости учащихся на 15 % по сравнению с учреждениями, где мониторинг отсутствует. Это достигается благодаря регулярному анализу данных и внедрению корректирующих мероприятий, что позволяет адаптировать образовательный процесс к потребностям учащихся и требованиям образовательных стандартов. В соответствии с «Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373, в ред. от 31 декабря 2015 г.) мониторинг выступает важным инструментом для достижения этих целей (Куган, 2017, с. 7).

Цели внутришкольного мониторинга заключаются в создании системы анализа и оценки образовательного процесса, направленной на выявление проблемных об-

ластей и определение направлений для их устранения. Основное внимание уделяется обеспечению высокого качества образовательных услуг, удовлетворению потребностей учащихся и их родителей, а также созданию условий для профессионального роста педагогов. Внутришкольный мониторинг служит важным инструментом для оценки и повышения качества образования, позволяя выявлять слабые места в образовательном процессе и разрабатывать меры по их устранению (Иванов, 2023, с. 6). Исследования подтверждают, что систематический мониторинг способствует значительному улучшению образовательных результатов.

Основные задачи внутришкольного мониторинга включают сбор, анализ и интерпретацию данных об образовательной деятельности, что позволяет выявлять сильные и слабые стороны учебного процесса и разрабатывать программы коррекции для повышения качества обучения. Важным аспектом является обеспечение прозрачности образовательного процесса и вовлечение всех участников в его улучшение. Эти задачи способствуют созданию эффективной системы управления качеством образования. Следует учитывать, что успех на проверочной работе зависит не только от образовательных методик, но и от таких факторов, как «хороший сон и правильное питание, умение сосредоточиться и расслабиться после напряженного выполнения заданий» (Гехтман, Григорьева, Соколова, [б. г.]. 7 с.). Поэтому комплексный подход к мониторингу образовательной деятельности включает как анализ учебных процессов, так и внимание к психоэмоциональному состоянию учащихся.

Практическое значение целей и задач внутришкольного мониторинга заключается в возможности оперативного реагирования на изменения в образовательной среде. Это позволяет образовательным учреждениям своевременно адаптироваться к новым вызовам и требованиям, что, в свою очередь, способствует повышению конкурентоспособности и удовлетворенности всех участников образовательного процесса. Исследования подтверждают, что школы, активно использующие мониторинг, достигают более высоких результатов на экзаменах и демонстрируют высокий уровень удовлетворенности среди учеников и их родителей. Система постоянного мониторинга включает «отслеживание состояния удовлетворенности потребителей образовательных услуг, соизмерение полученных результатов с требованиями и ожиданиями, выявление тенденций их изменений с целью принятия управленческих решений» (Копач, 2023, с. 2). Таким образом, внедрение эффективного мониторинга становится ключевым инструментом для повышения качества образования и адаптации к изменяющимся условиям.

Критерии оценки качества начального образования представляют собой совокупность показателей, позво-

ляющих объективно оценить уровень образовательного процесса и его соответствие установленным стандартам. Они служат основой для анализа эффективности работы образовательных учреждений и выявления областей, требующих улучшения. Согласно данным ЮНЕСКО, ключевыми критериями качества начального образования являются доступность, равенство, освоение базовых навыков и эмоциональное благополучие учащихся. Эти параметры обеспечивают всесторонний подход к оценке образовательной среды, учитывая как когнитивные, так и социально-эмоциональные аспекты развития.

Основные критерии оценки качества начального образования включают в себя такие аспекты, как академические достижения учащихся, качество преподавания, наличие необходимых ресурсов, а также удовлетворенность участников образовательного процесса. В рамках национального проекта «Образование» в России были разработаны стандарты, которые включают данные критерии, что позволяет обеспечить системный подход к оценке. Значимость этих критериев заключается в их способности предоставлять объективные данные, необходимые для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на улучшение качества образования.

Применение критериев оценки качества в образовательной практике позволяет выявить сильные и слабые стороны системы обучения. Исследования PISA продемонстрировали, что страны с высоким уровнем начального образования используют комплексные критерии, охватывающие когнитивные, социальные и эмоциональные аспекты. В России внедрение стандартов оценки качества в рамках национального проекта «Образование» способствовало повышению успеваемости учащихся и удовлетворенности образовательным процессом. Эти примеры подтверждают эффективность использования критериев для управления качеством образования. Мониторинг эффективности деятельности руководителей образовательных организаций является одним из действенных инструментов реализации Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (Стукова, 2020. 63 с.).

В 2021 году около 70 % школ в развитых странах использовали такие платформы для оценки образовательных достижений учащихся, что подчеркивает их популярность и эффективность. Важно отметить, что в контексте мониторинга образовательных результатов «в качестве показателей мониторинга рассматриваются 34 умения». Этот перечень составлен на основе общего списка метапредметных универсальных учебных действий, содержащихся в ФГОС НОО (Потапова, [б. г.]. 5 с.). Таким образом, использование аналитических платформ не только способствует визуализации данных, но и помогает в оценке широкого спектра навыков, что подчеркивает их значимость в образовательной среде.

Персонализированное обучение, основанное на данных мониторинга, становится всё более популярным

подходом. Оно позволяет адаптировать образовательные программы под индивидуальные потребности каждого учащегося.

Результаты мониторинга способствуют персонализации обучения, что, в свою очередь, увеличивает вовлеченность учащихся. Также такая интеграция позволяет более точно оценивать достижения учащихся и корректировать образовательные стратегии. Важно отметить, что «современная концепция образования ставит целью развитие личности, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Особое значение, в связи с этим приобретает формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий в образовательном пространстве школы» (Кротова, 2023, с. 8). Таким образом, мониторинг становится ключевым инструментом для достижения этих целей, способствуя развитию необходимых компетенций у учащихся.

В Великобритании, согласно исследованию 2020 года, школы, активно использующие системы мониторинга, смогли повысить успеваемость учащихся на 15 % за три года. Это стало возможным благодаря внедрению современных инструментов анализа данных и постоянному контролю за прогрессом учащихся. В России в рамках проекта «Электронная школа» мониторинговые системы помогли снизить количество учащихся с низкой успеваемостью на 10 %, что свидетельствует о значительном улучшении качества образования.

Мониторинг играет ключевую роль в улучшении образовательного процесса, предоставляя данные для анализа текущего состояния обучения и выявления областей, требующих улучшения. В Финляндии система регулярной оценки и обратной связи позволяет учителям адаптировать учебный процесс под нужды каждого ученика, что способствует их успешному обучению. В Великобритании анализ данных мониторинга используется для разработки стратегий обучения, которые позволяют школам целенаправленно работать над устранением пробелов в знаниях учащихся. Российский проект «Электронная школа» показывает, как мониторинг помогает не только выявлять проблемы, но и оперативно их решать, что ведёт к общему повышению качества образовательного процесса.

Успех внедрения внутришкольного мониторинга обусловлен несколькими ключевыми факторами. Во-первых, использование современных технологий для сбора и анализа данных позволяет оперативно получать точную информацию о состоянии образовательного процесса. Михалев отмечает, что «развитие и организация системы внутришкольного мониторинга и контроля качества обучения в школе обусловлено двумя главными факторами. Первый фактор — технологический. Сама концепция мониторинга (постоянное наблюдение) предполагает создание системы, которая постоянно осуществляет контроль за обучением» (2016, с. 15). Во-вторых, квалификация педагогического состава имеет значительное значение, поскольку учителя должны быть готовы исполь-

зовать результаты мониторинга для адаптации учебного процесса. Кроме того, поддержка со стороны администрации и наличие четкой стратегии внедрения мониторинга являются решающими для его успешной реализации. Примеры Финляндии, Великобритании и России показывают, что систематический подход и постоянное совершенствование методов мониторинга способствуют значительному улучшению качества начального образования.

Методы анализа результатов внутришкольного мониторинга включают как количественные, так и качественные подходы. К количественным методам относятся статистический анализ успеваемости учащихся, оценка динамики изменений показателей, таких как средний балл или процент успеваемости. Качественные методы включают наблюдение, интервью с учителями и учащимися, а также анализ обратной связи от родителей. Например, в России в рамках мониторинга успеваемости в школах используется статистический анализ данных ЕГЭ, что позволяет выявлять тенденции и прогнозировать результаты.

Влияние внутришкольного мониторинга на академическую успеваемость учащихся проявляется в улучшении их образовательных результатов через своевременное выявление и устранение проблем. Кудинова (2020) отмечает, что «под образовательным мониторингом мы понимаем процесс наблюдения за образовательными системами и процесс регистрации параметров развития образовательной системы в контексте образовательного целеполагания». В этом контексте систематический мониторинг успеваемости, согласно исследованию ЮНЕСКО 2021 года, способствует увеличению уровня грамотности на 12 %. Вдобавок, в Финляндии внедрение мониторинга позволило сократить разрыв в успеваемости между учащимися из разных социальных групп на 15 %, что подчеркивает его значимость для достижения равных образовательных возможностей.

Мониторинг играет ключевую роль в повышении качества образовательного процесса, предоставляя образовательным учреждениям данные для принятия обоснованных решений. Внутришкольный мониторинг качества

образования представляет собой систему, обеспечивающую постоянный контроль за состоянием образовательного процесса и его результатами (Орехова, 2014. 7 с.). Использование таких данных позволяет корректировать учебные программы, разрабатывать индивидуальные планы обучения и улучшать методики преподавания. В России применение мониторинга в школах, по данным НИУ ВШЭ, приводит к увеличению среднего балла ЕГЭ по математике на 8 %. Это подтверждает его эффективность в улучшении образовательных результатов.

Эффективная организация внутришкольного мониторинга требует комплексного подхода, который включает разработку четких целей и задач. Важно определить, какие аспекты образовательного процесса будут оцениваться, включая успеваемость учащихся, качество преподавания и уровень вовлеченности родителей.

Согласно исследованию ЮНЕСКО, использование мониторинга в образовательных учреждениях позволяет повысить успеваемость учащихся на 15 % за счет целенаправленного подхода к устранению выявленных проблем. Таким образом, анализ данных становится основой для принятия обоснованных управленческих решений и повышения качества образования.

В рамках исследования проведен анализ теоретических основ, целей, задач и критериев оценки качества внутришкольного мониторинга в контексте начального образования. Результаты продемонстрировали положительное влияние систематического мониторинга на качество образовательного процесса, обусловленное своевременной диагностикой проблем и оперативным принятием корректирующих мер.

Анализ методологии мониторинга выявил преимущества интеграции классических и современных технологий. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочного влияния внутришкольного мониторинга на образовательные траектории и академическую успешность учащихся, а также с оценкой потенциала применения методов искусственного интеллекта и машинного обучения для автоматизации и повышения точности анализа данных мониторинга.

Литература:

1. Борченко И. Д. Роль внутришкольного контроля в обеспечении современного качества образования // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» [Электронный ресурс]. — URL: <https://interactive-plus.ru>.
2. Гехтман А. Л., Григорьева Т. И., Соколова Т. Б. Профилактика учебной неуспешности: технология «ВШК успеха» // [б. и.]. — [б. м.], [б. г.]. — [б. и.].
3. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Мониторинг профессионального развития личности: теоретический аспект // Образование и наука. — 2002. — № 5 (17). — С. 127–128.
4. <https://elibrary.kuz-edu.ru/files/pdf/978-5-7148-0588-2.pdf#page=167>
5. https://emc21.ru/wp-content/uploads/2015/01/Sbornik_NPK-Teoretich-i-priklad_2014_.pdf#page=201
6. Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), г. Ставрополь, 20 апреля — 15 мая 2020 года. — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2020. — 207 с.
7. Копач Е. Ю. Влияние мониторинга на качество образовательного процесса // БНТУ, г. Минск [Электронный ресурс]. — URL: [б. и.].

8. Куган Б. А. Совершенствование методики преподавания предметов как условие повышения качества образования // Педагогическое Зауралье. — 2017. — № 3 (85). — С. [б. с.].
9. Кудинова А. А. Проблема мониторинга качества современного образования в начальной школе // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». — 2020. — № 5(34). — С. 71–72. [Электронный ресурс]. — URL: www.strizh-vspu.ru.
10. Михалёв Б. Б. Актуальные проблемы современной физики и математики: труды VII научно-практической конференции / Б. Б. Михалёв. — Элиста: Изд-во КалмГУ, 2016. — 140 с.
11. Муратов А. Ю. Сетевой город. Образование. Возможности и условия повышения эффективности мониторинга качества образования // Информатизация системы образования в Алтайском крае. — 2008. — № 1. — С. 14–17.
12. Непрерывность образования: от школы к вузу: Материалы 7-й Всероссийской научно-методической школы-семинара (г. Ульяновск, 25 октября 2023 года). — Ульяновск: УлГТУ, 2024. — 380 с.
13. Орехова В. А. Сборник методических материалов по преподаванию учебных предметов в 2014–2015 учебном году: метод. рекомендации / В. А. Орехова; МО Республики Мордовия; МРИО. — Саранск, 2014. — 172 с.
14. Потапова Н. М. Достижение метапредметных результатов в начальной школе в условиях предметного преподавания // ЗДУВР. — [б. г.]. — [б. м.]. — [б. и.].
15. Стукова Н. Ю. Международный журнал экспериментального образования // Международный журнал экспериментального образования. — 2020. — № 3. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.expeducation.ru/>.
16. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий учащихся в образовательном пространстве школы: сборник статей педагогов // Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 31». — Новокузнецк, 2023. — 94 с.
17. Щербакова, Е. В. Способы повышения эффективности самостоятельной работы студентов педагогического вуза / Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 1. — С. 78–83. — EDN OQRRTA.
18. Целик М. С., Чернышев Д. А. Инструменты, используемые для оценки качества высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 2А-3А. С. 310–315. DOI: 10.34670/AR.2023.50.27.040.

Эмоциональный интеллект у дошкольников: как и зачем развивать

Куцегуб Наталья Юрьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 16 п. Образцового МО Ленинградский район (Краснодарский край)

В статье автор раскрывает важность развития эмоционального интеллекта у дошкольников, объясняет, что он собой представляет, как проявляется в разном возрасте, предлагает практические способы его развития, описывает роль взрослых и типичные ошибки в этом процессе, а также показывает, какие долгосрочные преимущества даёт сформированный эмоциональный интеллект.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольники, развитие, эмоции, эмпатия, саморегуляция, социализация, родители, воспитатели, ролевые игры, арттерапия, распознавание эмоций, управление эмоциями, коммуникация, психологическая безопасность.

Эмоциональный интеллект — это не просто умение улыбаться и быть дружелюбным. Это целый комплекс навыков:

- распознавать свои эмоции и называть их («Я злюсь», «Мне грустно», «Я радуюсь»);
- понимать, что вызвало эту эмоцию;
- управлять своими переживаниями, не давая им полностью контролировать поведение;
- замечать эмоции других людей;
- проявлять эмпатию — сочувствие и понимание чужих чувств;
- выстраивать гармоничные отношения с окружающими.

Почему же так важно развивать эти навыки именно в дошкольном возрасте? Мозг ребёнка в 3–6 лет невероятно пла-

стичен. Это период активного формирования нейронных связей, когда дети впитывают информацию, как губки. То, что они усвоят сейчас, станет фундаментом их личности.

Дети с развитым эмоциональным интеллектом легче адаптируются к детскому саду и школе; успешнее находят друзей и строят отношения; меньше подвержены стрессу и тревожности; лучше концентрируются на учёбе; реже проявляют агрессию или становятся жертвами буллинга; вырастают более уверенными в себе и устойчивыми к жизненным трудностям.

И наоборот, ребёнок, который не умеет понимать свои и чужие эмоции, может столкнуться с серьёзными проблемами. Он будет часто вступать в конфликты; испытывать сложности в общении; подавлять свои чувства, что со временем может привести к психосоматическим забо-

леваниям; иметь низкую самооценку из-за непонимания своих сильных сторон.

В каждом возрасте ЭИ развивается посвоему. Разберём подробнее:

3–4 года. В этом возрасте дети начинают осознавать свои эмоции, но ещё плохо их контролируют. Типичный сценарий: малыш расстроился из-за сломанной игрушки и тут же швыряет её об пол. Он понимает, что ему грустно, но не знает, как справиться с этим чувством конструктивно. В то же время ребёнок начинает проявлять первые признаки эмпатии: может пожалеть упавшего сверстника или предложить ему свою игрушку.

4–5 лет. Дети учатся называть свои эмоции точнее. Они уже могут сказать не просто «мне плохо», а «я злюсь» или «я испугался». Появляется способность понимать простые причины эмоций: «Мама расстроилась, потому что я разлил сок». В играх дети пробуют разные социальные роли, что развивает их эмоциональный кругозор.

5–6 лет. Дошкольники этого возраста способны анализировать свои чувства более глубоко. Они могут объяснить: «Я расстроился, потому что думал, что выиграю, а получилось иначе». Развивается способность к компромиссам: дети учатся договариваться, уступать, находить решения, которые устроят всех. Появляется осознанная эмпатия — ребёнок не просто жалеет другого, но и пытается помочь.

Практические способы развития эмоционального интеллекта

1. Называйте эмоции вслух. Когда вы видите, что ребёнок испытывает какое-то чувство, помогите ему его идентифицировать: «Видю, ты очень рад, что мы идём в парк!» или «Похоже, ты рассердился, потому что брат взял твою машинку». Это учит ребёнка осознавать и называть свои переживания.

2. Читайте сказки и обсуждайте чувства героев. После прочтения сказки задайте вопросы: «Как ты думаешь, почему Колобок ушёл от бабушки и дедушки?», «Что чувствовал Заяц, когда Лиса выгнала его из избушки?», «Почему Маша расстроилась, когда медвежонок сломал её куклу?». Такие беседы развивают эмпатию и учат анализировать причины эмоций.

3. Играйте в «Угадай эмоцию». По очереди изображайте разные эмоции — радость, грусть, злость, удивление — а ребёнок пусть угадывает. Потом поменяйтесь ролями. Можно использовать карточки с изображениями лиц или просто мимику. Эта игра тренирует навык распознавания эмоций у других людей.

4. Создавайте «словарь эмоций». Сделайте вместе с ребёнком карточки с разными чувствами и подписями: «радость», «грусть», «злость», «страх», «удивление», «стыд» и т.д. Когда ребёнок переживает какую-то эмоцию, предложите ему выбрать подходящую карточку и рассказать, что её вызвало. Это помогает структурировать эмоциональный опыт.

5. Учите конструктивно выражать чувства. Объясните, что злость или обида — это нормально, но бить, кричать или ломать вещи нельзя. Предложите альтернативные способы: «Если ты злишься, можешь попрыгать, потопать ногами, порвать старую бумагу или сказать: „Я злюсь, потому что...“».

6. Практикуйте «эмоциональные паузы». Когда ребёнок сильно расстроен, научите его делать паузу перед реакцией: «Давай посчитаем до пяти и подумаем, что можно сделать». Это развивает самоконтроль и предотвращает импульсивные поступки.

7. Будьте примером. Дети копируют поведение взрослых. Если вы спокойно обсуждаете свои чувства («Я немного устала, поэтому хочу посидеть тихо»), признаёте ошибки («Прости, я зря на тебя крикнула, мне жаль»), проявляете эмпатию к другим — ребёнок усвоит эти модели поведения.

8. Играйте в ролевые игры. Обыгрывайте разные ситуации: поход к врачу, день рождения, ссору с другом. Пусть ребёнок попробует себя в разных ролях — это развивает гибкость мышления и понимание разных точек зрения.

9. Используйте арттерапию. Предложите ребёнку нарисовать своё настроение или эмоцию. Не оценивайте рисунок, а обсуждайте его: «Этот красный цвет — он про злость или про энергию?», «Почему у твоего человечка такие большие глаза?». Творчество помогает выразить то, что сложно сказать словами.

10. Создавайте безопасную среду. Ребёнок будет учиться понимать и выражать эмоции только тогда, когда чувствует себя в безопасности. Не стыдите его за «неправильные» чувства («Не реви, это ерунда!»), а принимайте их («Я понимаю, что тебе обидно, давай поговорим об этом»).

Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте — не просто модный тренд, а важная инвестиция в будущее ребёнка: научившись понимать и принимать свои чувства, а также чутко относиться к эмоциям других, малыш обретёт надёжный компас для жизни — умение строить искренние отношения, справляться с трудностями и идти по миру с открытым сердцем и ясным умом.

Литература:

1. Афонькина Ю. А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2014. № 4. С. 7–17.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
3. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65–77.

4. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 288 с.
7. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 60–66.

Педагогика в современном мире: вызовы и перспективы развития дошкольника в ДОУ

Мещерякова Евгения Александровна, воспитатель;
Матросова Ольга Владимировна, воспитатель;
Прибыткова Татьяна Васильевна, воспитатель;
Бабичева Екатерина Петровна, воспитатель
МАДОУ центр развития ребенка — детский сад № 85 г. Томска

Актуальность исследования обусловлена вызовами современной информационно-технологической эпохи, которая диктует необходимость переосмысления содержания и методологии дошкольного образования. Традиционная модель передачи знаний становится нерелевантной в условиях «цифрового» типа мышления современных детей, что порождает противоречие между сохранением классических основ воспитания и потребностью во внедрении новых образовательных технологий.

Целью статьи является анализ ключевых трансформаций в педагогике дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и определение перспективных направлений развития ребёнка.

Актуальность темы исследования определяется вызовами, которые современная информационно-технологическая эпоха бросает системе образования. Дигитализация жизненного пространства и ускорение темпов социальных изменений привели к тому, что поколение современных дошкольников обладает качественно иным, «цифровым» типом восприятия и мышления. Традиционная модель обучения, основанная на прямой передаче знаний от педагога к ребёнку, перестаёт быть релевантной.

В связи с этим возникает острая необходимость в переосмыслении содержания и методологии педагогической деятельности в ДОУ. Актуальность продиктована противоречием между необходимостью сохранения классических основ личностного и нравственного воспитания и потребностью во внедрении адекватных цифровых реалиям образовательных технологий. Решение данной проблемы видится в трансформации профессиональной позиции педагога: от функции источника информации к роли организатора образовательной среды, наставника (ментора) и проводника (навигатора), который помогает ребёнку эффективно ориентироваться в информационном потоке и направляет его познавательную энергию в конструктивное русло.

1. Трансформация роли педагога: от наставника к партнеру и фасилитатору

В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) происходит кардинальная смена педагогической парадигмы. На смену традиционной субъект-объектной модели, где педагог выступает единственным источником знаний и норм, а ребенок — пассивным объектом воздействия, приходит субъект-субъектная модель. В рамках этой модели ребенок признается полноправным участником образовательного процесса, носителем собственного опыта и уникальной точки зрения. Ключевым принципом взаимодействия становится поддержка детской инициативы (п. 1.4 ФГОС ДО), что требует от педагога не директивного управления, а создания условий для самостоятельного познания и творчества ребенка.

В результате этой трансформации происходит перераспределение функций педагога. Он перестает быть центральной, доминирующей фигурой, стоящей «над» детьми, и перемещается в пространство совместной деятельности, становясь ее равноправным участником и организатором. Эта новая роль многогранна и реализуется через следующие ключевые функции:

— Фасилитатор познавательной деятельности. Педагог не дает готовых знаний, а проектирует проблемные ситуации и задает открытые, «сильные» вопросы, которые стимулируют детей к самостоятельному поиску, исследованию и экспериментированию. Он организует образовательную среду таким образом, чтобы она провоцировала детское любопытство и содержала «вызовы», требующие применения имеющихся знаний и конструирования новых.

— Партнер по игре. Учитывая, что игра является ведущей деятельностью дошкольника, педагог выступает не как внешний наблюдатель или строгий контролер, а как компетентный партнер. Он включается в сюжетно-ролевую игру на правах одного из персонажей, помогая

обогатить сюжет, разрешить возникающие конфликты на основе договоренностей и смоделировать социально приемлемые модели поведения. Это позволяет ему осуществлять образовательное воздействие наиболее естественным и органичным для ребенка путем.

— Ментор и тьютор. Педагог осуществляет индивидуализированное сопровождение каждого ребенка, выступая в роли наставника (ментора), который делится своим опытом и помогает преодолеть трудности. Одновременно он выполняет функции тьютора, выявляя уникальные способности и интересы воспитанника и помогая ему выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в рамках единого пространства группы.

— Организатор рефлексии. Важнейшей задачей педагога становится формирование у детей умения анализировать собственную деятельность. Он организует обсуждения, беседы и рефлексивные паузы, в ходе которых дети учатся оценивать результаты своей работы.

2. Содержание образования: смещение акцента с предметных знаний на универсальные навыки

В условиях информационного общества, характеризующегося экспоненциальным ростом объема данных, приоритетной задачей образования становится не столько трансляция готовых знаний, сколько формирование у обучающихся способности к их самостоятельному поиску, анализу и критической оценке. Запоминание конкретных фактов уступает в значимости умению работать с информацией: находить её, верифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и применять на практике для решения нестандартных задач. Этот глобальный тренд находит прямое отражение в современной дошкольной педагогике, где фокус смещается с усвоения предметных знаний на целенаправленное формирование универсальных навыков (soft skills), или «навыков XXI века».

Ключевыми направлениями работы в рамках данного подхода являются:

— Развитие эмоционального интеллекта (EQ). Умение распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также сопереживать другим, является фундаментом успешной социализации и психологической устойчивости. В условиях ДОУ развитие EQ реализуется через рефлексивные беседы, чтение художественной литературы с последующим анализом поступков и мотивов героев, а также посредством дидактических и сюжетно-ролевых игр, направленных на идентификацию и вербализацию эмоциональных состояний.

— Формирование основ критического мышления. Педагог выступает не как носитель истины, а как организатор познавательного процесса, который учит ребёнка не принимать информацию на веру. Формирование этого навыка происходит через элементарное экспериментирование (исследование свойств предметов в опытах «тонет-не тонет»), сравнительный анализ, установление причинно-следственных связей и решение проблемных

ситуаций, что стимулирует детей задавать вопросы и делать самостоятельные выводы.

— Развитие коммуникативных навыков. Способность к конструктивному диалогу, умение договариваться, работать в команде, слушать собеседника и аргументировать свою позицию являются ключевыми метапредметными компетенциями. Эти навыки оттачиваются в процессе организации коллективных игр с правилами, в рамках совместной проектной деятельности и во время режимных моментов, где педагог выступает медиатором и помогает детям разрешать возникающие конфликты.

— Стимулирование креативности. Креативность рассматривается не только как способность к художественному творчеству, но и как умение генерировать новые идеи и находить нестандартные решения задач. Её развитие обеспечивается через вовлечение детей в продуктивные виды деятельности (конструирование, лепка, рисование), театрализованную деятельность и решение открытых задач (задач с несколькими верными ответами), которые поощряют поливариантность мышления.

3. Интеграция современных технологий: баланс традиций и инноваций

Цифровизация — это не угроза традиционному детству, а инструмент, который может быть использован во благо развития при грамотном подходе. Задача педагога — не запретить гаджеты, а научить ребенка использовать их безопасно и продуктивно.

Практические аспекты цифровизации ДОУ:

— Использование интерактивного оборудования: Интерактивные доски и столы могут применяться не для пассивного просмотра мультфильмов, а для развивающих игр на классификацию, логику, развитие памяти.

— Образовательные мобильные приложения: Специально разработанные для дошкольников приложения помогают в игровой форме изучать буквы, цифры, знакомиться с окружающим миром.

— Создание цифрового контента: Дети могут выступать не только потребителями, но и создателями контента — например, записывать аудиосказки или делать простые фотографии своих поделок для создания цифровой выставки.

— Взаимодействие с родителями: Использование мессенджеров и закрытых групп для оперативного информирования родителей о жизни группы повышает их вовлеченность в образовательный процесс.

Важно соблюдать строгие нормы СанПиН и помнить о том, что экранное время не должно заменять живое общение со сверстниками и взрослыми, а также двигательную активность.

Заключение

Педагогика в современном мире — это динамичная система, требующая от воспитателя гибкости, откры-

тости новому и глубокого понимания детской психологии. Успешная реализация ФГОС ДО возможна только при условии отказа от устаревших методов прямого обучения в пользу деятельностного подхода. Главная цель — не наполнить голову ребенка готовыми

знаниями, а зажечь в нем огонь познания, научить его учиться самостоятельно на протяжении всей жизни. Именно такой подход позволит воспитать гармоничную личность, готовую к вызовам сложного и постоянно меняющегося мира.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991.
4. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000.
5. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2016.
6. Крулехт М. В. Взаимодействие детского сада и семьи в интересах ребенка: Учеб.-метод. пособие. — М.: Ювента, 2002.
7. Микляева Н. В., Родионова Ю. Н. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: методическое пособие для реализации ФГОС ДО. — М.: ТЦ Сфера, 2018.
8. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком / Под ред. А. Н. Давидчук; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания АПН СССР. — М.: Педагогика, 1990.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Пер. с фр. и англ.; сост., коммент., ред. перевода В. А. Лукова, Вл. А. Лукова; послесл. Л. Ф. Обухова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999.
10. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2016.

Формирование фонетических навыков и устойчивого интереса к английскому языку у учащихся 5-го класса: реализация проекта «Соловей английского языка»

Мошкина Валерия Евгеньевна, студент;

Кашкорова Ольга Павловна, студент;

Филиппова Полина Александровна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета (Тюменская область)

В статье представлен опыт реализации школьного проекта «Соловей английского языка», направленного на формирование произносительных навыков и поддержание мотивации к изучению английского языка у пятиклассников. Описаны структура проекта, методические приёмы фонетической зарядки, имитативно-аудитивных упражнений и вокально-речевой работы. Приведены результаты диагностики 28 учащихся за 2024–2025 учебный год. Часть обучающихся с высоким уровнем сформированности произносительных навыков выросла с 21 % до 57 % [4, с. 425]. Сделан вывод о необходимости внедрения песенно-конкурсных форматов в урочную и внеурочную деятельность [1, с. 91].

Ключевые слова: фонетические навыки, английский язык, 5 класс, мотивация, проектная деятельность, произношение, песенный материал, интерес к обучению.

Пятый класс — переходный этап, на котором закрепляются базовые произносительные представления школьника [2]. По данным методических исследований, до 60 % ошибок устной речи на средней ступени обучения связаны с несформированностью артикуляционной базы английского языка [4, с. 426]. Учителя отмечают снижение интереса к фонетическим упражнениям к концу 5 класса:

типичные «тренировки звуков» воспринимаются как обыденность [3]. Возникает вопрос: как совместить отработку артикуляции с эмоциональным вовлечением подростка 10–11 лет?

Решением данной проблемы стал проект «Соловей английского языка», апробированный в 2024–2025 учебном году. Цель данной статьи — описать содержание проекта

и оценить его результативность по следующим параметрам. Это качество произношения и устойчивость познавательного интереса [1, с. 93].

Фонетический навык понимается как автоматизированное действие по узнаванию и воспроизведению фонем, интонационных моделей и ритмических групп иностранного языка [5, с. 18]. В работах последователей коммуникативного подхода произносительный компонент является неотъемлемой и главной частью коммуникативной компетенции [10, с. 1001]. В публикациях 2020–2024 гг. внимание с изолированной отработки звуков сместилось на коммуникативно-ориентированные форматы — фонетические сказки, рифмовки, песни [4, с. 425; 7].

Мотивационный аспект опирается на представление о внутренней мотивации. Устойчивый интерес возникает там, где удовлетворены потребности в автономии, компетентности и принадлежности [8, с. 205]. Песенный конкурс соответствует всем трём понятиям. Ребёнок выбирает репертуар (автономия), осваивает произношение (компетентность), выступает перед классом (принадлежность) [2].

Проект рассчитан на 32 академических часа внеурочной деятельности и распределён по четырём модулям. Первый модуль (8 часов) — фонетическая разминка: звуки [θ], [ð], [w], [ŋ], дифтонги [eɪ], [aʊ]. Второй модуль (10 часов) — работа с минимальными парами и скороговорками типа «She sells seashells». Третий модуль (8 часов) — разучивание трёх песен (My Bonnie, Lemon Tree, Let It Be) с предварительной транскрипцией и хоровой отработкой [9, с. 4]. Четвёртый модуль (6 часов) — школьный конкурс «Соловей», включающий два этапа. 1- индивидуальное исполнение, 2- ансамблевое выступление.

В каждом занятии применялась трёхчастная структура: 5 минут — артикуляционная гимнастика (упражнения «зеркало», «sound ladder»), 25 минут — имитативно-аудитивная работа с аудиозаписью носителя, 10 минут — творческое задание (озвучивание мультфрагмента, мини-баттл скороговорок) [6].

В эксперименте участвовали 28 учащихся 5 «Б» класса. Входная диагностика (сентябрь 2024 г.) включала чтение адаптированного текста объёмом 80 слов и неподготовленное монологическое высказывание. Оценивалось 6 критериев — артикуляция отдельных звуков, словесное ударение, фразовое ударение, ритм, интонация, темп [4, с. 426]. Высокий уровень показали 21 % учащихся, средний — 46 %, низкий — 33 %.

В мае 2025 г. получилось зафиксировать следующее. Высокий уровень — 57 %, средний — 36 %, низкий — 7 % [1, с. 95]. Наибольший подъём получен по интонации и ритму — это объясняется песенной природой материала

[9, с. 5]. Менее выражена динамика по межзубным звукам [θ]/ [ð]. Данные звуки требуют более длительной автоматизации [5, с. 34].

Параллельно проводилось анкетирование по методике Т. Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации». Доля учеников с ведущей внутренней мотивацией к английскому языку возросла с 39 % до 71 %. А 24 из 28 школьников выразили желание продолжить участие в проекте и в 6 классе [7].

Рассмотрим подробнее, что сработало более эффективно. Видеозапись собственного исполнения с последующим самоанализом дала детям инструмент рефлексии без давления учителя. Парные «фонетические дуэли» по модели tongue-twister battle удержали внимание даже у учеников с низкой подготовкой [8, с. 206]. Привлечение родителей в качестве зрителей повысило статус мероприятия в глазах учащихся.

Основное затруднение — неравномерность голосовых данных. Не все пятиклассники готовы петь сольно. Для таких детей введён формат «художественного чтения текста песни» с сохранением ритмической структуры [4, с. 427]. Нами выявлено, что такая возможность позволяет не снизить фонетический эффект. Ритмизованное проговаривание формирует те же артикуляционные формы, что и пение.

Проведённый анализ показал, что связка «произношение + песня + конкурс» даёт действующий эффект. Сходные результаты получены в исследовании А. С. Яшкиной (2022), где использование песенного материала в 5–6 классах увеличило точность произношения на 32 % [5, с. 52]. В нашей практике добавлен соревновательный элемент. Именно он, по данным анкет, удерживает интерес во второй половине учебного года [10, с. 1006].

Дальнейший сценарий — заменить конкурс на накопительную балльную систему. Такой вариант менее эффективен для подростков 10–11 лет. Ценность публичного выступления для данного возраста выше, чем баллы [2]. Второй сценарий — перенос проекта в дистанционный формат. Такой формат был опробован частично (запись домашних видео). Перенос ослабляет умение работать в группе и снижает интонационную точность [9, с. 6].

Проект «Соловей английского языка» подтвердил продуктивность интеграции песенно-конкурсных форматов в работу по фонетике в 5 классе. Полученная модель вполне воспроизводима. Она не требует дорогостоящего оборудования и встраивается в внеурочную деятельность (1 час в неделю). Перспектива дальнейшей работы — продолжение проекта в 6 классе с усложнением структуры (баллады, рэп-композиции) и включением межшкольного тура.

Литература:

1. Позднякова Е. В., Василевич А. П. Роль фонетических способностей при изучении английского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2024. — № 1. — С. 91–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-foneticheskikh-sposobnostey-pri-izuchenii-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 11.05.2026).

2. Гайнутдинова Л. Р. Формирование фонетических навыков на английском языке у учащихся младшего школьного возраста с опорой на песенную наглядность: дис.... канд. пед. наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-foneticheskikh-navykov-na-angliiskom-yazyke-u-uchashchikhsya-mladshego-shkolnog> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Гущина Л. А. Технология формирования иноязычных фонетических навыков (5 класс). — 2013. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/12/03/tekhnologiya-formirovaniya> (дата обращения: 12.05.2026).
4. Формирование фонетических навыков английского языка в начальной школе // Вестник Ангарского государственного технического университета. — 2024. — Т. 1. — № 18. — С. 425–427. URL: <https://angtu.editorum.ru/ru/nauka/article/92164/view> (дата обращения: 14.05.2026).
5. Яшкина А. С. Лингводидактические основы формирования фонетических навыков: выпускная квалификационная работа. — Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2022. URL: https://dspace.tltsu.ru/jspui/bitstream/123456789/21875/1/Яшкина_ВКР.pdf (дата обращения: 15.05.2026).
6. Кузнецова Л. М. Formation of Linguistic Competence of Junior Pupils in the Context of Education Integration // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 3. DOI: 10.26170/FK20-03-19. URL: https://elibrary.ru/doi_resolution.asp?doi=10.26170%2FFK20-03-19 (дата обращения: 15.05.2026).
7. Баркова А. Ф., Ельканова Я. С. Formation of foreign-language lexical skills among grade schoolers using the method of content and language integrated learning (CLIL) in a language camp // Pedagogy. Theory & Practice. — 2023. URL: <https://pedagogy-journal.ru/en/article/ped20230131/fulltext> (дата обращения: 17.05.2026).
8. Меирбеков А. К., Бегайдарова А. Е. Challenges teachers face within teaching English in secondary schools // Современные наукоёмкие технологии. — 2021. — № 9. — С. 204–208. URL: <https://s.top-technologies.ru/pdf/2021/9/38838.pdf> (дата обращения: 17.05.2026).
9. Медведев Ю. С., Майкова Т. А. A Case-Study of Using CLIL Methodology in Tertiary Education Course Design // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/76PDMN124.pdf> (дата обращения: 18.05.2026).
10. Скрипникова Т. И., Геворгян А. Г. Развитие фонетических навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29. — № 4. — С. 999–1010. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-foneticheskikh-navykov-studentov-priobuchanii-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 19.05.2026).

Развитие языковой идентичности детей в условиях многонационального города

Пашкова Анна Владимировна, студент магистратуры;
Пашковская Елизавета Павловна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье анализируются механизмы становления языковой идентичности у детей, проживающих в многонациональной городской среде. В качестве ключевых факторов, определяющих этот процесс, выделяются семейное воспитание, деятельность образовательных учреждений и влияние социокультурного пространства мегаполиса. Детально анализируется многоуровневая структура языковой идентичности, включающая лексико-грамматический, тезаурусный и мотивационно-прагматический компоненты. В работе сопоставляются сильные и слабые стороны поликультурного развития: с одной стороны, оно способствует формированию когнитивной гибкости и интеркультурной компетентности, а с другой — сопряжено с рисками языковой утраты и культурной аморфности. Обосновывается вывод о том, что для воспитания адаптивной личности, способной успешно функционировать в условиях глобализации, требуется интеграция усилий семьи, системы образования и городского сообщества.

Цель данной статьи: раскрыть факторы, влияющие на развитие языковой идентичности детей в условиях многонационального города.

Ключевые слова: языковая идентичность, поликультурная среда, мегаполис, билингвизм, полилингвизм, межкультурная коммуникация, семейное воспитание, образовательные организации, культурная диффузность, языковая аттриция, интеркультурная компетентность, тезаурусный уровень, когнитивная гибкость, диаспора, образовательная интеграция.

Введение

В условиях современного мегаполиса, характеризующегося сосуществованием различных языков и куль-

турных кодов, формирование языковой идентичности у детей становится стратегически значимой задачей. Гетерогенная городская среда выступает не только источником вызовов, но и мощным потенциалом для развития

мультиязычной и межкультурной грамотности, становления глобального мышления и навыков эффективной межэтнической коммуникации.

1. Теоретическая модель и архитектура языковой идентичности

Языковая идентичность трактуется как интегративная характеристика индивида, охватывающая его компетенции в области рецепции, декодирования и продуцирования дискурса, соотносённого с определённой культурной парадигмой. Структурно данный феномен включает три иерархических уровня:

- вербально-грамматический, отражающий владение базовыми языковыми механизмами;
- когнитивно-семантический (тезаурусный), представляющий собой систему знаний, аксиологических установок и ментальных репрезентаций;
- деятельностно-ориентированный (мотивационно-прагматический), определяющий умение применять языковые средства для достижения конкретных коммуникативных целей. [5]

В урбанизированной среде формирование данной идентичности детерминировано интенсивным воздействием гетерогенных лингвокультурных паттернов, что обуславливает его значительную сложность и актуальность для научного анализа.

2. Специфика и сложности многокультурной городской среды

Крупный город является зоной непрерывного межэтнического и межязыкового взаимодействия. Дети ежедневно взаимодействуют с различными языками в семейном, образовательном и общественном контекстах. Данное взаимодействие может стимулировать развитие билингвизма или полилингвизма, но также порождает определенные трудности: интерференцию языковых систем; проблемы формирования культурной принадлежности; необходимость определения доминантного языка коммуникации. При системной педагогической поддержке данная среда трансформируется в эффективный инструмент развития языковой личности.

3. Детерминанты развития языковой идентичности в городе

3.1. Роль семейного окружения. Семья выступает первичным и ключевым социальным институтом в данном процессе. В мегаполисе распространены семьи с миграционной историей и межкультурные браки, что обуславливает раннее погружение ребенка в мультилингвальную среду. Критически важно, чтобы родители культивировали интерес к этническому языку и культурному наследию, параллельно освоение языка социума.

3.2. Образовательные организации как агенты социокультурной интеграции в мегаполисе. В урбанизированной среде дошкольные и общеобразовательные институты выступают ключевым звеном социализации, реализуя миссию по созданию единого поликультурного пространства. Выступая в роли центров консолидации для воспитанников из гетерогенных сред, данные учреждения целенаправленно формируют у них фундаментальные компетенции: от базовых навыков конструктивного межкультурного диалога до развития эмпатии, толерантности и готовности к эффективной коммуникации вне зависимости от этнической принадлежности собеседника. Урбанистический контекст как фактор когнитивного развития. Социокультурная инфраструктура мегаполиса, предоставляя доступ к полифонии культурных ресурсов — от городских фестивалей и музейных экспозиций до специализированных библиотечных фондов, — формирует уникальную среду, в которой язык трансцендирует свою базовую коммуникативную функцию. В этом пространстве он выступает в качестве ключевого инструмента когнитивной деятельности, опосредуя процессы познания, интерпретации и присвоения культурного опыта.

4. Преимущества развития в поликультурной городской среде

Воспитание в условиях гетерогенного социума надевает детей рядом значимых преимуществ, формируя их как конкурентоспособных участников глобального мира. К ключевым позитивным эффектам относятся:

- Когнитивная лабильность: способность к гибкому переключению между различными языковыми и культурными кодами способствует развитию дивергентного мышления и ускоряет интеллектуальные процессы.
- Толерантность и эмпатия: ранний опыт межэтнического взаимодействия формирует высокую интеркультурную чувствительность, принятие многообразия и отсутствие предвзятости по отношению к иным культурам. [3]
- Коммуникативная компетентность: наличие опыта общения в разнородной среде обеспечивает более высокую эффективность в установлении и поддержании контактов в международном и межкультурном контексте.

5. Потенциальные проблемы и стратегии их минимизации

К основным рискам относят истощение родного языка, культурную диффузность, академические трудности вследствие языковой адаптации. Предлагаемые меры профилактики: реализация в образовательных организациях программ сохранения этнического языка; интеграция родителей в педагогический процесс; проведение культурно-интеграционных мероприятий; формирование у ребенка позитивной культурной самоидентификации.

В рамках системного анализа данного процесса необходимо подчеркнуть ключевую роль **социокультурного**

контекста как определяющего фактора. Городская инфраструктура, включающая поликультурные библиотеки, музеи этнографии и центры национальных искусств, предоставляет ребенку **первичный материал** для формирования тезаурусного уровня языковой идентичности. [4] Практика посещения таких институций не только расширяет лексический запас, но и структурирует культурные знания в системные представления, что способствует переходу от пассивного билингвизма к активной **интеркультурной коммуникативной компетенции**.

Современные исследования указывают на **дифференцированный эффект** различных моделей образовательной интеграции. [7] Программы, основанные на принципах **«добавочного билингвизма»** (additive bilingualism), где второй язык приобретается без ущерба для развития первого, демонстрируют более устойчивые результаты в формировании позитивной языковой идентичности, по сравнению с моделями **«субтрактивного билингвизма»** (subtractive bilingualism). В условиях мегаполиса особенно эффективны **двусторонние программы языкового погружения** (two-way immersion), где дети из разных языковых групп обучаются совместно, взаимно выступая как ресурс и модель для освоения языка. [8]

Необходимо также учитывать влияние **диаспоральных сообществ** и **этнических сетей** в городской среде. Их деятельность, направленная на сохранение языка и культуры через фольклорные студии, литературные кружки и праздники, создает для ребенка **альтернативное пространство** языковой практики вне семьи. Это обеспечивает дополнительную **социальную поддержку** и снижает риск языковой аттриции, особенно в подростковый пе-

риод, когда давление доминантного языка общества максимально. [9]

Однако процесс не является линейным и может характеризоваться **фазовыми колебаниями**. Периоды активной идентификации с одним языком и культурой могут чередоваться с этапами **гибридизации** или даже временного отказа от одного из языковых кодов. [6] Это требует от педагогов и родителей применения **динамического мониторинга** и **гибких педагогических стратегий**, адаптированных к текущему этапу развития языковой личности ребенка.

Таким образом, успешное развитие языковой идентичности в многонациональном городе является результатом **сложного взаимодействия** микро- (семья), мезо- (школа, диаспора) и макро- (городская культурная политика) факторов. [1] Перспективы дальнейшего исследования связаны с анализом долгосрочных эффектов цифровой среды, где виртуальные пространства становятся новым **контекстом** для гибридных языковых практик и формирования **транснациональной идентичности** у молодого поколения.

Заключение

Становление языковой идентичности ребенка в поликультурной среде современного мегаполиса — это многокомпонентный процесс, требующий консолидации усилий семьи, школы и городского сообщества. При условии применения комплексного подхода крупный город становится не барьером, а оптимальной средой для формирования адаптивной, компетентной личности.

Литература:

1. Белик, А. А. Языковая идентичность в полиэтническом городе: социокультурные аспекты. / А. А. Белик. — М.: Наука, 2020. — 256 с. — Текст: непосредственный.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Русский яз., 2005. — 345 с. — Текст: непосредственный.
3. Гумбольдт Язык и философия культуры / Гумбольдт, фон Вильгельм. — М.: Прогресс, 1985. — 451 с. — Текст: непосредственный.
4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Пробл. семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. — М.: Наука, 1984. — 268 с. — Текст: непосредственный.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — АН СССР, Отд-ние лит. и яз. — М.: Наука, 1987. — 261, [2] с. — Текст: непосредственный.
6. Киндря, Н. А. Особенности формирования языковой личности в условиях билингвизма / Н. А. Киндря. — Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-yazykovoy-lichnosti-v-usloviyah-bilingvizma>
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность: Сборник работ / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. — Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 427 с.
8. Cloud Dual language instruction: a handbook for enriched education / Cloud, Nancy. —: Boston, Mass.: Heinle & Heinle; London: Thomson Learning, 2000. — 227 p.
9. Fishman Advances in the sociology of language; / Fishman, A. Joshua. —: The Hague: Mouton, 1971. — 547 p.

Актуальные исследования профориентации школьников в современной российской образовательной среде

Рощина Светазара Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Пусева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

В статье анализируются современные подходы к профориентации школьников в российской образовательной системе. Рассматриваются теоретические основания профессионального самоопределения, а также результаты актуальных отечественных исследований. Особое внимание уделяется роли образовательной среды, семьи и цифровых технологий в формировании профессионального выбора подростков.

Ключевые слова: профориентация, подростки, профессиональное самоопределение, образовательная среда, Россия.

Введение

Профориентация подростков является одной из ключевых задач современной системы образования Российской Федерации. В условиях социально-экономических изменений и цифровизации рынка труда возрастает необходимость формирования у школьников способности к осознанному профессиональному выбору.

Согласно современным исследованиям, профориентация в России трансформируется в комплексную систему, объединяющую образовательные, психологические и технологические компоненты. При этом государственная политика направлена на внедрение единой модели профориентации, ориентированной на раннее сопровождение профессионального самоопределения учащихся.

Анализ современных исследований профориентации в России за 2020–2025 гг. позволяет выделить следующие тенденции:

1. Наблюдается рост системности профориентации.

Исследования показывают, что профориентация рассматривается как стратегическое направление развития образования, направленное на подготовку кадров и повышение эффективности образовательной системы.

2. Формируется эффективность профориентационных программ.

Данные свидетельствуют о том, что внедрение специализированных программ повышает осведомлённость школьников о мире профессий и способствует конкретизации профессиональных планов.

3. Внедряется использование цифровых технологий.

Современные исследования демонстрируют эффективность применения технологий больших данных для анализа интересов школьников и построения индивидуальных профессиональных траекторий.

4. Происходит масштабирование профориентационной деятельности.

По данным Министерства просвещения РФ, профориентационные мероприятия ежегодно охватывают десятки тысяч школьников, что свидетельствует о росте значимости данного направления.

В отечественной психологии профориентация рассматривается как процесс формирования профессионального самоопределения личности, это системная и комплексная помощь личности в профессиональных выборах и планировании карьеры. [5]

Современные исследования подчеркивают, что профессиональное самоопределение включает:

- формирование ценностных ориентаций;
- развитие профессиональных интересов;
- соотнесение личных возможностей с требованиями профессий.

Профориентация в подростковом возрасте характеризуется рядом особенностей:

- неустойчивость интересов и профессиональных предпочтений;
- ограниченность жизненного и профессионального опыта;
- высокая зависимость от социального окружения;
- формирование рефлексивных навыков.

Как отмечает Молчанов С. В. социальная ситуация развития в подростковом и юношеском возрасте характеризуется некоторой особенностью, меняется характер развития от присвоения социокультурного опыта к саморазвитию, где особое значение приобретает активность самого подростка. [2, с.26]

Современные подходы предполагают именно такой переход от директивной модели профориентации к субъектной, в которой подросток выступает активным участником выбора.

Как отмечает Панина С. В. для самоопределения актуальна также направленность ценностных ориентиров, трудовая деятельность выступает как ценность, а наличие интереса к конкретной профессии создает возможность овладения ею. [4, с.124]

Существенную роль в формировании профессионального самоопределения личности играет **образовательная и семейная среда** подростка. Современные рекомендации Минпросвещения РФ подчеркивают необходимость учета родительских установок и включения семьи в профориентационный процесс. Исследования показывают, что эффективная профориентация возможна только при взаимодействии различных социальных институтов:

- образовательные организации и центры молодежной карьеры обеспечивают системную профориентационную работу;
- семейная среда влияет на формирование ценностей и профессиональных ожиданий;
- государственные структуры создают нормативную и организационную основу профориентации.

На сегодняшний день выделяют и используют четыре подхода к профориентации: информационный подход, диагностический, консультационный подход, развивающий и активизирующий подход.

Заключение

Профориентация подростков в современной России представляет собой динамично развивающуюся область, требующую системного подхода и междисциплинарного взаимодействия.

Актуальные исследования подтверждают, что наиболее эффективной является модель профориентации, ориентированная на развитие личности, формирование навыков самоопределения и использование современных технологий.

Таким образом, ключевой задачей становится не столько выбор конкретной профессии, сколько формирование у подростков готовности к осознанному и гибкому построению профессиональной траектории.

Литература:

1. Малахов В. В. Профориентация школьников на педагогическую деятельность: проектирование способов использования технологий больших данных // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 1.;
2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33956> (дата обращения: 26.04.2026). DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.33956>
3. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для вузов / С. В. Молчанов. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 352 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-16443-5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 26 — URL: <https://urait.ru/bcode/583150/p.26> (дата обращения: 26.04.2026).
4. Нехороших Н. А. Профессиональное самоопределение школьников: тенденции и затруднения формирования. Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2025;(2):233–241. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2025.2.22>
5. Панина, С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для вузов / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 363 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-16521-0. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 124 — URL: <https://urait.ru/bcode/582729/p.124> (дата обращения: 26.04.2026).
6. Пряжников, Н. С. Профориентология: учебник и практикум для вузов / Н. С. Пряжников. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 405 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01541-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 22 — URL: <https://urait.ru/bcode/583137/p.22> (дата обращения: 26.04.2026).
7. Соколов Н. Ю. Целевые ориентиры модернизации системы профориентации школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselevye-orientiry-modernizatsii-sistemy-proforientatsii-shkolnikov> (дата обращения: 26.04.2026).

Развитие креативного мышления младших школьников средствами цифровых технологий: опыт реализации программы «Цифровая мастерская дизайна»

Сайфулина Альфия Мунировна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматриваются возможности развития креативного мышления младших школьников средствами цифровых технологий во внеурочной деятельности. Особое внимание уделяется программе «Цифровая мастерская дизайна», построенной на основе занятий дизайн-проектированием. Статья может быть полезна учителям начальных

классов, педагогам дополнительного образования и специалистам, работающим с вопросами художественно-творческого и цифрового развития младших школьников.

Ключевые слова: креативное мышление, младший школьник, цифровые технологии, дизайн-проектирование, внеурочная деятельность.

Введение. Современная школа ориентирована не только на передачу обучающимся готовых знаний, но и на развитие способности самостоятельно мыслить, искать разные способы решения задач и создавать новый продукт. В связи с этим развитие креативного мышления младших школьников становится одной из значимых задач начального образования.

Особую актуальность данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. В этот период ребенок сохраняет образность восприятия, эмоциональную непосредственность, интерес к игре, фантазии, экспериментированию и практическому результату. Именно поэтому младшие школьники особенно восприимчивы к заданиям, в которых можно придумать, изменить, оформить и представить собственный результат.

Необходимость развития творческого потенциала обучающихся отражена в нормативных документах современного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогическую практику на развитие личности ребенка, его самостоятельности, инициативности и познавательной активности [6]. Концепция преподавания предметной области «Искусство» также подчеркивает значение художественно-эстетического развития и формирования творческих способностей обучающихся [3].

Одним из эффективных средств развития креативного мышления младших школьников может выступать дизайн-проектирование. Оно представляет собой форму учебно-творческой деятельности, в процессе которой ребенок создает собственный замысел и постепенно воплощает его в конкретном продукте. Такая деятельность предполагает поиск идеи, создание эскиза, выбор формы, цвета, композиции, доработку результата и его представление.

Креативное мышление в психолого-педагогической литературе связывается со способностью личности создавать новые идеи, находить нестандартные решения и преобразовывать имеющийся опыт. Е. Торренс выделял такие характеристики креативности, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность мышления [5]. Л. С. Выготский связывал детское творчество с переработкой опыта [2], а Д. Б. Богоявленская — со способностью личности выходить за пределы заданного [1].

В рамках исследования креативное мышление младших школьников понимается как интегративное психолого-педагогическое качество личности, проявляющееся в способности обучающихся предлагать оригинальные идеи, гибко подходить к решению задач, преобразовывать информацию и создавать творческий продукт. Для его ана-

лиза были выделены когнитивный, мотивационно-деятельностный и творческо-продуктивный критерии.

Значимым ресурсом развития креативного мышления становятся цифровые технологии. Их педагогическая ценность определяется не самим фактом использования компьютера или интерактивной доски, а тем, какую задачу они помогают решить. И. В. Роберт отмечает, что цифровые технологии в образовании следует рассматривать как средство организации познавательной, исследовательской и творческой деятельности обучающихся [4]. В дизайн-проектировании цифровые инструменты позволяют ребенку изменять цвет, сохранять промежуточный результат, сравнивать варианты и дорабатывать работу без страха ошибки. При этом цифровые технологии не должны заменять живую художественную деятельность. Наиболее продуктивным является сочетание традиционных и цифровых средств: ребенок может выполнить эскиз от руки, затем доработать его в графическом редакторе либо использовать цифровой коллаж как основу для бумажной композиции или макета.

Организация и методы исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная татарско-русская школа № 71 с углублённым изучением отдельных предметов» г. Казани. В исследовании приняли участие 40 младших школьников в возрасте от 7 до 10 лет. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы по 20 человек.

Цель программы «Цифровая мастерская дизайна» заключалась в развитии креативного мышления младших школьников средствами цифровых технологий в процессе занятий дизайн-проектированием.

Программа включала систему творческих и проектных заданий: «Необычное в обычном», «Дорисуй и придумай», «Пиктограмма для школы», «Цифровой коллаж», «Ментальная карта проекта», «Предмет с новым назначением», «Виртуальная мини-выставка». Занятия строились по единой логике: постановка творческой задачи, поиск идей, создание эскиза, выбор средств выполнения, презентация результата и рефлексия.

На констатирующем этапе использовались адаптированные творческие задания, педагогическое наблюдение, беседа с обучающимися, анализ продуктов деятельности и экспертная оценка работ. Диагностика была направлена на выявление уровня развития креативного мышления по когнитивному, мотивационно-деятельностному и творческо-продуктивному критериям.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа показали, что в экспериментальной группе высокий уровень развития креативного

мышления имели 15 % обучающихся, средний — 50 %, низкий — 35 %. В контрольной группе высокий уровень был выявлен у 10 % обучающихся, средний — у 55 %, низкий — у 35 %. Стартовые показатели двух групп были близкими, при этом значительная часть детей испытывала трудности в самостоятельном творческом поиске.

Качественный анализ показал, что младшие школьники положительно воспринимали творческие задания, но часто нуждались в образце, останавливались на первом найденном варианте и редко предлагали альтернативные решения. Цифровые средства чаще воспринимались ими как источник развлечения или готовых изображений, а не как инструмент создания собственного проектного продукта.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была реализована программа «Цифровая мастерская дизайна». В ходе занятий дети создавали эскизы, пиктограммы, открытки, цифровые коллажи, ментальные карты, элементы оформления школьного пространства и итоговые мини-проекты. Цифровые технологии использовались для визуализации идей, выбора цветового решения, комбинирования элементов и подготовки презентации.

Особое значение имели задания, в которых ребенок мог выбрать тему, способ выполнения или форму представления результата. Это помогало обучающимся почувствовать авторство, увидеть ценность собственного замысла и осознать, что творческая задача может иметь несколько удачных решений. Рефлексия после выполнения работ способствовала тому, что дети свободнее объясняли замысел, обсуждали результат и предлагали варианты доработки.

Контрольный этап показал положительную динамику в экспериментальной группе. Доля обучающихся с вы-

соким уровнем развития креативного мышления увеличилась с 15 % до 35 %, средний уровень составил 55 %, а низкий снизился с 35 % до 10 %. В контрольной группе изменения были менее выраженными: высокий уровень увеличился с 10 % до 15 %, средний — с 55 % до 60 %, низкий снизился с 35 % до 25 %.

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдалось более заметное увеличение числа обучающихся с высоким уровнем и снижение доли детей с низким уровнем. Работы младших школьников стали более самостоятельными, детализированными и завершенными. Дети чаще предлагали несколько вариантов решения, активнее использовали цвет, форму и композицию для передачи замысла, увереннее принимали собственные решения и объясняли их.

Заключение и выводы. Проведенная работа показала, что цифровые технологии в сочетании с дизайн-проектированием могут выступать эффективным средством развития креативного мышления младших школьников. Их использование во внеурочной деятельности позволяет создать образовательную среду, в которой ребенок получает возможность проявить инициативу, предложить собственный вариант решения, доработать замысел и представить готовый продукт.

Эффективность программы «Цифровая мастерская дизайна» обеспечивалась возрастосообразностью заданий, сочетанием цифровых и традиционных средств, поддержкой самостоятельности, созданием ситуации успеха и обсуждением результата. Программа может быть использована в практике начального общего и дополнительного образования как средство развития креативного мышления через доступную, эмоционально привлекательную и социально значимую деятельность.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
3. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: утверждена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 г. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beedf58f363bf98b/> (дата обращения: 04.05.2026).
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования / И. В. Роберт. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 398 с.
5. Тунник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство / Е. Е. Тунник. — СПб.: Иматон, 1998. — 176 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286; зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64100. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 04.05.2026).

Педагогические методы профилактики конфликтов в детско-родительских отношениях

Слободенюк Мария Сергеевна, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье рассматривается проблема профилактики конфликтов в детско-родительских отношениях средствами педагогической работы. Раскрывается значение взаимодействия семьи и образовательной организации в предупреждении напряжённости между ребёнком и родителями. Особое внимание уделяется роли педагога, педагогическому просвещению родителей, развитию коммуникативной культуры семьи и созданию эмоционально безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, конфликт, профилактика, педагогические методы, семейное воспитание, педагогическое взаимодействие.

Проблема профилактики конфликтов в детско-родительских отношениях занимает важное место в современной педагогике и психологии семьи, поскольку характер общения ребёнка с родителями влияет на его эмоциональное состояние, поведение, учебную деятельность и социальное развитие [4]. Семья является первой средой воспитания ребёнка, однако образовательная организация также участвует в его развитии и может оказывать родителям педагогическую поддержку.

Значимость данной проблемы подтверждается нормативным пониманием роли семьи в воспитании. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет преимущественное право родителей на обучение и воспитание детей, а также их ответственность за основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка [1]. В Конвенции о правах ребёнка подчёркивается общая ответственность родителей за воспитание и развитие ребёнка, при этом наилучшие интересы ребёнка должны быть предметом их основной заботы [2]. Следовательно, предупреждение семейных конфликтов связано не только с решением частных воспитательных трудностей, но и с обеспечением условий для благополучного развития ребёнка.

Детско-родительский конфликт можно рассматривать как обострённое противоречие между ребёнком и родителями, возникающее в процессе общения, воспитания и распределения обязанностей [5]. Его содержание может быть связано с режимом дня, учебной деятельностью, домашними обязанностями, использованием цифровых устройств, выбором друзей, соблюдением правил и степенью самостоятельности ребёнка. Обычные разногласия не всегда свидетельствуют о неблагополучии семьи, однако при отсутствии конструктивного диалога они могут перерасти в устойчивое напряжение, взаимные обвинения и сопротивление требованиям взрослых.

В научной литературе отмечается, что одной из причин семейных конфликтов являются неадекватные воспитательные воздействия родителей, а профилактика и просвещение родителей в области семейных отношений позволяют снизить негативное влияние конфликтов на развитие детей [4]. К факторам, повышающим вероятность конфликтов, относятся непоследовательность тре-

бований, авторитарный стиль общения, чрезмерная опека, дефицит эмоционального контакта, слабая культура обсуждения трудных ситуаций и возрастные кризисы. Исследователи также связывают детско-родительские конфликты с типом внутрисемейных отношений, ошибками воспитания и личностными особенностями участников семейного общения [5].

Роль педагога в профилактике таких конфликтов определяется его положением между образовательной организацией, ребёнком и семьёй. Педагог наблюдает поведение ребёнка, его реакции на требования, особенности общения со сверстниками и взрослыми. Эти наблюдения помогают своевременно замечать признаки напряжения, тревожности, замкнутости, раздражительности или снижения учебной активности. При этом профессиональная задача педагога состоит не в оценке семьи и не в поиске виновной стороны, а в создании условий для сотрудничества с родителями.

Педагогическая помощь семье должна строиться на уважении к родительской роли. Педагог не заменяет родителей, а помогает им лучше понимать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, согласовывать воспитательные требования и выбирать более конструктивные способы общения. В научной литературе взаимодействие образовательной организации и семьи рассматривается как условие полноценного развития ребёнка, основанное на партнёрстве, взаимоподдержке и включении родителей в воспитательно-образовательный процесс [3].

К основным педагогическим методам профилактики относится педагогическое просвещение родителей. Оно включает родительские собрания, консультации, памятки, индивидуальные рекомендации и обсуждение типичных воспитательных ситуаций. Методические рекомендации для педагогов и психологов также подчёркивают значение конструктивного взаимодействия с родителями, доверительного общения и передачи семье практических знаний, необходимых для предупреждения поведенческих трудностей обучающихся [6]. Цель просвещения заключается в том, чтобы родители понимали причины конфликтного поведения ребёнка, значение эмоциональной поддержки, последовательности требований и уважительного общения.

Эффективным методом является индивидуальная педагогическая беседа с родителями. В ходе такой беседы педагог уточняет обстоятельства конфликта, характер требований к ребёнку, реакции взрослых и последствия сложившегося способа общения. Корректная беседа позволяет перевести обсуждение из эмоциональной плоскости в содержательную: вместо обвинений рассматриваются причины трудности и возможные способы её преодоления.

Важное значение имеет согласование воспитательных требований. Конфликты часто усиливаются, когда ребёнок сталкивается с противоречивыми ожиданиями взрослых. Педагог может помочь семье определить понятные правила, объяснить ребёнку их смысл и установить предсказуемые последствия нарушения договорённостей. Требовательность при этом должна сочетаться с уважением к личности ребёнка, поскольку чрезмерное давление чаще вызывает сопротивление, чем осознанную ответственность.

Отдельное место занимает развитие коммуникативной культуры семьи. В работе с родителями важно обсуждать способы выражения требований без унижения, приёмы активного слушания, признание чувств ребёнка и отделение оценки поступка от оценки личности. К числу практических коммуникативных приёмов относятся ясное выражение чувств и потребностей, умение задавать вопросы, внимательно слушать ответы и использовать обратную связь [6]. Для ребёнка значимо слышать не только запрет, но и объяснение причины требования. Для родителей важно учитывать, что форма общения влияет на готовность ребёнка к сотрудничеству.

Профилактическое значение имеют совместные формы деятельности детей и родителей: семейные проекты, творческие задания, спортивные мероприятия, мастер-классы и тематические встречи. Они создают положительный опыт взаимодействия, позволяют родителям увидеть сильные стороны ребёнка, а ребёнку — почувствовать внимание и заинтересованность взрослых. Это снижает эмоциональную дистанцию и укрепляет доверие в семье.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — Текст: электронный // consultant.ru: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.05.2026).
2. Конвенция о правах ребёнка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989. — Текст: электронный // un.org: [сайт]. — URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 13.05.2026).
3. Воронкова, Г. В. Взаимодействие образовательной организации и семьи для развития субъектов образовательного процесса / Г. В. Воронкова. — Текст: непосредственный // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. — 2014. — № 1(19).
4. Коджаспиров, А. Ю. Психопрофилактика детско-родительских конфликтов в современной семье / А. Ю. Коджаспиров. — Текст: электронный // psyjournals.ru: [сайт]. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59124 (дата обращения: 13.05.2026).
5. Кажарская, О. Н. Проблема психопрофилактики семейных детско-родительских конфликтов / О. Н. Кажарская. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihoprofilaktiki-semeynyh-detsko-roditelskih-konfliktov> (дата обращения: 13.05.2026).

В работе также могут использоваться игровые и тренинговые методы: ролевые ситуации, педагогические практикумы, разбор конфликтных случаев. Их ценность состоит в том, что участники не только получают информацию, но и осваивают конкретные модели поведения: спокойную просьбу, аргументированный отказ, уважительное замечание, извинение и поиск компромисса. Практико-ориентированные формы особенно важны потому, что профилактика требует не только информирования родителей, но и формирования у них устойчивых навыков конструктивного общения [6].

Эффективность профилактики зависит от условий её применения. Важны педагогическая тактичность, конфиденциальность, регулярность взаимодействия с семьёй, учёт возраста ребёнка и согласованность действий педагогов со специалистами образовательной организации. Работа с детско-родительскими отношениями затрагивает личное пространство семьи, поэтому педагог должен избегать публичного обсуждения трудностей и прямого давления на родителей. Рекомендации будут результативными только тогда, когда семья воспринимает их как помощь, а не как вмешательство.

Проведённый анализ показывает, что профилактика конфликтов в детско-родительских отношениях является значимой задачей педагогической практики. Она должна быть направлена не только на устранение внешних проявлений конфликта, но и на предупреждение его причин. Наиболее важными направлениями являются педагогическое просвещение родителей, индивидуальные беседы, согласование требований, развитие коммуникативной культуры, организация совместной деятельности и создание эмоционально безопасной образовательной среды.

Особая роль педагога заключается в своевременном выявлении признаков трудностей, поддержке семьи и помощи родителям в выборе конструктивных способов взаимодействия с ребёнком. При системной и тактичной работе образовательная организация становится важным ресурсом гармонизации семейных отношений, укрепления доверия между взрослыми и детьми и создания благоприятных условий для личностного развития ребёнка.

6. Взаимодействие с родителями в профилактике поведенческих нарушений обучающихся: руководство для педагогов и психологов / М. А. Малафеева, А. С. Китаева, И. С. Хажуев, А. А. Саидов. — Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2024. — 176 с. — Текст: непосредственный.

Кадетский класс в московской школе: эффективные воспитательные практики, управление кадетским движением в образовательной организации

Степанова Анна Александровна, учитель истории и обществознания
ГАОУ г. Москвы «Гимназия имени Н. В. Пушкина» (г. Троицк)

Кадетское образование играет важную роль в системе образования Российской Федерации, обеспечивая воспитание молодежи в духе патриотизма, гражданственности, уважения к историческим и культурным традициям страны. Развитие кадетского движения является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования, что нашло отражение в принятии соответствующих нормативно-правовых актов и программных документов на федеральном и региональном уровнях.

Концепция развития кадетского образования, реализуемая в городе Москве, основана на системном подходе к данному виду образования. В системе кадетского образования столицы открыты кадетские классы в общеобразовательных организациях, кадетские школы-интернаты и кадетские корпуса — в профессиональных образовательных организациях. Кадетское образование реализуется в гармоничном сочетании обучения и воспитания.

Целью статьи является презентация эффективных воспитательных практик и успешного управленческого опыта в сфере кадетского образования Москвы.

Полученные данные способствуют развитию теоретических и практических основ управления кадетским образованием, расширению научного знания в этой области. Анализ научно-практического опыта управления кадетским движением позволяет оценить реальное состояние данного процесса в условиях современной общеобразовательной организации, определить степень эффективности используемых подходов, методов и технологий управления.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования управления кадетским движением как в образовательных организациях Москвы, так и для кадетских учреждений в регионах России.

Ключевые слова: кадетское образование, кадетский класс, кадеты, управление кадетской образовательной организацией, воспитательные практики, кадетский класс в московской школе.

Кадетское образование играет важную роль в системе образования Российской Федерации, обеспечивая воспитание молодежи в духе патриотизма, гражданственности, уважения к историческим и культурным традициям страны. Развитие кадетского движения является одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования, что нашло отражение в принятии соответствующих нормативно-правовых актов и программных документов на федеральном и региональном уровнях.

Патриотическое воспитание граждан РФ обозначено Президентом РФ Владимиром Владимировичем Путиным в Указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» как одно из приоритетных целей развития государства. 31 июля 2020 года был принят Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В рамках данной инициативы в России был реализован федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ 2021–2024 гг.».

Значение кадетского движения для государства и общества трудно переоценить. Оно способствует укреплению

национальной безопасности страны, поскольку играет важную роль в подготовке и отборе высококвалифицированных кадров для силовых структур, государственной службы, различных отраслей экономики. Также кадетское образование уделяет особое внимание вопросам воспитания личностей, искренне любящих Родину, знающих историю и уважающих героические подвиги наших соотечественников. Выпускники кадетских классов обладают необходимыми профессиональными и личностными компетенциями для дальнейшего служения Отечеству.

Управление кадетским движением в общеобразовательной организации является актуальной темой для исследований, так как кадетское движение — эффективный инструмент формирования личностных качеств обучающихся, развития их профессиональных навыков и гражданской ответственности. Эффективное управление кадетским движением в условиях цифровой образовательной среды способствует развитию личностных качеств обучающихся, повышению дисциплины, формированию гражданских ценностей и патриотизма, при условии учета научно-практических исследований, принципов и инструментов цифровизации.

Анализ литературы по тематике исследования показывает, что данной проблеме уделяется большое внимание со стороны ученых.

Процесс управления кадетским образовательным учреждением и современный опыт деятельности образовательных организаций с кадетскими классами был освещен в трудах Бахвалова А. Ф., Асриева А. Ю., Степиновой В. А., Марон А. Е. и Рословцевой М. Ю.

Проектирование содержания образования в кадетской школе и потенциал воспитательной системы кадетского образования был изучен Чирковой Л. Н., Стрюковой Г. А..

Цифровое образование кадет и актуальность проблемы цифровизации процесса патриотического воспитания в кадетской образовательной организации описаны Марковской Е. А., Марон А. Е. и Рословцевой М. Ю..

Воспитательный потенциал кадетского движения описан в работах Царева И. Н., Пашутиной Т. А..

В ходе исследования источников выявлена необходимость изучения и выработки эффективных стратегий и методов управления кадетским движением в общеобразовательной организации в условиях цифровой образовательной среды. В основе таких стратегий должны лежать принципы, обеспечивающие полноценное развитие кадет, формирование у них социально значимых навыков и компетенций, а также повышение активности и собственной ответственности в обучении и поведении.

С 2014 года в столице реализуется масштабный проект «Кадетский класс в московской школе», целью которого является комплексная модернизация системы подготовки будущих государственных служащих. Данная инициатива представляет собой современную систему подготовки молодежи к военной и иным видам государственной службы, интегрирующую лучшие образовательные практики. На территории региона открыты кадетские классы в общеобразовательных организациях, кадетские школы-интернаты и кадетские корпуса. Для обеспечения эффективной координации взаимодействия всех участников создан специализированный проектный офис, в состав которого входят представители вузов-партнеров, ГБОУ ДПО «Московский центр воспитательных практик», Московского центра качества образования и Центра технологической модернизации образования, что обеспечивает синергетический эффект от совместной деятельности.

В кадетских классах московских школ обучение осуществляется на основе интеграции общеобразовательных дисциплин и дополнительных общеобразовательных программ. В учебном плане 7–11-х классов образовательного проекта «Кадетское образование» в части, формируемой участниками образовательных отношений, выделяются часы для обязательного расширенного изучения учебных предметов «История России» и «Основы безопасности жизнедеятельности», а также дополнительно по выбору образовательной организации из перечня предметов: «Математика», «Физика», «Химия», «География», «Биология», «Информатика», «Обществознание» и «Литература». Кроме того, в образовательной организации к изучению

могут быть предложены специально разработанные учебные курсы, направленные на расширенное изучение аспектов содержания перечисленных предметов. В число элективных и факультативных курсов включается не менее 2 обязательных практико-ориентированных курсов научной направленности в соответствии с направлением предпрофессиональной подготовки кадетского класса.

Важной составляющей внеурочной деятельности являются занятия обучающихся физической культурой и спортом, организуемые в соответствии с ресурсами и возможностями образовательной организации.

Кадетское образование реализуется в гармоничном сочетании обучения и воспитания. Реализация воспитательного потенциала образовательного процесса обеспечивается через создание комплексных условий для успешной учебной деятельности, организации быта и досуга обучающихся, внедрение современных информационно-технологических решений, а также через гармоничное сочетание принципов требовательности и уважения к личности воспитанников.

В ходе исследовательской работы было выявлено, что для обучающихся 7–8-х кадетских классов наиболее действенными методами патриотического воспитания являются: личный пример, новые факты, индивидуальная работа с каждым воспитанником, исследовательская работа, вступление в ВВПОД «ЮНАРМИЯ», тематический воспитательный классный час, тематический вечер, направленный на изучение национальной символики и геральдики, организация работы объединений дополнительного образования краеведческой и поисковой направленности, организация волонтерского движения, обзор прессы, основных событий в мире, тематические вечера и концерты, военно-спортивные игры, сборы, спортивные соревнования, направленные на формирование навыков здорового образа жизни, посещение обучающимися спортивных секций, день здоровья, туристские слеты.

К наименее эффективным методам патриотического воспитания для обучающихся 7–8-х кадетских классов специалисты относят: нагромождение мероприятий, принудительное участие в различных патриотических конкурсах, рейтинговая система, формализм в организации конкурсов, проектов, мероприятий.

Для обучающихся 9–11-х кадетских классов наиболее действенными методами патриотического воспитания, по мнению респондентов, считаются: наделение кадет ответственностью, личный пример, поисковая и исследовательская работа, в том числе в оцифрованных архивах, таких как «Память народа», «Подвиг народа», «Дорога памяти», информационный марафон, видеолекторий, кинолекторий, смотр-конкурс патриотической песни и художественной самодеятельности, фестиваль военной песни, трудовые десанты с целью поддержания чистоты и порядка в скверах, парках и на улицах города, «Вахта Памяти», встречи с выпускниками школы, которые в настоящее время достигли определенных успехов, авторитетными людьми, ветеранами, священнослужителями различных конфессий.

К наименее эффективным методам патриотического воспитания для обучающихся 9–11-х кадетских классов специалисты относят: избыток демократии, рейтинговая система, метод принуждения, запугивание, запугивание, наказание невиновных, поощрение непричастных.

Офицеры-воспитатели отмечают, что в кадетских классах есть уникальные самобытные традиции, например: передача опыта и знаний младшему поколению; сбор перед 1 сентября на пикник вместе с родителями, бабушками и дедушками, братьями и сестрами, в рамках которого осуществляется обмен рассказами о проведённом лете; планы на новый учебный год, футбол, интеллектуальные игры, поздравление кадета с Днём рождения и вручение подарка в виде книги (классическая литература), традиция проведения ритуала начала урока и его окончания, утренний развод с исполнением гимна.

Модели управления кадетским движением в образовательных организациях Москвы интегрируют традиционные принципы кадетского образования с современными цифровыми инструментами. Модели включают систему электронного портфолио кадета как инструмент мониторинга личностного роста и образовательных достижений, механизмы автоматизации рутинных управленческих процессов (составление расписания, документооборот), критерии и методы оценки эффективности цифровизации управления.

Реализуя проект «Кадетский класс в московской школе» необходим сбалансированный подход к цифровизации кадетского образования, который предполагает гармоничное сочетание инновационных цифровых технологий с сохранением фундаментальных ценностей, традиций и живого межличностного общения как основы военно-патриотического воспитания.

Литература:

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
2. Концепция кадетского образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: проект. — URL: https://pushkinscool-sykytykar.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Kontseptsiya_kadetskogo_obrazovaniya_v_Rossiyskoy_Federatsii.pdf (дата обращения: 15.05.2026).
3. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 22.04.2022 № 324 «Об утверждении Стандарта городского проекта «Кадетский класс в московской школе» в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, и Стандарта кадетского корпуса».
4. Бахвалов, А. Ф. Технология управления современным кадетским образовательным учреждением: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бахвалов Андрей Федорович; Новосибирский государственный педагогический университет. — Новосибирск, 2001. — 254 с.
5. Асриев, А. Ю. Практика реализации современной образовательной политики в области кадетского образования в Сибири: специальность 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Асриев Андрей Юрьевич; ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». — Омск, 2023. — 349 с.
6. Степихова В. А. Современное кадетское образование: традиции и инновации: учебно-методическое пособие / В. А. Степихова, И. В. Гришина, О. Б. Даутова. — Москва: Русское слово, 2023. — 117 с.
7. Марковская Е. А. Особенности обучения кадетов в условиях цифровизации // ЧиО. — 2019. — № 3 (60).
8. Марковская Е. А. Педагогические стратегии развития инновационного потенциала педагогов кадетского военного корпуса // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76–4.
9. Марон А. Е., Дидактика цифровизации образования: аспект патриотического воспитания кадет // ЧиО. — 2022. — № 3 (72). — С. 99–105.
10. Рословцева М. Ю. Критерии готовности педагогического коллектива кадетского военного корпуса к деятельности по патриотическому воспитанию // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76–3.
11. Асриев А. Ю. Идея образовательной экосистемы в модернизации кадетского образования // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2020. — № 3 (28).
12. Асриев А. Ю. Подготовка кадров для кадетских (казачьих кадетских) образовательных организаций: возможные решения из опыта регионов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2021. — № 3 (32).
13. Кагарманова Г. Г. Управление качеством образования в кадетских классах в школе полного дня // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2010. — № 5–2.
14. Волюнец А. Н. Кадетский класс в московской школе // А. Н. Волюнец / ОБЖ: основы безопасности жизни. — 2017. — № 4. С. 17–21.
15. Царёв, И. Н. Формирование ценностных ориентаций воспитанников кадетского военного корпуса: диссертация... кандидата Педагогических наук: 13.00.01 / И. Н. Царёв; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»]. — 2020. — С. 179.

16. Пашутина, Т. А. Кадетское образование как основа воспитания гражданина и патриота / Т. А. Пашутина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2016. — № 5. — С. 106–108.
17. Куликова, О. Е. Система взаимодействия «воспитатель — родитель» как неотъемлемая часть образовательного процесса на этапе становления классного коллектива в условиях кадетского училища / О. Е. Куликова, М. П. Шумкина // Молодой ученый. — 2024. — № 43 (542). — С. 319–322.

Работа с текстом в начальной школе: учимся понимать, а не просто читать

Ульмасова Евгения Петровна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 24 имени кавалера ордена Мужества Евгения Лазарева с. Александровка Ейского района (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема формирования навыков смыслового чтения у младших школьников. Акцент смещается с технической стороны озвучивания текста на глубинное понимание прочитанного. Автор, опираясь на труды классиков педагогики и психологии, а также на собственный опыт, анализирует методы медленного чтения и диалогового взаимодействия с произведением, позволяющие воспитать «квалифицированного читателя».

Ключевые слова: смысловое чтение, начальная школа, понимание текста, герменевтический подход, медленное чтение, диалог с текстом.

На протяжении многих лет в стенах образовательных учреждений педагоги сталкиваются с парадоксальной ситуацией: ученик начальных классов бойко, с хорошей скоростью прочитывает предложенный абзац, но оказывается абсолютно беспомощным при попытке ответить на вопрос «почему?» или «зачем автор это написал?». Наша школа всё чаще приходит к выводу, что беглость чтения, долгое время считавшаяся основным критерием успешности обучения в первом и втором классе, нередко становится ширмой, скрывающей смысловую глухоту. Технический навык превращается в самодостаточную имитацию деятельности, тогда как подлинная задача литературы — пробуждение мысли и чувства — остается нереализованной. Это заставляет пересмотреть саму парадигму литературного образования в младших классах, сместив фокус с «как быстро ты читаешь» на «что именно ты понимаешь».

Фундаментальная разница между чтением и пониманием была глубоко осмыслена выдающимся психологом Л. С. Выготским. Исследуя динамические смысловые системы, он предупреждал, что мысль не равна слову напрямую, и путь от текста к его внутреннему усвоению сложен. Л. С. Выготский писал: «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [6, с. 306]. Это принципиальный момент для учителя начальных классов: мы должны создавать условия, в которых у ребенка мысль действительно «совершается», а не просто скользит по поверхности грамматических конструкций. Когда ученик превращает графические символы в звуки, не проходя путь смыслообразования, он останавливается на полпути. Именно поэтому в нашей практике мы отказались от тотального «жужжащего чтения» в пользу тишины и размышления.

Методическим фундаментом перехода к смысловому чтению для нас стали идеи К. Д. Ушинского. Классик оте-

чественной педагогики настаивал на том, что пустое механическое чтение не имеет никакой ценности для развития ребенка. К. Д. Ушинский писал: «Читать — это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое — вот в чем главное дело» [5, с. 242]. Опираясь на это утверждение, мы в начальной школе стараемся выстроить урок так, чтобы текст стал для ученика не объектом для озвучивания, а задачей, требующей интеллектуального усилия. Мы часто наблюдаем, как ребенок, столкнувшись с неизвестным словом, интуитивно пропускает его или заменяет похожим по звучанию, не стремясь восстановить целостность образа. Понимание же требует остановки, этимологического или контекстуального анализа, и мы сознательно замедляем темп работы, давая возможность этой работе состояться.

Говоря о технологиях, позволяющих углубиться в содержание, нельзя не обратиться к технологии продуктивного чтения, разработанной профессором Н. Н. Светловской. В ее трудах четко разграничены понятия «читатель» и «квалифицированный читатель». Стать последним — значит овладеть определенным алгоритмом взаимодействия с книгой до начала чтения, в процессе и после него. Н. Н. Светловская подчеркивает: «Полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, непременно включающий возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [4, с. 155]. Следуя этой логике, мы в своей работе уходим от репродуктивного пересказа, который тренирует лишь память, к интерпретационной деятельности. Важно, чтобы ученик не просто воспроизвел последовательность событий, а выразил свое отношение к герою, оценил парадоксальность ситуации или красоту пейзажной зарисовки.

Особую роль в формировании понимания играет внимание к семантике слова и его художественной функции. В эпоху «клипового мышления», констатируемого в исследованиях А. Ш. Тхостова и К. Г. Сурнова, ребенок привыкает к быстрому мельканию картинок, и его психика адаптируется к поглощению фрагментированной информации без установления причинно-следственных связей. А. Ш. Тхостов и К. Г. Сурнов в работе о влиянии современных технологий на когнитивные структуры отмечают: «В условиях информационной избыточности происходит редукция сложности психического образа, выхолащивание его глубинных семантических слоев» [7, с. 21]. Противостоять этому можно только через феномен «медленного чтения», когда небольшой фрагмент текста рассматривается на уроке «под микроскопом». Мы часто берем всего один абзац из рассказа А. П. Чехова или М. М. Пришвина и в течение десяти минут исследуем, почему автор употребил именно этот глагол, а не его синоним, какой оттенок настроения создает выбранное прилагательное. Такая работа с языковой материей возвращает ребенку способность чувствовать нюансы.

Наше взаимодействие с текстом на уроке выстраивается по принципу диалога, теоретическую базу которого мы находим у М. М. Бахтина. Писатель и мыслитель утверждал, что любое произведение — это не пассивный объект, а активный субъект коммуникации. М. М. Бахтин писал: «Быть — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается» [1, с. 434]. Перенеся этот постулат в классно-урочную реальность, мы стремимся превратить анализ произведения в живой разговор. Даже работая с научно-познавательной статьей о жизни муравьев, мы инициируем диалог автора с ребенком: «Согласен ли ты с выводом ученого?», «Что тебя удивило в этом факте?». Когда текст перестает быть монолитом истины, а становится репликой в диалоге, ребенок неосознанно начинает читать более вдумчиво, выискивая основания для согласия или внутреннего спора.

Значительные сложности в понимании текста часто возникают из-за бедности образного мышления и эмоциональной сухости. Тут ценнейшим подспорьем для нас является педагогическое наследие В. А. Сухомлинского. Павлышский учитель считал, что отрыв книги от живых наблюдений над природой и человеческими отношениями губителен для ума. В. А. Сухомлинский писал: «Чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя. Это окошко должно быть широко распахнуто, а не заткнуто пыльной тряпкой механического чтения» [3, с. 126]. Мы в начальной школе активно практикуем предшествующее чтению эмоциональное погружение: перед рассказом о зиме мы идем на экскурсию и прислушиваемся к хрусту снега, рассматриваем морозные узоры. Только когда чувственный опыт ребенка активирован, слово писателя ложится на благодатную почву. Без этого личного переживания текст остается аб-

страктным кодом, для расшифровки которого у ребенка нет ключа. Особенно заметно это становится при работе с поэзией, где метафора без подключения воображения превращается в абсурдный набор слов.

Хочется акцентировать внимание и на искаженном понимании уровня самостоятельности младшего школьника при работе с книгой. Мы часто заблуждаемся, полагая, что если ребенок умеет складывать буквы в слоги, то его можно оставить наедине с учебником. Ошибку этого подхода раскрыл еще А. С. Макаренко, размышляя о роли педагога в познавательной деятельности. Хотя его работы в основном посвящены воспитанию, его тезис об ответственности взрослого перед развитием ребенка универсален. А. С. Макаренко писал: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его... Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома» [2, с. 82]. Применительно к чтению это значит, что наша собственная читательская культура, умение показать на собственном примере удивление от находки или недоумение от сложности текста, является важнейшим дидактическим инструментом. Мы в работе стараемся показывать детям, как мы сами боремся с «непонятностью»: не скрываем, что иногда перечитываем фразу дважды, выписываем вопросы на полях, возвращаемся к началу главы. Такая открытость приносит куда больше плодов, чем сухие инструкции о пользе вдумчивого чтения.

Для наглядного отслеживания того, как меняется фокус внимания ученика на разных этапах работы с одним и тем же текстом, мы используем карты оценки глубины чтения. Данный инструмент позволяет ученику увидеть, что от простого запоминания имен и дат («знание») он движется к способности мысленно спорить с автором («синтез»). В таблице 1 представлена динамика изменения характера познавательных запросов учащихся и уровня их вовлеченности по мере углубления от первичного озвучивания текста к его смысловой и личностной интерпретации.

Как видно из таблицы, лишь на третьем этапе текст становится событием внутренней жизни ребенка, а не просто поводом для ответа на формальные вопросы.

Подводя итог, следует признать, что путь от механической дешифровки знаков до живого понимания тернист и небыстр. Однако именно на начальной школе лежит колоссальная ответственность: если именно здесь, с первых лет, мы не разбудим в человеке потребность в смысловом чтении, позже техническая сторона окончательно вытеснит душевную работу над словом. Мы в нашей школе видим главную задачу не в том, чтобы натренировать «скорострельность» глазодвигательного аппарата, а в том, чтобы воспитать Читателя, который способен останавливаться, вдумываться и ощущать слово как поступок. Только текст, прошедший через внутреннее напряжение узнавания и понимания, способен стать не просто информационным шумом, а частью духовного фундамента личности.

Таблица 1. Эволюция качества восприятия текста «Прыжок» Л. Н. Толстого в 3 классе

Этап взаимодействия	Характер вопросов ученика к тексту	Уровень вовлеченности
Первичное прочтение (озвучивание)	«Сколько лет было мальчику? Как звали обезьяну?»	Формальный, поверхностный
Аналитическое погружение	«Почему мальчик полез на мачту, хотя знал об опасности? Мог ли он поступить иначе?»	Смысловой, оценочный
Диалоговая интерпретация	«А что бы я сделал на месте капитана? Всегда ли риск — это правильно? О чем я задумался после прочтения?»	Личностный, рефлексивный

Литература:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Советская Россия, 1979. — 470 с.
2. Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: Педагогика, 1983. — 160 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.
4. Светловская Н. Н. Обучение детей чтению: Практическая методика. — М.: Академия, 2001. — 286 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1974. — 584 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
7. Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 6. — С. 16–24.

**Развитие критического мышления и медиаграмотности студентов
при работе с контентом, созданным генеративным искусственным интеллектом**

Фадеев Святослав Алексеевич, студент магистратуры
Московская международная академия

Данная статья посвящена проблеме формирования критического мышления, а также медиаграмотности студентов в условиях регулярного использования генеративного искусственного интеллекта. Опираясь на изучение научной литературы и исследования реальных педагогических примеров, можно сделать вывод, что обучающий потенциал искусственного интеллекта определяется не свойствами самой технологии, а тем, как методически внедрить её в учебный процесс. Бессознательное использование искусственного интеллекта приводит к когнитивной разгрузке, однако при правильном, методически продуманном внедрении ИИ превращается в эффективный инструмент для тренировки аналитического мышления. Отдельный акцент сделан на освоении англоязычных материалов и формировании медиаграмотности — компетенции, без которой невозможно представить XXI век.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, критическое мышление, медиаграмотность, высшее образование, когнитивная разгрузка, педагогические стратегии, большие языковые модели.

**Developing students’ critical thinking and media literacy
when working with generative AI content**

Fadeev Svyatoslav Alekseevich, master’s student
Moscow International Academy

This article is dedicated to the problem of the formation of critical thinking, as well as media literacy of students in the context of regular use of generative artificial intelligence. Based on the study of scientific literature and the study of real pedagogical examples, it can be concluded that the learning potential of artificial intelligence is determined not by the properties of the technology itself, but by how to methodically introduce it into the educational process. The unconscious use of artificial intelligence leads to cognitive unloading, but with proper, methodically thought-out implementation, AI turns into an effective tool for training analytical thinking. A special emphasis is placed on the development of English—language materials and the formation of media literacy, a competence without which it is impossible to imagine the 21st century.

Keywords: *generative artificial intelligence, critical thinking, media literacy, higher education, cognitive unloading, pedagogical strategies, large language models.*

Введение

Цифровая среда сегодня перестраивает учебную и познавательную деятельность студентов. Искусственный интеллект способен почти мгновенно создавать тексты, аудио- и видеоматериалы, которые визуально и содержательно практически неотличимы от продуктов, созданных человеком. Подобное расширение инструментария открывает новые образовательные перспективы, но одновременно с этим, представляет угрозу для когнитивного развития. Особо остро встает вопрос с англоязычным контентом: подавляющее большинство учебных материалов и научных статей на английском языке.

Как в зарубежной, так и в отечественной педагогике уже сформирован солидный пласт трудов по критическому мышлению (Р. Эннис, Р. Пол, П. Фасоне) и медиаграмотности (Д. Бэкингом, Р. Хоббс). При этом исследований, которые системно рассматривали бы взаимодействие учащихся со сгенерированным ИИ контентом в качестве ресурса для развития данных навыков, всё ещё не хватает. Большинство существующих исследований сосредоточены либо на технических аспектах работы нейросетей, либо на этических проблемах плагиата. Цель данной статьи — установить и теоретически обосновать такие педагогические условия, при которых генеративный искусственный интеллект становится не заменой критического мышления и медиаграмотности, а их катализатором.

1. Медиаграмотность и критическое мышление в актуальной медийной реальности

Сегодня человек пребывает в информационной среде, настолько перенасыщенной контентом, что под угрозой оказывается сама возможность осмысленного восприятия. Броские заголовки, посты лидеров мнений, короткие видеоролики, рекламные интеграции и новостные сюжеты наслаиваются друг на друга, непрерывно сражаясь за ограниченный ресурс внимания. В такой ситуации умение отделять правдивое от ложного, аргументированное от манипулятивного превращается из желательного навыка в жёсткую необходимость.

Медиаграмотность можно определить как совокупность знаний о специфике информации в медиaprостранстве и комплекса умений по её анализу, оцениванию, фильтрации и критике. В роли ведущего двигателя медиаграмотности выступает критическое мышление, которое эксперты ЮНЕСКО характеризуют как главную цель медиаобразования и как привычку, требующую пожизненного развития [1].

Отдельного внимания заслуживает феномен персонализированных алгоритмов, порождающих «информационные пузыри». Платформы вроде TikTok и YouTube вы-

страивают индивидуальные ленты рекомендаций, исходя из предыдущих действий пользователя, что значительно ограничивает его доступ к альтернативным точкам зрения и ослабляет когнитивную готовность к критическому разбору. В западной педагогической традиции утвердилось понятие «критической медиаграмотности» (critical media literacy), которое предполагает не просто декодирование текста, но и обнаружение скрытых в нём властных отношений, культурных кодов и неявных интересов [2].

2. Генеративный ИИ как новый фактор образования: риски и возможности

Появление генеративных моделей ИИ стало ещё одним мощным фактором, трансформирующим медийное пространство. Нейросети, обученные на колоссальных массивах данных, способны за секунды генерировать контент, по стилистике и грамматике практически неотличимый от созданного человеком. Академическое сообщество встретило это с большой тревогой. Хрестоматийным примером стал случай студента РГГУ, защитившего в 2023 году выпускную работу, полностью написанную ChatGPT [3]. Вместе с тем, как справедливо подчёркивает Е. Ф. Мазанюк, «ИИ предоставляет уникальную возможность для дальнейшего развития человеческого сообщества, повышения качества социальных процессов» [4, с. 206].

Главная проблема состоит не в факте существования технологии, а в том, как именно она используется. Данные интернет-опроса показывают: 70 % студентов согласны, что ИИ отрицательно сказывается на критическом мышлении и способности самостоятельно анализировать информацию, а 62,5 % признают, что ИИ может допускать серьёзные ошибки [5]. Приведённые цифры говорят не о «вредоносности» искусственного интеллекта, а о неразвитости цифровых компетенций, уровень которых, как полагают исследователи, напрямую определяет остроту восприятия связанных с ИИ рисков [5].

К числу важнейших технических особенностей больших языковых моделей, требующих обязательного учёта в педагогической практике, относятся «галлюцинации» — порождение грамматически правильного, но фактически ошибочного текста. Специалисты OpenAI подчёркивают, что подобные ошибки неустранимы в силу самого алгоритма обучения: нейросеть воспроизводит языковые паттерны без глубинного понимания смысла и при дефиците данных достраивает контекст правдоподобной, однако ложной информацией [6]. Эту особенность, обычно расцениваемую как недостаток, можно превратить в педагогический ресурс: именно непредсказуемость и потенциальная ошибочность ИИ создают идеальную среду для отработки навыков факт-чекинга и критической оценки информации.

3. Педагогические стратегии интеграции ИИ для развития критического мышления

Масштабный анализ 63 эмпирических исследований за 2023–2025 годы, результаты которого были опубликованы в журнале *Algorithms*, показал, что почти в половине рассмотренных случаев фиксировались наблюдаемые улучшения критического мышления у студентов. Однако этот эффект проявлялся лишь тогда, когда использование ИИ сопровождалось структурированными скриптами и регулярной оценкой получаемых результатов [7]. Авторы обзора подчёркивают: «необходимы интенциональный педагогический дизайн, актуальные инструменты оценки и долгосрочные исследования, чтобы генеративный ИИ выступал катализатором, а не заменителем человеческого мышления» [7].

Опираясь на теоретические источники и прикладные кейсы, можно обозначить три ключевые стратегии встраивания ИИ в учебный процесс, нацеленные на формирование критического мышления и медиаграмотности.

Стратегия 1: ИИ как объект критического анализа

Обучающимся предоставляется сгенерированный нейросетью текст, содержащий либо намеренно заложенные, либо типичные для ИИ ошибки (фактические неточности, стилистические сбои, галлюцинации). Задача студента — обнаружить эти ошибки, аргументированно доказать их несостоятельность и представить исправленный вариант. Как подмечает Б. Н. Ахметова, «при поверхностном обращении к такому тексту нейросеть, как правило, выдаёт стандартное решение, не замечая скрытого сбоя. Именно поэтому ценным становится не сам ответ, а способность студента распознать некорректность исходных посылок» [8].

Стратегия 2: ИИ как интеллектуальный оппонент

Студент формулирует собственную позицию по дискуссионному вопросу, после чего нейросети даётся задание сгенерировать контраргументы, основанные на альтернативных данных. В этом случае ИИ используется не как инструмент упрощения, а как оппонент, стимулирующий более глубокую и развёрнутую аргументацию. Особую результативность метод показывает при обращении к англоязычному контенту: нейросеть способна привлекать источники из различных культурных и академических традиций.

Стратегия 3: Обучение промпт-инжинирингу как когнитивная практика

Чтобы получить от нейросети содержательный результат, пользователю необходимо чётко очертить тему, выделить ключевые аспекты, задать контекст и ограничения, а впоследствии корректировать полученный ответ.

Вся эта деятельность требует активного критического мышления. Специалисты Технологического института Пачуки охарактеризовали такой подход как «педагогика осознанного ввода» (*pedagogy of conscious input*), отметив, что «истинный потенциал генеративного ИИ раскрывается, когда с ним взаимодействуют с намерением, критикой и педагогической чувствительностью» [9].

Отдельного внимания заслуживает внедрение названных стратегий в практику преподавания английского языка. Англоязычный контент, создаваемый ИИ, обладает рядом специфических черт: стилистическая нейтральность, унаследованная от академической речи; повторяющиеся речевые обороты; склонность к перечислениям через маркированные списки. Умение распознавать эти «маркеры» ИИ становится неотъемлемым компонентом медиаграмотности. Студентам, работающим с англоязычными источниками, необходимо не только извлекать смысл, но и определять происхождение текста, проверять факты по авторитетным базам данных и выявлять культурные или языковые искажения, которые могут быть заложены в обучающую выборку нейросети.

Международный опыт подтверждает действенность такого подхода. В одном из индийских университетов было проведено исследование с участием 101 магистранта, применявших ChatGPT и аналогичные инструменты. Авторы зафиксировали переход от автоматизированного взаимодействия к такому режиму работы, который не заменяет, а усиливает когнитивные и этические компетенции обучающихся [10]. Схожие пилотные проекты реализуются и в России: Северо-Кавказский федеральный университет внедряет GPT-технологии в качестве «интеллектуального ассистента» для генерации гипотез и анализа литературы, а Уфимский университет тестирует «ЛаньGPT» как «тренировочную среду для развития критического мышления» [11].

Заключение

Осуществлённый теоретический анализ даёт основание для ряда обобщающих положений.

1. Амбивалентность искусственного интеллекта. Генеративный ИИ не является ни безоговорочным преимуществом, ни абсолютной угрозой для образовательной сферы. Характер его воздействия на критическое мышление и медиаграмотность целиком определяется продуманностью педагогического дизайна. Когда ИИ функционирует как поставщик «готовых решений», он провоцирует эффект когнитивной разгрузки; когда же он выступает в роли «интеллектуального партнёра», то трансформируется в инструмент оттачивания аналитических способностей.

2. Методический инструментарий. В качестве наиболее результативных выделены три стратегии: ИИ как объект критического разбора (обнаружение ошибок), как интеллектуальный оппонент (генерирование контраргументов) и как среда для освоения промпт-инжини-

ринга (выстраивание запроса). Все они предполагают от студента интенсивной рефлексии, фактологической проверки и аргументированного оценивания.

3. Медиаграмотность как метакомпетенция. В условиях экспансии сгенерированного контента медиаграмотность перерастает рамки узкотехнических умений. Она вбирает в себя понимание устройства больших языковых моделей, распознавание характерных «следов» машинного текста, навыки обнаружения галлюцинаций и культурных смещений, а также способность выстраивать продуктивный диалог с нейросетью.

4. Прикладная ценность для обучения английскому языку. Взаимодействие с англоязычными материалами, порождёнными ИИ, открывает особые перспективы для параллельного развития языковых и когнитивных компетенций. Студенты осваивают не просто перевод или

понимание, а критическую оценку происхождения контента, его достоверности и стилистической специфики.

Научная новизна представленных результатов состоит в том, что в статье впервые систематизированы педагогические условия, превращающие генеративный ИИ из потенциальной угрозы в средство формирования критического мышления и медиаграмотности, а также предложены конкретные пути интеграции данных подходов в преподавательскую практику. Теоретическая значимость работы связана с уточнением содержания понятий «критическое мышление» и «медиаграмотность» в контексте эры генеративного ИИ. Практическая значимость заключается в возможности прямого применения описанных стратегий в программах высшей школы, прежде всего при подготовке специалистов лингвистического и педагогического профиля.

Литература:

1. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R. et al. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. — Paris: UNESCO, 2011. — 192 p.
2. Critical Media Literacy: Teaching Students to Critically Analyze Media and Its Impact on Society // Diverse Daily. — 2023. — 15 March.
3. Студент РГГУ защитил диплом, написанный ChatGPT // TACC. — 2023. — 31 января.
4. Мазанюк Е. Ф. Применение искусственного интеллекта в школах РФ: перспективы и неоднозначные последствия / Е. Ф. Мазанюк // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–1. — С. 205–208.
5. Бурганова Л. А. Риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании: взгляд студентов / Л. А. Бурганова, О. В. Юрьева, О. Ю. Кукушкина // Вестник экономики, права и социологии. — 2025. — № 2. — С. 241–246. — DOI: 10.24412/1998–5533–2025–2–241–246.
6. Неустрашимость галлюцинаций у больших языковых моделей // Naked Science. — 2024. — 15 апреля.
7. Enhancing Critical Thinking Skills in ChatGPT-Human Interaction: A Scoping Review // R Discovery. — 2025. — 10 March.
8. Ахметова Б. Н. Использование генеративного ИИ как инструмента полемики в учебном процессе / Б. Н. Ахметова // Молодой учёный. — 2024. — № 15 (414). — С. 312–315.
9. Pedagogy of Conscious Input to Enhance Critical Thinking with Gen AI // Observatory of Educational Innovation, Tecnológico de Monterrey. — 2025. — 5 February.
10. Mukash Z. A Conceptual Framework for Using AI Tools as a Cognitive Instrument in Higher Education / Z. Mukash, A. Baimukhametova, D. Rakhimova // Pedagogy and Technology Management. — 2024. — Vol. 2. — No. 1. — P. 45–58.
11. В российских вузах апробируют «ЛаньGPT» — первого интеллектуального помощника для студентов // Teacher Journal. — 2024. — 20 ноября.

AI-ассистент как средство поддержки при изучении английского языка: потенциал и ограничения

Фадеев Святослав Алексеевич, студент магистратуры
Московская международная академия

В данной статье анализируется роль AI-ассистентов на основе технологий обработки естественного языка как средства изучения английского языка. Анализируется их дидактический потенциал, а также возможности для развития устной речи, расширения словарного запаса и грамматической поддержки. Отдельное внимание уделено рискам и ограничениям — склонность моделей ошибаться, отсутствие невербальной коммуникации и вероятность формирования зависимости. Предлагаются методические рекомендации по включению AI-ассистентов в учебный процесс в рамках смешанного обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, AI-ассистент, английский язык, чат-бот, обучение, обработка естественного языка.

AI assistant as a means of support when learning English: potential and limitations

Fadeev Svyatoslav Alekseevich, master's student
Moscow International Academy

This article analyzes the role of AI assistants based on natural language processing technologies as a means of learning English. Their didactic potential is analyzed, as well as opportunities for the development of oral speech, vocabulary expansion and grammatical support. Special attention is paid to the risks and limitations, such as the tendency of models to «hallucinate», the lack of nonverbal communication, and the likelihood of addiction. Methodological recommendations on the inclusion of AI assistants in the educational process within the framework of blended learning are proposed. The position is substantiated that the AI assistant helps to increase the autonomy of the student, but cannot replace the teacher.

Keywords: artificial intelligence, AI assistant, English, chatbot, learning, natural language processing.

Введение

Цифровая среда образования открыла доступ к совершенно новым инструментам для изучения иностранных языков. Раньше трудно было себе представить, что студент сможет в любой момент вести осмысленную беседу с программой, которая подстраивается под его уровень, замечает ошибки и предлагает альтернативные формулировки. Сегодня же AI-ассистенты, такие как ChatGPT, YandexGPT, DeepSeek и их аналоги, стали привычной частью жизни, и учащиеся всё чаще воспринимают их как помощника в обучении.

В современной науке уже накоплен значительный объём данных об эффективности AI-ассистентов в образовании. Мета-анализы показывают, что использование ИИ помощников даёт положительный эффект в изучении языка ($g = 0,484$, что соответствует умеренному положительному эффекту по шкале Хеджеса) [14, с. 19–20], а применение генеративных AI-чатботов для изучения второго языка демонстрирует умеренное или большое положительное влияние ($ES = 0,576$ — средний или высокий эффект) [10, с. 20–21]. Другие исследования указывают на положительный эффект ChatGPT в улучшении навыков письма ($g = 0,6867$ — эффект выше среднего) [9, с. 12–13].

Многие существующие работы сосредоточены на сравнении эффективности инструментов (ИИ против традиционных методов), но при этом, не дают системного анализа самого AI-ассистента как средства поддержки — его функции, ограничения и последствий для образования. Настоящее исследование постарается восполнить этот пробел, рассматривая AI-ассистента не как панацею, а как элемент продуманной педагогической системы.

Целью исследования будет определение дидактического потенциала и ограничения AI-ассистентов для изучения английского языка, а также разработать методические рекомендации по их безопасной и эффективной интеграции в учебный процесс в рамках смешанного обучения.

Основная часть

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Материалом послужили научные публикации по

проблеме использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, включая как классические труды по лингводидактике [1; 3], так и современные эмпирические и метааналитические исследования 2024–2026 годов. Всего при подготовке работы было проанализировано более 40 источников, из которых для финального списка литературы отобраны наиболее релевантные и свежие — преимущественно 2025–2026 годов. В работе применялись следующие методы: анализ и синтез научной литературы (для выявления ключевых подходов к дидактическому потенциалу AI-ассистентов), сравнительный анализ (для сопоставления возможностей различных AI-инструментов и выявления устойчивых ограничений) и обобщение педагогического опыта (для формулирования методических рекомендаций).

Анализ литературы, включая недавние мета-анализы, позволяет выделить несколько ключевых направлений, где AI-ассистент может быть эффективен. Прежде всего, это развитие устной речи — одна из главных проблем при изучении языка, где не хватает реальной коммуникативной практики. AI-ассистент способен частично восполнить этот пробел, выступая в роли собеседника, неограниченного во времени. Эмпирические исследования подтверждают эту гипотезу. Например, 12-недельное экспериментальное вмешательство с использованием AI-чатбота у грузинских студентов университета показало значительные улучшения в беглости речи, грамматической точности, словарном запасе, произношении и общей уверенности [8, с. 19–22]. Анализ, проведённый на 207 корейских EFL-студентах, продемонстрировал, что разговорный AI и структурированные AI-приложения значительно превосходят традиционное обучение, ориентированное на учителя, в развитии разговорных навыков [5, с. 30–32].

Наряду с устной речью, AI-ассистент активно способствует расширению словарного запаса и обеспечивает грамматическую поддержку. Вместо заучивания списков слов, ИИ позволяет перейти к контекстному изучению лексики. Студент может запросить объяснение тонких смысловых различий между синонимами, и ассистент предоставит объяснение с примерами их использования в речи или при письме. Исследования также показывают, что AI-ас-

систенты эффективны в формировании лексико-грамматических навыков, включая сложные категории, такие как фразовые глаголы [12, с. 41–45]. Одним из самых значимых результатов недавних исследований является влияние AI на снижение языковой тревожности. Исследование, проведённое на 83 китайских студентах, показало, что AI-поддерживаемое вмешательство способствовало снижению ситуативной тревожности при парной работе и публичных выступлениях. Участники исследования воспринимали AI-ассистента как предоставляющего поддерживающую обратную связь в среде без осуждения [7, с. 19–24]. Аналогичные выводы были сделаны и в других работах: AI создаёт «безопасное пространство» для практики, снижая страх перед ошибкой [11, с. 26–28]. В то же время современные мета-анализы подтверждают, что эффективность AI-инструментов может варьироваться в зависимости от множества факторов, включая уровень владения языком, дизайн интерфейса и возможности взаимодействия [14, с. 21–22]. Мультимодальные форматы, объединяющие текст и голос, показали более сильные эффекты, чем однокомпонентные [13, с. 24–26]. Таким образом, AI предоставляет студенту возможность учиться в своём собственном темпе и стиле, создавая персональную траекторию.

Тем не менее, AI-ассистент не лишён существенных ограничений, которые важно учитывать при его внедрении. Прежде всего, это проблема недостоверности ответов и связанные с ней риски для критического мышления. Мета-анализ влияния ИИ-инструментов на критическое мышление выявил двойственную природу этих технологий: в 66,7 % исследований сообщается об их положительной роли, но в 33,3 % — об отрицательной [6, с. 20–23]. Способность выдавать грамматически правильные, но фактически сложные высказывания («галлюцинации») остаётся серьёзной проблемой. Исследования показывают, что AI-ассистенты могут быть менее эффективны для определённых типов задач, например, для дискуссии или рассказывания историй, по сравнению с парной работой или презентациями [7, с. 18–20]. Качество обратной связи остаётся нестабильным: модель может не замечать ошибок или, наоборот, ошибочно исправлять корректные фразы.

Отдельного внимания заслуживают противоречивые данные о влиянии AI на тревожность. Хотя многие исследования подтверждают, что AI снижает тревожность, другое квазиэкспериментальное исследование (с участием 44 турецких студентов) показало, что AI-чатботы значимо не снижают тревожность обучающихся, тогда как традиционные разговорные практики со сверстниками, напротив, значительно уменьшали тревожность [4, с. 17–20].

Помимо этого, общение с AI-ассистентом лишено невербального общения: жестов, мимики, интонации [2, с. 89]. Студенты также отмечали ограничения, связанные с «роботизированной» природой AI-взаимодействия и отсутствием настоящего эмоционального отклика [11, с. 31–32].

Переходя от анализа возможностей и рисков к практическим рекомендациям, следует подчеркнуть, что наиболее эффективной моделью интеграции AI-ассистента в учебный процесс является смешанное обучение, при котором работа в аудитории с преподавателем сочетается с самостоятельной практикой при поддержке ассистента. Ключевой принцип: преподаватель задаёт цель и определяет рамки, а ассистент обеспечивает языковую практику. Например, после разбора темы «Job Interview» студенты получают задание провести собеседование с AI-помощником в заданной роли, сохранить историю диалога и отметить два-три самых трудных момента. На занятии эти фрагменты обсуждаются совместно, а преподаватель комментирует, насколько удачно ассистент справился с обратной связью. Такой подход, с одной стороны, многократно увеличивает объём речевой практики, а с другой — не оставляет студента наедине с возможными ошибками модели. Другой перспективный приём — это ведение «языкового дневника» в диалоге с ассистентом: ученик ежедневно описывает прошедший день или планы, а помощник перефразирует текст, предлагая другие варианты формулировок. Важно обучать студентов грамотному умению задавать AI-ассистенту чёткие инструкции относительно уровня владения языком, стиля общения и формата обратной связи.

Заключение

AI-ассистент, опирающийся на большие языковые модели, действительно способен стать мощным инструментом в освоении английского языка. Однако это будет работать только в том случае, если он будет встроен в методически выверенную стратегию, а не применяется бессистемно. Его ключевые преимущества — доступность, безграничное терпение, способность подстраиваться под индивидуальный темп и запросы пользователя, а также создание среды, свободной от страха ошибки. ИИ-помощник позволяет восполнить наиболее острые дефициты массового обучения: нехватку устной практики и мгновенной корректирующей реакции. В то же время порождаемые моделью неточности, непостоянство качества исправлений и опасность формирования когнитивной пассивности делают необходимым контроль педагога, который направляет критическую оценку ответов ассистента и дозирует степень опоры на него.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Потапова Р. К., Потапов В. В. Речевая коммуникация: от звука к высказыванию. М.: Языки славянских культур, 2012. 464 с.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
4. A comparison of the effects of AI-based chatbots and peer interactions on speaking anxiety among EFL learners // *Future in Educational Research*. 2025. С. 17–20.
5. AI versus humans: Impact of IPA, AI apps, and peer interactions on the English skills of EFL adolescents // *System*. 2026. Vol. 140, 104040. P. 30–32.
6. How do generative artificial intelligence (AI) tools and large language models (LLMs) influence language learners' critical thinking in EFL education? A systematic review // *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12, Article 48. P. 20–23.
7. Huang Y., Kakham P. The impacts of AI conversational agents on EFL learners' oral proficiency and foreign language speaking anxiety // *Frontiers in Education*. 2026. P. 18–24.
8. Kintsurashvili E., Pipia E., Prado M. Integrating an AI chatbot to enhance English language speaking skills: A classroom-based study with Georgian university students // *TESOL in Context*. 2026. Vol. 35, № 1. P. 19–22.
9. Lee J.-Y. A Meta-Analysis of ChatGPT's Effects on English Writing in Korean Classrooms // *English Teaching*. 2025. Vol. 80, № 5. P. 175–193.
10. Li M., Wang Y., Yang X. Can Generative AI Chatbots Promote Second Language Acquisition? A Meta-Analysis // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2025. Vol. 41, № 4, e70060. P. 20–21.
11. Saptiany S. G., Hartono R., Mujiyanto J., Rustipa K. Exploring the Role of ChatGPT Voice Mode in Reducing Foreign Language Speaking Anxiety Among Indonesian ESP Students // *Educational Process: International Journal*. 2025. Vol. 19, e2025554. P. 26–32.
12. Том 30, № 3. Теория и методика обучения иностранному языку // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2025. С. 591–609.
13. Unveiling the effects of GenAI on motivation of learning English as a second/foreign language: Evidence from meta-analysis // *System*. 2025. P. 16–19.
14. Wang F., Cheung A. C. K., Neitzel A. J., Chai C. S. Does Chatting with Chatbots Improve Language Learning Performance? A Meta-Analysis of Chatbot-Assisted Language Learning // *Review of Educational Research*. 2025. Vol. 95, № 4. P. 623–660.

Смартфон как медиаинструмент патриотического воспитания в системе дополнительного образования

Филатова Анастасия Сергеевна, студент
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается потенциал смартфона как полифункционального медиаинструмента в контексте патриотического воспитания. Предлагается авторская модель «мобильного медиапроекта» как формы дополнительного образования, направленной на формирование гражданской идентичности через создание контента о локальной истории и культуре.

Ключевые слова: смартфон, мобильный контент, патриотическое воспитание, дополнительное образование, медиаобразование, гражданская идентичность.

Введение

Цифровая среда стала неотъемлемой частью повседневной жизни современного человека, а смартфон — её центральным элементом. Согласно данным исследования Mediascope, в 2023 году более 85 % россиян в возрасте от 12 до 64 лет используют смартфон ежедневно, причём молодёжная аудитория проводит с устройством в среднем свыше пяти часов в сутки [1]. Между тем педагогическое сообщество по-прежнему нередко воспринимает смартфон как помеху образовательному процессу, а не как его ресурс.

Данная статья отстаивает иную позицию: смартфон — это полноценный медиаинструмент, обладающий съёмочным, монтажным, публикационным и коммуникационным потенциалом, а потому способный выполнять

воспитательные функции, в том числе в области патриотического образования. Особую актуальность этот тезис приобретает в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) и дополнительного образования детей, где гибкость форматов позволяет экспериментировать со средствами обучения.

Отношение педагогики к мобильным устройствам прошло несколько этапов: от полного отрицания — к осторожному допуску, а затем к концепции мобильного обучения (mobile learning, m-learning). М. Шарплс, один из основоположников теории мобильного обучения, определяет его как «обучение через множественные контексты — социальные и содержательные — посредством социального и интерактивного взаимодействия с использованием персональных электронных устройств» [2].

Ключевое слово здесь — «контексты»: мобильное устройство снимает границу между школой и улицей, между классом и городом, что принципиально важно для воспитательных задач, связанных с реальной средой.

В отечественной педагогике концепция медиаобразования, активно развиваемая А. В. Фёдоровым, также акцентирует роль современных медиа в формировании личности [3]. Исследователь настаивает на том, что медиаграмотность — это не только умение потреблять информацию критически, но и способность создавать медиапродукты, выражающие гражданскую позицию автора. Именно это положение становится теоретическим основанием для предлагаемой в настоящей статье модели.

Патриотическое воспитание в российской системе образования традиционно опирается на устойчивый набор форматов: урок мужества, встреча с ветераном, экскурсия в музей, смотр строя и песни. Эти форматы не утратили своей ценности, однако они адресованы скорее к восприятию, нежели к деятельности. Молодой человек, воспитанный в логике партиципаторной культуры — культуры соучастия и самовыражения, — нуждается в иной точке входа: не «послушай и запомни», а «создай и поделись».

Здесь и возникает педагогическая ниша для смартфона. Устройство, которое подросток и без того держит в руках, превращается в инструмент документирования, осмысления и трансляции ценностей — при условии, что педагог выстраивает соответствующую методическую рамку.

На основе теоретических положений, изложенных выше, предлагается авторская модель дополнительного образования — мобильный медиапроект «Живая память». Модель рассчитана на учащихся старших классов или студентов в рамках программы ДПО, реализуется продолжительностью 36 академических часов и включает три взаимосвязанных модуля.

Модуль 1. «Вижу город» (мобильная фотожурналистика). Участники осваивают базовые принципы документальной фотографии на смартфон: свет, ракурс, нарратив кадра. Практическое задание — фотоэссе «Место, которое помнит»: съёмка локаций, связанных с историей родного города, — мемориальных досок, дворов, зданий, имеющих историческую ценность. Ключевой педагогический приём — «визуальное интервью»: участник фотографирует объект и сопровождает снимок устным рассказом очевидца или местного жителя, записанным на тот же смартфон.

Модуль 2. «Слышу время» (мобильный подкаст). Участники создают короткий документальный аудиоподкаст (5–7 минут) о конкретном человеке или событии, связанном с историей региона. Запись ведётся на смартфон, монтаж — в бесплатных мобильных приложениях (VN, Capcut). Принципиально, что герой подкаста — не обязательно известная личность: ценность представляет «маленькая история» — воспоминание соседа-ветерана,

рассказ бабушки о блокаде, интервью с реставратором местного памятника.

Модуль 3. «Рассказываю сам» (короткое вертикальное видео). Финальный модуль предполагает создание вертикального видеоматериала продолжительностью до 90 секунд в формате, близком к Reels или Shorts. Участник выступает одновременно автором, оператором и ведущим. Темы предлагаются вариативно: «Один день из жизни военного музея», «Профессия, которой больше нет», «Моя семья в годы войны». Видео монтируется в CapCut или аналогичном мобильном редакторе и публикуется на согласованной платформе (школьный паблик, региональный медиапортал).

Сквозной принцип всех трёх модулей — локальность: каждый медиапродукт посвящён конкретному месту, человеку или событию, географически близкому участнику. Это принципиально отличает модель от абстрактного «патриотизма вообще» и формирует привязанность к малой родине как фундамент гражданской идентичности.

Предлагаемая модель обеспечивает несколько педагогических эффектов, труднодостижимых традиционными средствами.

1. Субъектность. Участник не получает готовое знание, а производит его сам. Создавая медиапродукт, он вынужден разобраться в теме, выстроить собственную интерпретацию, принять творческое решение.

2. Вовлечённость. Интервью с реальным человеком, съёмка реального места формируют эмоциональную связь, которую не способна создать ни одна презентация.

3. Публичность. Зная, что его видео или подкаст увидят другие, участник относится к теме ответственно — это механизм социальной ответственности, встроенный в саму форму задания.

4. Медиаграмотность. Осваивая инструменты мобильной журналистики, участник параллельно учится критически оценивать медиаконтент — понимать, как создаётся «картинка», и, следовательно, не принимать её некритически.

Заключение

Смартфон перестал быть просто средством связи — он стал персональной медиастудией, доступной каждому. Педагогика, игнорирующая этот факт, рискует утратить контакт с той аудиторией, которую призвана воспитывать. Предлагаемая модель мобильного медиапроекта «Живая память» демонстрирует, как технология, которую принято считать отвлекающим фактором, может быть обращена в инструмент формирования гражданской идентичности — через создание контента о реальных людях, местах и событиях, составляющих живую ткань исторической памяти.

Интеграция подобных форматов в программы дополнительного образования представляется не только возможной, но и необходимой: именно ДПО, свободное от жёсткой стандартизации, способно стать экспериментальной площадкой для новых языков патриотического воспитания.

Литература:

1. Фёдоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д: ЦВВР, 2001. 708 с.
2. Mediascope. Результаты исследования медиапотребления россиян. М., 2023.
3. Sharples M., Taylor J., Vavoula G. Towards a Theory of Mobile Learning // Proceedings of mLearn 2005. Cape Town, 2005. P. 1–9.

Геймификация на уроках обществознания в старших классах как инструмент развития функциональной грамотности

Хрусталева Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Гавриашева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматривается дидактический потенциал геймификации в контексте преподавания обществознания в 10–11-х классах. Обосновывается различие между игровым обучением и геймификацией. Анализируется влияние игровых механик на формирование критического мышления и правовой компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: геймификация, обществознание, старшая школа, мотивация, системно-деятельностный подход, функциональная грамотность, цифровая дидактика.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС СОО) требуют от педагога формирования у обучающихся не просто суммы знаний, а метапредметных компетенций, включая критическое мышление, кооперацию и коммуникацию. Обществознание как дисциплина, моделирующая социальные, экономические и политические процессы, сталкивается с проблемой высокого уровня абстракции материала и клиповым мышлением старшеклассников. Традиционные лекционно-семинарские формы часто не обеспечивают эмоционального вовлечения в предмет.

Ответом на вызовы «цифрового поколения» Z и Альфа становится геймификация. В отличие от простого использования игр, геймификация подразумевает внедрение игровых механик в неигровой образовательный контекст [2, с. 28]. Цель данной статьи — обосновать структурную модель применения геймификации на уроках обществознания для повышения правовой и политической грамотности учащихся старших классов.

1. Степень научной разработанности проблемы

Феномен геймификации в образовании исследован в трудах К. Вербаха и Д. Хантера, разработавших модель игровых элементов (динамики, механики, компоненты), а также Ю-Кай Чоу, создавшего концепцию «октализа» — восьми ключевых мотиваторов поведения [3]. В российской педагогической науке дидактические аспекты цифровых игровых технологий отражены в работах Е. В. Марковой,

П. П. Глухова, анализирующих образовательное картирование, и Н. Л. Караваева, изучающего проблемы совершенствования методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде [6]. Однако прикладных работ, связывающих геймификацию именно с содержательными линиями обществознания на уровне среднего общего образования, недостаточно.

1.1 Структурное отличие геймификации от дидактической игры

Ключевая ошибка начинающих педагогов — подмена понятий. Дидактическая игра (например, дебаты или «Суд присяжных») локальна во времени и пространстве одного урока. Геймификация же — это мета-уровень организации всего образовательного модуля. По определению И. С. Бураковой, геймификация в обучении создает систему постоянной обратной связи и рейтингования, что сближает её с технологией формирующего оценивания [1].

В приложении к обществознанию это выражается в создании долгосрочной ролевой симуляции. Например, класс на период изучения раздела «Политическая сфера» превращается в модель «Государства». Учащиеся получают роли (депутаты, эксперты, журналисты) и «копят» баллы репутации, которые конвертируются не в формальную оценку, а в расширение академических прав (возможность выбора формата сдачи зачета, право на подсказку и т. д.). Данный подход опирается на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, согласно которой по-

требность в автономии является базовым условием внутренней мотивации [5].

1.2 Реализация принципа связи с реальностью через игровой нарратив

Обществоведческое знание операционально: оно работает только тогда, когда оторвано от страниц учебника и встроено в практику. Игровой нарратив позволяет создать вымышленную, но внутренне непротиворечивую социальную среду, что решает проблему «симулякров» в обучении. Л. С. Выготский утверждал, что в игре ребенок создает зону ближайшего развития, действуя «на голову выше себя» [4]. Для старшеклассника это проявляется в способности анализировать общественные явления с позиции взрослого профессионала.

На практике эффективен прием «Кейс-расследование». Тема «Трудовое право» геймифицируется введением легенды: «Вы — группа юридических детективов, расследующих нарушения на предприятии N». Вместо механического заучивания статей Трудового кодекса РФ, учащиеся в поиске решения проходят веб-квест, маркируя найденные нормы права как «улики». Такая визуализация прогресса и эксплицитная значимость контента повышают когнитивную гибкость.

1.3 Развитие «мягких навыков» через механику командных достижений

Содержание курса обществознания (особенно блоки «Социология» и «Экономика») требует отработки навыков кооперации. Индивидуальный рейтинг, как показано в исследовании Д. Г. Киреева, часто демотивирует слабых учеников [7]. Решением становится гибридная модель, где существуют личные аватары и общекомандный прогресс-бар.

Например, при изучении темы «Избирательные системы» класс разбивается на «партийные фракции». За-

дача каждой фракции — не просто выучить теоретические аспекты мажоритарной и пропорциональной систем, а, используя эту аналитическую рамку, разработать предвыборную программу. Побеждает фракция, набравшая больше голосов в импровизированном голосовании. Здесь срабатывает механизм «октализа» (по Ю-Кай Чоу), а именно: социальное влияние и стремление к коллективизму, что особенно соответствует возрастным особенностям юношеского возраста.

2. Риски внедрения и пути их минимизации

Анализ педагогической практики позволяет выявить два основных риска геймификации на уроках обществознания: смещение фокуса с учебной цели на игровую активность (синдром «игры ради игры») и сопротивление консервативных учеников, предпочитающих репродуктивные способы запоминания. Для преодоления первого риска необходима строгая таксономия целей: после каждого игрового цикла обязателен этап рефлексивного анализа, перевода игрового опыта на язык научных понятий. Нивелирование второго риска достигается добровольностью ролей и вариативностью сложности миссий.

Заключение

Геймификация в старших классах — это не развлечение, а способ семиотического моделирования социальной реальности. Её эффективность при изучении обществознания обусловлена возможностью трансформировать теоретические конструкты (власть, право, социальная стратификация) в личный переживаемый опыт ученика. Целесообразно использовать долгосрочные нарративные сценарии, элементы формирующего рейтинга и командные квесты, что полностью соответствует методологии системно-деятельностного подхода и требованиям ФГОС СОО к личностным и метапредметным результатам обучения.

Литература:

1. Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся // МНКО. — 2023. — № 3 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatel'nogo-protsesssa-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschihsya> (дата обращения: 05.06.2026).
2. Вербх, К. Вовлекай и властвуй: Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербх, Д. Хантер; пер. с англ. А. Кардаш. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 224 с.
3. Chou, Y. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards / Y. Chou. — Fremont: Octalysis Media, 2015. — 512 p.
4. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
5. Deci, E. L. Self-Determination Theory / E. L. Deci, R. M. Ryan. — New York: Guilford Press, 2017. — 756 p.
6. Караваев, Н. Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: [монография] / Н. Л. Караваев, Е. В. Соболева. — Киров: Вятский государственный университет, 2019. — 105 с.
7. Киреев, Д. Г., Кузьмин, К. А., Левин, П. В. Преимущества и недостатки рейтинговой системы оценивания учебной деятельности студентов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. — 2008. — № 52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimushchestva-i-nedostatki-reytingovoy-sistemy-otsenivaniya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 05.06.2026).

Методика обучения прыжкам детей первой младшей группы

Чернышёва Татьяна Юрьевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 48 «Вишенка» г. Белгорода

Рассматривается специфика методики обучения воспитанников первой младшей группы прыжкам с учетом возрастных анатомо-физиологических особенностей и психолого-педагогических предпосылок.

Обучение прыжкам с использованием дидактических имитационно-игровых комплексов, включающих подготовительные, подводящие упражнения, основанные на игровых ситуациях, методах совместных действий педагога и детей, имитации, оказало стимулирующее воздействие на освоение прыжков на первоначальном этапе обучения.

Ключевые слова: прыжки, первая младшая группа, обучение прыжкам, дидактический игровой комплекс.

Прыжки — вид основных движений, который осваивают дети, начиная с раннего возраста. Одна из важных задач, которая решается в ходе обучения дошкольников прыжкам — гармоничное развитие всех мышечных групп опорно-двигательного аппарата ребёнка. По мнению Ветровой Е. Н., обучение прыжкам способствует развитию гибкости и координационных способностей, развивает волевые процессы. Но следует помнить, что это очень сложный для дошкольников вид основных движений, поэтому так важен объём и содержание упражнений, которые используются в процессе освоения прыжков. Эти упражнения должны обеспечить пропорциональное развитие различных мышечных групп, укрепить суставы и связки, особенно ног [2].

Организуется обучение прыжкам детей 2–3 лет с учётом возрастных анатомо-физиологических особенностей и психолого-педагогических предпосылок. Особую роль играют непосредственные воздействия взрослых (родителей и педагогов). Дети раннего возраста, как никто на последующих возрастных этапах, нуждаются в частом непосредственном обучающем воздействии взрослых.

Обучение прыжкам детей третьего года жизни не является ведущим направлением деятельности по физическому воспитанию, но освоение прыжков — важный показатель общей физической подготовленности детей. На третьем году жизни прыжок появляется у детей и интенсивно формируется, наблюдаются существенные изменения качественных и количественных показателей прыжка [1].

В процессе обучения прыжкам детей 2–3 лет целесообразно использовать дидактические имитационно-игровые комплексы, суть которых состоит в том, что они позволяют в приемлемой для воспитанников форме обучать прыжкам, учитывая особенности формирующейся нервной и костно-мышечной системы. Как правило, в игровой комплекс включаются последовательно: образные имитации прыжков; совместное выполнение педагога с детьми, затем выполнение прыжков игре на основе подражания [4].

Обучение прыжкам детей первой младшей группы базировалось на проведении диагностики. Уровень освоения прыжков у детей остается низким, а прыжки занимают незначительную часть их двигательной активности. Это логично, так как к третьему году жизни умение прыгать только начинает развиваться, поскольку к этому моменту стопы уже стали достаточно зрелыми, а мышцы и суставы укрепились, но не полностью. В этом возрасте с детьми можно начинать занятия прыжками, однако это требует целенаправленной и специализированной работы, а также особых технологий для развития умений, важных для физического развития детей. Полученные данные после анализа стали основой для подготовки методики обучения на формирующем этапе эксперимента [5].

Процесс обучения детей третьего года жизни прыжкам осуществлялся с использованием технологии «Дидактические имитационно-игровые комплексы», предложенной Л. Н. Волошиной для работы с детьми данной возрастной группы в программе «Теремок». Эта технология включает последовательное обучение через подготовительные и подводящие упражнения, основанные на игровых ситуациях, а также совместные действия педагога и детей, имитацию в специально созданной обстановке в группе, спортивном зале или на прогулочном участке, что способствует усвоению прыжков. Технология состоит из трех компонентов: обучение образным имитационным прыжкам; выполнение прыжков одновременно со взрослым с акцентом на важные моменты (отталкивание и приземление); закрепление навыка в подвижных играх, организованных взрослыми. Мы добавили еще один компонент — создание условий в группе и во время прогулок для включения прыжков в самостоятельную двигательную активность. Учитывая возрастные особенности детей, называемые психологами ситуативностью, мы выделили как важный элемент дидактического игрового комплекса создание условий, которые способствуют самостоятельным прыжкам.

На рисунке 1 представлено сопоставление уровня освоения детьми первой младшей группы умения прыгать, на констатирующем и контрольном этапах.

Исходя из рисунка, можно увидеть, что произошел прирост показателей по освоению воспитанниками первой младшей группы прыжков.

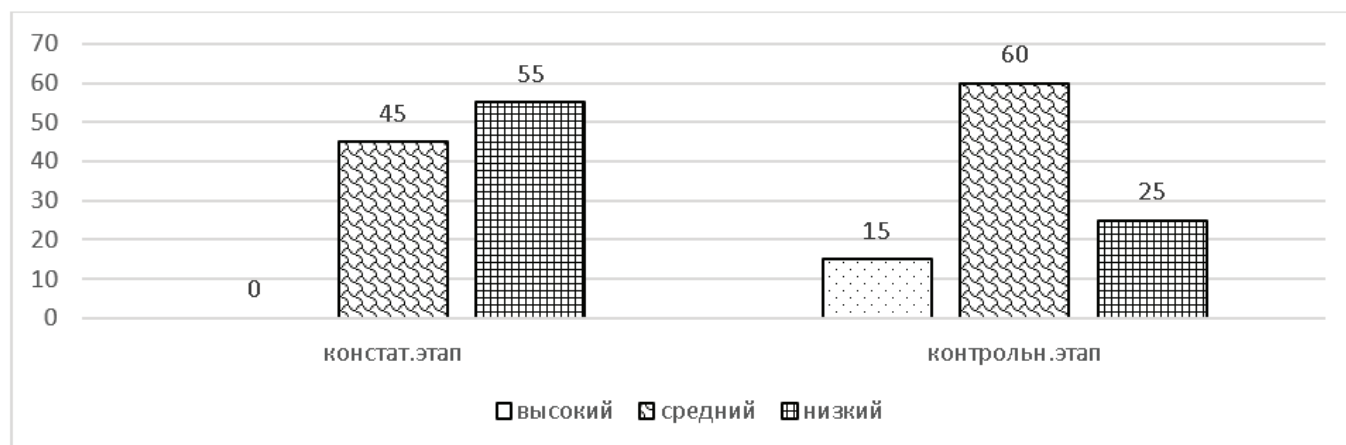


Рис. 1. Сопоставление уровня освоения детьми первой младшей группы умения прыгать на констатирующем и контрольном этапах

Чтобы определить точный прирост показателей по освоению воспитанниками первой младшей группы прыжков, мы взяли формулу, предложенной В. И. Усаковым:

$$W = 100(V2 - V1) : 1/2 (V1 + V2)$$

где W — прирост показателей в %;

V¹ — исходный уровень;

V² — достигнутый уровень.

В таблице 1 представлены баллы, набранные каждым ребёнком, при оценке прыжков на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 1. Уровень освоения прыжков детьми первой младшей группы

№ п/п	Имя ребёнка	Констатирующий этап				Контрольный этап			
		№ 1	№ 2	№ 3	сумма баллов	№ 1	№ 2	№ 3	сумма баллов
	Оля С.	1	1	1	3	2	2	2	6
	Инна Б.	1	1	1	3	2	2	1	5
	Коля М.	1	1	0	3	2	2	1	5
	Витя З.	1	1	0	3	2	1	1	4
	Маша В.	1	1	0	3	2	1	1	4
	Нина О.	1	1	0	3	2	1	1	4
	Рита Р.	1	1	0	3	2	1	1	4
	Вита П.	1	1	0	2	2	1	1	4
	Мила З.	1	1	0	2	1	1	1	3
	Дарина К.	1	0	0	1	1	1	1	3
	Игорь В.	1	0	0	1	1	1	1	3
	Тима Г.	1	0	0	1	1	1	1	3
	Даша П.	1	0	0	1	1	1	0	2
	Марина	1	0	0	1	1	1	0	2
	Данил О.	0	0	0	0	1	1	0	2
	Ваня П.	0	0	0	0	1	0	0	1
	Кристина	0	0	0	0	1	0	0	1
	Лёша П.	0	0	0	0	1	0	0	1
	Данил П.	0	0	0	0	1	0	0	1
	Макс Н.	0	0	0	0	1	0	0	1
ИТОГО:					30 бал. (средний балл-1,5)				59 бал. (средний балл-2,95)

Таблица 1 (продолжение)

№ п/п	Имя ребёнка	Констатирующий этап				Контрольный этап			
		№ 1	№ 2	№ 3	сумма баллов	№ 1	№ 2	№ 3	сумма баллов
	Сформирован полностью (5–6 баллов)				0 чел.				3 чел. (+3)
	Частично сформирован (2–4 балла)				9 чел. (+3)				12чел. (+3)
	Не сформирован (1 и менее баллов)				11чел. (-6)				5чел. (-6)

Условные обозначения в таблице:

№ 1 Прыжки на двух ногах через шнур

№ 2 Прыжки на двух ногах через 2 параллельные линии (расстояние 20см)

№ 3 Прыжки на двух ногах вверх с касанием предмета.

$$W = 100(V_2 - V_1)$$

$$1/2 (V_1 + V_2)$$

$$W = 100 \times (2,95 - 1,5) = 145 = 65,1 \%$$

$$0,5 \times (1,5 + 2,95) 2,2$$

Показатели освоения прыжков детьми выросли на 65,1 %. Этот прирост является значительным и совмещает возможности естественного развития, активной двигательной деятельности и образовательной работы по обучению прыжкам в детском саду.

Регулярные и целенаправленные занятия физической культурой с детьми, учитывающие требования Федеральной образовательной программы и технологию Л. Н. Волошиной с учетом заметных изменений в психическом и физическом развитии малышей, приводят к положительным результатам.

Проведенное исследование еще раз подтвердило, что ключевым условием успешного формирования техники прыжка у детей первой младшей группы является учет их возрастных возможностей и выбор целесообразной технологии.

Заключение

На основании проведенного исследования и анализа полученных результатов, можно утверждать, что методика обучения прыжкам с использованием дидактических имитационно-игровых комплексов обучения прыжкам, включающая подготовительные, подводящие упражнения, основанные на игровых ситуациях, методах совместных действия педагога и детей, имитации, оказала стимулирующее воздействие на освоение прыжков.

Литература:

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007659803/?ysclid=mguyufps2o 99680993 (дата обращения: 4.03.2026)
2. Ветрова Е. Н. Актуальные проблемы психофизического развития детей и их решение: успешный опыт применения прыжков через резинку в образовательной программе [Текст] / Е. Н. Ветрова // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2024. — № 12. — С. 40–47.
3. Волошина Л. Н., Курилова Т. В. Физическое развитие детей третьего года жизни. Методическое пособие для реализации образовательной программы «Теремок» / Под ред. И. А. Лыковой, Е. А. Сагайдачной. — М.: Изд. дом «Цветной мир», 2019. -80с.
4. Смоктунович, Н. В. Методика обучения прыжкам / Н. В. Смоктунович. — Текст: непосредственный // Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: курс лекций. — ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2022.
5. Солодкая, Е. Д. Перспективный план обучения основным движениям на физкультурных занятиях в I младшей группе 2–3 года / Е. Д. Солодкая. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. (дата обращения: 08.06.2026).

Формирование основ финансовой грамотности у учащихся 3-го класса через интерактивные задания и дидактические игры

Швецова Алёна Владимировна, студент
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются возможности формирования основ финансовой грамотности учащихся 3-го класса посредством дидактических игр. Раскрываются когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты финансовой грамотности младших школьников. Представлены игровые методы и задания, способствующие развитию экономических знаний, ценностного отношения к труду и деньгам, а также практических навыков принятия финансовых решений.

Ключевые слова: финансовая грамотность, младший школьник, дидактическая игра, экономическое воспитание, финансовое образование, начальная школа.

В современных условиях финансовая грамотность рассматривается как одна из ключевых компетенций личности. Ребёнок уже в младшем школьном возрасте сталкивается с деньгами, покупками, рекламой, карманными расходами и необходимостью делать выбор между желаниями и потребностями. Поэтому формирование основ финансовой грамотности следует начинать в начальной школе.

Для детей младшего школьного возраста игра остается ведущим видом деятельности, поэтому для объяснения абстрактных и сложных для понимания понятий целесообразно использовать игровые технологии. Дидактические игры для учащихся 3-го класса (8–9 лет) особенно важны, так как они помогают в переходе от игровой деятельности к учебной, повышают учебную мотивацию и познавательный интерес, а также способствуют более прочному усвоению знаний. Кроме того, такие игры снижают эмоциональное напряжение, развивают логическое мышление, память и внимание, а также формируют умение работать в коллективе. [1, с. 230]. Цель статьи — раскрыть возможности формирования основ финансовой грамотности учащихся 3-го класса посредством дидактических игр.

Финансовая грамотность в младшем школьном возрасте понимается как совокупность элементарных знаний, умений и установок, которые помогают ребенку ориентироваться в простых экономических ситуациях. Для учащихся 3 класса особенно важны представления о деньгах, доходах и расходах, цене товара, покупке, экономии и разумном выборе. На этом уровне обучение не должно быть абстрактным: ребенку важно видеть связь между финансовым понятием и повседневной жизнью семьи.

Одним из наиболее эффективных средств обучения выступают дидактические игры. Они обеспечивают активное участие ребёнка в образовательном процессе, создают условия для самостоятельного поиска решений и позволяют сделать сложные экономические понятия понятными и доступными.

В структуре экономической воспитанности младших школьников исследователи Н. В. Иванова, В. А. Калюлина и Г. Н. Марунина выделяют три взаимосвязанных критерия. [3, с. 174]

Первый критерий: когнитивный компонент формирования финансовой грамотности. Он связан с формированием знаний и представлений о денежных отношениях. Учащиеся 3 класса должны понимать, что деньги являются средством обмена, что доходы и расходы связаны с жизнью семьи, а цена товара зависит от его назначения и ценности. На этом этапе важно сформировать первичные представления о том, откуда берутся деньги и почему их нужно расходовать разумно.

Для формирования представлений о стоимости товаров и услуг эффективно использовать игру «Знатоки цен». Учитель предлагает детям определить примерную стоимость знакомых товаров: хлеба, молока, соли, тетради, ручки. После обсуждения учащиеся сравнивают ответы и выясняют причины различий в ценах [5]. Игра позволяет расширить представления о стоимости товаров и способствует развитию наблюдательности.

Формированию представлений о расходах способствует игра «Школьный буфет — финансовая головоломка». Учащимся выдаётся определённая сумма условных денег и предлагается выбрать покупки в пределах имеющегося бюджета [5]. При этом необходимо рассчитать остаток денежных средств и объяснить свой выбор. Такая работа способствует развитию навыков счёта и финансового планирования.

Важное место занимает интеллектуальная игра «Доходы и расходы». Дети знакомятся с историей семьи сказочных персонажей, анализируют различные статьи расходов и определяют, какие покупки являются первоочередными, а какие можно отложить [5]. В ходе обсуждения учащиеся начинают понимать значение рационального распределения семейного бюджета.

Таким образом, дидактические игры позволяют сформировать у третьеклассников первоначальные экономические знания и подготовить основу для дальнейшего развития финансовой грамотности.

Второй критерий: ценностно-мотивационный компонент формирования финансовой грамотности. Ценностно-мотивационный компонент предполагает воспитание положительного отношения к труду и деньгам, а также понимания ценности разумного расходования средств.

В 3 классе важно не только объяснить, что деньги имеют значение, но и показать, что они связаны с трудом, временем и усилиями людей. Это помогает формировать уважение к результатам труда и осознанное отношение к потреблению.

Одним из эффективных средств является игра «Хочу и надо». Учитель демонстрирует карточки с изображением различных предметов и предлагает распределить их на две группы: необходимые и желательные покупки [5]. В процессе обсуждения учащиеся приходят к выводу о том, что не все желания должны удовлетворяться сразу, а при планировании расходов необходимо учитывать реальные потребности.

Интерес к финансовой тематике поддерживает деятельность «Клуба финансовых умников». Учащиеся участвуют в викторинах, конкурсах, обсуждают финансовые ситуации, представляют результаты собственных проектов. Подобная работа способствует развитию устойчивой познавательной мотивации и ответственности.

Эффективным средством формирования ценностного отношения к ресурсам выступает проект «Доходы из отходов». Работая в группах, дети предлагают способы повторного использования различных вещей, обсуждают их практическую ценность и представляют свои идеи классу [4]. Проект способствует воспитанию бережливости и рационального отношения к ресурсам.

Третий критерий: поведенческий компонент формирования финансовой грамотности. Поведенческий компонент связан с формированием навыков выбора и принятия простых финансовых решений. Учащиеся 3 класса должны учиться планировать элементарные расходы, выбирать наиболее подходящий вариант покупки и действовать в рамках заданной суммы. Здесь важно, чтобы ребенок не просто знал правило, а пробовал применять его в ситуации выбора.

Одной из наиболее эффективных игр является «Мой первый бизнес-план». Учащиеся получают условный стартовый капитал и создают собственный проект бизнеса. Им необходимо распределить средства на покупку

оборудования, аренду помещения и оплату труда работников [5]. В процессе игры дети знакомятся с понятиями доходов и расходов предприятия, учатся принимать решения и прогнозировать результаты своей деятельности.

Для развития навыков рационального выбора используются задания типа «Что выгоднее?». Например, детям предлагается сравнить стоимость покупки товара в разных магазинах с учетом транспортных расходов [4]. Выполняя расчёты, учащиеся понимают, что более низкая цена товара не всегда означает наибольшую выгоду.

Большой интерес вызывает игра «Обмен». Школьники обмениваются предметами и анализируют, насколько удобно осуществлять обмен без использования денег [5]. В результате обсуждения дети приходят к выводу о роли денег как универсального средства обмена.

Практические навыки финансового планирования формируются и в игре «Доходы и расходы», где учащиеся самостоятельно распределяют бюджет семьи, аргументируют свои решения и оценивают последствия различных вариантов выбора [5].

Таким образом, дидактические игры являются эффективным средством формирования основ финансовой грамотности учащихся 3 класса. Их использование способствует развитию экономических знаний, формированию ценностного отношения к труду и деньгам, а также освоению практических навыков финансово грамотного поведения.

Когнитивный компонент обеспечивает усвоение основных экономических понятий. Ценностно-мотивационный компонент способствует формированию бережливости, ответственности и уважительного отношения к труду. Поведенческий компонент развивает навыки принятия рациональных финансовых решений и применения полученных знаний в повседневной жизни.

Практика показывает, что использование дидактических игр делает процесс формирования финансовой грамотности более интересным, доступным и эффективным, что позволяет подготовить младших школьников к осознанному взаимодействию с экономической реальностью.

Литература:

1. Захарова, О. А. Использование дидактических игр для повышения учебной мотивации в начальной школе / О. А. Захарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 4 (555). — С. 229–233. — URL: <https://moluch.ru/archive/555/121808>.
2. Землянская Е. Н. Экономика для младших школьников // Начальная школа. — 2013. — № 29. — С. 3–8.
3. Иванова, Н. В. Экономическое воспитание младших школьников средствами проектной деятельности / Н. В. Иванова, В. А. Калюлина, Г. Н. Марунина // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6. — С. 174.
4. Игры для уроков экономики в начальных классах // Арт-талант URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/39991-igry-dlya-urokov-ekonomiki-v-nachalynyh-klassah> (дата обращения: 28.05.2026).
5. Методические материалы по финансовой грамотности для начальной школы // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» URL: <https://fmc.hse.ru/primarySchool> (дата обращения: 28.05.2026).

Развитие глагольной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: игровые приёмы и методы работы

Шелковникова Марина Романовна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Обосновывается значимость глагольного словаря для становления фразовой речи и коммуникативной компетенции. Описываются игровые приёмы и методы, направленные на расширение, уточнение и активизацию глагольной лексики. Представлена поэтапная система работы с учётом уровня речевого развития ребёнка.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, глагольная лексика, дошкольники, игровые приёмы, логопедическая работа.

Полноценное овладение родным языком является важнейшим условием психического, интеллектуального и социального развития ребёнка. Центральное место в структуре языка занимает глагол — часть речи, организующая высказывание и обеспечивающая его предикативность. По образному выражению А. М. Пешковского, «глаголы — это какие-то «живые» слова, оживляющие всё, к чему они приложены» [1, с. 84]. Именно глагол выступает ядром предложения, определяя его синтаксическую и смысловую структуру.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается значительное отставание в формировании глагольного словаря. Исследования Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой показывают, что глагольная лексика у данной категории детей характеризуется бедностью, неточностью употребления, трудностями актуализации, смешением близких по значению слов [5, с. 98]. Как отмечает Т. Б. Филичева, у дошкольников с ОНР расхождение в объёме активного и пассивного словаря выражено ярче, чем у детей с нормальным речевым развитием, а глагольный дефицит проявляется особенно отчётливо [8, с. 42].

В связи с этим поиск эффективных методов и приёмов формирования глагольной лексики у дошкольников с ОНР является актуальной задачей логопедической практики. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, что делает игровые приёмы наиболее естественным и результативным инструментом коррекционной работы [3, с. 115].

Работа по развитию глагольной лексики у дошкольников с ОНР должна строиться поэтапно, с учётом онтогенетической последовательности усвоения частей речи и уровня речевого развития ребёнка. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева подчёркивают, что логопедическое воздействие при ОНР должно быть направлено на формирование всех компонентов языковой системы в их взаимосвязи [4, с. 156].

Первый этап — расширение пассивного глагольного словаря. На данном этапе важно научить ребёнка понимать значения глаголов и соотносить их с действиями, изображениями или ситуациями. Для этого используются следующие игровые приёмы:

Игра «Кто что делает?» — ребёнку предлагаются парные картинки с изображением людей разных профес-

сий и их действий (повар — варит, врач — лечит, строитель — строит). Логопед называет действие, ребёнок показывает соответствующую картинку. Эта игра не только расширяет словарь, но и формирует понимание функциональных связей.

Игра «Покажи, где...» — перед ребёнком выкладываются сюжетные картинки. Логопед произносит глагол (летит, плывёт, бежит, спит), а ребёнок должен показать ту картинку, на которой изображено названное действие. Как указывает О. С. Ушакова, работа над смысловой стороной слова должна предшествовать его введению в активную речь [7, с. 89].

Игра «Выполни команду» — логопед даёт ребёнку поручения с использованием глаголов (встань, сядь, подпрыгни, хлопни, топни), которые тот должен выполнить. Это упражнение особенно эффективно для детей с первым и вторым уровнями речевого развития, так как опирается на двигательную активность и наглядность.

Второй этап — активизация глагольной лексики в экспрессивной речи. Когда ребёнок научился понимать значения глаголов, следует переходить к их активному употреблению. Здесь эффективны игры на называние действий, подбор антонимов, образование глаголов с помощью приставок.

Игра «Кто как голос подаёт?» — логопед спрашивает: «Корова что делает?», ребёнок отвечает: «Мычит». Аналогично: собака — лает, кошка — мяукает, утка — крикает, ворона — каркает, лягушка — квакает. Эта игра, по наблюдениям Г. А. Волковой, вызывает у детей эмоциональный отклик и способствует быстрому запоминанию глаголов [2, с. 73].

Игра «Скажи наоборот» — логопед называет глагол, а ребёнок подбирает антоним: входит — выходит, открывает — закрывает, поднимает — опускает, говорит — молчит. Работа над антонимическими парами не только обогащает словарь, но и развивает мыслительные операции сравнения и противопоставления [5, с. 112].

Игра «Добавь приставку» — логопед демонстрирует действие с игрушкой и называет глагол, а ребёнок должен образовать новое слово: птичка летит — прилетела — улетила — перелетела; мальчик шёл — пришёл — ушёл — перешёл — зашёл. Как отмечает Т. Б. Филичева, именно приставочные глаголы вызывают у детей с ОНР наибольшие

трудности, поэтому данному виду упражнений следует уделять особое внимание [8, с. 58].

Игра «Кто больше действий назовёт?» — логопед предлагает подобрать как можно больше глаголов к одному объекту. Например, что можно делать с мячом? (бросать, ловить, катать, пинать, подбрасывать, отбивать). Подобные задания способствуют расширению семантического поля и формированию вариативности в использовании лексики [7, с. 94].

Третий этап — введение глаголов в структуру предложения. Глагол должен занять своё место в связном высказывании. Для этого используются игры, предполагающие построение фразы, распространение предложений и составление небольших рассказов.

Игра «Составь предложение» — логопед называет два-три слова (существительное и глагол или существительное, глагол и дополнение), а ребёнок составляет предложение: «Мама, варить» — «Мама варит суп»; «Мальчик, бежать, дорожка» — «Мальчик бежит по дорожке». Постепенно задания усложняются, вводятся обстоятельства места и времени [4, с. 178].

Игра «Исправь ошибку» — логопед произносит предложение с неверным употреблением глагола, а ребёнок должен найти и исправить ошибку: «Самолёт скачет» — «Самолёт летит»; «Рыба бежит» — «Рыба плывёт». Эта игра развивает языковое чутьё и способствует профилактике аграмматизмов, часто встречающихся у детей с ОНР [6, с. 44].

Игра «Закончи предложение» — логопед начинает фразу, а ребёнок завершает её, подбирая подходящий глагол: «Утром солнышко... (встаёт), а вечером... (садится)»; «Зимой снег... (падает, кружится, лежит), а весной... (тает, капает)».

Четвёртый этап — дифференциация глаголов, близких по значению, и формирование глагольного словообразования. На этом этапе уточняются тонкие смысловые оттенки, дети учатся различать глаголы-синонимы, правильно употреблять возвратные формы.

Игра «Чем отличаются?» — логопед предлагает пары глаголов: идти — шагать — плестись; смотреть — глядеть — разглядывать; смеяться — хохотать — хихикать. Дети с помощью логопеда обсуждают, чем различаются действия, в каких ситуациях уместно употребление того

или иного слова. Как указывает Р. И. Лалаева, работа над синонимией расширяет возможности точного и выразительного оформления мысли [5, с. 135].

Игра «Кто что делает?» (с возвратными глаголами) — логопед демонстрирует парные картинки: мама одевает дочку — девочка одевается; папа умывает сына — мальчик умывается. Дети учатся понимать разницу в значении глаголов с постфиксом -ся и без него.

Стоит отметить, что игровые приёмы по развитию глагольной лексики могут использоваться как на индивидуальных, так и на подгрупповых логопедических занятиях. Важно, чтобы игра была непродолжительной (5–10 минут в младшем дошкольном возрасте, до 15 минут — в старшем дошкольном возрасте), динамичной и вызывала у ребёнка положительные эмоции [3, с. 118]. Логопеду следует подбирать игры с учётом уровня речевого развития, интересов и индивидуальных особенностей ребёнка.

Особое значение имеет организация речевой среды. Воспитатели и родители должны быть включены в коррекционный процесс. Г. А. Волкова рекомендует проводить консультации для педагогов ДОУ, на которых обсуждаются приёмы закрепления глагольной лексики в режимных моментах и свободной деятельности детей [2, с. 96].

Таким образом, развитие глагольной лексики у дошкольников с ОНР является одной из центральных задач логопедической работы. Целенаправленное использование игровых приёмов и методов позволяет не только расширить объём глагольного словаря, но и сформировать у ребёнка умение точно и осознанно употреблять глаголы в связной речи. Поэтапная система работы — от понимания значений глаголов к их самостоятельному использованию в предложении — соответствует закономерностям речевого онтогенеза и обеспечивает прочное усвоение материала.

Практика показывает, что игровая форма проведения занятий значительно повышает мотивацию детей, снижает утомляемость и создаёт благоприятный эмоциональный фон для коррекционного воздействия. При этом важнейшим условием эффективности остаётся систематичность работы и преемственность в деятельности логопеда, воспитателей и родителей.

Литература:

1. Волина В. В. Весёлая грамматика. — М.: Знание, 1995.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
3. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. — 1966.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. — Екатеринбург: ЛИТУР, 2000.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 2001.
6. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений: сб. упражнений и метод. рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. — М.: Гном и Д, 2003.

7. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (626) / 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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 17.06.2026. Дата выхода в свет: 24.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

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

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