

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



37 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 37 (640) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Гюстав Эйфель* (1832–1923), французский инженер-строитель.

Гюстав Эйфель родился во французском департаменте Кот-д'Ор. Отец его, Александр Эйфель, был потомком Жана-Рене Бёникхаузена, эмигранта из германского селения Мармаген под Кельном, переселившегося в Париж в начале XVIII века. Фамилию Eiffel семья приняла в напоминание о родных горах Eifel (нем. Айфель). Хотя члены семьи пользовались фамилией Эйфель, Гюстав был зарегистрирован под фамилией Бёникхаузен и официально не менял ее до 1880 года.

Гюстав учился в Королевском лицее в Дижоне, но учеба тяготила его вплоть до старших классов. Потом он взялся за занятия под влиянием учителей истории и литературы и успешно сдал экзамены на звание бакалавра по естественным и гуманитарным наукам.

Важную роль в обучении мальчика играл его дядя Жан-Батист Моллерат, владелец крупного химического завода близ Дижона, автор метода перегонки уксуса, и один из дядиных друзей, химик Мишель Перре. Вдвоем они обучили его всему: от химии и горного дела до богословия и философии.

Для последующей учебы Гюстав уехал в Париж, где поступил в Коллеж Сен-Барб, по окончании которого хотел поступить в Политехническую школу, но преподаватели сочли его результаты недостаточными, и он был зачислен в Центральную школу искусств и мануфактур. На втором курсе он решил стать специалистом по химии и в 1855 году окончил учебу.

До строительства Эйфелевой башни инженер был известен своими импозантными стальными конструкциями мостов (в частности, моста Марии Пии через Дуэро в Порту в Португалии и железнодорожного моста длиной 500 метров в Бордо) и вокзалов в Будапеште. Он спроектировал железнодорожный виадук де Гараби в южной Франции, который вознесся над долиной на высоте 122 метров и был в свое время самым высоким в мире. Эйфель также принимал участие в строительстве железного каркаса для нью-йоркской статуи Свободы и в конкурсе на возведение Троицкого моста в Петербурге.

Эйфель был инженером Панамского общества и поставщиком машин для него, изготовлявшихся на его машиностроительном заводе в Леваллуа-Перре (близ Парижа). Разоблачения, касавшиеся Панамского общества, коснулись и Эйфеля: его обвиняли в получении от Панамского общества 19 млн франков за фиктивные работы. Преданный суду в 1893 году вместе с отцом и сыном Лессепсами и другими причастными к делу лицами, Эйфель был приговорен к двум годам тюрьмы и 20 000 франков штрафа, но кассационный суд отменил приговор за истечением срока уголовной давности.

Гюстав Эйфель разработал и воплотил в жизнь идею вращающегося купола обсерватории в Ницце, который, несмотря на вес в 100 тонн, легко приводится в движение одним человеком; усовершенствовал систему подвижных мостов и т. д.

Прославившая инженера на весь мир Эйфелева башня была воздвигнута на Марсовом поле, напротив Йенского моста; по высоте (324 м) она почти в два раза выше самых высоких сооружений того времени (пирамида Хеопса — 137 м, Кёльнский собор — 156 м, Ульмский собор — 161 м и др.). Вся башня сделана из железа и состоит из трех ярусов.

Сооружение Эйфелевой башни продолжалось 26 месяцев, с 28 января 1887 года до 31 марта 1889 года и обошлось налогоплательщикам в 6,5 млн франков. За шесть месяцев работы выставки посмотреть «железную леди» пришло более двух миллионов посетителей. Сооружение имело такой успех, что к концу 1889 года удалось возместить три четверти всех затрат на строительство. Однако творческая интеллигенция Парижа и Франции была возмущена дерзким проектом Эйфеля — с самого начала строительства, посылая в мэрию Парижа требования прекратить постройку башни. Писатели и художники опасались, что металлическая конструкция будет подавлять архитектуру города, нарушать неповторимый стиль столицы, складывавшийся на протяжении веков.

Известно, что в 1887 году три сотни писателей и художников (среди них Александр Дюма-сын, Ги де Мопассан и композитор Шарль Гуно) направили протест в адрес муниципалитета, характеризуя конструкцию как «бесплезную и чудовищную», как «смехотворную башню, доминирующую над Парижем, как гигантская фабричная дымовая труба».

Существует исторический анекдот, что некий писатель регулярно обедал в ресторане на первом уровне башни. На вопрос, зачем он это делает, если башня ему не по душе, писатель отвечал: «Это единственное место во всем огромном Париже, откуда ее не видно».

В 1889 году, когда строительство башни было закончено, Эйфель обустроил себе квартиру на третьем ярусе башни, на высоте больше 300 м. В ней он, по-видимому, никогда не ночевал, а лишь принимал некоторых «престижных» гостей (в частности, Томаса Эдисона).

Во время немецкой оккупации привод лифта башни был специально поврежден прямо перед самым приездом Гитлера в 1940 году. Посещая Париж, Гитлер так и не смог попасть наверх. Уже через несколько часов после освобождения Парижа привод лифта вновь заработал.

Летом 1944 года в ходе боев за столицу Франции американский летчик Уильям Оверстрит, пилотируя истребитель «Мустанг», пролетел под арками Эйфелевой башни и сбил немецкий Messerschmitt Bf 109.

Сам Гюстав Эйфель скончался 27 декабря 1923 года в возрасте 91 года в собственном особняке на улице Рабле и был похоронен в семейном склепе на кладбище Леваллуа-Перре.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алиев Г. А.

От доступности к качеству: как преодолеть институциональные барьеры в государственной поддержке образования и науки 193

Алиев Г. А.

Инновации вместо субсидий: трансформация моделей государственной поддержки науки в условиях новых вызовов..... 195

Алирзаев И. Н.

Цели и методы образования и воспитания в концепциях аль-Газали и Джона Дьюи..... 198

Белоусова Л. И.

Роль детского сада в формировании личности ребенка и его влияние на ключевые возрастные периоды жизни 201

Варламова О. А.

Методика формирования диалогической речи на иностранном языке у студентов экономических специальностей на материале аутентичных медиатекстов..... 202

Ветер В. С.

Нейропсихологический подход в коррекции нарушений речи у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДОУ 205

Добрякова С. Ю., Баева Е. Е.

Обучение детей младшего школьного возраста основам пожарной безопасности: от теории к формированию устойчивых навыков..... 207

Донская А. В., Михайлова О. В., Фокичева Ю. А.

Постуральный контроль и коммуникативная активность: как устойчивость тела поддерживает устойчивость поведения и речи у старших дошкольников..... 210

Жмыхова А. П.

Формирование основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики (на примере экспозиции «Русская изба») 215

Лапаев В. П.

Развитие рефлексивной деятельности у старших подростков в условиях интеллектуализации образовательной среды... 217

Лапаев В. П.

Искусственный интеллект как инструмент активизации субъектной позиции обучающихся в старшем подростковом возрасте 221

Лапаев В. П.

Педагогические условия реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании искусственного интеллекта в обучении старших подростков ... 225

Макаренко А. А.

Использование электронных образовательных ресурсов в ходе практических работ при изучении курса географии в 7-м классе..... 230

Мукинова А. М.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего школьного возраста в условиях использования технологий искусственного интеллекта 231

Никитина Ю. В.

Логопедическая работа с особенными детьми: специфика, методы и принципы взаимодействия 234

Полякова А. С.

Интеграция STEAM-технологий в образовательный процесс высших учебных заведений 236

Рыбинцева Н. В., Камышанская С. С.

Трудовое воспитание в детском саду в группе компенсирующей направленности: актуальность и содержание 242

Самаркина Т. А., Лосева Л. А., Моисеева С. А., Филюшина А. А., Кильдюшова А. А., Домнина М. А., Атемасова Т. А., Конычева Е. С.

Адаптированное корабле моделирование как средство сенсорной интеграции и социальной адаптации обучающихся 7–13 лет с интеллектуальными нарушениями..... 244

Слотин А. В.

Разработка электронного курса «Психология
в ландшафтной архитектуре»..... 247

Тарасьян Ж. Р.

Викторина как способ повышения мотивации
учащихся к изучению иностранного языка 249

Шарова А. В.

Психологическая адаптация пятиклассников:
от «старших в младшей школе» до «младших
в среднем звене» 250

Юрьева Н. В.

Использование инструментов
искусственного интеллекта в системе
среднего профессионального образования
на уроках английского языка..... 253

ПЕДАГОГИКА

От доступности к качеству: как преодолеть институциональные барьеры в государственной поддержке образования и науки

Алиев Гадир Азерович, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются ключевые институциональные барьеры, препятствующие переходу государственной поддержки образования и науки от принципа формальной доступности к обеспечению высокого качества результатов. На основе анализа современного состояния системы финансирования, законодательной базы и практики управления выявлены основные проблемы: неравенство доступа, дефицит квалифицированных кадров, бюрократизация и коррупционные риски. Предложены направления трансформации государственной политики, включающие совершенствование нормативно-правового регулирования, развитие партнерских отношений и внедрение инновационных механизмов управления. Сделан вывод о необходимости смещения акцента с количественных показателей охвата на качественные индикаторы эффективности поддержки.

Ключевые слова: государственная поддержка, образование, наука, институциональные барьеры, доступность, качество, неравенство, бюрократия, партнерство.

From accessibility to quality: how to overcome institutional barriers in government support for education and science

Aliyev Gadir Azerovich, master's degree student
Moscow State Pedagogical University

The article examines the key institutional barriers that impede the transition of state support for education and science from the principle of formal accessibility to ensuring high quality results. Based on an analysis of the current state of the financing system, legislative framework and management practices, the main problems are identified: inequality of access, shortage of qualified personnel, bureaucratization and corruption risks. Directions for transforming state policy are proposed, including improving legal regulation, developing partnerships and introducing innovative management mechanisms. It is concluded that it is necessary to shift the emphasis from quantitative coverage indicators to qualitative indicators of support effectiveness.

Keywords: state support, education, science, institutional barriers, accessibility, quality, inequality, bureaucracy, partnership.

Введение

Государственная поддержка образования и науки традиционно рассматривается как один из главных инструментов социально-экономического развития страны. В последние десятилетия в российской государственной политике был достигнут значительный прогресс в расширении доступа к образованию: выросло число бюджетных мест, реализуются национальные проекты, увеличивается финансирование научных фондов. Однако количественный рост не всегда сопровождается качественными изменениями. Сохраняются и даже усугубляются проблемы неравенства образовательных возможностей, бю-

рократической зарегулированности, кадрового голода в науке и образовании, а также недостаточного внимания к фундаментальным исследованиям. Цель данной статьи — выявить институциональные барьеры, препятствующие переходу от модели «доступности» к модели «качества», и предложить пути их преодоления на основе анализа текущей ситуации и международного опыта.

Современное состояние государственной поддержки: между формальной доступностью и реальным качеством.

Анализ законодательной базы и программных документов показывает, что государственная поддержка образования и науки в России ориентирована преимущественно на обеспечение всеобщего охвата и финансовой

доступности. Такие механизмы, как нормативное подушевое финансирование, грантовая поддержка вузов, целевые программы (например, «Приоритет-2030», национальный проект «Наука и университеты»), действительно расширяют возможности для поступления и участия в исследованиях. Однако при этом слабо учитываются качественные параметры: результаты обучения, исследовательская продуктивность, востребованность выпускников на рынке труда, уровень интеграции науки и производства.

Формальная доступность не гарантирует равенства реальных возможностей. Сохраняется значительный разрыв между столичными и региональными вузами, между городскими и сельскими школами, между благополучными и депрессивными территориями. Это приводит к воспроизводству социального неравенства: дети из малообеспеченных семей, несмотря на наличие бюджетных мест, часто не могут конкурировать из-за разного качества школьной подготовки и ограниченного доступа к дополнительным образовательным ресурсам. Таким образом, ключевой проблемой становится не столько физическая доступность, сколько доступность качественного образования и науки.

Институциональные барьеры как препятствие для качественного развития

Под институциональными барьерами в данной статье понимаются устойчивые нормы, правила и организационные практики, которые искажают цели государственной поддержки и снижают её эффективность. К основным барьерам относятся:

Неравенство доступа к образованию и науке. Несмотря на формальное равенство прав, существуют значительные диспропорции в ресурсном обеспечении образовательных и научных организаций. Вузы-лидеры концентрируют лучшие кадры, оборудование и финансовые потоки, тогда как большинство региональных университетов испытывают хронический дефицит средств и квалифицированных преподавателей. Это закрепляет «ловушку доступности»: студенты из глубинки получают образование более низкого качества, что ограничивает их дальнейшие карьерные и научные возможности.

Коррупция и бюрократия в системе управления. Избыточная административная нагрузка на преподавателей и исследователей, сложная отчётность, непрозрачные процедуры распределения грантов и бюджетных средств создают питательную среду для неформальных практик. Бюрократизация приводит к имитации деятельности: отчёты о выполнении показателей часто не отражают реального качества образования или научных результатов. Коррупционные проявления (от платы за «успешную» защиту диссертаций до нецелевого использования грантов) подрывают доверие к системе и дискредитируют саму идею государственной поддержки.

Недостаток квалифицированных кадров. Низкая заработная плата, высокая учебная нагрузка, отсутствие перспектив профессионального роста приводят к оттоку молодых специалистов из образования и науки. Особенно остро проблема стоит в естественно-научных и инженерных направлениях. Дефицит кадров усиливает неравенство: оставшиеся преподаватели вынуждены работать на износ, что негативно сказывается на качестве обучения и научного руководства.

Недостаточное внимание к фундаментальным исследованиям. Финансирование науки часто ориентировано на быстро окупаемые прикладные проекты, тогда как фундаментальные исследования, требующие длительного горизонта и неопределённого результата, остаются недофинансированными. Это снижает научный потенциал страны и ослабляет связь между образованием и перовой наукой.

Пути преодоления барьеров: от доступности к качеству

Для перехода от формальной доступности к реальному качеству необходима системная трансформация институциональной среды. На основе анализа международного опыта и отечественных исследований можно выделить следующие направления.

Совершенствование законодательства и нормативной базы. Требуется пересмотр критериев оценки эффективности образовательных и научных организаций. Вместо валовых количественных показателей (число публикаций, объём привлечённых средств) необходимо внедрять индикаторы, отражающие реальное качество: трудоустройство выпускников по специальности, цитируемость и практическую значимость исследований, удовлетворённость студентов и работодателей. Законодательно следует закрепить прозрачные процедуры распределения грантов и государственного задания, исключающие конфликт интересов и коррупционные риски.

Развитие партнёрских отношений между государством, образовательными учреждениями и научными организациями. Эффективная поддержка невозможна без участия бизнеса и некоммерческого сектора. Целесообразно расширять практику государственно-частного партнёрства, создавать совместные исследовательские центры, привлекать работодателей к разработке образовательных программ и оценке их качества. Это позволит связать финансирование с реальными потребностями экономики и повысить ответственность всех участников за результат.

Внедрение инновационных методов и технологий управления. Цифровизация процессов управления может существенно снизить бюрократическую нагрузку: единые информационные системы для отчётности, электронный документооборот, автоматизированный мониторинг показателей. Кроме того, необходимо развивать независимую общественную экспертизу и механизмы общественного контроля за расходованием бюджетных

средств, что будет способствовать прозрачности и снижению коррупции.

Инвестиции в человеческий капитал. Преодоление кадрового дефицита невозможно без существенного повышения оплаты труда преподавателей и исследователей, создания конкурентных условий для молодых специалистов, развития программ академической мобильности и наставничества. Государственная поддержка должна быть направлена не только на материальную базу, но и на формирование привлекательной профессиональной среды.

Выравнивание ресурсного обеспечения. Для борьбы с неравенством необходимы целевые программы поддержки слабых образовательных организаций, особенно в сельской местности и малых городах: дополнительное финансирование, привлечение квалифицированных кадров через льготы и гранты, развитие сетевого взаимодействия с ведущими вузами (совместные образовательные программы, дистанционные курсы). Это позволит постепенно сокращать разрыв в качестве.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.).
2. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
3. Национальный проект «Наука и университеты»: паспорт и основные целевые показатели. — М.: Минобрнауки России, 2023.
4. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-kachestvennogo-obshchego-obrazovaniya-v-rossii-vozmozhnosti-i-ogranicheniya/viewer> (дата обращения: 03.09.2026).
5. Эффективность институционального развития России: альтернативная оценка. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-institutsionalnogo-razvitiya-rossii-alternativnaya-otsenka> (дата обращения: 03.09.2026).
6. OECD (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Заключение

Переход от доступности к качеству в государственной поддержке образования и науки требует преодоления глубоко укоренившихся институциональных барьеров. Неравенство доступа, бюрократизация, коррупция, кадровый дефицит и недофинансирование фундаментальной науки — это не изолированные проблемы, а взаимосвязанные элементы неэффективной институциональной среды. Их решение возможно только через комплексную трансформацию: совершенствование законодательства, развитие партнёрств, цифровизацию управления и целенаправленную поддержку человеческого капитала. Государственная политика должна сместить фокус с количественных показателей охвата на качественные результаты, обеспечивая тем самым не только право на образование, но и реальную возможность получения знаний и проведения исследований высокого уровня. Именно такой подход позволит создать устойчивую основу для инновационного развития страны.

Инновации вместо субсидий: трансформация моделей государственной поддержки науки в условиях новых вызовов

Алиев Гадир Азерович, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается смена парадигмы государственной поддержки науки: переход от прямого субсидирования к инновационным, экосистемным инструментам. На основе анализа международного опыта (США, ЕС, Китай, Южная Корея) выделены ключевые тенденции: конкурсное проектное финансирование, развитие государственно-частных партнёрств, поддержка исследовательских консорциумов, цифровизация управления. Определены вызовы для российской системы и предложены рекомендации по её адаптации к новым условиям, включая совершенствование нормативной базы, развитие сетевых форм кооперации и внедрение доказательных подходов к оценке результативности. Сделан вывод о необходимости отказа от модели «поддерживающего» субсидирования в пользу стимулирующей инновационной политики, ориентированной на создание устойчивых научно-образовательных экосистем.

Ключевые слова: государственная поддержка науки, инновационная политика, субсидии, грантовое финансирование, государственно-частное партнёрство, экосистема, международный опыт, трансформация.

Innovations instead of subsidies: transformation of models of state support for science in the face of new challenges

Aliyev Gadir Azerovich, master's degree student
Moscow State Pedagogical University

The article examines the paradigm shift in state support for science: the transition from direct subsidies to innovative, ecosystem-based instruments. Based on an analysis of international experience (USA, EU, China, South Korea), key trends are identified: competitive project financing, development of public-private partnerships, support for research consortia, and digitalization of management. Challenges for the Russian system are identified and recommendations for its adaptation to new conditions are proposed, including improving the regulatory framework, developing network forms of cooperation and introducing evidence-based approaches to performance assessment. The conclusion is made about the need to move away from the model of «supportive» subsidization in favor of a stimulating innovation policy aimed at creating sustainable scientific and educational ecosystems.

Keywords: state support for science, innovation policy, subsidies, grant financing, public-private partnership, ecosystem, international experience, transformation.

Введение

Современные вызовы — технологическая гонка, санкционное давление, необходимость импортонезависимости, демографические сдвиги — требуют переосмысления роли государства в поддержке науки. Классическая модель, основанная на прямом выделении бюджетных субсидий научным организациям, всё чаще демонстрирует ограниченную эффективность: она слабо стимулирует конкуренцию, не всегда приводит к востребованным результатам и может консервировать устаревшие структуры. В мировой практике наметился устойчивый тренд к переходу от «субсидирования содержания» к «финансированию развития» — через конкурсные механизмы, поддержку коллабораций, создание благоприятной регуляторной среды и косвенные меры стимулирования.

Цель статьи — проанализировать ключевые направления трансформации моделей государственной поддержки науки в ведущих странах и предложить адаптированные рекомендации для российской системы, исходя из необходимости инновационного развития и повышения отдачи от государственных вложений.

1. От субсидий к инновационным инструментам: эволюция подходов

Традиционная государственная поддержка науки в большинстве стран исторически складывалась как базовое (сметное) финансирование исследовательских организаций. Оно гарантировало стабильность, но имело существенные недостатки: слабую связь с результатами, риск раздувания штатов, низкую мотивацию к обновлению тематик. В последние 20–30 лет произошёл заметный сдвиг в сторону конкурсных и проектных форм.

Ключевые инновационные инструменты, пришедшие на смену или дополнившие субсидии:

— Грантовое финансирование на конкурсной основе. Распределение средств через научные фонды (NSF в США, ERC в ЕС, NSFC в Китае) на основе экспертизы проектов.

Стимулирует соревновательность, мобильность, ориентацию на научный результат.

— Поддержка совместных исследовательских центров и консорциумов. Объединение университетов, научных институтов и бизнеса для решения крупных задач (например, Fraunhofer в Германии, Catapult centres в Великобритании). Государство финансирует не организацию, а инфраструктуру и проекты кооперации.

— Государственно-частное партнёрство (ГЧП) в научно-технологической сфере. Соглашения о совместном финансировании исследований с разделением рисков и результатов. Позволяет привлекать частные инвестиции и ориентировать науку на рыночные потребности.

— Инновационные ваучеры и налоговые стимулы. Меры косвенной поддержки, стимулирующие бизнес заказывать исследования у университетов и институтов (распространены в ЕС, Канаде).

— Институты «умной» оценки. Переход от контроля затрат к оценке результативности по согласованным метрикам (например, Research Excellence Framework в Великобритании), что влияет на объём последующего финансирования.

Таким образом, государство всё чаще выступает не столько «донором», сколько «регулятором и соинвестором», создающим условия для самоорганизации научного сообщества и бизнеса.

2. Международный опыт трансформации моделей поддержки

Анализ практик разных стран позволяет выделить успешные модели, которые могут быть адаптированы.

США: конкурентность и экосистемность. Американская система исторически строилась на множественности источников финансирования при значительной доле федеральных грантов (NIH, NSF, DARPA). Государство активно финансирует не только отдельные проекты, но и создание инновационных кластеров (например, программу Regional Innovation Engines). Важную роль играет система

Small Business Innovation Research (SBIR), стимулирующая малые компании к исследованиям. Субсидии организациям минимальны — финансируется конкурентоспособная наука.

Европейский союз: рамочные программы и партнёрства. ЕС через Horizon Europe (2021–2027) делает акцент на миссиях (климат, здоровье, цифровизация), грантах ERC для прорывных исследований и совместных предприятий с промышленностью (Joint Undertakings). Также развивается инструмент «Partnerships» — софинансирование государствами-членами и бизнесом крупных инициатив. Это позволяет координировать усилия без прямого субсидирования конкретных учреждений.

Китай: стратегическое планирование и концентрация. Китай совмещает базовое финансирование ключевых институтов (например, Китайской академии наук) с масштабными национальными программами и резким увеличением грантовой поддержки через NSFC. Особенность — тесная увязка с промышленной политикой, создание национальных лабораторий и поддержка «новых производительных сил». Государство активно инвестирует в инфраструктуру и мегапроекты, но всё больше переходит к конкурсному распределению средств.

Южная Корея: ставка на прикладные результаты. Корейская модель характеризуется высокой долей государственных инвестиций в НИОКР и сильной связью с экспортными отраслями. Используются программы грантов с обязательным участием бизнеса, налоговые льготы для компаний, инвестирующих в науку, и оценка исследовательских институтов по коммерциализации результатов. Это пример перехода от субсидий к финансированию конкретных технологических задач.

Общим для всех успешных моделей является смещение акцента с поддержания организаций на стимулирование высококачественных исследований и их трансфера в экономику.

3. Вызовы и возможности для российской системы

Российская система государственной поддержки науки сочетает элементы сметного финансирования государственных академий и вузов, грантовые фонды (РНФ, РФФИ до реорганизации), программы мегагрантов, проекты «Приоритет-2030» и др. Несмотря на заметный прогресс, сохраняется ряд проблем:

- высокая доля базового финансирования, слабо связанного с результативностью;
- недостаточная интеграция науки и бизнеса, низкий уровень частных инвестиций в исследования;
- бюрократизация грантовых процедур и отчётности;
- фрагментарность мер поддержки, отсутствие единой стратегии перехода к экосистемному подходу.

В то же время есть и возможности: развитая сеть государственных научных центров, значительный человеческий потенциал, опыт реализации крупных научных проектов (NICA, СКИФ), наличие институтов развития

(Фонд содействия инновациям, РБК). Адаптация международного опыта возможна при учёте национальных особенностей.

4. Рекомендации по переходу к инновационно-ориентированной модели

На основе проведённого анализа предлагаются следующие направления трансформации государственной поддержки науки в России.

4.1. Совершенствование нормативно-правовой базы и механизмов распределения средств:

— Постепенное увеличение доли конкурсного (грантового) финансирования в общем объёме бюджетных ассигнований на науку с одновременным повышением прозрачности экспертизы.

— Введение элементов «блочных грантов» для ведущих организаций, предоставляющих большую автономию при условии достижения согласованных показателей.

— Упрощение процедур закупок и отчётности для научных проектов, внедрение риск-ориентированного контроля.

4.2. Развитие партнёрских отношений и сетевых форм кооперации:

— Стимулирование создания консорциумов «университет — НИИ — предприятие» через софинансирование проектов, направленных на решение конкретных технологических задач.

— Расширение практики технологических ваучеров для малого и среднего бизнеса на заказ исследований у научных организаций.

— Поддержка центров коллективного пользования и инжиниринговых центров как элементов общей инфраструктуры.

4.3. Внедрение инновационных методов управления и оценки:

— Разработка национальной рамки оценки результативности научных организаций, включающей не только публикационную активность, но и вклад в технологическое развитие, социальные эффекты, качество человеческого капитала.

— Использование цифровых платформ для сбора данных и мониторинга, снижение бюрократической нагрузки за счёт автоматизации.

— Поощрение открытой науки и обмена данными как условия для международного сотрудничества и ускорения инноваций.

4.4. Стимулирование притока частных инвестиций:

— Совершенствование налоговых инструментов (инвестиционный налоговый вычет на НИОКР, льготы для компаний, финансирующих университетские исследования).

— Развитие механизмов государственных гарантий и софинансирования венчурных проектов на ранних стадиях.

— Формирование рынка интеллектуальной собственности через упрощение трансфера технологий из науки в бизнес.

Заключение

Мировой опыт убедительно показывает: инерционная модель субсидирования науки всё менее соответствует задачам инновационного развития. Успешные страны переходят к гибким, конкурентным и партнёрским формам поддержки, которые стимулируют качество, кооперацию и коммерциализацию результатов. Для России актуальна

не столько тотальная отмена субсидий, сколько их умное сочетание с инновационными инструментами, основанными на доказательной политике и стратегическом целеполагании. Реализация предложенных мер позволит повысить эффективность государственных вложений, сократить разрыв между наукой и реальным сектором и создать устойчивую научно-образовательную экосистему, способную отвечать на большие вызовы.

Литература:

1. Национальный проект «Наука и университеты»: официальные материалы. — М.: Минобрнауки России, 2023.
2. Эффективность институционального развития России: альтернативная оценка. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-institutsionalnogo-razvitiya-rossii-alternativnaya-otsenka> (дата обращения: 03.09.2026).
3. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge-Based Economic Development // EASST Review. — 1995. — Vol. 14, No. 1. — P. 14–19.
4. European Commission (2023). Horizon Europe Strategic Plan 2025–2027. Luxembourg: Publications Office of the EU.
5. Mazzucato M. The Entrepreneurial State: Debunking Public vs. Private Sector Myths. — London: Anthem Press, 2013.
6. National Natural Science Foundation of China (2023). Annual Report 2022. Beijing: NSFC.
7. National Science Foundation (2023). NSF Strategic Plan 2022–2026. Alexandria, VA: NSF.
8. OECD (2023). OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption. Paris: OECD Publishing.
9. Salter A., Martin B. R. The economic benefits of publicly funded basic research: a critical review // Research Policy. — 2001. — Vol. 30, Issue 3. — P. 509–532.

Цели и методы образования и воспитания в концепциях аль-Газали и Джона Дьюи

Алирзаев Ислям Наикович, студент
Российский исламский институт (г. Казань)

Актуальность исследования обусловлена кризисом современного образования, проявляющимся в отрыве знаний от нравственного воспитания, формализации учебного процесса и утрате целостного подхода к формированию личности обучающегося. В этих условиях обращение к альтернативным педагогическим моделям, способным предложить иное видение целей и методов образования, приобретает особую значимость. Цель статьи — сравнить педагогические взгляды имама аль-Газали (на основе его труда «Ихйа ‘Улум ад-Дин») и Джона Дьюи (на основе работы «Демократия и образование»).

В статье показано, что, хотя оба мыслителя критикуют формальное обучение и считают важным учитывать внутренний мир ученика, их подходы к образованию кардинально различаются. Для Дьюи образование — это накопление личного опыта и адаптация к меняющемуся миру. Для аль-Газали образование — это очищение души и нравственное совершенствование через знание. По-разному мыслители видят и роль учителя: у Дьюи — это помощник и организатор, у аль-Газали — живой пример для подражания.

В статье анализируются сильные и слабые стороны каждой из двух систем.

Ключевые слова: адаб, исламская педагогика, светское образование, духовно-нравственное воспитание, кризис образования, нравственный ориентир.

Современная система образования во многих странах сталкивается с серьёзными проблемами. Знания часто передаются без связи с нравственным воспитанием, обучение сводится к запоминанию фактов и сдаче экзаменов, а личность ученика остаётся за рамками учебного процесса. Всё это заставляет исследователей и педагогов искать альтернативные подходы, способные вернуть об-

разованию его смысл — формирование не просто знающего, но и нравственного человека.

В исламской интеллектуальной традиции одной из наиболее разработанных педагогических моделей является концепция адаб, подробно изложенная в фундаментальном труде Абу Хамида аль-Газали (1058–1111) «Ихйа ‘Улум ад-Дин» («Возрождение религиозных наук»). Эта

модель предлагает иной взгляд на цели и методы образования, чем те, что утвердились в современной светской педагогике.

Для сравнения рассматривается философия американского мыслителя Джона Дьюи (1859–1952), изложенная в его работе «Демократия и образование» (1916). Идеи Дьюи оказали огромное влияние на формирование школьного образования на Западе и во многих других странах, поэтому его взгляды можно рассматривать как фундаментальное выражение светской образовательной парадигмы.

Философия образования Джона Дьюи строится на нескольких ключевых принципах, которые в корне изменили представление о том, как должен выглядеть учебный процесс.

Дьюи считал, что обучение должно происходить путём опытного познания окружающей действительности [4, с. 28–34]. Накопление детьми личного опыта стоит выше овладения теоретическими научными знаниями. Только при исследовании окружающего мира у учащегося появится желание к дальнейшему самообразованию. Через опытное познание действительности у учащегося формируется определённое свойство характера, дающее ему возможность контролировать происходящее вокруг и приспособлять к своим целям [4, с. 33].

Это означало, что школа должна стать местом, где ребёнок не просто слушает и запоминает, а активно действует, экспериментирует, делает ошибки и учится на них. Знания, не даются готовыми — они добываются самим учеником в процессе решения реальных жизненных задач.

Другой важный принцип — приоритет ученика над программой. Не программа, а ученик должен определять как качество, так и количество обучения [5]. Дьюи рассматривал учебный предмет не как набор усваиваемых учащимся фактов и принципов. Учение происходит только тогда, когда что-то случается внутри ученика, а это в большинстве случаев вне контроля учителя.

Это означало, что учитель не может просто «вложить» знания в голову ученика. Образование — это процесс, который идёт изнутри, и задача школы — создать условия, при которых у ребёнка возникнет желание учиться.

В работе «Демократия и образование» Дьюи пишет о том, что жизнь находится в развитии, поэтому образование должно быстро реагировать на изменения, происходящие в окружающей среде, пребывать в постоянной реорганизации, реконструкции, трансформации [3]. В противном случае члены общества будут подавлены изменениями, с которыми они столкнутся, не понимая их связей и значений.

Образование у Дьюи не имеет неизменного ядра. Оно должно быть гибким и меняться вместе с обществом. То, что было актуально вчера, может оказаться бесполезным сегодня. Единственная постоянная ценность — это сама способность учиться и адаптироваться.

Дьюи рассматривал школу как лабораторию демократии. В ней дети должны учиться сотрудничеству, ува-

жению к чужому мнению, умению решать споры мирным путём. Цель образования — подготовить человека, способного жить в свободном обществе, принимать решения и нести за них ответственность.

Говоря о сильных сторонах педагогики Дьюи, следует отметить внимание к личности ребёнка, его интересам и потребностям. Такой подход развивает самостоятельность и критическое мышление, а также устанавливает прочную связь обучения с реальной жизнью, что делает образование более осмысленным для самого ученика.

Однако у данной системы есть и слабые стороны. Нравственные ориентиры в ней носят относительный характер — что хорошо, а что плохо, решает общество, которое постоянно меняется. Кроме того, существует риск поверхностного знания, когда ученик много экспериментирует, но не получает систематических основ. И, пожалуй, самое главное — за рамками такого образования остаются духовные и религиозные аспекты воспитания, что делает модель неполной с точки зрения формирования целостной личности.

В рамках критики светской образовательной парадигмы нередко указывается, что, «преподавая все предметы со светской точки зрения и неявно представляя светские способы познания как полностью достаточные для жизни, школы сильно намекают на то, что религиозное понимание не должно быть, и действительно не находится, в центре человеческого понимания, а скорее на его периферии».

В отличие от Дьюи, аль-Газали строит свою педагогическую систему на принципиально иных основаниях. Центральным понятием для него является адаб — категория, которая не сводится к простому этикету или набору правил поведения, а охватывает всю совокупность воспитательных воздействий, направленных на формирование целостной нравственной личности. Аль-Газали начинает с резкой критики того, как учились в его время. Он видел в распространённой ориентации на механическое запоминание фактов, ведение споров ради спора и демонстрацию учёности серьёзную угрозу. [2] Такое обучение лишается воспитательного аспекта и превращается в инструмент самовозвышения, что не соответствует задачам религиозного образования.

Знание, добытое ради гордости или признания, уводит человека от истины. Настоящее образование должно начинаться с правильного намерения — стремления приблизиться к Богу и стать лучше.

Аль-Газали считал, что педагогика должна начинаться не с передачи знаний, а с глубокого понимания того, что происходит в душе ученика. Знания должны преподноситься постепенно и соответствовать духовной зрелости ученика. Он подчёркивал опасность преждевременного знакомства со сложными вопросами, которые могут навредить неокрепшему уму.

Учитель обязан учитывать уровень понимания, индивидуальные особенности и внутренние намерения обучающегося. Такой подход требует от педагога не только знаний, но и чуткости, терпения и самосознания.

Особое значение аль-Газали придаёт личности учителя. В его модели наставник выступает не просто как передатчик информации, а как живой нравственный ориентир. Его поведение, манера общения, отношение к знаниям и к ученикам оказывают столь же сильное влияние, как и сами слова.

Обучение, лишённое личного примера, считается неполноценным, поскольку нравственные качества невозможно передать через одни лишь наставления. Учитель должен быть тем, кем ученик захочет стать. Его личность становится неотъемлемой частью метода обучения.

В основе педагогических взглядов аль-Газали лежит глубокий анализ того, что мешает человеку обрести истинное знание. Он подробно разбирает такие явления, как гордыня, потребность в признании, стремление к победе в споре и использование знаний в корыстных целях. Эти состояния он рассматривает как духовные болезни, которые искажают саму природу познания.

В этом свете педагогика становится формой духовного исцеления: обучение направлено не только на передачу информации, но и на очищение внутренних мотивов, воспитание способности к самоанализу и осознания ответственности за свои намерения.

Центральное место в концепции аль-Газали занимает требование, чтобы знание находило выражение в поступках. Усвоение материала не заканчивается на этапе понимания или запоминания — оно требует реального преобразования поведения. Знание, которое не меняет человека, считается незавершённым и внутренне противоречивым.

Образовательный процесс представляется как путь от осмысления к действию, где каждое новое знание должно быть подтверждено личным опытом и нравственным выбором.

В свою очередь, педагогическая система аль-Газали обладает собственными сильными сторонами. Прежде всего, это целостность: обучение, воспитание и духовное развитие в ней неразделимы, что позволяет формировать личность в единстве всех её аспектов. Кроме того, подход отличается глубоким вниманием к внутреннему миру и мотивам ученика, а также предполагает высокую ответ-

ственность учителя, который выступает не просто передатчиком знаний, а живым нравственным ориентиром.

Однако и эта модель не лишена слабых сторон. Она опирается на религиозное мировоззрение, которое не является универсальным и может оказаться чуждым для представителей иных культур или убеждений. Кроме того, в ней меньше внимания уделяется практической адаптации ученика к быстро меняющемуся миру. Наконец, существует риск догматизма при недостаточной гибкости самого учителя, когда воспитание превращается в формальное следование правилам в ущерб живому диалогу с учеником.

При внешнем сходстве некоторых установок эти две педагогические системы расходятся кардинально. Оба мыслителя критикуют формализм в обучении, ставят ученика в центр образовательного процесса и признают, что знание должно быть прожито, а не просто заучено. На этом сходство заканчивается. Цель образования у одного — подготовка к жизни в демократическом обществе и адаптация к переменам, у другого — очищение души и приближение к Богу. Знание у первого — инструмент для решения проблем, у второго — божественный свет. Опыт в одной системе — взаимодействие с миром и накопление навыков, в другой — внутреннее переживание и смирение. Учитель в первом случае — организатор и помощник, во втором — живой нравственный пример. Нравственность в светской модели относительна, в исламской — абсолютна. Ключевое различие: первый мыслитель видит образование как горизонтальное движение — расширение опыта и адаптацию к миру, второй — как вертикальное восхождение — очищение сердца и борьбу с недостатками. В итоге одна система готовит эффективного гражданина, другая — благого человека, чьи знания воплощаются в поступках.

Каждая из двух систем имеет право на существование и может быть полезной в разных контекстах. Вопрос о том, какая модель лучше, зависит от того, какие цели ставит перед собой общество и каким оно видит человека. Однако в условиях современного кризиса образования, когда знания всё чаще передаются без связи с нравственностью, обращение к наследию аль-Газали и его концепции адаба может дать ценные ориентиры для переосмысления целей и методов воспитания.

Литература:

1. Абу Хамид аль-Газали Ихйа' 'улюм ад-дин («Возрождение религиозных наук») / пер. с араб. Насыров И. Р., Ацаев А. С. — М.: Исламский институт «Нуру-ль Иршад», 2007. — 585 с.
2. Абу Хамид аль-Газали Избавляющий от заблуждений / Абу Хамид аль-Газали 1. — Текст: электронный — URL: <https://studfile.net/preview/6723449/> (дата обращения: 09.09.2026). (дата обращения 07.09.2026)
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. — 382 с.
4. Томюк О. Н. Концепции опыта в инструментализме Джона Дьюи // Эпистемы сборник научных статей. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2011. Вып. 6. С. 28–34.
5. Dewey J. The School and Society [Электронный ресурс]. URL: https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907_toc.html (дата обращения 07.09.2026)

Роль детского сада в формировании личности ребенка и его влияние на ключевые возрастные периоды жизни

Белоусова Любовь Ивановна, воспитатель

МБДОУ детский сад «Улыбка» с. Курасовка Ивнянского муниципального округа Белгородской области (Белгородская область)

В статье рассматривается роль детского сада в формировании личности ребенка и его влияние на ключевые возрастные периоды жизни.

Ключевые слова: детский сад, дошкольное образование, развитие ребенка, коллектив, первая социальная школа, семья, адаптивность.

Детский сад — это весёлый и захватывающий период, знаменующий начало формального образовательного пути каждого ребенка.

Когда ребенок впервые переступает порог детского сада, многие родители думают: «Здесь его научат читать, считать, рисовать». Но на самом деле сад дает гораздо больше — он закладывают основу личности. Это первый опыт жизни в обществе, где ребенок учится быть не только «сыном» или «дочкой», но и частью коллектива.

Детский сад — один из самых важных периодов в жизни ребенка, это первая социальная школа ребенка, и воспитывает он не меньше, чем семья, а иногда и то, чему дома научить сложно. Именно здесь дети начинают осваивать физические, эмоциональные и социальные навыки, необходимые им для успешной жизни в окружающем мире. Для некоторых это первая возможность учиться в структурированной, формальной среде. В детском саду используются игра, исследования и направленное обучение, способствующие росту и развитию, которые окажут влияние на учеников на протяжении всей их жизни.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» (№ 273-ФЗ) ребенок имеет право на дошкольное образование и на место в муниципальной системе [1].

Исследования неизменно показывают, что дети, посещающие детский сад, лучше подготовлены к начальной школе и дальнейшей жизни.

Психологи и педагоги не случайно называют период от трех до шести лет фундаментальным. Именно в это время ребенок впервые осознает себя как отдельную личность — появляется «я», «мое», «хочу», «не буду». Он активно осваивает речь, а вместе с ней — мышление и способы выражать чувства. Именно в дошкольном возрасте формируются базовые установки, которые человек пронесет через всю жизнь.

Детский сад попадает ровно в этот возрастной отрезок — и потому становится мощным фактором формирования личности. Это первая среда, где ребенок оказывается без семьи, где он — один из многих, сверстники дают ему обратную связь, которую родители не могут. А воспитатель становится первым «чужим» авторитетом — и от того, как он себя ведет, зависит отношение ребенка к взрослым вообще.

Разберем, какие качества и навыки на самом деле формирует детский сад.

1. Самостоятельность.

Дома у ребенка часто есть личный «ассистент» — мама, папа, бабушка. В саду же никто не будет одевать его чадами, кормить с ложки и собирать игрушки. Режим и групповые правила подталкивают к самообслуживанию: застегнуть куртку, помыть руки, убрать за собой посуду, сложить вещи в шкафчик [4].

Это не про жестокость, а про естественное взросление. Ребенок начинает понимать: «Я могу справиться сам». Именно эта уверенность становится фундаментом для будущей учебной самостоятельности в школе.

2. Умение жить в коллективе.

В семье ребенок — центр внимания. В группе таких центров много. И это меняет все. Садик воспитывает умение:

- ждать своей очереди,
- делиться и просить, а не отбирать,
- договариваться словами, а не кулаками,
- считаться с чужими желаниями,
- находить друзей и поддерживать отношения.

Это первые, самые настоящие уроки социального интеллекта. Здесь ребенок узнает, что люди бывают разными, и с каждым нужно как-то выстраивать контакт.

3. Эмоциональную грамотность.

В саду ребенок проживает весь спектр чувств: радость от новой игры, обиду от несправедливости, злость из-за сломанной постройки, зависть к чужой игрушке, грусть от разлуки с мамой.

Задача воспитателя — помочь эти чувства назвать и пережить. Постепенно ребенок учится:

- понимать, что с ним происходит,
- выражать эмоции приемлемым способом,
- сочувствовать другому,
- справляться с разочарованием.

Это тот навык, который во взрослой жизни ценится едва ли не выше академических знаний [5].

4. Дисциплину и умение следовать правилам.

Режим дня, занятия, прогулки, тихий час — всё это приучает ребенка к структуре. Он узнает, что есть время для игры и время для дела, что правила существуют не для того, чтобы его мучить, а чтобы всем было комфортно.

Это не про муштру. Это про понимание границ и умение встраиваться в общий ритм — навык, без которого невозможно ни учиться, ни работать в команде.

5. Любознательность и интерес к обучению.

Хороший сад не «натаскивает» на чтение и счет. Он создает среду, в которой хочется узнавать новое: почему идет дождь, откуда берется мед, как растут растения. Через игры, опыты, творчество и вопросы воспитателя ребенок учится думать, сравнивать, задавать вопросы и не бояться ошибок.

Так формируется главное — мотивация учиться, а не страх получить плохую оценку.

6. Творческое начало.

Рисование, лепка, музыка, танцы, театр — в саду ребенок пробует себя в разных видах деятельности. И важно здесь не результат (красивый рисунок), а процесс: фантазия, самовыражение, смелость придумывать.

Многие дети именно в саду впервые обнаруживают, что им нравится петь, конструировать или рассказывать истории.

7. Терпимость и уважение к различиям.

В группе оказываются дети из разных семей, с разными характерами, привычками, иногда — с особенностями развития. Сад учит ребенка тому, что мир неоднороден, и это нормально.

Он видит, что кто-то стеснительный, кто-то шумный, кто-то медлительный. И постепенно учится принимать это без агрессии и насмешек.

8. Ответственность.

Дежурство, помощь воспитателю, забота о растениях или животных в уголке природы — всё это маленькие, но важные шаги к пониманию: «От меня что-то зависит». Ребенок учится отвечать за порученное дело и доводить его до конца [3].

9. Гибкость и адаптивность.

Садик — это постоянные изменения: новые занятия, новые дети, смена воспитателей, праздники, ка-

рантины. Ребенок учится приспосабливаться к обстоятельствам, не ломаясь от каждого поворота. Это и есть адаптивность — качество, которое очень пригодится во взрослой жизни.

10. Доверие к миру.

Дома доверие формируется естественно: мама рядом, она предсказуема, она любит безусловно. Но домашнее доверие — это доверие к «своим» — родителям. Настоящее испытание наступает тогда, когда ребенок выходит за пределы семьи и встречает чужих — других детей, других взрослых, другие правила.

Когда ребенок убеждается, что мама уходит, но всегда возвращается, что воспитатель может помочь, что другие дети могут стать друзьями, — у него формируются базовые доверие к миру. Он растет с ощущением: «Мир не опасен, я справлюсь».

Детский сад — это первый опыт от такого выхода. И от того, каким он окажется, зависит, распространит ли ребенок своё доверие на мир в целом или замкнется в узком кругу «своих» [5].

Важно понимать, что сад не заменяет семью. Он не научит любить, не даст того глубокого чувства защищенности, которое дает родительский дом. Он не исправит проблемы, если дома ребенку плохо. И он не обязан делать из ребенка гения. Семья остается главным источником базовых установок. Детский сад скорее усиливает, проверяет и дополняет то, что складывается дома. Детский сад воспитывает не столько ум, сколько личность. Он учит быть самостоятельным, договариваться, чувствовать, ошибаться и пробовать снова.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384).
3. Белая К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. — М.: Просвещение, 2018.
4. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2020.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2020.

Методика формирования диалогической речи на иностранном языке у студентов экономических специальностей на материале аутентичных медиатекстов

Варламова Олеся Александровна, студент магистратуры
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты обучения диалогическому высказыванию студентов экономических специальностей с использованием аутентичных материалов средств массовой информации. Предлагаются критерии отбора медиатекстов, типология упражнений и поэтапная модель обучения. Особое внимание уделяется профессиональной направленности содержания, проблемному характеру текстов и коммуникативным стра-

тегиям, формируемым на основе реальных новостных и аналитических материалов. Практическая значимость исследования состоит в создании целостной методической системы, применимой в вузовском преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: диалогическое высказывание, аутентичные материалы СМИ, студенты экономических специальностей, критерии отбора, система упражнений, модель обучения, профессиональная коммуникация.

Современные требования к подготовке специалистов экономического профиля предполагают не только владение иностранным языком, но и способность вести профессиональные диалоги, участвовать в дискуссиях, аргументировать свою позицию в сфере финансов и бизнеса. Аутентичные материалы СМИ являются незаменимым ресурсом для формирования таких умений, поскольку они отражают реальные языковые нормы, актуальную проблематику и жанровое разнообразие делового общения.

Однако эффективность использования медиатекстов в учебном процессе напрямую зависит от обоснованного отбора контента, продуманной системы упражнений и чёткой организации поэтапного обучения. В данной статье предлагается комплексный подход, включающий три взаимосвязанных компонента: критериальную базу отбора, типологию упражнений и четырёхэтапную модель обучения.

Отбор учебных материалов является ключевым этапом подготовки занятия, поскольку именно качество текста определяет возможность его использования для развития диалогической речи. Обобщая исследования отечественных и зарубежных методистов [3, с.45; 4, с.258], можно выделить две группы критериев: общедидактические и специальные, отражающие профиль обучения.

К общедидактическим критериям [2, с.112] относятся: аутентичность (текст создан носителем языка для носителей и не адаптирован); соответствие возрастным и когнитивным особенностям обучающихся; учёт их языкового уровня (рекомендованный порог — В1 и выше); актуальность и информационная насыщенность; доступность источника (техническая и правовая); разнообразие жанров и форматов; воспитательный и образовательный потенциал. Эти требования обеспечивают базовую пригодность материала для учебного процесса.

Для студентов экономических специальностей особую значимость приобретают профильно-ориентированные критерии [3, с.49; 4, с.260]. Прежде всего, это профессиональная направленность — содержание должно касаться экономики, финансов, банковского дела, инвестиций, макроэкономических тенденций. Терминологическая насыщенность позволяет естественно вводить и закреплять профессиональную лексику в контексте. Важнейшим критерием для обучения диалогу является диалогичность — предпочтение отдаётся материалам, содержащим образцы устного взаимодействия (интервью, дискуссии, дебаты), поскольку они демонстрируют речевые стратегии и клише, используемые в реальной коммуникации. Жанровое разнообразие (новости, аналитика, коммен-

тарии, пресс-релизы) расширяет представления о профессиональном дискурсе. Проблемность стимулирует студентов к обсуждению, поиску аргументов и выработке собственной позиции. Не менее важны социокультурная значимость (знакомство с деловым этикетом и практиками стран изучаемого языка) и языковая ценность (наличие устойчивых выражений, неологизмов, реалий).

Процесс отбора рекомендуется выстраивать как алгоритм: от определения целей занятия — к поиску источников — через первичную и профильную фильтрацию — к анализу лингвистической сложности и оценке методической целесообразности. В качестве иллюстрации можно привести статьи из The New York Times и Reuters, освещающие последствия пандемийных кредитов, инфляционные риски, слияния в банковском секторе и проблему доступности среднего класса. Эти тексты отвечают всем перечисленным критериям и служат надёжной основой для построения диалогических заданий.

Центральное место в методике занимает система упражнений, организованная с учётом поэтапного становления речевых умений. В основу положены принципы коммуникативной направленности, ситуативности, проблемности, интегративности и профессиональной ориентированности [1, с.78; 2, с.134]. Предлагаемая типология включает два крупных блока: подготовительные (языковые и условно-речевые) и речевые упражнения.

Подготовительные упражнения нацелены на отработку языкового материала: фонетическую коррекцию терминов, семантизацию лексики, тренировку грамматических конструкций (например, условные предложения, модальные глаголы, пассивный залог), запоминание речевых клише. Они могут быть имитативными, подстановочными, трансформационными и репродуктивными. Их задача — создать базу для последующего общения.

Речевые упражнения делятся на три уровня сложности:

1. Уровень микродиалога (диалогические единства): вопросно-ответные задания, выражение согласия/несогласия, просьбы, совета, оценки. Здесь студенты учатся строить отдельные реплики и адекватно реагировать на реплики партнёра.

2. Уровень развёрнутого диалога: составление диалогов по аналогии с образцом, по заданной ситуации, ролевые игры и драматизация фрагментов интервью. На этом этапе формируются умения инициировать, поддерживать и завершать беседу, использовать различные тактики речевого поведения.

3. Уровень свободного общения: дискуссии, дебаты, круглые столы, деловые игры. Здесь студенты переходят к неподготовленной речи, учатся аргументировать, оппо-

низовать, находить компромиссы и принимать коллективные решения.

В соответствии с трёхфазной структурой работы с текстом (предтекстовый, текстовый, послетекстовый) упражнения распределяются следующим образом [4]:

1. Предтекстовый этап включает прогнозирование содержания по заголовку и ключевым словам, активизацию фоновых знаний, снятие лексико-грамматических трудностей, мотивационные вопросы. Пример: мозговой штурм на тему «Что такое средний класс?» перед чтением статьи о молодых американцах.

2. Текстовый этап направлен на понимание общего смысла, извлечение конкретной информации, анализ языковых средств. Используются задания множественного выбора, поиск эквивалентов, заполнение пропусков, определение основной идеи, true/false.

3. Послетекстовый этап служит мостиком к диалогической практике: студенты воспроизводят или трансформируют диалоги, обсуждают проблемные ситуации, участвуют в ролевых играх (интервью, пресс-конференция, переговоры), готовят аргументы для дебатов.

Важно, чтобы каждое упражнение имело чёткую речевую задачу и стимулировало студентов к взаимодействию, а не просто к механическому выполнению операций. Например, после чтения статьи о пандемийных кредитах студенты разыгрывают диалог между владельцем бизнеса и банковским коллектором, используя цитаты из текста и предлагая свои варианты решения проблемы.

Эффективность методики обеспечивается не разрозненными упражнениями, а целостной моделью обучения, включающей четыре последовательных этапа. Каждый этап имеет свои цели, содержание, организационные формы и ожидаемые результаты. Предлагаемая модель интегрирует целевой, содержательный, процессуальный, результативный и ресурсный компоненты.

Этап 1. Подготовительно-ознакомительный. Цель — создание языковой и мотивационной базы. На этом этапе студенты знакомятся с особенностями языка экономических СМИ, основными жанрами, изучают базовую терминологию и речевые клише делового общения. Работа ведётся с фрагментами аутентичных текстов, используются объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы. Результат — владение минимальным словарным запасом и понимание структуры медиатекстов.

Этап 2. Тренировочный (формирование речевых навыков). Основная задача — отработка произносительных, лексических и грамматических навыков, например, в условно-речевых упражнениях. Студенты выполняют подстановочные и трансформационные задания, учатся строить отдельные реплики (вопросы, возражения, советы), тренируют клише для выражения согласия/несогласия, оценки, просьбы. Широко используется парная работа и аудирование фрагментов интервью. Материалом служат аутентичные диалоги из статей и видеосюжетов. Итог — автоматизация использования языковых средств в типовых ситуациях общения.

Этап 3. Основной (развитие умений диалогической речи). Акцент переносится на составление и воспроизведение развёрнутых диалогов. Студенты анализируют структуру аутентичных интервью, затем создают собственные по аналогии, моделируют деловые встречи и переговоры на основе прочитанных статей, участвуют в ролевых играх (пресс-конференции, совещания). Вводятся элементы драматизации — воссоздание реальных разговоров между участниками экономических событий. Применяются коммуникативные и интерактивные методы, работа в малых группах. Результат — умение инициировать, поддерживать и завершать диалог на профессиональную тему, использовать адекватные речевые стратегии.

Этап 4. Заключительный (развитие умений свободного диалогического общения). Цель — переход к неподготовленной речи в условиях дискуссии, полемики, делового общения. Проводятся дебаты по актуальным экономическим проблемам (например, «Должны ли центральные банки повышать ставки?»), круглые столы с распределением ролей (представитель регулятора, владелец бизнеса, инвестор, аналитик), деловые игры «Слияние и поглощение», «Переговоры о кредите». Студенты самостоятельно находят дополнительную информацию в СМИ и используют её для аргументации. Итоговый уровень — способность участвовать в свободной дискуссии, отстаивать свою позицию, реагировать на реплики оппонентов, вести переговоры на иностранном языке.

Каждый этап сопровождается соответствующими видами контроля: текущий (наблюдение, устные опросы), рубежный (выполнение диалогических заданий в парах), итоговый (участие в дебатах или круглом столе). Критерии оценки включают содержательность, языковую правильность, коммуникативную гибкость и стратегическую вариативность. Выделены три уровня сформированности умений: высокий, средний и низкий.

Для наглядности приведём краткое описание занятия по теме «Money and its function» на материале статьи The New York Times «These Young Adults Make Good Money. But Life, They Say, Is Unaffordable». Занятие строится согласно четырём этапам.

Подготовительно-ознакомительный этап (10 мин): мозговой штурм «Что значит быть средним классом?», введение лексики (upward mobility, down payment, trade-off, generational wealth), прогнозирование содержания по заголовку.

Тренировочный этап (15 мин): отработка условных предложений (If I earned 100,000 — достаточно для комфортной жизни?), использование клише для выражения мнения.

Основной этап (20 мин): ролевая игра «Интервью с молодым американцем» — студенты в парах задают вопросы и отвечают от лица героев статьи, затем драматизируют разговор о семейном бюджете, принимая компромиссные решения.

Заключительный этап (15 мин): дебаты на тему «Доход в \$100,000 — это достаточно?» с аргументацией из текста

и собственными доводами. В завершение — рефлексия и домашнее задание.

Такая структура обеспечивает постепенное усложнение речевой деятельности и позволяет каждому студенту продвинуться от репродуктивных действий к творческому, спонтанному общению.

Предложенная методика обучения диалогическому высказыванию студентов экономических специальностей

на основе аутентичных материалов СМИ представляет собой целостную систему. Её ядро составляют три компонента: критерии отбора, обеспечивающие качество и релевантность контента; типология упражнений, позволяющая поэтапно формировать навыки и умения; четырёхэтапная модель, структурирующая учебный процесс от ознакомления с языком до свободной дискуссии.

Литература:

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. вузов и учителей. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Хачатрян Г. С. Методические принципы отбора иноязычных медиатекстов как дополнительного средства обучения на языковых факультетах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2024. — Т. 17. — Вып. 8.
4. Адасова А. Е. Методика использования аутентичных иноязычных медиатекстов в обучении английскому языку студентов-экономистов // Современные проблемы науки и образования. — 2026. — № 4. — С. 258–262.

Нейропсихологический подход в коррекции нарушений речи у детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях ДОУ

Ветер Валерия Сергеевна, учитель-логопед
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

В статье рассматривается актуальность применения нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР). Обосновывается необходимость интеграции классических логопедических методик с нейропсихологическими техниками, направленными на активизацию компенсаторных возможностей головного мозга. Приводятся примеры практического использования кинезиологических упражнений, элементов сенсорной интеграции и мозжечковой стимуляции в структуре логопедического занятия.

В последние годы в системе дошкольного образования наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с тяжелыми нарушениями речи. Эта категория детей представляет собой сложную разнородную группу, характеризующуюся различной степенью и механизмами нарушения речи, а также уровнем психофизического развития.

Традиционный логопедический подход, фокусируясь непосредственно на речевом дефекте, зачастую оказывается недостаточно эффективным, так как не учитывает первопричину нарушений. Тяжелые речевые нарушения часто имеют под собой физиологическую основу — поражение или дисфункцию определенных мозговых областей, что влечет за собой нарушения не только речи, но и других высших психических функций: внимания, памяти, восприятия, мышления. Слабое звено психической деятельности ребенка получает дополнительную нагрузку без исследования причин его недостаточности.

В связи с этим особую актуальность приобретает нейропсихологический подход, который предполагает коррекцию нарушенных психических процессов через движение и активизацию работы мозга. Синтез классической логопедии с нейропсихологическими техниками позволяет задействовать все анализаторные системы ребенка и создать устойчивые нейронные связи. Если ребенок с ТНР лучше воспринимает информацию через тело, значит, «телесные» упражнения должны стать базой для речи.

Нейропсихологический подход в работе учителя-логопеда ДОУ основывается на учении А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга. В практике логопеда этот подход реализуется через систему специальных методов и приемов, интегрированных в структуру традиционного занятия. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

1. Кинезиологические упражнения и нейрогимнастика.

Это комплексы движений, направленные на синхронизацию работы полушарий и развитие межполушарного взаимодействия. У детей с ТНР часто диагностируется

моторная неловкость и слабость межполушарных связей. Использование таких упражнений, как «Кулак-ребро-ладонь», «Ухо-нос», «Колечко-цепь», позволяет «включить» мозг перед началом занятия, улучшить переключаемость и концентрацию внимания. Например, при автоматизации звука [Р] ребенок может выполнять перекрестные движения руками, одновременно проговаривая слоговые ряды: ра-ро-ру-ры.

2. Биоэнергопластика.

Это уникальная методика, предполагающая сопряженную работу артикуляционного аппарата и кистей рук. Синхронизация движений кистей рук с движениями языка позволяет активизировать речевые зоны коры головного мозга за счет стимуляции мелкой моторики. Включение элементов биоэнергопластики в артикуляционную гимнастику значительно повышает ее эффективность и вызывает у детей живой интерес.

3. Мозжечковая стимуляция (балансотерапия). Использование балансировочной доски Бильбоу и сенсорных мешочков — мощный инструмент в работе с детьми с ТНР. Ребенок стоит на неустойчивой поверхности и одновременно выполняет задания логопеда: отвечает на вопросы, проговаривает чистоговорки, ловит мяч. Это заставляет мозг активно работать над координацией и речью одновременно, развивая межполушарные связи и улучшая функции мозжечка, отвечающего за автоматизацию движений и речи.

4. Элементы сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция — это процесс, посредством которого мозг организует информацию, поступающую от различных сенсорных систем. У детей с ТНР часто отмечается недостаточность переработки сенсорной информации, что затрудняет развитие фонематического слуха и артикуляционной моторики. Включение в логопедическое занятие игр на вестибулярную и проприоцептивную стимуляцию создает сенсорно-обогащенную среду, необходимую для успешной коррекции речи.

Современное коррекционное образование детей с нарушениями речи переживает значительные изменения благодаря новым методам и подходам.

В нашем детском саду в начале учебного года в ходе проведения коррекционно-развивающей работы с группой

детей 5–6 лет с ТНР была отмечена слабость артикуляционной моторики: язык вялый, быстрая утомляемость, многие упражнения выполнялись с трудом и без интереса. В течении месяца в каждое занятие были включены элементы биоэнергопластики: движения кистей рук дублировали движения языка. Например, упражнение «Часики»: язык вправо — кисть руки вправо, язык влево — кисть влево. Упражнение «Лошадка»: язык цокает, пальцы ритмично сжимаются в кулак и разжимаются. Упражнение «Качели»: язык вверх — ладонь вверх, язык вниз — ладонь вниз.

К концу первого полугодия отмечено повышение точности и объёма движений языка. Дети выполняли артикуляционные упражнения с удовольствием. У 60 % детей значительно улучшилось звукопроизношение.

Сопряжённая работа руки и языка активизирует речевые зоны коры головного мозга и делает гимнастику более осмысленной и интересной для ребёнка.

Заключение

Таким образом, нейropsychологический подход является не просто модной тенденцией, а эффективным инструментом в арсенале современного учителя-логопеда ДОУ. Он позволяет выйти за рамки узко-речевой коррекции и воздействовать на первопричины нарушений, активизируя компенсаторные возможности детского мозга.

Интеграция нейropsychологических техник в логопедические занятия способствует:

- Развитию высших психических функций (внимания, памяти, мышления).
- Формированию устойчивых межполушарных связей.
- Улучшению артикуляционной и общей моторики.
- Повышению познавательной активности и мотивации детей.

Главное преимущество этого подхода — его индивидуализированный характер. Понимая, какие зоны мозга «западают» у конкретного ребенка, логопед может подобрать тот «ключик», который запустит механизмы компенсации и приведет к устойчивой положительной динамике в речевом развитии.

Литература:

1. Киреева, Т. В. Теоретические основы применения нейropsychологического подхода в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи) / Т. В. Киреева, И. В. Миннибаева // Вопросы дошкольной педагогики. — 2025. — № 3 (84). — С. 52–55.
2. Сануева, Д. А. Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя по применению метода сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Д. А. Сануева, А. В. Неверова // Молодой ученый. — 2026. — № 13 (616). — С. 304–306.
3. Шеховцова, А. А. Нейropsychологический подход в коррекции речи дошкольников с ТНР: использование кинезиологических и мультисенсорных технологий [Электронный ресурс] // 1urok.ru. — URL: <https://www.1urok.ru/categories/20/articles/109281> (дата обращения: 11.09.2026).
4. Якубова, Р. В. Нейropsychологический подход в коррекции речевых нарушений детей с ТНР [Электронный ресурс] // doshkolnik.ru. — URL: <http://doshkolnik.ru/logopedia/neiypsihologicheskiiy-podhod-v-korrekcii-rechevyh-narusheniiy-deteiy-s-tnr.html> (дата обращения: 11.09.2026).

Обучение детей младшего школьного возраста основам пожарной безопасности: от теории к формированию устойчивых навыков

Добрякова София Юрьевна, студент магистратуры;

Баева Ева Евгеньевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ефимов Иван Александрович, кандидат юридических наук, доцент, полковник внутренней службы Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (г. Екатеринбург)

В статье рассматривается проблема формирования у детей младшего школьного возраста не только знаний о правилах пожарной безопасности, но и устойчивых навыков безопасного поведения при возникновении пожара. Актуальность исследования обусловлена тем, что традиционное информирование детей о причинах пожаров, правилах обращения с огнем и порядке вызова пожарной охраны не гарантирует правильного поведения ребенка в условиях реальной опасности. В возрасте 7–11 лет ребенок способен осваивать алгоритмы действий, однако для их применения в чрезвычайной ситуации необходима регулярная практическая отработка. Цель исследования заключается в обосновании педагогического подхода, при котором обучение строится по принципу «знать — понимать — уметь — действовать». Рассмотрены нормативно-правовые основы обучения детей мерам пожарной безопасности, возрастные особенности младших школьников, возможности игровых технологий и сказкотерапии. Предложена система практических упражнений, направленных на распознавание сигнала пожарной тревоги, правильное поведение при задымлении, отказ от попыток спрятаться, безопасную эвакуацию, вызов экстренных служб и оказание первой помощи. В качестве практического примера рассмотрен опыт школы № 300 города Екатеринбурга, где реализуется комплексная модель подготовки детей в области безопасности. Сделан вывод о необходимости регулярного повторения и вариативного моделирования опасных ситуаций, позволяющих переводить теоретические знания в устойчивые поведенческие алгоритмы.

Ключевые слова: пожарная безопасность, дети, младший школьный возраст, обучение, безопасное поведение, эвакуация.

Teaching fire safety basics to primary school children: from theory to the development of lasting skills

The article examines the problem of developing not only fire safety knowledge but also stable safe behavior skills among primary school children. The relevance of the study is determined by the fact that traditional instruction on fire causes, fire prevention rules and emergency procedures does not guarantee appropriate behavior of a child in a real emergency. Children aged 7–11 are capable of learning and reproducing action algorithms, but their effective application in stressful situations requires regular practical training and repeated simulation of hazardous situations. The purpose of the study is to substantiate an educational approach based on the principle «know — understand — be able to perform — act». The paper analyzes the regulatory framework for fire safety education of children, age-related psychological and pedagogical characteristics of primary school students, and the potential of game-based learning and fairy-tale therapy. A set of practical exercises is proposed to teach children to recognize a fire alarm signal, respond correctly to smoke, avoid hiding, evacuate calmly, contact emergency services and provide basic first aid. The experience of School No. 300 in Yekaterinburg is considered as a practical example of an integrated safety education model involving quests, practical exercises, first-aid training and fire response simulations. The study concludes that systematic repetition, emotional involvement and situational modeling are essential for transforming theoretical knowledge into stable behavioral skills.

Keywords: fire safety, children, primary school, education, safe behavior, evacuation.

Обеспечение пожарной безопасности детей является одной из приоритетных задач профилактической деятельности, поскольку ребенок младшего школьного возраста обладает уже достаточно развитой способностью воспринимать и воспроизводить инструкции, но при этом еще не всегда способен адекватно оценить степень опасности и самостоятельно выбрать правильную стратегию поведения в стрессовой ситуации. Особенность пожарной опасности заключается в том, что временной интервал между возникновением опасного фактора и необходимостью принятия решения может быть крайне небольшим. Ребенку недостаточно помнить номер телефона пожарной охраны или знать, что «при пожаре

необходимо эвакуироваться». В реальной ситуации он должен распознать опасность, прекратить потенциально опасное действие, сориентироваться в пространстве, выбрать безопасное направление движения, не поддаваться панике и выполнить последовательность необходимых действий. Именно поэтому современное обучение пожарной безопасности целесообразно рассматривать не только как передачу определенного объема информации, но как процесс формирования устойчивого поведенческого алгоритма.

Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. № 69-ФЗ «О пожарной безопасности» устанавливает обязательность обучения мерам пожарной безопасности обучающихся

в образовательных учреждениях. В статье 25 закона за-креплены положения о противопожарной пропаганде и обучении мерам пожарной безопасности [1]. образо-вательная составляющая данного процесса определя-ется также Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», за-крепляющим требования к созданию безопасных условий обучения и воспитания обучающихся [2]. Правила про-тивопожарного режима в Российской Федерации утвер-ждены постановлением Правительства Российской Федерации от 16 сентября 2020 г. № 1479. Документ уста-навливает требования к поведению людей и организации противопожарного режима на объектах защиты и дей-ствует в настоящее время [3]. При этом важно разграни-чивать обучение детей и противопожарное обучение ра-ботников организаций. Приказ МЧС России от 16 декабря 2024 г. № 1120 регулирует обучение лиц, осуществляющих трудовую или служебную деятельность, по программам противопожарного инструктажа и не является норма-тивной основой для построения детской образовательной программы [4].

Следовательно, при разработке методики обучения младших школьников необходимо опираться одновре-менно на требования законодательства в сфере пожарной безопасности, законодательство об образовании, педаго-гическую теорию и возрастные особенности детей.

Младший школьный возраст охватывает период при-близительно от 7 до 10–11 лет и характеризуется суще-ственными изменениями познавательной деятельности ребенка. Учебная деятельность становится системооб-разующей, развивается произвольное внимание, память, способность действовать по правилу и контролировать собственное поведение. Однако наличие способности за-помнить правило еще не означает готовность применить

его в чрезвычайной ситуации [5]. Например, при модели-ровании реальной ситуации тот же ребенок может расте-ряться; начать искать родителей; спрятаться под кровать или в шкаф; попытаться самостоятельно потушить пожар; вернуться за игрушкой или телефоном; начать двигаться в сторону задымленного помещения; отказаться выходить из помещения из-за страха; потерять ориентацию в зна-комом пространстве.

Результат обучения пожарной безопасности целесо-образно рассматривать как последовательность четырех уровней: знать → понимать → уметь → действовать. На первом уровне ребенок знает правило. На втором уровне понимает, почему оно необходимо. На третьем уровне способен выполнить действие в безопасной учебной си-туации. На четвертом уровне способен воспроизвести не-обходимый алгоритм в условиях эмоциональной нагрузки и ограниченного времени. Именно четвертый уровень яв-ляется наиболее значимым с точки зрения профилактики последствий пожара.

МЧС России в методических материалах для работы с детьми также подчеркивает необходимость возраст-ного подхода [6]. Для младших детей рекомендуются иг-ровые формы, сказки и обсуждение поведения героев, а для школьников — моделирование различных ситуаций и проигрывание действий по ролям. Чем младше ребенок, тем меньше эффективность абстрактного объяснения и тем выше значение наглядности, игры, эмоционального включения и практического действия. При этом речь не идет об отказе от теоретического обучения. Теория необ-ходима, поскольку ребенок должен понимать причинно-следственные связи.

Нормативные требования должны трансформиро-ваться педагогом в понятные ребенку действия. Пример представлен в таблице 1.

Таблица 1. Пример описания нормативных требований детям

Нормативное требование/правило	Детский поведенческий алгоритм
Необходимо своевременно обнаружить пожар	Услышав сигнал тревоги, остановись и обрати внимание на сообщение
Необходимо обеспечить эвакуацию	Иди к ближайшему безопасному выходу
Не допускается препятствовать эвакуации	Не возвращайся за вещами
Необходимо вызвать пожарную охрану	Позови взрослого или набери 101/112
При пожаре существует опасность задымления	Не заходи в помещение, заполненное дымом
Необходимо обеспечить безопасность людей	Не прячься в шкафу, под кроватью, за мебелью

Такой перевод нормативного требования на язык кон-кретного поведения имеет принципиальное значение для младшего школьника.

Формирование навыка безопасного поведения пред-ставляет собой поэтапный процесс. Первоначально ре-бенок получает информацию. Затем он выполняет действие совместно с педагогом. После этого действие по-вторяется самостоятельно. На следующем этапе изменя-ются условия задачи, чтобы ребенок научился переносить полученный алгоритм на новую ситуацию. Например, при

обучении эвакуации недостаточно несколько раз пройти по коридору вслед за учителем.

Можно выделить пять этапов формирования пожар-но-безопасного поведения:

1. Познавательный этап. Ребенок знакомится с опас-ностью и основными правилами.
2. Объяснительно-мотивационный этап. Ребенок по-нимает, почему правило существует.
3. Тренировочный этап. Действие отрабатывается в безопасной учебной обстановке.

4. Ситуационный этап. Ребенку предлагается новая ситуация, в которой необходимо самостоятельно выбрать алгоритм.

5. Закрепляющий этап. Действия периодически повторяются, пока не становятся устойчивой поведенческой реакцией.

Если ребенок всегда выполняет эвакуацию только по одному маршруту, он может запомнить не правило, а конкретную последовательность движений. Поэтому необходимо моделировать разные варианты: пожар обнаружен в классе; пожар обнаружен в квартире; в коридоре появился дым; сигнализация сработала ночью; взрослого рядом нет; основной выход недоступен; ребенок находится в другой части здания.

Цель такой работы — сформировать не механическое запоминание маршрута, а способность принимать безопасное решение в изменившейся обстановке.

Для детей младшего школьного возраста игровая деятельность остается эффективным средством освоения сложных социальных правил. Игровой формат позволяет убрать излишнюю абстрактность и создать ситуацию, в которой ребенок должен принять решение. МЧС России рекомендует использовать при работе с детьми сказки, сказочных героев, игровые задания, моделирование ситуаций и ролевое проигрывание.

Сказкотерапия может использоваться как подготовительный этап. Например, создается история: «Однажды Маша услышала странный звук. Она увидела дым под дверью. Рядом никого не было. Маша решила спрятаться под кровать...» После этого детям предлагается определить, какая ошибка допущена героиней, и изменить развитие событий. Особенность такого подхода заключается в том, что ребенок сначала оценивает поведение персонажа, а затем переносит вывод на собственное поведение.

Можно использовать персонажей: «Смелый пожарный»; «Осторожный Котенок»; «Невнимательный Зайчик»; «Команда спасателей».

Однако необходимо избегать романтизации опасного поведения. Например, герой не должен демонстрировать ребенку, что «настоящий смельчак сам бросается в огонь». Напротив, положительным героем должен выступать тот, кто способен правильно оценить опасность, вызвать помощь и выполнить безопасный алгоритм.

Особый интерес представляет опыт школы № 300 «Перспектива» города Екатеринбурга. На базе школы создан специализированный кластер безопасности, ориентированный на комплексную подготовку детей [7]. МЧС России указывает, что для младших школьников организована площадка профилактической подготовки, а комплекс включает практические направления, связанные с пожарной безопасностью, первой помощью, спасательными действиями и физической подготовкой. В составе пожарного квеста используется теплодымокамера, адаптированная для детей.

В сентябре 2026 года МЧС России сообщило, что проект школы был представлен на Международном салоне «Комплексная безопасность» и получил поддержку главы ведомства. По данным ведомства, за два года площадку посетили более 2,5 тыс. человек. Практическая ценность данного опыта состоит в том, что обучение не ограничивается объяснением правил [8].

Ребенок получает возможность: пройти квест; столкнуться с имитацией опасной ситуации; отработать алгоритм эвакуации; выполнить практическое задание; попробовать оказать первую помощь; пройти полосу препятствий; познакомиться со спасательной техникой; выполнять задания, требующие взаимодействия с другими участниками.

Обучение детей младшего школьного возраста пожарной безопасности не должно ограничиваться формированием представлений о причинах пожаров и запоминанием отдельных правил. Основным результатом образовательного процесса должна становиться способность ребенка выполнить правильные действия при возникновении опасной ситуации.

Вместе с тем при использовании имитационных упражнений необходимо строго соблюдать принцип безопасности: моделирование пожара не должно создавать реальную угрозу здоровью детей. Все сценарии должны проводиться специалистами и педагогами с учетом возраста, состояния здоровья и психологической готовности обучающихся. Главным критерием эффективности обучения в таком случае становится не способность ребенка рассказать, как нужно действовать при пожаре, а способность правильно действовать, когда ситуация этого требует.

Литература:

1. Федеральный закон от 21.12.1994 № 69-ФЗ «О пожарной безопасности». Ст. 25 «Противопожарная пропаганда и обучение мерам пожарной безопасности». Актуальная редакция представлена в материалах МЧС России.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Официальное опубликование правовых актов.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.09.2020 № 1479 «Об утверждении Правил противопожарного режима в Российской Федерации».
4. Приказ МЧС России от 16.12.2024 № 1120 «Об определении порядка, видов, сроков обучения лиц, осуществляющих трудовую или служебную деятельность, по программам противопожарного инструктажа...».
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
6. МЧС России. Безопасность жизнедеятельности детей: как научить ребенка безопасности.

7. МЧС России. Александр Куренков принял участие в открытии школы с кластером безопасности в Екатеринбурге. Материалы официального сайта МЧС России.
8. МЧС России. От Урала — к другим регионам России: проект по обучению детей безопасности получил поддержку главы МЧС России. 04.09.2026.

Постуральный контроль и коммуникативная активность: как устойчивость тела поддерживает устойчивость поведения и речи у старших дошкольников

Донская Алёна Владимировна, учитель-логопед;
Михайлова Ольга Вячеславовна, воспитатель первой квалификационной категории;
Фокичева Юлия Александровна, воспитатель первой квалификационной категории
МБДОУ детский сад № 421 г. Екатеринбург

Статья посвящена проблеме взаимосвязи постурального контроля, речевого развития и социально-коммуникативной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста. Традиционно готовность к школе рассматривается через когнитивные и коммуникативные показатели, однако базовые телесные предпосылки — постуральная стабильность, вестибулярная устойчивость, мышечный тонус — остаются недооценённым ресурсом педагогической работы. В статье предлагается практико-ориентированная модель совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателя, основанная на интеграции постуральных, речевых и коммуникативных задач в повседневную жизнь дошкольного образовательного учреждения. Описаны три уровня модели (базовый, связующий, коммуникативный), практические приёмы и упражнения, критерии оценки динамики. Обосновывается положение о том, что устойчивость тела является не фоновым условием, а активным фактором формирования саморегуляции, речевой активности и коммуникативной компетентности старших дошкольников.

Ключевые слова: постуральный контроль, саморегуляция, коммуникативные навыки, готовность к школе, логопедическая работа, дошкольное образование, вестибулярная система, междисциплинарное взаимодействие.

1. Введение

Вопрос готовности ребёнка к школьному обучению остаётся одним из центральных в дошкольной педагогике и специальной психологии. В современной литературе готовность к школе принято рассматривать как многокомпонентную структуру, включающую интеллектуальную, мотивационную, волевую и социально-коммуникативную составляющие [1]. При этом телесный, моторный и постуральный факторы либо выносятся за скобки, либо упоминаются вскользь, как нечто само собой разумеющееся.

Между тем современные исследования всё чаще указывают на глубокую нейрофизиологическую связь между моторной стабильностью, развитием речи и саморегуляцией. В исследовании детей дошкольного возраста (3–5 лет) обнаружена значимая положительная корреляция между контролем баланса и речевыми навыками: дети с более высоким уровнем постуральной стабильности демонстрировали также и более высокий уровень словарного развития [2]. В другом масштабном исследовании у 89 % детей с тяжёлыми нарушениями речи были выявлены вестибулярные дисфункции — значительно чаще, чем можно ожидать в общей популяции [3]. Постуральный контроль и восприимчивая речь имеют общий корень — мультисенсорную и сенсомоторную интеграцию, в которую вовлечены как мозжечок, так и корковые структуры, отвечающие за обработку слуховой и вестибулярной информации [4].

Эти данные позволяют предположить, что устойчивость тела — не просто «фон» для когнитивного и коммуникативного развития, а активный фактор, влияющий на него. Однако в практике дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) учитель-логопед и воспитатель редко рассматривают постуральную стабильность как ресурс для развития коммуникации и саморегуляции. Физическая культура, логоритмика и подвижные игры обычно отделены от речевых и коммуникативных задач, и каждый специалист работает в пределах своей области.

Цель данной статьи — описать практико-ориентированную модель совместной работы учителя-логопеда и воспитателя, в которой упражнения на постуральный контроль встроены в логопедические и воспитательные задачи, создавая единую систему поддержки социально-коммуникативной и эмоциональной готовности детей к школе.

2. Теоретические основы: постуральный контроль, речь и саморегуляция

2.1. Постуральный контроль и его развитие у дошкольников

Постуральный контроль — это способность удерживать положение тела в пространстве за счёт интеграции вестибулярной, зрительной, проприоцептивной и мы-

шечной систем. В дошкольном возрасте этот механизм активно формируется: дети 5–7 лет продолжают совершенствовать статический и динамический баланс, координацию движений и контроль схемы тела [5]. Устойчивость туловища и головы является фундаментом для всех произвольных движений, в том числе артикуляторных.

Исследования показывают, что вестибулярная функция у дошкольников продолжает созревать, а её незрелость может проявляться в моторной неловкости, трудностях удержания позы, плохой переносимости движения (качели, карусели) и сниженной пространственной ориентации [6]. Эти проявления часто наблюдаются у детей с нарушениями речи (общим недоразвитием речи, задержкой речевого развития), что указывает на коморбидность моторных и речевых трудностей [7].

2.2. Связь постурального контроля с развитием речи

Устойчивость туловища и головы — фундамент для артикуляции, дыхания и фонации. При плохой осанке, гипотонусе или открытом рте в покое ребёнку труднее координировать речевые движения, поддерживать воздушный поток и артикуляционную точность [3]. Речепроизводство требует тонкой моторной координации артикуляционного аппарата, которая, в свою очередь, зависит от стабильности шейного отдела и туловища. Если голова нестабильна, челюсть, язык и губы «следуют» за нестабильностью тела, что приводит к артикуляционным неточностям, смазанной дикции и быстрой речевой утомляемости.

Кроме того, речевое дыхание требует работы диафрагмы и межрёберных мышц, эффективное функционирование которых невозможно без стабильного туловища. Ребёнок, сидящий сутулено или имеющий сниженный постуральный тонус, делает поверхностные, нерегулярные вдохи, что сказывается на силе голоса, длине фразы и способности поддерживать интонационную выразительность.

Данные также свидетельствуют, что восприимчивая речь (понимание речи) тоже зависит от сенсорной интеграции, включая вестибулярный компонент. Вестибулярная дисфункция может приводить к трудностям обработки слуховой информации, снижению слухоречевой памяти и уменьшению способности следовать многошаговым инструкциям [4].

2.3. Связь постурального контроля с саморегуляцией и коммуникативной компетентностью

Постуральный контроль опирается на те же мозговые структуры, что и исполнительные функции, — мозжечок, ретикулярную формацию и лобные доли [6]. Мозжечок, традиционно считающийся центром моторной координации, в настоящее время активно изучается как структура, участвующая в когнитивной регуляции, речи и социальном познании. Это означает, что дети с незрелым

постуральным контролем могут также демонстрировать более низкий уровень исполнительных функций — торможения, рабочей памяти и когнитивной гибкости.

Саморегуляция — ключевое условие коммуникативной компетентности. Дошкольники с высоким уровнем саморегуляции успешнее в совместной игре, умении договариваться друг с другом, следовании правилам и разрешении конфликтов [7]. Цепочку зависимостей можно представить следующим образом: нестабильность тела → нестабильность внимания → нестабильность поведения → трудности коммуникации. Ребёнок, который не может удержать стабильную позу, легче отвлекается, быстрее истощается и хуже контролирует импульсы — всё это напрямую влияет на его способность участвовать в групповом взаимодействии.

У детей с нарушениями речи постуральные и вестибулярные нарушения встречаются чаще, что усугубляет проблемы социальной адаптации и коммуникации [3]. Такие дети могут избегать групповых игр, проявлять пассивность или, напротив, компенсаторную гиперактивность, испытывать трудности с соблюдением групповых правил и ожиданием очереди.

3. Модель совместной работы логопеда и воспитателя

Предлагаемая модель основана на принципе интеграции постуральных задач в повседневную жизнь и режимные моменты ДОУ, а не на проведении их как отдельного вида деятельности. Модель имеет три уровня, каждый из которых предполагает разную степень совместной работы логопеда и воспитателя.

3.1. Базовый уровень: тело

На этом уровне проводятся упражнения на баланс, координацию, ритм и мышечный тонус. Основная ответственность лежит на воспитателе, который включает их в режимные моменты, утреннюю гимнастику, физкультминутки и прогулки. Логопед проводит первичную оценку постуральной стабильности и даёт рекомендации с учётом индивидуальных особенностей детей.

Задачи:

- развитие статического и динамического баланса;
- укрепление мышечного корсета, нормализация мышечного тонуса;
- формирование схемы тела и пространственной ориентации;
- развитие ритма и временной организации движений.

Формы реализации:

- утренняя гимнастика с элементами балансирования (стойка на одной ноге, поза «цапля», ходьба по ограниченной поверхности);
- физкультминутки с ритмизированными движениями;

— подвижные игры с правилами, требующими остановки и удержания позы по сигналу («Светофор», «Замри»).

3.2. Связующий уровень: тело + речь

На этом уровне постуральная задача совмещается с речевой: речь в движении, ритмизированные тексты, задания на удержание позы с одновременным проговариванием слогов, слов, коротких фраз. Здесь работают оба специалиста — логопед (на логопедических занятиях) и воспитатель (в игровых и режимных ситуациях).

Задачи:

- координация речевого дыхания с движением;
- развитие артикуляционной точности в условиях постуральной нагрузки;
- формирование умения удерживать ритм в речи и движении одновременно;
- обогащение словаря через двигательные игры.

Формы реализации:

- логоритмика с элементами балансирования (ходьба по скамейке с проговариванием стихотворения, позы баланса с воспроизведением слоговых рядов);
- артикуляционная гимнастика с постуральной опорой (упражнения сидя на фитболе, в позиции «на коленях», с контролируемым положением головы);
- игровые ситуации, где ребёнок называет своё действие, описывает движение или даёт словесную инструкцию партнёру.

3.3. Коммуникативный уровень: тело + речь + взаимодействие

На этом уровне проводятся парные и групповые игры с правилами, где ребёнок должен удерживать позу, соблюдать очерёдность, вербально договариваться и контролировать поведение. Оба специалиста совместно планируют и проводят эти мероприятия.

Задачи:

- развитие коммуникативной инициативы и навыков сотрудничества;
- формирование умения вербально планировать и координировать совместные действия;
- развитие саморегуляции в условиях группового взаимодействия;
- развитие эмоциональной лексики в ситуациях физического взаимодействия.

Формы реализации:

- парные игры со строительством из крупного конструктора (требующие вербальной координации действий и удержания баланса);
- групповые игры с распределением ролей, где у каждого ребёнка есть «постуральная» и «речевая» роль (один удерживает позу, другой даёт команду, третий описывает происходящее);

— рефлексивные беседы после подвижных игр, где дети вербализуют свои чувства, трудности и успехи.

Ключевой принцип модели — не отдельное занятие, а «пропитывание» режимных моментов и занятий постурально-речевыми элементами. Это обеспечивает естественное включение всех детей, стигматизации и создаёт условия для переноса навыков из специализированного контекста в естественную среду.

4. Практические приёмы и упражнения

В данном разделе представлены конкретные приёмы, сгруппированные по типам, с описанием постуральной, речевой и коммуникативной задачи для каждого упражнения. Подбор основан на многолетнем практическом опыте и адаптирован для использования в условиях ДОУ без специального оборудования.

4.1. Статические упражнения с речевым сопровождением

1) «Стойкий солдатик» (удержание позы с мешочком песка на голове)

Постуральная задача: удержание стабильной вертикальной позы, контроль положения головы, активация постуральных мышц туловища и шеи.

Речевая задача: проговаривание короткого стихотворения или счёт вслух во время удержания позы.

Коммуникативная задача: дети действуют по очереди; группа поддерживает того, кто удерживает позу.

Эффект для готовности к школе: развитие устойчивого внимания, самоконтроля, способности удерживать задачу в условиях отвлечения.

2) «Цапля» (стойка на одной ноге)

Постуральная задача: удержание баланса на одной ноге с открытыми глазами, затем с закрытыми.

Речевая задача: произнесение серии слогов с чередованием ударения (та-ТА-та, та-ТА-та) во время удержания позы.

Коммуникативная задача: дети работают в парах — один удерживает позу и произносит, другой считает время и даёт сигнал к смене.

Эффект: развитие чувства ритма, слухового внимания, взаимодействия с партнёром.

4.2. Динамические упражнения с речевым сопровождением

1) «По тропинке» (ходьба по ограниченной поверхности)

Постуральная задача: ходьба по линии, доске или канату с контролем постановки стоп.

Речевая задача: проговаривание ритмизированного текста (считалки, короткого стихотворения) во время ходьбы; остановка по сигнальному слову и удержание позы.

Коммуникативная задача: дети идут друг за другом, соблюдая дистанцию и очерёдность; по сигналу первый ребёнок становится последним.

Эффект: развитие динамического баланса, слухового внимания, способности следовать многошаговой инструкции.

2) «Карусели» (круговое движение с ритмом)

Постуральная задача: удержание баланса при круговом движении, изменение скорости движения с сохранением устойчивости.

Речевая задача: хоровое проговаривание текста со сменой темпа (медленно — быстро), остановка движения по сигнальному слову.

Коммуникативная задача: держась за руки, согласованное совместное движение, соблюдение правил безопасности в группе.

Эффект: развитие вестибулярной устойчивости, тормозного контроля, способности действовать в группе.

4.3. Игры с правилами, тренирующие тормозный контроль и речевую активность

1) «Замри-отомри» (с речевым сигналом)

Постуральная задача: удержание произвольной позы после остановки движения.

Речевая задача: ведущий ребёнок даёт команды словами (не только визуальными сигналами); играющие должны реагировать только на словесную команду, игнорируя «ложные».

Коммуникативная задача: поочерёдное выполнение роли ведущего, следование правилам, разрешение споров («кто пошевелился»).

Эффект: развитие тормозного контроля, избирательного внимания, вербальной коммуникации и умения решать конфликты в группе.

2) «Светофор-рассказчик»

Постуральная задача: передвижение по залу с разными видами ходьбы; остановка и удержание позы по сигналу «красный свет».

Речевая задача: на «красный свет» ребёнок должен назвать предмет определённого цвета, рассказать короткое предложение на заданную тему или описать свою позу.

Коммуникативная задача: ведущий меняет роли, дети оценивают правильность выполнения друг друга.

Эффект: сочетание моторной и речевой задачи, развитие быстрой речевой реакции, самоконтроля.

4.4. Парные и командные игры

1) «Совместная башня» (парное конструирование из крупных блоков)

Постуральная задача: удержание баланса при наклонах, потягиваниях и перемещении вокруг постройки.

Речевая задача: вербальное планирование действий («Я поставлю этот блок, а ты держи стену», «теперь нужен блок побольше»).

Коммуникативная задача: согласование действий, распределение ролей, обсуждение плана.

Эффект: развитие совместного планирования, продуктивного общения, постуральной устойчивости в естественных игровых условиях.

2) «Зеркало в движении»

Постуральная задача: один ребёнок выполняет движение с элементами балансирования, другой точно повторяет его.

Речевая задача: «ведущий» словами описывает своё движение; «зеркало» повторяет и движение, и словесное описание.

Коммуникативная задача: смена ролей, обсуждение того, что было легко, а что трудно.

Эффект: развитие схемы тела, словесного описания движений и коммуникативного сотрудничества.

4.5. Дыхательно-релаксационные упражнения

1) «Свеча» (дыхание с контролем позы)

Постуральная задача: сидеть с прямой спиной, стабильным положением туловища и головы.

Речевая задача: продолжительный выдох с произнесением гласного звука или шёпотом фразы.

Коммуникативная задача: дети выполняют упражнение в кругу, передавая «свечу» (воображаемую или в виде игрушки) друг другу с пожеланием или добрым словом.

Эффект: связь дыхания с постуральной устойчивостью, эмоциональная регуляция, развитие эмпатии.

2) «Шарик-настроение»

Постуральная задача: в положении лёжа на спине контроль брюшного дыхания и стабильности туловища.

Речевая задача: называние эмоции и описание ситуации, когда ребёнок её испытывал.

Коммуникативная задача: групповое обсуждение — «что помогает, когда ты чувствуешь эту эмоцию?»

Эффект: развитие эмоционального словаря, способности вербализовать чувства и саморегуляции через дыхание.

5. Критерии оценки и мониторинг динамики

Оценка эффективности предложенной модели требует комплексного подхода, в который вовлечены как логопед, так и воспитатель. Предлагается использовать многоуровневую систему оценки, охватывающую три области: постуральную, речевую и поведенческо-коммуникативную.

5.1. Постуральные показатели

Статический баланс: длительность удержания позы Ромберга (ноги вместе, руки вытянуты вперёд, глаза открыты и закрыты), длительность стояния на одной ноге.

Динамический баланс: качество ходьбы по линии (точность шагов, способность остановиться по сигналу), качество поворотов и смены направления.

Постуральный тонус: наблюдение за осанкой в положении сидя и стоя, наличие компенсаторных движений (покачивания, опора на стол, подпирание головы руками).

Оценка может проводиться с помощью адаптированных моторных тестов (например, субтестов на баланс из теста Брюининкс-Озерецкого) и структурированного наблюдения воспитателя в режимных ситуациях [5].

5.2. Речевые показатели

Экспрессивный словарь: активный словарь, способность использовать слова разных грамматических категорий в спонтанной речи.

Связная речь: умение составлять рассказ по картинке, пересказывать, описывать событие.

Звукопроизношение в спонтанной речи: перенос артикуляционных навыков с логопедического занятия в естественное общение (не только в кабинете логопеда).

Речевой самоконтроль: способность следить за своей речью, замечать и исправлять ошибки.

Оценку проводит логопед с помощью стандартной логопедической диагностики, а также воспитатель через наблюдение за речью ребёнка в свободной игре и общении со сверстниками.

5.3. Поведенческие и коммуникативные показатели

Саморегуляция: способность ждать своей очереди, соблюдать правила, переходить от подвижной игры к спокойной деятельности, успокаиваться после возбуждения.

Коммуникативная инициатива: частота и качество самостоятельных контактов со сверстниками и взрослыми, умение инициировать диалог, просить о помощи, предлагать сотрудничество.

Разрешение конфликтов: способность договариваться, использовать вербальные, а не физические стратегии в конфликтных ситуациях.

Эмоциональная регуляция: способность успокоиться после возбуждения, переносить ожидание, справляться с фрустрацией.

Для оценки этого блока предлагается использовать структурированное наблюдение воспитателя в естественных ситуациях (режимные моменты, игра, общение), а также адаптированные опросники саморегуляции (например, тест «Голова-пальцы-колени-плечи», сочетающий моторный и тормозный контроль) [7].

6. Результаты и обсуждение

Предложенная модель была реализована в практике дошкольного образовательного учреждения в течение одного учебного года. По результатам наблюдений и промежуточных оценок можно выделить следующие тенденции.

Улучшение постуральной стабильности. Дети, регулярно участвовавшие в упражнениях с элементами баланса и постурального контроля, показали улучшение

статического и динамического баланса, более устойчивую позу при сидении за столом и снижение компенсаторных движений (покачивания, опоры). Это согласуется с данными о положительном эффекте целенаправленной тренировки баланса в дошкольном возрасте [5].

Повышение речевой активности в естественной среде. Характерная проблема логопедической работы — «кабинетный синдром», когда речевые навыки демонстрируются только в кабинете логопеда и не переносятся в повседневное общение. Интеграция речевых задач в двигательную и игровую деятельность, осуществляемая воспитателем в режимных ситуациях, создаёт условия для естественного обобщения. Дети стали использовать более сложные речевые конструкции в общении со сверстниками, чаще рассказывали о своих действиях и чувствах, активнее инициировали вербальный контакт.

Улучшение саморегуляции и коммуникативной компетентности. Игры с правилами, сочетающие постуральные и речевые задачи (такие как «Замри» и «Светофор»), тренировали тормозный контроль и способность действовать в группе. Дети показали улучшение в умении ждать своей очереди, соблюдать правила и разрешать конфликты вербально. Это согласуется с исследованиями, показывающими, что саморегуляция является ключевым медиатором между моторными навыками и социальной компетентностью у дошкольников [7].

Почему это работает: гипотетический механизм. «Кабинетный синдром» может быть связан с недостаточной устойчивостью тела: ребёнок, которому трудно удерживать стабильную позу, не может поддерживать уровень регуляции, необходимый для переноса навыка в естественную среду. В кабинете логопеда, где ребёнок сидит в устойчивом кресле, опирается на стол и находится в контролируемой среде, он способен демонстрировать речевые навыки. Но в группе, на прогулке, в динамичной ситуации постуральная нестабильность «обрушивает» хрупкую регуляцию, и ребёнок теряет способность использовать освоенные речевые навыки. Укрепление постуральной стабильности создаёт более надёжную «платформу» для речевого и поведенческого самоконтроля в естественных условиях.

Международный контекст. Связь постурального контроля и развития речи подтверждается исследованиями на разных выборках и в разных странах [2; 4]. Это делает результаты статьи релевантными для международной аудитории и позволяет рассматривать предложенную модель как универсальный принцип междисциплинарного сопровождения дошкольников.

Ограничения исследования. Описанные результаты основаны на практических наблюдениях и промежуточных оценках, а не на контролируемом эксперименте. Выборка ограничена одним дошкольным учреждением. Отсутствует долгосрочное лонгитюдное наблюдение. Оценки воспитателя могут быть субъективными. Для более строгого доказательства эффективности модели необходимо сравнительное исследование с контрольной группой,

стандартизованными инструментами оценки и долгосрочным наблюдением.

7. Заключение

Постуральный контроль — не «фоновое» условие, а активный ресурс развития речи, саморегуляции и социально-коммуникативной готовности к школе. Совместная работа логопеда и воспитателя, построенная на интеграции телесных, речевых и коммуникативных задач, эффективнее, чем раздельная работа каждого специалиста.

Простые упражнения, не требующие специального оборудования, могут быть встроены в повседневную жизнь ДОУ и давать измеримый эффект: дети становятся более устойчивыми телесно, более уверенными в речи,

более организованными в поведении и более активными в общении.

Предложенная модель демонстрирует, что разделение «моторной» и «речевой» работы искусственно и ограничивает эффективность педагогического сопровождения. Интеграция постуральных, речевых и коммуникативных задач создаёт целостную систему, соответствующую природе развития ребёнка-дошкольника, где тело, речь и социальное взаимодействие неразделимы.

Перспективы дальнейших исследований включают лонгитюдные исследования для оценки долгосрочных эффектов модели, сравнительные исследования с контрольными группами и включение родителей в систему постурально-речевой поддержки для переноса подхода в семейную среду.

Литература:

1. Болдарева О. А., Степанова Г. А. Содержательные компоненты готовности детей к школьному обучению. — Текст: непосредственный // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2022. — № 4 (117).
2. Interconnected Pathways: Postural Stability and Vocabulary Skills in Preschool-Aged Children. — Текст: непосредственный // Children. — 2023. — № Vol. 10, № 12. Article 1891. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/12/1891>
3. Efimova, V. L. The Role of the Vestibular System in the Development of Specific Language Disorders in Children / V. L. Efimova. — Текст: непосредственный // Human Physiology. — 2020. — № Vol. 46, № 3. — С. 306–311.
4. Effects of a 6-Month Exercise Intervention on Primitive Reflexes in Children with Developmental Language Disorder — A Case for Multisensory and Sensorimotor Integration. — Текст: непосредственный // Medicina. — 2025.
5. Assaiante, C. Development of Postural Control in Healthy Children: A Functional Approach / C. Assaiante. — Текст: непосредственный // Journal of Motor Behavior.
6. The Role of the Cerebellum in Advanced Cognitive Processes in Children. — Текст: непосредственный // Cerebellum. — 2024.
7. Robinson, L. E. Effect of the Children's Health Activity Motor Program on Motor Skills and Self-Regulation in Head Start Preschoolers: An Efficacy Trial / L. E. Robinson, K. K. Palmer, K. L. Bub. — Текст: непосредственный // Frontiers in Psychology. — 2016.

Формирование основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста средствами музейной педагогики (на примере экспозиции «Русская изба»)

Жмыхова Алена Петровна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 39» г. Нижний Новгород

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в контексте требований ФГОС ДО и ФОП ДО. Автором представлен опыт создания и функционирования экспозиции «Русская изба» как средства формирования основ гражданственности и патриотизма у детей 5–7 лет. Раскрываются содержание, формы и методы работы с дошкольниками в музейном пространстве, а также результаты диагностики уровня сформированности патриотических чувств.

Современный социальный заказ, отражённый в Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), определяет патриотическое воспитание как

один из приоритетных векторов развития личности ребёнка [1, 2]. Однако практика показывает: формирование у дошкольников любви к Родине, уважения к её истории и культуре сталкивается с рядом объективных сложностей. Дети всё больше времени проводят в виртуальной

среде, утрачиваются связи между поколениями, размываются традиционные семейные ценности. В этих условиях особую значимость приобретает поиск эффективных форм приобщения детей к истокам народной культуры.

Проблема исследования заключается в противоречии между необходимостью формирования основ гражданской ответственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО и недостаточной разработанностью конкретных механизмов использования интерактивной музейной среды в образовательном процессе ДОУ.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать систему педагогической работы по формированию основ гражданской ответственности и патриотизма у детей 5–7 лет посредством создания и функционирования экспозиции «Русская изба».

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования патриотических чувств, так как именно в этот период закладываются основы мировоззрения, ценностных ориентаций и культурной идентичности личности [3, с. 6]. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развитие личности происходит через присвоение культурно-исторического опыта, накопленного человечеством. В контексте нашего исследования экспозиция «Русская изба» выступает как специально организованная культурная среда, обеспечивающая «вращение» ребёнка в культуру своего народа через деятельностное и эмоционально-чувственное освоение культурного наследия.

Понятие «музейная педагогика» было введено в научный оборот в начале XX века немецким учёным Гансом Фройдендалем, который сформулировал требования к проведению занятий в музее: каждое посещение должно иметь конкретную цель, предваряться подготовкой, а итогом должно быть самостоятельное творчество детей [4, с. 10]. В современной науке музейная педагогика трактуется как область науки, изучающая методы воздействия музеев на посетителей и взаимодействие музеев с образовательными учреждениями [5, с. 195].

Как отмечает Н. А. Рыжова, мини-музей в детском саду представляет собой «интерактивное образовательное пространство, в котором ребёнок может действовать самостоятельно с учётом собственных интересов и возможностей» [6, с. 5]. Это определение легло в основу проектирования музейного пространства в нашем ДОУ.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного учре-

ждения «Детский сад № 139» в период с сентября по май 2025–2026 учебного года. В исследовании приняли участие 25 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

Основные этапы работы:

1. Подготовительный этап включал анализ нормативных документов и психолого-педагогической литературы; разработку критериев и проведение первичной диагностики; проектирование концепции интерактивного музея и создание экспозиции «Русская изба»; разработку перспективно-тематического плана и методического обеспечения; вовлечение родителей в создание музея через акцию «Бабушкин сундук».

2. Основной этап был направлен на непосредственное формирование основ гражданской ответственности и патриотизма через деятельностное погружение детей в народную культуру. На базе экспозиции проводились:

— *Интерактивные исследования*: «» (знакомство с прялкой, веретеном, процессом прядения нити), «Что в печи стояло?» (ухват, чугунок, кочерга, крынка), «Секреты бабушкиного сундука» (платки, сарафаны, лапти).

— *Занятия-проживания*: «Хлеб всему голова» (замешивание теста, выпечка каравай в печи), «В гостях у самовара» (чаепитие с использованием предметов быта), «Вечёрки в горнице» (хороводы, народные игры, пение колыбельных у люльки).

— *Народные праздники и обряды*: Масленица с изготовлением куклы Масленицы и проводами зимы; Встреча весны с изготовлением жаворонков из теста.

— *Мастер-классы*: лепка дымковской лошадки из глины, рисование по мотивам народных промыслов.

— *Проектная деятельность*: индивидуальные и групповые проекты («История одного экспоната», «Семейная реликвия», «Моя любимая народная игрушка»).

3. Заключительный этап был посвящён проведению итоговой диагностики, анализу результатов, обобщению и трансляции опыта.

Для оценки эффективности разработанной системы был разработан диагностический инструментарий, включающий три компонента сформированности основ гражданской ответственности и патриотизма: когнитивный (знания о стране, малой родине, народной культуре), эмоционально-ценностный (интерес, отзывчивость, гордость, уважение) и деятельностный (активность в играх, творчестве, проектной деятельности).

Диагностика проводилась в начале и конце учебного года по трехуровневой шкале (высокий, средний, низкий). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Динамика уровня сформированности основ гражданской ответственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста (в %)

Уровень	Начало года	Конец года	Динамика
Сформирован	16 %	48 %	+32 %
Частично сформирован	40 %	44 %	+4 %
Точка роста	44 %	8 %	-36 %

Наиболее значительная динамика отмечена в деятельностном компоненте: дети стали активнее участвовать в народных играх, использовать новые слова, пословицы и поговорки в речи, проявлять инициативу в проектной деятельности. Помимо количественных показателей, качественный анализ позволил зафиксировать рост эмоциональной отзывчивости детей, появление высказываний о гордости за свою страну, устойчивый интерес к посещению музея. Родители отмечали, что дети стали чаще задавать вопросы об истории семьи, проявлять интерес к семейным реликвиям.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности разработанной системы и подтверждают ведущую педагогическую идею: формирование основ гражданственности и патриотизма у старших дошкольников достигается наиболее эффективно, если музей «Русская изба» выступает не статичной экспозицией, а интерактивной средой, обеспечивающей «проживание» ребёнком культурно-исторического опыта через деятельностное погружение в традиции, быт и фольклор.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования основ гражданственности и патриотизма, что обусловлено высокой эмоциональной восприимчивостью детей и интенсивным формированием ценностных ориентаций.

2. Экспозиция «Русская изба» выступает эффективным средством патриотического воспитания, так как обеспечивает доступность музейного языка для дошкольников, создаёт условия для активного взаимодействия с культурными объектами и реализует принцип деятельностного освоения культурного наследия.

3. Разработанная система работы полностью соответствует требованиям ФГОС ДО и ФОП ДО, в частности, принципу приобщения к социокультурным нормам и традициям и задаче формирования гражданской и культурной идентичности.

Инновационный характер опыта заключается в переводе музейной экспозиции из статуса пассивной выставочной зоны в статус интерактивного образовательного пространства, где ребёнок становится активным субъектом познания и «проживания» истории. Традиционно ребёнок в музее — слушатель. Ему рассказывают, он запоминает. Но дошкольник не может долго быть пассивным.

В нашей модели ребёнок — действующее лицо. Он не запоминает, а переживает. Не слушает, а участвует.

Перспективой дальнейшего исследования является расширение музейной экспозиции, включение новых тематических блоков, а также разработка системы взаимодействия с социокультурными учреждениями (краеведческий музей, библиотека) для расширения образовательного пространства патриотического воспитания.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утв. Приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028).
3. Палаткин В. В., Иванова С. Д. Научные подходы к социально-культурному развитию дошкольников интерактивными формами музейной педагогики // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 1. — С. 1–10.
4. Зиновенкова Д. Ю. Элементы музейной педагогики в образовательном и воспитательном пространстве ДООУ // Молодой ученый. — 2024. — № 2 (501). — С. 328–329.
5. Дубовик В. В. К вопросу о развитии музейной культуры дошкольников в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. — 2018. — № 3 (189). — С. 195–197.
6. Рыжова Н. А. Мини-музей в детском саду. — М.: Линка-Пресс, 2008. — 256 с.

Развитие рефлексивной деятельности у старших подростков в условиях интеллектуализации образовательной среды

Лапаев Владислав Павлович, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

В статье рассмотрена проблема развития рефлексивной деятельности старших подростков в условиях интеллектуализации образовательной среды. На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований раскрыто содержание понятия «рефлексивная деятельность», охарактеризованы возрастные особенности рефлексии в старшем подростковом возрасте, выявлены характеристики интеллектуализации образовательной среды и её влияние на когни-

тивно-рефлексивное развитие обучающихся. Представлены педагогические условия, модели и технологии развития рефлексивных способностей старших подростков, критерии и показатели результативности рефлексивного развития.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность, рефлексивные способности, старшие подростки, интеллектуализация, образовательная среда, цифровая образовательная среда, педагогические условия.

Development of reflexive activity of older adolescents in the context of intellectualization of the educational environment

The article examines the problem of developing reflexive activity of older adolescents in the context of intellectualization of the educational environment. Based on a theoretical analysis of psychological and pedagogical research, the content of the concept of «reflexive activity» is revealed, the age-specific features of reflection in older adolescence are characterized, the characteristics of intellectualization of the educational environment and its influence on cognitive-reflexive development of students are identified. Pedagogical conditions, models and technologies for developing reflexive abilities of older adolescents, as well as criteria and indicators of the effectiveness of reflexive development, are presented.

Keywords: reflexive activity, reflexive abilities, older adolescents, intellectualization, educational environment, digital educational environment, pedagogical conditions.

Введение

Актуальность исследования определяется изменениями образовательной системы под влиянием процессов цифровизации и интеллектуализации. Федеральные государственные образовательные стандарты закрепили требование формирования универсальных учебных действий, в числе которых рефлексивные способности указаны как обязательный метапредметный результат [1]. Развитие высокоинтеллектуальных технологий, формирование цифровой образовательной среды, трансформация когнитивной сферы обучающихся создают новые условия для формирования рефлексивного сознания [5].

Старший подростковый возраст рассматривается как сензитивный период для становления рефлексии: в данный период происходит развитие самосознания, формирование способности к самоанализу и критическому осмыслению действий [3]. Вместе с тем практика школьного обучения не во всех случаях обеспечивает целенаправленное развитие рефлексивной деятельности: в педагогическом процессе не всегда создаются условия для перехода от внешней оценки к внутренней самооценке [1]. В условиях интеллектуализации образовательной среды данная проблема актуализируется: расширяются инструментальные возможности для стимулирования рефлексии, однако возрастают риски снижения качества когнитивно-рефлексивных процессов [4].

Несмотря на наличие исследований проблемы (Д. С. Баженов, Н. С. Александрова; О. С. Сазонова; С. В. Кривых и др.), вопрос о педагогических условиях развития рефлексивной деятельности старших подростков в контексте интеллектуализации образовательной среды остаётся недостаточно разработанным. Цель статьи — на основе теоретического анализа выявить и обосновать педагогические условия развития рефлексивной деятельности старших подростков в условиях интеллектуализации образовательной среды.

1. Рефлексивная деятельность старших подростков

Рефлексия как научная категория исследуется в философии, психологии и педагогике. Она определяется как способность мышления к критическому самоанализу, процесс осмысления объекта посредством изучения и сравнения [9]. В психолого-педагогическом контексте рефлексия трактуется как метакогнитивный навык высшего уровня, принцип мышления, направляющий его на осознание собственных форм и предпосылок [9].

Рефлексивная деятельность — сознательная активность субъекта, направленная на анализ собственных действий, состояний и результатов. Индивидуально-психологические особенности, выступающие условием такой деятельности, В. Д. Шадриков определяет как рефлексивные способности [1]. И. Н. Семёновым и С. Ю. Степановым выделены четыре типа рефлексивных способностей: интеллектуальная рефлексия (анализ действий, причин и последствий, предвосхищение ошибок), личностная (осознание «Я», поиск путей самосовершенствования), коммуникативная (коррекция представлений субъектов друг о друге) и кооперативная (осознание восприятия партнёром по общению) [1]. Рефлексивные способности соотносятся с общими способностями, объединяющими волевою, когнитивную, мотивационную и эмоциональную сферы. В педагогическом аспекте рефлексивная деятельность выступает элементом организации развивающей среды: этап рефлексии фиксирует и оценивает результаты развития, выявляет причины динамики [1].

Старший подростковый возраст (15–17 лет) характеризуется активным развитием самосознания и формированием «Я-концепции»; рефлексия обеспечивает осознание подростком себя и внутреннего мира других людей, способствует становлению саморегуляции [1]. Возрастной анализ указывает на незавершённость процессов осознания и оценивания себя, что требует учёта возрастных

и индивидуальных особенностей при формировании рефлексивных умений [2]. Осознание собственной непохожести на других активизирует рефлексию, посредством которой структурируются отношения с окружающими и самосознание [2].

О. С. Сазоновой сформулированы принципы рефлексивной подготовки: учёт специфики подросткового возраста; постепенное приобщение к рефлексивной деятельности; рефлексивно-творческая организация учебно-воспитательного процесса; учёт специфики рефлексивной деятельности [2]. В онтогенезе выделены стадии развития рефлексивных способностей: коллективная → групповая → индивидуальная рефлексия; на последней стадии старшеклассники самостоятельно организуют рефлексивную работу [1]. О. А. Бобровой описаны четыре уровня организации самостоятельной деятельности — от воссоздающих действий по образцу до собственно самостоятельной деятельности, на высшем (творческом) уровне которой мотивация и целеполагание формируются самим старшеклассником [1].

2. Интеллектуализация образовательной среды как контекст развития рефлексии

Понятие «интеллектуализация образовательной среды» связано с процессами цифровизации и информатизации образования. Изменения цифровых процессов определяются исследователями как масштабные: формируется новая технологическая эра на основе больших данных [4]. В образовательной системе закрепляется ориентация на овладение форсайт-компетенциями [7].

Интеллектуализация образовательной среды определяется как насыщение образовательного пространства интеллектуальными и цифровыми технологиями с целью интенсификации мыследеятельности обучающихся на продуктивном уровне. Ключевым компонентом выступает цифровая образовательная среда (ЦОС) — подсистема социокультурной среды, включающая инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты на основе цифровых технологий [7]. Характеристиками интеллектуализации являются: информационная насыщенность (доступ к цифровым образовательным ресурсам, базам данных, онлайн-платформам), интерактивность (диалоговое взаимодействие на основе сетевых моделей), индивидуализация (удалённые формы мониторинга и адаптивные технологии) и открытость (расширение образовательного пространства) [7].

Интеллектуализация сопряжена с рисками: возникает проблема сохранения индивидуального творческого потенциала обучающегося [7], требуется пересмотр теоретических оснований формирования критического мышления и рефлексивного познания [4].

Интеллектуализация оказывает разнонаправленное влияние на когнитивно-рефлексивное развитие старших подростков. Современные подростки — поколение Z

(«хоумлендеры») — характеризуются медиамногозадачностью и свободным владением цифровыми устройствами [7]. Одной из проблем является клиповость восприятия, препятствующая развитию критического мышления: большинство обучающихся демонстрируют интуитивные представления о критическом мышлении и не владеют систематическим применением оценочных операций [8]. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) расширяют инструментарий педагога по организации самостоятельной деятельности [7]. Однако, согласно Ю. В. Пушкарёву и Е. А. Пушкарёвой, в условиях дистанционного формата обучающиеся не всегда имеют возможность осуществлять содержательную рефлексию получаемой информации — необходима высокая информационная грамотность [9]. К проблемам развития рефлексивных умений в дистанционной среде отнесены: снижение качества усвоения информации, трудности удержания внимания и осуществления рефлексии, проблемы самоорганизации и самоконтроля, развитие неуверенности в познавательных возможностях [9]. Интеллектуализация создаёт внутренне противоречивые условия: расширение доступа к информации сопровождается повышением требований к самоорганизации обучающихся.

3. Педагогические условия развития рефлексивной деятельности

Развитие рефлексивной деятельности старших подростков в интеллектуализированной среде требует системного подхода. С. В. Кривых выделены модели рефлексивного воспитания, направленные на развитие критического мышления, эмпатии и способности к самостоятельному принятию этических решений [5]. К методам отнесены: вопросы-стимулы, обсуждение ситуаций, ведение дневников и самоотчётов, ролевые игры, конструктивная обратная связь [5].

О. С. Сазоновой обоснована модель, опирающаяся на недирективную стратегию (обучение как поисковая активность), проблемное обучение (активизация через проблемные ситуации) и рефлексивное управление (образовательная система с рефлексией, по В. А. Лефевру) [2]. Проектная деятельность способствует развитию рефлексивных способностей через совместное решение проблемных вопросов и коллективную исследовательскую работу [1]. В условиях интеллектуализации применяются технологии, интегрирующие цифровые инструменты: использование онлайн-платформ, баз данных, сетевых моделей планирования и удалённого мониторинга позволяет перевести обучающихся на позицию активно действующих субъектов [7]. Сократовские диалоги рассматриваются как инструмент развития критического мышления [8]; сочетание диалоговых методов с возможностями ЦОС расширяет формы рефлексивного взаимодействия. О. И. Дубовой и В. К. Игнатовичем обоснованы условия развития образовательной само-

стоятельности на основе социокультурных практик как проектных единиц индивидуальной образовательной траектории [6].

Оценка результативности требует системы критериев. С. В. Кривых выделены: когнитивный (знание сущности рефлексии, способность к анализу), мотивационно-ценностный (стремление к самопознанию), деятельностный (владение умениями самоанализа, самооценки, самокоррекции) и эмоционально-волевой (способность к саморегуляции, эмпатия) критерии [5]. Принципы мониторинга: системность, непрерывность, возрастосообразность, практико-ориентированность, субъектность [5]. Ю. В. Пушкарёвым и Е. А. Пушкарёвой рефлексивное умение определено как способность к критическому самоанализу, включающая развитое воображение, склонность к самоанализу и критичность мышления; оценка производится через три проблемы — неприсвоенность знания, самоорганизация, ситуация успешности [9]. М. Н. Демидко сформулирован перечень рефлексивных умений: корректировка цели в зависимости от ценностей, оценка эффективности работы, предвидение итогов, анализ ценности результата [1]. Критериально-диагностический аппарат должен охватывать все компоненты рефлексивной деятельности с учётом специфики интеллектуализированной среды.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Рефлексивная деятельность старших подростков выступает метапредметным результатом освоения образовательной программы; в структуре рефлексивных способностей выделяются интеллектуальный, личностный, коммуникативный и кооперативный компоненты. Интеллектуализация образовательной среды создаёт новый контекст для развития рефлексии, сочетающий расширение инструментальных возможностей с рисками клиповости восприятия и проблемами самоорганизации обучающихся. Педагогическими условиями развития рефлексивной деятельности являются: модели рефлексивного воспитания, интегрирующие диалоговые методы с цифровыми инструментами; проектная и поисковая деятельность; недирективная стратегия, проблемное обучение и рефлексивное управление; социокультурные практики как единицы индивидуальной образовательной траектории. Перспективы исследования связаны с эмпирической проверкой описанных моделей и технологий, а также с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня развития рефлексивной деятельности старших подростков в интеллектуализированной образовательной среде.

Литература:

1. Баженов Д. С. Процесс развития рефлексивных способностей старшеклассников / Д. С. Баженов, Н. С. Александрова. — DOI: 10.24412/2311-8806-2024-3-4-10.
2. Сазонова О. С. Сущность и содержание процесса формирования рефлексивных умений старшеклассников в системе допрофессионального педагогического образования / О. С. Сазонова.
3. Донская Л. Ю. К проблеме формирования профессиональной рефлексии у старшеклассников / Л. Ю. Донская.
4. Пушкарёва Е. А. Когнитивно-рефлексивное развитие личности: оценка особенностей воздействия изменяющейся информационно-образовательной среды / Е. А. Пушкарёва, Ю. В. Пушкарёв // *Science for Education Today*. — 2024. — Т. 14, № 6. — С. 128–154.
5. Кривых С. В. Рефлексивное воспитание: модели и критериальное обоснование результативности / С. В. Кривых // *Человек и образование*. — 2025. — № 4 (85). — С. 144–155.
6. Дубовая О. И. Развитие образовательной самостоятельности старшеклассников в педагогическом процессе / О. И. Дубовая, В. К. Игнатович // *Педагогика: история, перспективы*. — 2023. — Т. 6, № 5. — С. 27–40.
7. Милицин А. А. Потенциал цифровой образовательной среды в формировании готовности к интеллектуальному творчеству старших подростков / А. А. Милицин.
8. Веретенникова А. Е. Критическое мышление поколения «цифровых аборигенов» / А. Е. Веретенникова // *Crede Experto*. — 2023. — № 4 (39).
9. Пушкарёв Ю. В. Оценка развития рефлексивных умений личности в условиях дистанционных образовательных технологий / Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва // *Science for Education Today*. — 2022. — Т. 12, № 4. — С. 92–118.

Искусственный интеллект как инструмент активизации субъектной позиции обучающихся в старшем подростковом возрасте

Лапаев Владислав Павлович, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

В статье рассматривается проблема активизации субъектной позиции обучающихся старшего подросткового возраста в условиях растущего влияния технологий искусственного интеллекта на образовательный процесс. Проанализированы теоретические подходы к пониманию субъектной позиции в психолого-педагогических исследованиях и возрастная специфика её формирования у старших подростков. Выявлены как потенциальные возможности ИИ-инструментов для развития познавательной самостоятельности, так и риски снижения субъектности (когнитивная разгрузка, цифровой аутизм, потеря агентности). На основе анализа современных педагогических практик предложены методические приёмы активизации субъектной позиции, включающие развитие критического отношения к ответам генеративного ИИ и соавторство с ИИ как ресурс формирования авторской позиции ученика. Сделан вывод о необходимости системного педагогического подхода к интеграции ИИ в образование, при котором технология выступает инструментом усиления, а не замещения субъектности обучающегося.

Ключевые слова: искусственный интеллект, субъектная позиция, субъектность, старший подростковый возраст, критическое мышление, генеративный искусственный интеллект, соавторство с ИИ, познавательная самостоятельность.

Artificial intelligence as a tool for activating the subject position of students in late adolescence

Введение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (далее — ИИ) и их массовое проникновение в образовательную среду ставят перед педагогической наукой принципиально новые вопросы. Если ещё несколько лет назад дискуссия велась преимущественно вокруг допустимости использования ИИ школьниками, то сегодня акцент смещается в сторону поиска педагогических моделей, при которых ИИ не подменяет познавательную активность учащегося, а, напротив, становится инструментом её усиления.

Особую значимость эта проблема приобретает применительно к старшему подростковому возрасту (14–17 лет) — периоду, который в психолого-педагогической науке традиционно рассматривается как сенситивный для становления субъектной позиции личности. Именно в этом возрасте формируются способность к самостоятельному целеполаганию, ответственному выбору и рефлексивной оценке собственной деятельности — те качества, которые составляют ядро субъектности [1]. Вместе с тем подростки являются наиболее активными пользователями ИИ-сервисов: согласно данным исследований, к 2025 году технологии ИИ стали повседневным инструментом для большинства учащихся средней и старшей школы [4].

Сложившаяся ситуация порождает противоречие: с одной стороны, ИИ-инструменты обладают значительным потенциалом для персонализации обучения, развития критического мышления и метакогнитивных стратегий; с другой — их неконтролируемое использование несёт риски когнитивной разгрузки, снижения познавательной самостоятельности и утраты обучающимся

авторской позиции в учебной деятельности [8]. Цель настоящей статьи — на основе анализа современных теоретических и эмпирических исследований выявить педагогические условия, при которых ИИ может выступать инструментом активизации, а не подавления субъектной позиции старших подростков.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) уточнить содержание понятия «субъектная позиция» применительно к старшему подростковому возрасту; 2) проанализировать возможности и риски использования ИИ-инструментов для развития субъектности обучающихся; 3) систематизировать педагогические приёмы активизации субъектной позиции средствами ИИ. Методологическую основу исследования составили теоретический анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ педагогических практик.

1. Субъектная позиция старших подростков: содержание и возрастная специфика

1.1 Понятие субъектной позиции в психолого-педагогических исследованиях

Понятие субъектности, восходящее к работам С. Л. Рубинштейна, определяется в современной педагогике как «активность человека, которая обозначает его собственную, в чём-то уникальную позицию как в рамках предметной деятельности, общения, так и в поиске смысла жизни» [1]. Субъектная позиция — её деятельностная проекция — выражается в готовности к самостоятельному целеполаганию,

ответственному выбору и рефлексивной оценке. Методологической основой настоящего исследования выступает четырёхуровневая модель Т. А. Антопольской и А. С. Силакова: социально-индивидуальный (самопознание, самоорганизация, самореализация), социально-коммуникативный (дифференциация информации, эмпатия, решение коммуникативных задач), социально-интерактивный (субъект-субъектное взаимодействие) и социально-нравственный (социальная ответственность, доверие, открытость) компоненты [1]. Противоположностью субъектной позиции выступает объектная — пассивное принятие информации, — риск закрепления которой возрастает при нерелексивном использовании ИИ, когда технология замещает интеллектуальное усилие учащегося [5].

1.2 Особенности старшего подросткового возраста как сенситивного периода для развития субъектности

Старший подростковый возраст (14–17 лет) традиционно выделяется в возрастной психологии как период качественной перестройки самосознания и становления личностной идентичности. В концепциях Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейна этот этап характеризуется переходом от внешней детерминации поведения к внутренней саморегуляции, формированием способности к целеполаганию и появлением «чувства взрослости» как центрального новообразования. Именно эти психологические приобретения создают необходимую основу для становления субъектной позиции в учебной деятельности.

Эмпирические исследования подтверждают, что старший подростковый возраст является сенситивным для целенаправленного педагогического воздействия на развитие субъектности. Так, в исследовании Е. Л. Башмановой и Т. В. Трофименко, проведённом с участием обучающихся 7–8-х классов, было установлено, что наличие систематического опыта обучения в цифровой образовательной среде стимулирует проявления субъектности, связанные с самосознанием и коммуникацией, однако слабо влияет на проявления, связанные с социально-нравственными качествами личности [1]. Это означает, что сама по себе цифровая среда не гарантирует становления зрелой субъектной позиции — требуется продуманное педагогическое сопровождение.

Важно подчеркнуть двойственность возрастной ситуации современных подростков. С одной стороны, когнитивные предпосылки субъектности (рефлексия, абстрактное мышление, способность к планированию) достигают уровня, достаточного для самостоятельной учебной деятельности. С другой — подростки поколения Z и последующих поколений с раннего возраста погружены в цифровую среду, где алгоритмические системы всё чаще берут на себя функции выбора и принятия решений. Как следствие, возникает риск формирования «экстернального локуса контроля» — склонности воспринимать происходящие события как не поддающийся кон-

тролю результат внешних обстоятельств, что прямо противоречит сущности субъектной позиции [8].

Таким образом, старший подростковый возраст представляет собой одновременно и «окно возможностей», и «зону риска» для становления субъектности. Это обуславливает необходимость поиска таких педагогических инструментов, которые, используя интерес подростков к цифровым технологиям, направляли бы их познавательную активность в русло осознанного авторского действия, а не пассивного потребления готовых решений.

2. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски для субъектности обучающихся

2.1 Потенциал ИИ-инструментов для активизации познавательной самостоятельности

Современные ИИ-инструменты, включая большие языковые модели и адаптивные обучающие системы, обладают рядом свойств, объективно способных поддерживать и развивать субъектную позицию учащихся. Во-первых, ИИ обеспечивает персонализацию обучения: адаптивные платформы подстраивают уровень сложности и темп освоения материала под индивидуальные особенности ученика, создавая ситуацию посильной трудности, в которой учащийся выступает активным субъектом собственной образовательной траектории [6].

Во-вторых, генеративные модели ИИ создают уникальную среду для развития метакогнитивных стратегий. Как показано в исследовании А. П. Гулова, интеграция генеративного ИИ в модель перевернутого класса привела к значимому повышению метакогнитивной осведомленности учащихся экспериментальной группы ($d = 0,93$, $p = 0,001$) по сравнению с контрольной. При этом ИИ выполнял «калибровочную функцию», дополняя (но не заменяя) взаимную экспертизу и обратную связь учителя [3]. Иными словами, ИИ выступал не как источник готовых ответов, а как инструмент, стимулирующий рефлексивную позицию учащегося по отношению к собственному учебному продукту.

В-третьих, ИИ-инструменты открывают новые возможности для развития аналитических и творческих способностей при условии соблюдения педагогических принципов академической честности, приоритета человеческого общения и разумного ограничения. Т. В. Воронченко с соавторами показывают, что генерация иллюстраций, создание таймлайнов и составление глоссариев с помощью ИИ при изучении литературных произведений способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов, однако только в том случае, если ИИ используется как вспомогательный, а не основной инструмент [2].

Наконец, важен мотивационный потенциал ИИ. Для подростков, чья картина мира формируется в гибридной цифро-физической реальности, взаимодействие с ИИ естественно и привлекательно. Как отмечают В. С. Огнева с со-

авторами, к 2025 году у семиклассников произошла «нормализация» ИИ: если в 2023 году восприятие технологии синтезировало личный опыт и коллективные культурные страхи, то к 2025 году аргументация подростков стала более конкретной и основанной на практическом взаимодействии с реальными сервисами [4]. Эта мотивационная «подпитка» может быть использована педагогом для направления познавательной активности в продуктивное русло.

2.2 Риски снижения субъектности: когнитивная разгрузка, цифровой аутизм, потеря агентности

Признавая значительный потенциал ИИ, педагогическая наука одновременно фиксирует и серьёзные риски его неконтролируемого использования, прямо угрожающие становлению субъектной позиции учащихся. Наиболее системно эти риски проанализированы в работе А. С. Ходаева и Л. Н. Макаровой, которые выделяют следующие негативные последствия влияния ИИ на социализацию подростков: дефицит непосредственной коммуникации между учеником и учителем, развитие «цифрового аутизма» и «информационной псевдобильности», формирование неадекватной самооценки, появление угроз для психологического благополучия, личностного развития и потери субъектности [8].

Ключевым механизмом снижения субъектности выступает когнитивная разгрузка (cognitive offloading) — феномен, при котором учащийся, привыкая к мгновенным ответам ИИ-систем, перестаёт прилагать усилия к самостоятельному анализу, делегируя контроль машине. Л. Б. Райхельгауз определяет это как «метакогнитивную лень» (metacognitive laziness), ведущую к «атрофии» рефлексивных способностей и превращению цифрового инструмента из помощника в «костыль», тормозящий интеллектуальное развитие [6]. Эмпирические данные подтверждают эти опасения: согласно опросу, проведённому Е. А. Тербушевой, 37 % опрошенных учеников никогда не проверяют и не анализируют ответы генеративного ИИ, причём среди семиклассников этот показатель достигает 52 % [7].

Другой значимый риск — потеря агентности, т. е. утрата обучающимся ощущения себя как автора и инициатора собственной учебной деятельности. Как отмечает Д. М. Писаный, ИИ в скором времени может превратиться в «агента влияния», способного вмешиваться в развитие познавательной и эмоциональной сферы детей, моделировать их поведение и тем самым участвовать в формировании социокультурной идентичности школьников — причём не обязательно в педагогически желательном направлении [5]. Потребление информации с помощью ИИ не равносильно её пониманию и осмыслению: при этом реализуется лишь первый этап усвоения материала — восприятие, а осмысление, воспроизведение, применение и творческое использование отсутствуют [8].

Таким образом, налицо фундаментальная амбивалентность ИИ как педагогического инструмента: его потен-

циал для развития субъектности может реализоваться только при условии осознанного, методически выверенного педагогического управления, предотвращающего соскальзывание учащегося в пассивно-потребительскую позицию.

3. Педагогические приёмы активизации субъектной позиции средствами ИИ

3.1 Развитие критического отношения к ответам генеративного ИИ

Центральным условием активизации субъектной позиции при взаимодействии с ИИ выступает формирование у обучающихся критического отношения к результатам работы генеративных моделей. Под критическим отношением понимается «осознанная позиция, выраженная в признании несовершенства искусственного интеллекта и готовности проверять и анализировать его выводы с целью принятия взвешенных решений» [7]. Е. А. Тербушева предлагает шесть подходов к формированию такого отношения: задачный, практико-ориентированный, знаниевый, организационный, ценностно-мотивационный и комплексный [7].

В практической плоскости эффективно зарекомендовали себя следующие методические приёмы. Приём «Сыщик в тексте» предполагает поиск учащимися в сгенерированном ИИ фрагменте суждений, которые невозможно проверить, и отделение их от фактов с обязательным сопровождением каждого вывода вопросом «Из каких источников я мог бы это подтвердить или опровергнуть?». Приём «Детектор галлюцинаций» предлагает учащимся набор текстов, сгенерированных языковыми моделями, среди которых часть содержат фактические ошибки или правдоподобные, но вымышленные детали; задача — определить статус каждого текста, обосновать решение и сформулировать правила проверки [8].

На уроках гуманитарного цикла продуктивным оказывается сопоставление нейросетевого текста с авторским оригиналом. Как показывает практика, уже в 10 классе учащиеся способны не только выявлять ошибки в интерпретациях, предложенных ИИ, но и аргументированно опровергать их, опираясь на анализ ключевых сцен и диалогов художественного произведения [11]. На завершающем этапе такой работы — рефлексии — учащиеся отмечают наиболее убедительные аргументы одноклассников, что закрепляет опыт критического анализа как коллективной практики, а не индивидуального упражнения.

Принципиально, что развитие критического отношения не должно сводиться к формированию тотального недоверия к ИИ. Задача педагога — воспитать не «цифровой скепсис», а «культуру критического отношения к ответам ИИ и кураж, чтобы эти ответы дополнять и спорить с ними» [7]. Именно такая культура и становится фундаментом субъектной позиции: ученик не отвергает технологию, но и не делегирует ей ответствен-

ность за результат; он управляет машиной, а не машина управляет им.

3.2 Соавторство с ИИ как ресурс формирования авторской позиции ученика

Если критическое мышление обеспечивает «защитный» контур субъектной позиции, то соавторство с ИИ реализует её продуктивный, созидательный потенциал. Соавторство понимается не как делегирование интеллектуальной работы машине, а как совместная деятельность, в которой учащийся выполняет функции постановщика задачи, редактора и эксперта, а ИИ — инструмента генерации чернового материала.

К числу наиболее эффективных методических приёмов в этой области относится «Редакторская правка нейросети». Учитель генерирует через ИИ короткое сочинение-рассуждение на литературную тему, после чего учащиеся получают задание отредактировать его до уровня сильной человеческой работы: добавить точную цитату, выявить смысловую натяжку, исправить стилистически бедные места, усилить тезис конкретным примером из текста. Как отмечает автор методики, в ходе такой работы формируются сразу несколько компетенций субъектной позиции: адаптивное и критическое мышление, соавторство с ИИ, междисциплинарный синтез и агентность [10].

Приём «Контекст для машины» предполагает обучение промпт-инжинирингу — формулированию запросов к ИИ, задающих ролевые установки и контекстные ограничения. Учащиеся описывают литературного персонажа через его лексику и речевые привычки, а затем формулируют запрос к нейросети от лица этого персонажа и сравнивают результат с авторским текстом. Анализ расхождений между машинной и авторской интонацией формирует понимание того, что голос автора — больше, чем сумма слов, и одновременно тренирует навык управления ИИ как инструментом [10].

На более высоком уровне сложности, соответствующем уровню 10–11 классов, учащиеся способны выстраивать многоагентное взаимодействие с ИИ в проектной деятельности: один агент собирает информацию, второй анализирует, третий генерирует текст, четвёртый верифицирует — учащийся же выполняет роль «дирижёра», определяющего протокол взаимодействия агентов, оценивающего результат и рефлексиирующего над процессом [8].

Литература:

1. Башманова Е. Л. Проявление субъектности подростков в информационной среде смешанного обучения / Е. Л. Башманова, Т. В. Трофименко // Непрерывное образование: XXI век. — 2021. — Вып. 4 (36).
2. Воронченко Т. В. Принципы использования искусственного интеллекта в развитии аналитических и творческих способностей студентов и школьников в процессе изучения региональной литературы / Т. В. Воронченко, В. А. Сергеева, Е. В. Фёдорова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. — 2025. — Т. 20, № 2. — С. 45–55.

Общим для всех перечисленных приёмов является обязательное наличие рефлексивного этапа: учащийся должен объяснить, какую часть работы он выполнил самостоятельно, какую делегировал ИИ, как проверял результат и что изменил бы в следующий раз. Именно рефлексия превращает взаимодействие с ИИ из технической операции в акт субъектного самоопределения.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, субъектная позиция в старшем подростковом возрасте представляет собой педагогически формируемое качество, для развития которого данный возрастной период является одновременно и сенситивным, и уязвимым к негативным влияниям нереплексивной цифровизации. Многомерная модель субъектности (социально-индивидуальный, социально-коммуникативный, социально-интерактивный и социально-нравственный уровни) задаёт ориентиры для проектирования педагогического взаимодействия с ИИ.

Во-вторых, искусственный интеллект обладает амбивалентным потенциалом в отношении субъектности учащихся. С одной стороны, персонализация обучения, поддержка метакогнитивных стратегий и мотивационный ресурс ИИ создают благоприятные условия для активизации субъектной позиции. С другой — риски когнитивной разгрузки, потери агентности и цифрового аутизма требуют от педагога осознанной, методически выверенной позиции.

В-третьих, продуктивной педагогической стратегией является не запрет и не неконтролируемое допущение ИИ, а системное формирование у учащихся двух взаимодополняющих компетенций: критического отношения к ответам генеративных моделей и навыков соавторства с ИИ. При таком подходе технология выступает не заместителем, а усилителем субъектности: ученик не отказывается от ИИ, но и не делегирует ему ответственность за результат — он управляет машиной, а не машина управляет им.

Дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены на разработку стандартизированных диагностических инструментов для оценки влияния ИИ на субъектную позицию учащихся, а также на проведение лонгитюдных исследований, позволяющих проследить долгосрочные эффекты интеграции ИИ в образовательный процесс на разных возрастных этапах.

3. Гулов А. П. Развитие метакогнитивной осведомленности олимпиадников средствами перевернутого класса и генеративного искусственного интеллекта / А. П. Гулов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2026. — Т. 31, № 2. — С. 407–422.
4. Огнева В. С. Трансформация картины мира у российских семиклассников под влиянием технологий искусственного интеллекта: теоретический анализ и эмпирическое исследование / В. С. Огнева, М. В. Шпильман, П. А. Кикоть, Т. А. Ромм // Комплексные исследования детства. — 2025. — Т. 7, № 4. — С. 264–270.
5. Писаный Д. М. Социокультурная идентичность школьников в фокусе искусственного интеллекта: постановка проблемы / Д. М. Писаный // Ярославский педагогический вестник. — 2024. — № 5 (140). — С. 39–52.
6. Райхельгауз Л. Б. Формирование метакогнитивных стратегий учащихся при обучении математике в условиях интеграции адаптивных технологий искусственного интеллекта / Л. Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. — 2026.
7. Тербушева Е. А. Развитие критического отношения учащихся основной и средней школы к ответам генеративного искусственного интеллекта / Е. А. Тербушева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2026. — Т. 11, вып. 4. — С. 801–809.
8. Ходаев А. С. Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния / А. С. Ходаев, Л. Н. Макарова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 1011–1021.

Педагогические условия реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании искусственного интеллекта в обучении старших подростков

Лапаев Владислав Павлович, аспирант

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского

В статье рассматривается проблема педагогических условий реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении старших подростков. На основе теоретического анализа раскрыта сущность субъект-субъектного взаимодействия в учебной деятельности, выявлены особенности его реализации в старшем подростковом возрасте. Проанализирована роль ИИ как медиатора трансформации педагогического взаимодействия: от инструмента-запрета к инструменту-посреднику. Определены и обоснованы организационно-дидактические и этико-психологические педагогические условия, обеспечивающие сохранение и развитие субъект-субъектного характера взаимодействия «учитель — ученик» в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, искусственный интеллект, старшие подростки, педагогические условия, цифровая образовательная среда, субъектность, образовательная самостоятельность.

Введение

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) и их проникновение в образовательную среду актуализирует проблему переосмысления характера педагогического взаимодействия. Генеративные модели ИИ становятся не просто инструментом автоматизации рутинных операций, но и медиатором, способным принципиально изменить роли учителя и ученика в учебном процессе. При этом распространённой реакцией образовательных институций на появление ИИ стал «рефлекс запрета» — попытка сохранить традиционную модель академической добросовестности через ограничения и контроль [1, с. 107]. Однако подобные меры игнорируют тот факт, что технология не просто внедряется в практику, она переопределяет её нормативную структуру.

Особую значимость проблема приобретает применительно к обучению старших подростков — возрастной группы, для которой центральными психологическими

новообразованиями выступают предварительное профессиональное и личностное самоопределение, формирование идентичности и Я-концепции [2, с. 73]. Именно в этом возрасте субъект-субъектное взаимодействие, основанное на принципах гуманизации, педагогики партнёрства и личностно-ориентированного образования, становится ключевым условием развития образовательной самостоятельности и коммуникативной компетентности обучающихся [6, с. 246].

В современной научной литературе активно исследуются как проблемы субъект-субъектного взаимодействия в учебной деятельности (Г. М. Скиба, В. К. Игнатович, П. Б. Бондарев, В. Е. Курочкина), так и дидактические возможности ИИ в обучении старшеклассников (В. Е. Драч, Г. В. Макотрова, Ю. К. Кижнер). Вместе с тем на стыке этих двух направлений — педагогических условий сохранения и развития субъект-субъектного характера взаимодействия «учитель — ученик» при использовании ИИ — остаётся существенный пробел. Недостаточно изучен

вопрос о том, при каких организационно-дидактических и этико-психологических условиях ИИ не разрушает, а, напротив, усиливает субъект-субъектное взаимодействие в обучении старших подростков.

Цель статьи — теоретически обосновать и сформулировать педагогические условия реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ в обучении старших подростков.

Методы исследования: теоретический анализ научно-педагогической литературы, систематизация, обобщение, сравнительно-сопоставительный анализ.

1. Теоретические основания субъект-субъектного взаимодействия в обучении старших подростков

1.1 Сущность и структура субъект-субъектного взаимодействия в учебной деятельности

Понятие «субъект-субъектное взаимодействие» в педагогической науке не имеет единого, устоявшегося толкования, что обусловлено его междисциплинарным характером на стыке педагогики, психологии и социологии. В справочной литературе «субъект» определяется как существо, способное к познанию окружающего мира и целенаправленной деятельности, либо как лицо, которому принадлежит активная роль в определённом процессе [6, с. 246]. Взаимодействие рассматривается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий причинную обусловленность их действий и взаимосвязь, требующий активности и взаимной направленности действий участников.

Г. М. Скиба определяет субъект-субъектное взаимодействие старшеклассников в учебной деятельности как сложный, многоаспектный педагогический процесс опосредованного воздействия субъектов друг на друга, взаимосвязи их действий, направленной на усвоение учениками знаний, умений, навыков и компетентностей. Этот процесс предполагает формирование личности, системы её отношений, распространение её внутри коллективных и межколлективных связей и установление коммуникативных отношений [6, с. 247]. Принципиальным отличием субъект-субъектного подхода от традиционного субъект-объектного является переход от «вертикальных» отношений с доминированием авторитетности учителя к «горизонтальным» отношениям сотрудничества (учитель — ученик, ученик — учитель, ученик — ученик) [6, с. 248].

В структуре субъект-субъектного взаимодействия выделяются несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, коммуникативный компонент, включающий коммуникативную компетентность субъектов обучения — знания, умения и навыки, проявляющиеся в коммуникативных действиях и обеспечивающие эффективность процесса общения. Во-вторых, психолого-педагогический компонент, предполагающий мастерство общения, основанное на знаниях и жизненном опыте как учителя, так и учеников, способности каждого из участ-

ников понимать себя и воспринимать психические состояния других. В-третьих, деятельностный компонент, реализующийся через принципы индивидуализации и дифференциации обучения: способы, приёмы и темп обучения подбираются с учётом индивидуальных особенностей школьников и уровня развития их познавательных способностей [6, с. 247–248].

Ключевым условием субъект-субъектного взаимодействия выступает независимая деятельность участников, при которой независимость понимается как способность человека осуществлять выбор из имеющихся альтернатив и нести личностную ответственность за его последствия. Только при этих условиях формируется подлинная субъектность — способность человека развивать, организовывать и контролировать свою активность как единое целое со всеми индивидуальными особенностями и проявлениями [6, с. 248]. Таким образом, эффективность субъект-субъектного взаимодействия определяется не только сформированностью коммуникативной компетентности его участников, но и качеством организации совместной деятельности, основанной на принципах равноправия, взаимной ответственности и личностной значимости учебных задач.

1.2 Особенности субъект-субъектного взаимодействия в старшем подростковом возрасте

Старший подростковый возраст (ранний юношеский возраст, 15–17 лет) в психолого-педагогической науке характеризуется как период, в котором центральными новообразованиями становятся предварительное профессиональное и личностное самоопределение, формирование идентичности и Я-концепции. В это время фактически завершается становление основных биологических и психологических функций, необходимых человеку для самостоятельного определения своего места в мире, формируется мотивация к выбору пути дальнейшего образования и к самообразованию [2, с. 73].

Формирование образовательной самостоятельности осуществляется на протяжении всего периода обучения, однако наиболее активно и результативно — именно в старшем школьном возрасте, что является следствием роста смыслопоисковой активности учащихся и существенного расширения их социальных связей [2, с. 73]. Образовательная самостоятельность может рассматриваться как готовность ученика осознанно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в виде собственного проекта достижения целей личностного и профессионального самоопределения [2, с. 73]. При этом реализация федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования (ФГОС СОО) актуализирует разработку моделей педагогического сопровождения формирования образовательной самостоятельности, что нехарактерно для традиционных педагогических систем.

Исследователи отмечают, что именно ранний юношеский возраст является наиболее благоприятным для раз-

вития эмпатического межличностного взаимодействия, которое обеспечивается путём целенаправленного психологического воздействия на личностные качества и характеристики подростков [6, с. 248]. Формирование лидерских качеств подростков происходит в процессе, организация которого определяется как закономерная, последовательная, непрерывная смена моментов развития взаимодействующих субъектов, как создание необходимых педагогических условий, благодаря которым становится возможным формирование лидерских качеств.

В контексте субъект-субъектного взаимодействия выделяются три уровня социальных притязаний старшеклассников. На первом уровне актуализируется потребность в свободных социальных пробах, результатом которых становится отношение субъекта к деятельности и оценка достигнутых результатов в категориях «нравится — не нравится». На втором уровне осуществляется осмысление и практическая апробация социальных норм и сценариев в контексте социализации, в том числе оценка индивидуальных образовательных результатов с позиций выбора профессии. На третьем, высшем уровне реализуются мотивы обретения индивидуальности — поиск пути и условий максимальной творческой самореализации, ориентирующейся на ценности высшего порядка, что характеризует качественно новый уровень образовательной самостоятельности [2, с. 74].

Важно отметить, что в традиционных способах педагогического воздействия педагог напрямую выступает для ученика источником новых знаний, а действия ученика совершаются на уже завершённой в своём культурном развитии предметности. Это оценивается современными исследователями как малоэффективное: ученик в своей образовательной самостоятельности оказывается ограничен уже известным ранее социальным опытом [2, с. 73]. Следовательно, для развития субъектности старшего подростка требуется переход к открытому образовательному процессу, строящемуся в широком социальном контексте и предполагающему самостоятельное освоение учащимися ресурсов социокультурной среды при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов.

2. Искусственный интеллект как медиатор трансформации педагогического взаимодействия

2.1 ИИ в образовании: от инструмента-запрета к инструменту-посреднику

Появление генеративных моделей ИИ в образовательном пространстве изначально было воспринято академическим сообществом как угроза. Реакция образовательных институций свелась преимущественно к «рефлексу запрета»: введены «честные декларации», разработаны алгоритмы выявления машинного текста — всё это в попытке сохранить прежнюю модель академической добросовестности, основанной на идее непосредственного авторства [1, с. 107]. Однако подобные меры, ориентированные на

контроль и санкцию, игнорируют фундаментальный факт: технология не просто «внедряется» в практику — она переопределяет её нормативную структуру. Эмпирические данные убедительно показывают, что обучающиеся используют ИИ независимо от любых запретов [1, с. 109].

В. Е. Драч в своём квазиэкспериментальном исследовании продемонстрировал, что педагогическая стратегия, основанная на запрете генеративного ИИ, не усиливает ни этическую ответственность, ни критическое мышление студентов; напротив, она может способствовать пассивному доверию к «человеческим» источникам и скрытой эксплуатации технологий [1, с. 116]. В то же время нормативное встраивание ИИ в учебный процесс открывает путь к трансформации академической субъектности: студент перестаёт быть «производителем текста» и становится «конструктором запроса», «оператором модели» и «арбитром знания» [1, с. 117].

Ключевой социологической проблемой становится не сам факт использования ИИ, а вопрос о том, какие смыслы, нормы и формы ответственности возникают в зависимости от того, легитимирована ли эта практика институционально. Опираясь на концепцию институциональной легитимности, Драч показывает, что действия и практики обретают статус «правильных» не благодаря своей эффективности, а вследствие соответствия ожиданиям, закреплённым в социальных структурах. Легитимация ИИ как инструмента познания трансформирует не только поведение учащихся, но и их этическую рефлексию: разрешённое действие перестаёт восприниматься как трансгрессия, а ответственность смещается с результата на процесс взаимодействия [1, с. 109–110].

Таким образом, в современной педагогической науке ИИ всё чаще рассматривается не как когнитивный заместитель, а как медиатор — посредник, чья роль определяется не внутренними характеристиками модели, а нормативными установками, в рамках которых происходит её использование. Исследователи подчёркивают, что ИИ не должен рассматриваться как альтернатива педагогу: он выполняет вспомогательную функцию, снимая с преподавателя часть рутинных задач, но не заменяя его личностное и воспитательное влияние [4, с. 362]. Баланс между технологией и человеческим фактором становится ключевым условием успешного применения ИИ в образовании. Наиболее перспективным направлением развития становится интеграция ИИ в качестве вспомогательного компонента, где цифровые технологии усиливают эффективность традиционных педагогических методов, а педагог выступает в роли «навигатора образования», осуществляющего личностно-ресурсное картирование [2, с. 76].

2.2 Влияние ИИ на субъектность учителя и ученика

Внедрение ИИ в образовательный процесс оказывает разнонаправленное влияние на субъектность обоих ключевых участников педагогического взаимодействия — учителя и ученика. С одной стороны, ИИ со-

здаёт предпосылки для усиления субъектной позиции; с другой — порождает риски её ослабления.

Для ученика легитимированное использование ИИ открывает возможности для трансформации субъектности по трём векторам. Во-первых, меняется характер авторства: оно перестаёт быть бинарной категорией («я написал / не я написал») и становится градуальным и процессуальным — «я сформулировал запрос, я отфильтровал ответы, я переработал предложение, я проверил источник» [1, с. 112]. Во-вторых, ИИ может выступать как инструмент когнитивного партнёрства, смещая нагрузку с задач прямого производства (написание текста) на метакогнитивные процессы — формулирование запросов, критическую верификацию, синтез и арбитраж знаний [1, с. 116]. В-третьих, интерактивная среда ИИ позволяет обучающемуся практиковать навыки без страха социальной оценки, что особенно значимо для старших подростков с характерной для них повышенной чувствительностью к оцениванию и речевой тревожностью [4, с. 362].

Вместе с тем некритическое использование ИИ несёт риски для субъектности ученика. Как отмечают Г. В. Маконова и Р. В. Файзуллин, среди негативных последствий — потеря критичности при оценке сгенерированных продуктов, снижение креативности и уверенности в себе из-за скорости, с которой ИИ может создавать контент, а также снижение направленности на развитие собственных навыков из-за частоты использования упрощённых ИИ-заданий [5, с. 401–402]. Исследователи подчёркивают также риск искажения информации и потери критического мышления, если обучающиеся начинают воспринимать ИИ как безошибочный источник знаний [8, с. 86].

Для учителя влияние ИИ связано с трансформацией профессиональной роли. В традиционной модели педагог выступает прямым источником знаний, что в современной цифровой среде оценивается как малоэффективное. ИИ, автоматизируя рутинные операции (проверка работ, генерация учебных материалов, адаптация текстов под разные уровни), высвобождает время учителя для живого общения и индивидуальной работы. Однако при этом возникает парадокс, отмеченный Е. Е. Кувшиновой: обучающиеся осваивают ИИ быстрее, чем их наставники, что формирует технологический разрыв и требует развития цифровой компетентности самих педагогов [8, с. 91–102].

Профессиональная готовность учителя к субъект-субъектному взаимодействию в условиях использования ИИ предполагает освоение субъектной профессиональной позиции, обеспечивающей продуктивность межсубъектного взаимодействия и предусматривающей самостоятельное освоение учащимися ресурсов социокультурной среды [2, с. 75]. Эта позиция соответствует концепции «рефлексирующего практика, занимающегося саморазвитием» и «активного лидера в сообществе, ориентированного на сотрудничество». Педагог становится координатором образовательного процесса, направляющим взаимодействие между учеником и ИИ, а не единственным источником знания [8, с. 89].

3. Педагогические условия реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ

3.1 Организационно-дидактические условия

На основе проведённого анализа выделяется первая группа педагогических условий — организационно-дидактические, обеспечивающие институциональные и методические рамки субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ.

1. Институциональная легитимация ИИ как педагогического инструмента. Первым и фундаментальным условием выступает отказ от запретительной парадигмы и переход к нормативному встраиванию ИИ в образовательный процесс. Как показывают результаты квазиэксперимента В. Е. Драча, легитимация ИИ ассоциируется с процессуально-ориентированной этикой: учащиеся демонстрируют высокий уровень авторства, сниженный этический дискомфорт и практики критической верификации, включая выявление модельных «галлюцинаций» и усложнение задач. В запретительной среде, напротив, наблюдаются случаи некритического заимствования [1, с. 116]. Таким образом, «санкционированный ИИ» должен быть встроен в педагогическую практику не как угроза, а как вызов к осмысленной когнитивной деятельности.

2. Целенаправленное развитие цифровой компетентности педагогов. Субъект-субъектное взаимодействие при использовании ИИ невозможно без опережающей подготовки учителей. Необходимо развитие профессиональной готовности педагогов к совместному с учащимися проектированию индивидуальных образовательных маршрутов с применением ИИ-инструментов. Продуктивной формой такой подготовки выступают деловые игры, в которых моделируются проблемные педагогические ситуации целеполагания, прогнозирования, поиска ресурсов и оценки результатов [2, с. 75–76]. Учитель должен освоить роль «навигатора образования», способного показать учащимся максимум возможностей использования ИИ для достижения индивидуальных образовательных результатов.

3. Методически обоснованная интеграция ИИ в структуру занятия. Использование ИИ не должно носить стихийный характер. Как показывают исследования в области обучения иностранным языкам, эффективное применение ИИ-инструментов требует чёткого алгоритма, включающего: анализ потребностей учащихся, грамотное формулирование запросов (промптов), генерацию черновика, обязательную верификацию и критический анализ сгенерированного контента, адаптацию и доработку материалов, интеграцию в структуру урока и последующую рефлексию [7, с. 2–5]. Только при такой организации ИИ становится средством активизации субъектной позиции ученика, а не инструментом пассивного потребления готового контента.

4. Обеспечение возможности самостоятельного формулирования учащимися образовательного запроса. Реализация субъект-субъектного взаимодействия

требует, чтобы учащиеся самостоятельно формулировали и предъявляли индивидуальный образовательный запрос. Проектирование способа обращения к ИИ-инструменту выступает задачей, решаемой в совместной деятельности учащихся и педагога, а оценка эффективности использования ИИ осуществляется на основе результата, достигаемого старшеклассниками в процессе решения творческих задач [2, с. 76]. Такой подход обеспечивает переход от пассивного потребления информации к активному конструированию знания.

3.2 Этико-психологические условия

Организационно-дидактические условия создают необходимую, но недостаточную основу. Для полноценной реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ требуются также этико-психологические условия, затрагивающие ценностно-смысловые и личностные аспекты взаимодействия.

1. Формирование культуры использования ИИ. Г. В. Макотрова и Р. В. Файзуллин определяют феномен «культуры использования искусственного интеллекта молодёжью» как системное личностное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-рефлексивный компоненты. Данная культура выполняет ряд социокультурных функций: мировоззренческую (формирование ценностного отношения к ИИ), гносеологическую (освоение способов познания с помощью ИИ), коммуникативную (обеспечение продуктивного взаимодействия в цифровой среде) и регулятивную (регуляция поведения при использовании ИИ) [5, с. 404–405]. Целенаправленное формирование такой культуры выступает ключевым условием противостояния рискам применения нейросетей в образовании и сохранения субъектной позиции обучающегося.

2. Поддержание эмоционально безопасной образовательной среды. Для старших подростков характерна повышенная речевая тревожность и чувствительность к социальной оценке. ИИ-инструменты способны создавать «безопасную» среду для тренировки коммуникативных навыков, где ученик может практиковать речь без страха негативной реакции со стороны сверстников. Однако это не означает замены живого общения: ИИ должен дополнять, а не подменять межличностное взаимодействие [3, с. 328]. Педагогу необходимо выстраивать баланс между цифровыми и живыми форматами взаимодействия, обеспечивая поэтапный переход от тренировки с ИИ к реальной коммуникации в классном коллективе.

3. Обеспечение психолого-педагогического мастерства общения. Эффективное субъект-субъектное взаимодействие в условиях цифровизации предполагает не только техническую грамотность, но и развитое психолого-педагогическое мастерство общения, основанное на знаниях и жизненном опыте как учителя, так и учеников, способностях каждого из участников учебной деятельности понимать себя и воспринимать психические

состояния других, на умениях регулировать коммуникативные действия [6, с. 247]. ИИ не обладает эмпатией и эмоциональным интеллектом, поэтому именно педагог остаётся носителем и транслятором этих качеств во взаимодействии с учащимися.

4. Соблюдение принципа ответственности и критической верификации. Этическая рамка использования ИИ должна включать обязательность критической проверки сгенерированного контента и осознание учащимся персональной ответственности за конечный результат. Исследователи подчёркивают, что ИИ может допускать неточности и «галлюцинации», поэтому его использование должно сопровождаться критическим контролем как со стороны учителя, так и со стороны ученика [3, с. 328]. Формирование чувства личной ответственности у учащихся за принятые решения, за собственное поведение и действия является важнейшей задачей, без решения которой субъект-субъектное взаимодействие не может быть реализовано в полной мере [6, с. 248].

Заключение

Проведённый теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Субъект-субъектное взаимодействие в обучении старших подростков представляет собой сложный, многоаспектный педагогический процесс, основанный на «горизонтальных» отношениях сотрудничества и предполагающий формирование личности через коммуникативную компетентность, психолого-педагогическое мастерство общения и деятельностную самостоятельность участников. Старший подростковый возраст является сенситивным периодом для развития образовательной самостоятельности и эмпатического межличностного взаимодействия, что делает задачу сохранения субъект-субъектного характера педагогического процесса в условиях цифровизации особенно значимой.

2. Искусственный интеллект в образовании должен рассматриваться не как угроза субъект-субъектному взаимодействию, а как медиатор его трансформации. Переход от запретительной парадигмы к парадигме легитимированного, осознанного использования ИИ открывает возможности для развития нового типа академической субъектности, при котором учащийся становится конструктором запроса и арбитром знания, а педагог — навигатором образования и координатором взаимодействия между учеником и цифровыми инструментами.

3. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих реализацию субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ, включает две взаимосвязанные группы: организационно-дидактические (институциональная легитимация ИИ, цифровая компетентность педагогов, методически обоснованная интеграция ИИ в занятия, самостоятельное формулирование учащимися образовательного запроса) и этико-психологические

(формирование культуры использования ИИ, поддержание эмоционально безопасной среды, психолого-педагогическое мастерство общения, соблюдение принципа ответственности и критической верификации).

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой выделенных условий в реальной

образовательной практике, разработкой конкретных методик и диагностического инструментария для оценки уровня реализации субъект-субъектного взаимодействия при использовании ИИ, а также с изучением долгосрочных эффектов систематического применения ИИ в обучении старших подростков.

Литература:

1. Драч В. Е. Санкционированный ИИ как педагогический инструмент: квазиэксперимент по формированию новой академической субъектности // ДИСКУРС. — 2026. — Т. 12, № 2. — С. 107–120.
2. Игнатович В. К., Бондарев П. Б., Курочкина В. Е. Развитие профессиональной готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия как условие формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // Общество: социология, психология, педагогика. — 2017. — № 11. — С. 72–77.
3. Кижнер Ю. К. Искусственный интеллект в образовании: новые горизонты для педагогики // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 2 (111). — С. 327–329.
4. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 1 (104). — С. 360–363.
5. Макотрова Г. В., Файзуллин Р. В. Культура использования искусственного интеллекта молодежью как фактор противостояния рискам применения нейросетей в образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2025. — Т. 22, № 4. — С. 400–416.
6. Скиба Г. М. Формирование субъект-субъектного взаимодействия старшеклассников: теоретико-аналитический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 4 (25). — С. 245–249.
7. Технологии искусственного интеллекта при изучении старшеклассниками информатики: созидательная промпт-педагогика [Электронный ресурс]. — URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/116539/view> (дата обращения: 09.09.2026).
8. Планирование занятия по иностранному языку с применением технологий искусственного интеллекта на этапе среднего общего образования на этапе среднего общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.moluch.ru/archive/624/137218> (дата обращения: 09.09.2026).
9. Чунгулова Г. К., Оразалиева Э. Н. Возможности и проблемы больших языковых моделей в образовании на примере ChatGPT // Наука и реальность. — 2024. — № 4 (20). — С. 85–91.

Использование электронных образовательных ресурсов в ходе практических работ при изучении курса географии в 7-м классе

Макаренко Анастасия Александровна, учитель географии
МБОУ СОШ № 2 г. Салехарда (Ямало-Ненецкий автономный округ)

Современный учебный процесс становится все больше связан с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В школах широко используются компьютеры, проекторы, интерактивные доски, в том числе, создаётся большое число образовательных ресурсов.

Многие авторы рассматривают понятия «интернет-источник» и «электронные образовательные ресурсы» как тождественные, так как и интернет-источники, и ЭОР являются фундаментальными в терминологической базе информационных технологий образования и представляют собой совокупность средств программного, технического и организационного обеспечения, а также учебной, методической, справочной, организационной и другой инфор-

мации, необходимой для эффективной организации образовательного процесса [4].

На наш взгляд, понятие «электронные образовательные ресурсы» все же несколько шире. Этот термин включает в себя весь спектр средств обучения, которые разработаны и воспроизводятся на базе компьютерных технологий [7]. Поэтому сюда, кроме интернет-источников мы можем отнести входящие в состав УМК электронные пособия, ресурсы школы или электронные книги.

Для корректной классификации, на наш взгляд, необходимо выделить основные критерии для сравнения. С точки зрения организации учебного процесса такими критериями могут быть: функции ЭОР в рамках курса, раздела или урока, тип ресурса, предмет, класс, форма образовательного процесса, особенности учеников.

По типу электронного ресурса их можно подразделить на три вида: цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), информационные источники сложной структуры (ИИСС), инновационные учебно-методические комплексы (ИУМК) [6].

Цифровые образовательные ресурсы — это дополнение электронного компонента к действующим на сегодня в школе учебникам. Это учебная, методическая, справочная, организационная и другая информация, необходимая для эффективной организации образовательного процесса, представленная в цифровом виде.

Таким образом, мы можем прийти к выводу о том, что ЭОР — это специальные учебные материалы, для воспроизведения которых необходимы электронные устройства. К их основным характеристикам можно отнести: обеспечение всех компонентов образовательного процесса, интерактивность, возможность более полноценного обучения вне аудитории.

Анализ учебно-методического комплекса «Полярная звезда» показал, что по данному УМК создаются условия для организации учебной деятельности, развития познавательных процессов, творческих способностей, развития критического мышления, проведения разнообразных практических работ в 7 классе. Происходит развитие

и укрепление интереса к познанию окружающего мира, воспитание любви к своему городу, к своей семье, к своей Родине, к ее природе, истории, культуре. Закладывается ценностное отношение к человеку, природе, миру, знаниям. Однако некоторые задания и темы могут быть дополнены использованием ЭОР.

В качестве таковых мы предлагаем остановиться на двух типах: задания на повторение и закрепление пройденного материала (например, Якласс) и применение интернет-источников в качестве источника информации.

Задания на Яклассе разбиты по уровням и имеют маркировку: легкое, среднее, сложное. Имеется теоретический блок, красочно оформленный, и электронные словари.

Еще одним вариантом организации работы с интернет-источниками для закрепления знаний могут стать онлайн-игры. В качестве примера можно привести игры на сайте Seterra, в которых предполагается развитие умения находить города, регионы или физические объекты на картах [8].

Существует большое количество интерактивных и информационных интернет-ресурсов по географии, которые могут быть использованы на уроке, в том числе в ходе практических работ. Например, самые различные интерактивные карты [9] и счетчики в режиме реального времени.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 02.12.2021).
2. Андрианова, Л. М. Единая коллекция Цифровых образовательных ресурсов [Текст]: монография / Л. М. Андрианова. — Москва: Дрофа, 2003. — 252с
3. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие / А. Г. Бермус. — Москва: Юрайт, 2020. — 128 с.
4. Муцурова, З. М. Сущность и классификация электронных образовательных ресурсов / З. М. Муцурова // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 2. — С. 221.
5. Осин А. В. ЭОР нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы. URL: http://pozdneyakova.ucoz.ru/Praktikum/osin_ehor.pdf (дата обращения: 06.11.2021).
6. Попов, Д. И. Обзор стандартов и спецификаций в электронном обучении и тестировании / Д. И. Попов, Е. Д. Попова, К. С. Певцов // Инновационные методы и средства оценки качества образования. — 2007. — № 3. — С. 187.
7. Что такое ЭОР? / Российский учебник [Электронный ресурс]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/chto-takoe-eor/> (дата обращения: 05. 12. 2021).
8. Seterra. URL: <https://online.seterra.com/ru>
9. GoogleEarth. URL: <https://earth.google.com>

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего школьного возраста в условиях использования технологий искусственного интеллекта

Мукинова Аделя Маратовна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматриваются возможности применения технологий искусственного интеллекта в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста. Анализируются особенности

коммуникативного подхода, значение речевой практики и потенциал генеративных языковых моделей в обучении иностранному языку. Обосновывается положение о том, что эффективность использования искусственного интеллекта определяется не технологическими возможностями самих систем, а условиями их педагогического применения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение английскому языку, генеративные языковые модели, цифровые технологии.

Developing foreign language communicative competence in middle school students using artificial intelligence technologies

Muksinova Adelya Maratovna, master's degree student
Moscow International Academy

The article examines the potential for applying artificial intelligence technologies to develop foreign language communicative competence in middle school students. It analyzes the characteristics of the communicative approach, the importance of speaking practice, and the potential of generative language models in foreign language instruction. The paper substantiates the premise that the effectiveness of using artificial intelligence is determined not by the technological capabilities of the systems themselves, but by the conditions of their pedagogical application.

Keywords: artificial intelligence, foreign language communicative competence, English language teaching, generative language models, digital technologies.

Введение

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из основных задач современного языкового образования. Несмотря на развитие коммуникативного подхода, организация полноценной речевой практики обучающихся остаётся сложной задачей. Ограниченность учебного времени, количество учащихся в классе и различия в уровне подготовки затрудняют создание условий для регулярного использования иностранного языка в общении.

Одним из перспективных направлений решения данной проблемы становится применение технологий искусственного интеллекта. Генеративные языковые модели позволяют организовывать диалоговое взаимодействие, моделировать коммуникативные ситуации и предоставлять индивидуальную обратную связь. Однако образовательный эффект определяется не самой технологией, а особенностями её включения в учебный процесс.

Цель статьи — анализ педагогического потенциала технологий искусственного интеллекта в формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста и определение условий эффективного применения данных технологий в обучении английскому языку.

Современное понимание целей обучения иностранному языку связано с формированием способности использовать язык как средство общения. Данный подход отражён в ФГОС основного общего образования и общеевропейских рекомендациях по языковому образованию, где владение языком рассматривается через способность решать коммуникативные задачи в различных ситуациях взаимодействия [1; 2].

Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку

Понятие коммуникативной компетенции связано с исследованиями D. Hymes, M. Canale, M. Swain и L. Bachman, которые показали, что владение иностранным языком невозможно свести только к знанию языковых правил. Оно включает способность использовать языковые средства с учётом ситуации общения и цели высказывания [3–5].

В отечественной методике данная идея получила развитие в трудах Е. И. Пассова, Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез. Исследователи подчёркивают, что коммуникативная компетенция формируется в процессе речевой деятельности, когда язык выступает средством решения практических задач общения [6; 7].

Именно поэтому применение искусственного интеллекта следует рассматривать как возможность расширения речевой практики. Если технология используется только для получения готовых ответов, её влияние на развитие коммуникативных умений ограничено. При организации диалогового взаимодействия она становится дополнительным средством формирования навыков общения.

Возможности применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку

Технологии генеративного искусственного интеллекта расширяют возможности организации речевой практики обучающихся. В отличие от традиционных цифровых средств, современные языковые модели способны поддерживать диалог, создавать коммуникативные ситуации и адаптировать задания к уровню подготовки пользователя.

Одним из основных преимуществ искусственного интеллекта является возможность увеличения объёма индивиду-

ального общения на иностранном языке. В условиях школьного урока обеспечить каждому обучающемуся достаточное количество речевой практики сложно из-за временных ограничений и количества участников. Интеллектуальные системы позволяют моделировать диалоги, интервью, обсуждения и другие формы взаимодействия [8–10].

При этом использование искусственного интеллекта имеет образовательную ценность только при правильной организации деятельности. Технология не должна заменять самостоятельную работу обучающегося или использоваться исключительно для получения готовых ответов. Её основная функция заключается в создании условий для самостоятельного высказывания, аргументации, анализа ошибок и совершенствования речевых умений.

Современные исследования подтверждают необходимость педагогического сопровождения применения искусственного интеллекта. UNESCO подчёркивает важность ответственного использования генеративных технологий, развития цифровой грамотности и сохранения роли преподавателя в образовательном процессе [11]. Зарубежные исследователи отмечают возможности языковых моделей для персонализации обучения и предоставления обратной связи, одновременно указывая на необходимость контроля их применения [13; 14].

Отечественные авторы также рассматривают искусственный интеллект как дополнительное средство обучения иностранным языкам. П. В. Сысоев отмечает перспективность использования технологий искусственного интеллекта для организации индивидуальной и коммуникативно ориентированной работы обучающихся [8]. М. Н. Евстигнеев подчёркивает, что цифровые технологии должны дополнять деятельность преподавателя, сохраняя ведущую роль педагога в проектировании учебного процесса [10].

Для обучающихся среднего школьного возраста применение искусственного интеллекта имеет особое значение, поскольку позволяет учитывать их интерес к цифровым технологиям и потребность в самостоятельной деятельности. Однако эффективное использование таких инструментов возможно только при формировании у школьников понимания ИИ как средства развития речевой активности, а не как способа получения готового результата.

Педагогические условия использования искусственного интеллекта

Искусственный интеллект не формирует коммуникативную компетенцию автоматически. Его эффективность зависит от условий включения технологии в образовательный процесс.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 // Гарант.ру. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

Первым условием является сохранение активной позиции обучающегося. Наиболее продуктивными считаются задания, предполагающие диалог, выражение собственного мнения, анализ полученной информации и принятие коммуникативных решений.

Вторым условием выступает педагогическое сопровождение. Учитель определяет цели использования технологии, выбирает содержание заданий, контролирует результаты и помогает обучающимся критически оценивать ответы искусственного интеллекта [9; 10].

Необходимо учитывать и ограничения подобных технологий. Языковые модели могут создавать содержательно и грамматически корректные тексты, но при этом допускать ошибки или не учитывать особенности конкретной ситуации общения, поэтому работа с искусственным интеллектом должна сопровождаться развитием критического мышления и цифровой грамотности обучающихся [11; 12].

Использование ИИ возможно при обучении различным видам речевой деятельности: при обучении говорению — для моделирования диалогов и дискуссий, письму — для анализа структуры текста и языковых ошибок, при развитии лексических навыков — для создания дополнительных упражнений. Однако основной целью остаётся развитие способности использовать иностранный язык в реальных коммуникативных ситуациях.

Заключение

Технологии искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста. Основное преимущество данных технологий заключается в возможности расширения речевой практики, моделирования коммуникативных ситуаций и поддержки индивидуальной работы обучающихся.

Вместе с тем применение технологий искусственного интеллекта не является полноценной заменой традиционной методике обучения иностранным языкам. Результативность применения ИИ определяется педагогическими условиями: сохранением активности обучающегося, профессиональным сопровождением учителя и развитием цифровой грамотности.

Таким образом, образовательная ценность искусственного интеллекта заключается не в автоматизации отдельных учебных действий, а в создании дополнительных возможностей для использования иностранного языка как средства общения. При методически обоснованном применении технологии ИИ могут выступать эффективным дополнительным инструментом формирования коммуникативных умений.

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. — Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
3. Hymes, D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269–293.
4. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1. — № 1. — P. 1–47.
5. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. — Oxford: Oxford University Press, 1990. — 408 p.
6. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — Москва: Академия, 2006. — 336 с.
8. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.
9. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов и др.; под науч. ред. В. И. Блинова — М.: Перо, 2019. — 98 с.
10. Евстигнеев, М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29. — № 2. — С. 309–323.
11. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. — Paris: UNESCO, 2023.
12. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. — Paris: OECD Publishing, 2023.
13. ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education / E. Kasneci, K. Sessler, S. Küchemann, [et al.] // Learning and Individual Differences. — 2023. — Vol. 103. — Article 102274.
14. Godwin-Jones, R. Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI // Language Learning & Technology. — 2024. — Vol. 28. — № 2. — P. 5–30.

Логопедическая работа с особенными детьми: специфика, методы и принципы взаимодействия

Никитина Юлия Викторовна, учитель-логопед
МБДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 133»

В статье рассматриваются ключевые аспекты организации логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описываются особенности речевых нарушений при различных нозологиях, анализируются принципы построения индивидуального маршрута, а также акцентируется внимание на важности междисциплинарного взаимодействия и сенсорной интеграции в коррекционном процессе.

Логопедическая работа с детьми, имеющими статус «особенный ребенок» или ОВЗ, коренным образом отличается от классической коррекции звукопроизношения. В данном контексте речь идет не просто об исправлении дефекта, а о формировании коммуникации как базовой потребности человека.

Особенные дети — это широкая категория, включающая в себя пациентов с расстройствами аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью (УО), детским церебральным параличом (ДЦП), сенсорными нарушениями (слух, зрение) и множественными нарушениями развития. Главная задача логопеда в этой сфере — не «поставить звук [Р]», а научить ребенка взаимодействовать с миром через речь или альтернативные средства коммуникации.

Особенности речевых нарушений в зависимости от нозологии

Чтобы грамотно построить работу, логопед должен четко понимать, с каким типом дизонтогенеза он столкнулся.

1. Дети с РАС (Расстройства аутистического спектра).

Здесь речь часто отсутствует вовсе или представлена эхолалиями (повторением фраз). Главная проблема — непонимание смысла коммуникации. Логопедическая работа направлена на запуск речи через мотивацию, использование визуальных расписаний (PECS) и установление зрительного контакта.

2. Дети с интеллектуальными нарушениями.

Нарушения носят системный характер: страдает не только произношение, но и лексика, грамматика, связанная

речь. Характерно расхождение между пассивным и активным словарем. Работа строится на многократном повторении, опоре на наглядность и практическую деятельность.

3. Дети с ДЦП (Детский церебральный паралич).

Классическое проявление — дизартрия. Страдает иннервация артикуляционного аппарата: язык спастичен или паретичен, гиперсаливация (слюнотечение), нарушение дыхания. Работа начинается не с речевых упражнений, а с нормализации тонуса мышц (логопедический массаж) и дыхательной гимнастики.

4. Дети с сенсорными нарушениями.

При нарушениях слуха работа строится на вибрационной чувствительности и зрительном контроле (чтение с губ, дактиль). При нарушениях зрения упор делается на тактильные ощущения и слуховое восприятие. [1]

Основные принципы построения коррекционной работы

Логопед, работающий с особенными детьми, должен руководствоваться рядом специфических принципов, без которых работа не даст результата:

- **Принцип онтогенеза.** Нельзя требовать от ребенка фразы, если не сформирован фонематический слух или нет физиологической базы для дыхания. Работа идет строго по этапам развития речи в норме, но с задержкой во времени и упрощением материала.

- **Принцип «Обходного пути».** Если у ребенка не работает артикуляционный аппарат, мы учим его общаться с помощью карточек или коммуникаторов. Если нет голоса — используем жесты. Цель — коммуникация, а не идеальное произношение.

- **Принцип сенсорной интеграции.** Речь невозможна без переработки ощущений от тела. Прежде чем учить звукам, логопед часто включает в занятие элементы телесной терапии, игры с крупами, водой, балансиры, чтобы «включить» мозг.

- **Принцип избыточности стимулов.** Подача материала должна идти по нескольким каналам одновременно: «Смотри (картинка) — Слушай (слово) — Делай (жест или действие)».

Структура логопедического занятия с особым ребенком

Стандартное занятие в массовом детском саду длится 20–30 минут и предполагает учебную позу «ребенок за столом». Для особенного ребенка такая модель неприемлема. Занятие строится гибко и включает обязательные блоки:

- 1. Ритуал приветствия.** Установление эмоционального контакта. Это может быть тактильная игра, любимая песня или просто «дай пять». Если контакт не установлен, занятие не состоится.

- 2. Сенсорный разогрев (5 минут).** Активация внимания. Игры с массажными мячиками, сортировка предметов, дутье на вертушки (если нет противопоказаний).

- 3. Артикуляционная и мимическая гимнастика (в игровой форме).** Часто проводится пассивно (логопед сам растягивает губы ребенка, массирует язык зондом или шпателем), если у ребенка ДЦП или тяжелая дизартрия.

- 4. Основной коррекционный блок.** Работа над звукоподражанием, лексической темой или альтернативной коммуникацией. Важно, чтобы задания были короткими, с частой сменой деятельности (ребенок не может сидеть 10 минут над одной карточкой).

- 5. Игровая пауза. Поощрение.** Ребенок с РАС или УО часто не мотивирован на учебу ради учебы. Мотивация должна быть материальной (жетон, кусочек печенья, возможность поиграть в «волшебную коробку»). [2]

Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК)

Одна из самых актуальных тем в современной логопедии ОВЗ. Если у ребенка тяжелые нарушения, и устная речь не формируется, логопед обязан предложить альтернативу.

- **PECS (Система обмена карточками).** Ребенок подает карточку с изображением желаемого предмета, чтобы получить его. Это снижает уровень фрустрации и запускает понимание причинно-следственных связей в общении.

- **Жестовый язык.** Даже слышащие дети с апраксией или РАС могут успешно использовать жесты для выражения базовых потребностей.

- **Коммуникаторы и планшеты.** Современные технологии (приложения типа «Линго» или «GoTalk») позволяют озвучивать нажатия на символы, давая «голос» безголосому.

Важно донести до родителей: использование АДК не тормозит развитие устной речи, а наоборот, стимулирует ее, создавая потребность в общении. [3]

Роль семьи и междисциплинарный подход

Логопед не работает в вакууме. Результативность коррекции у особенного ребенка на 50 % зависит от закрепления навыков дома.

- **Консультирование родителей.** Родитель должен понимать, что такое дизартрия, почему ребенок не говорит при сохранном интеллекте или почему карточки полезнее планшета с мультиками. Логопед дает конкретные короткие инструкции: «Дома дуем на свечку 3 раза в день», «Перед едой делаем массаж щек 2 минуты».

- **Взаимодействие с неврологом и психиатром.** Если у ребенка нарушено поведение или нет динамики, часто причина в медикаментозной некорректности или скрытой эпилептиформной активности на ЭЭГ. Логопед должен вовремя направить на консультацию.

- **Связь с дефектологом и психологом.** Логопед формирует звук, дефектолог — базу знаний (сенсорику, математику), психолог — поведение. Без комплексного подхода логопедия «буксует».

Логопедическая работа с особенными детьми — это искусство малых шагов. Здесь не бывает быстрых ре-

зультатов, свойственных «обычной» постановке звуков. Каждый новый звук, жест или даже просто взгляд в глаза — это огромная победа.

Современный логопед в сфере ОВЗ должен быть не просто педагогом, но и немного неврологом, немного пси-

хологом, массажистом и, прежде всего, человеком с высоким уровнем эмпатии и профессионального терпения. Главная цель этой работы — социализация ребенка и повышение качества его жизни через возможность быть понятым [2].

Литература:

1. Лынская М. И. «Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий». — М.: Парадигма, 2012.
2. Архипова Е. Ф. «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей». — М.: АСТ: Астрель, 2008.
3. Нуриева Л. Г. «Развитие речи у аутичных детей». — М.: Теревинф, 2016.
4. Фрост Л., Бонди Э. «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)». — М.: Теревинф, 2011.

Интеграция STEAM-технологий в образовательный процесс высших учебных заведений

Полякова Анастасия Сергеевна, студент магистратуры, ассистент
Научный руководитель: Очередко Юлия Александровна, кандидат технических наук, доцент
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева

Современное образование в России проходит этап интенсивной трансформации, вызванной изменением запросов личности, общества и государства. Ключевым фактором изменений стала технологическая революция и индивидуализация образовательных потребностей. В статье подчёркивается важность развития наиболее востребованных в XXI веке навыков: критического мышления, эмпатии, креативности, владения компьютером. Для их формирования предлагается использовать STEAM-подход. В качестве примера приводится занятие по теме «Природные ресурсы Астраханской области — поваренная соль», где каждая составляющая STEAM реализуется через научные исследования, современные технологии добычи, инженерные решения, художественные практики и математические расчёты.

Ключевые слова: STEAM-образование, STEAM-технология, высшее образование, междисциплинарность, формы обучения.

Современное образование Российской Федерации переживает в XXI веке большие изменения, связанные с запросами личности, общества и государства. На протяжении долгих лет главным фактором для модернизации образования считались его сущность и содержание. Теперь большое внимание уделяется организационным формам, методам и средствам обучения [1, с.37]. Этот процесс, с одной стороны, открывает новые возможности, а с другой — порождает серьёзные вызовы для педагогической практики.

Ключевым фактором, стимулирующим разнообразие форматов, прежде всего является технологическая революция: развитие цифровых платформ, видеоконференции и др. Так же немаловажную роль играет индивидуализация потребностей: учащиеся различаются по темпу усвоения, интересам и когнитивным стилям, что требует гибких подходов.

Появление новых технологий, развитие искусственного интеллекта и открытие новых материалов и веществ заставляет человека начиная со школьных лет и до конца жизни учиться чему-то новому, познавать мир заново со всех сторон. Следуя из этого, работодатели с каждым годом требуют от своих работников усовершенствования соответствующих компетенций и навыков. Ключевыми обычно являются следующие: критическое мышление, эмпатия, умение работать с людьми, креативность владения компьютером и др. Именно на получение этих навыков должно быть направлено современное образование. Овладеть ими поможет образовательная технология STEAM, разработанная на основе ранее существующей STEM-технологии.

STEM-технология — это комплекс академических и профессиональных дисциплин в естественных, технологических, инженерных науках и математике, направленных на подготовку студентов и специалистов [2, с.13]. STEM — это аббревиатура, составленная из первых букв английских слов: science (наука), technology (технология), engineering (инженерия) и mathematics (математика) [3, с.249]. Термин «STEM-образование» возник в начале 2000-х годов в США. Специалисты, получившие такое образование, умеют рассматривать проблему в целом, а не в контексте какой-то одной технологии или области науки.

Включение искусства «А» — Art в STEM расширяет кругозор студентов, креативность и интуицию. Искусство стимулирует творческий потенциал и интуитивное мышление, формируя умение находить нестандартные решения и по-новому смотреть на привычные вещи. [4, с.55].

В данной работе предложена методика проведения занятий по теме «Природные ресурсы Астраханской области — поваренная соль» с применением STEAM подхода, с целью стимулирования у студентов, требуемых для нашего времени навыков и компетенций. Рассмотрим подробнее STEAM-блоки разработанного занятия.

S — science (наука)

Поваренная соль, или пищевая соль NaCl — минеральное вещество, с химическим названием хлорид натрия. В природе соль не встречается в чистом виде и содержит различные примеси. Больше всего богата хлоридом натрия морская вода, что и придает ей соленый вкус. Встречается в природе в виде минерала галита (каменной соли). Если рассматривать NaCl с химической точки зрения, то у него ионная кристаллическая решетка, по физическим свойствам, не содержащий примесей хлорид натрия — это бесцветные кристаллы. Но в природе чаще всего встречаются соль с голубым, фиолетовым, розовым, жёлтым или серым оттенком.

Температура плавления — 800,8°C, кипения — 1465°C. Растворимость NaCl (в граммах на 100 г воды) равна 35,9 при 21°C и 38,1 при 80°C.

Некоторые химические свойства:

1) Электролитическая диссоциация в растворе $\text{NaCl}_{\text{p-p}} = \text{Na}^+ + \text{Cl}^-$

2) Электролиз расплавов $2\text{NaCl}_{\text{расплав}} \xrightarrow{\text{электролиз}} 2\text{Na} + \text{Cl}_2 \uparrow$

3) Электролиз растворов

$2\text{NaCl}_{\text{p-p}} + 2\text{H}_2\text{O} \xrightarrow{\text{электролиз}} \text{Cl}_2 \uparrow + 2\text{NaOH} + \text{H}_2 \uparrow$

4) Ионный обмен с выпадением осадка

$\text{NaCl} + \text{AgNO}_3 \rightarrow \text{AgCl} \downarrow + \text{NaNO}_3$

После изучения химических свойств соли, студентам было предложено задание: найти информацию о применении поваренной соли в различных областях науки (рис. 1 и рис. 2)

T- technology (технология)

В 2021 году компания «Руссоль» совместно с американской фирмой Rimpull внедрила уникальный инновационный подборщик соли, не имеющий аналогов в мире. Эта техника произвела настоящий технологический прорыв в добыче. В отличие от старых комбайнов, новый подборщик снимает соляной слой очень бережно — на глубину не более 0,5

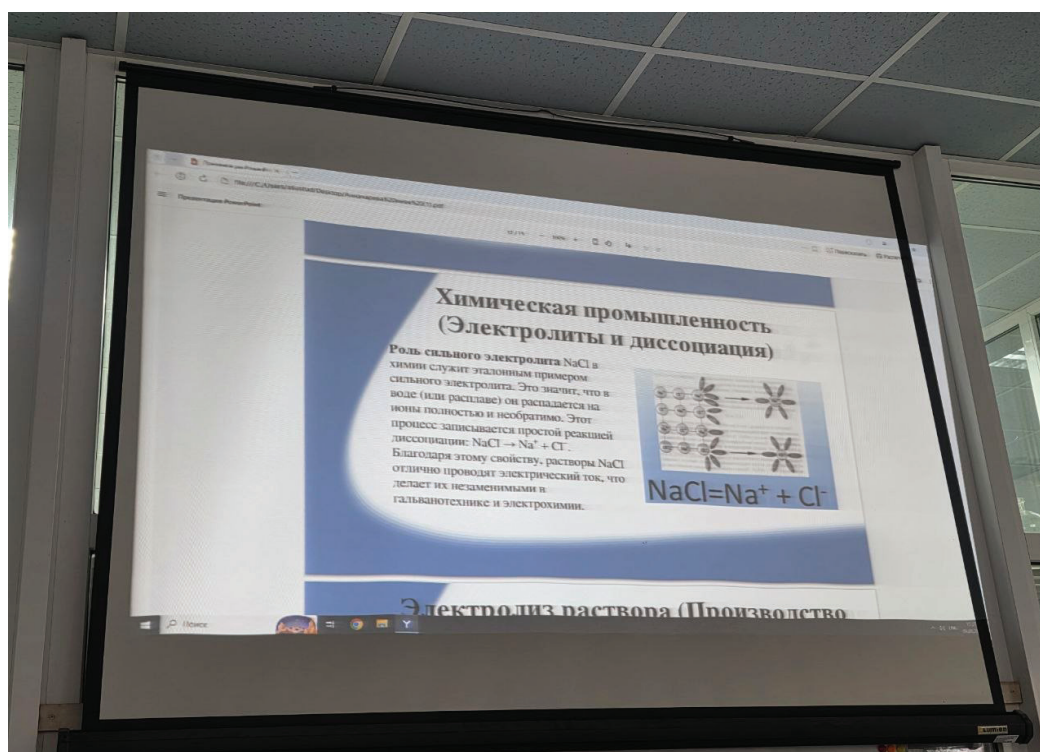


Рис. 1. Семинар по теме «Применение поваренной соли в науке»

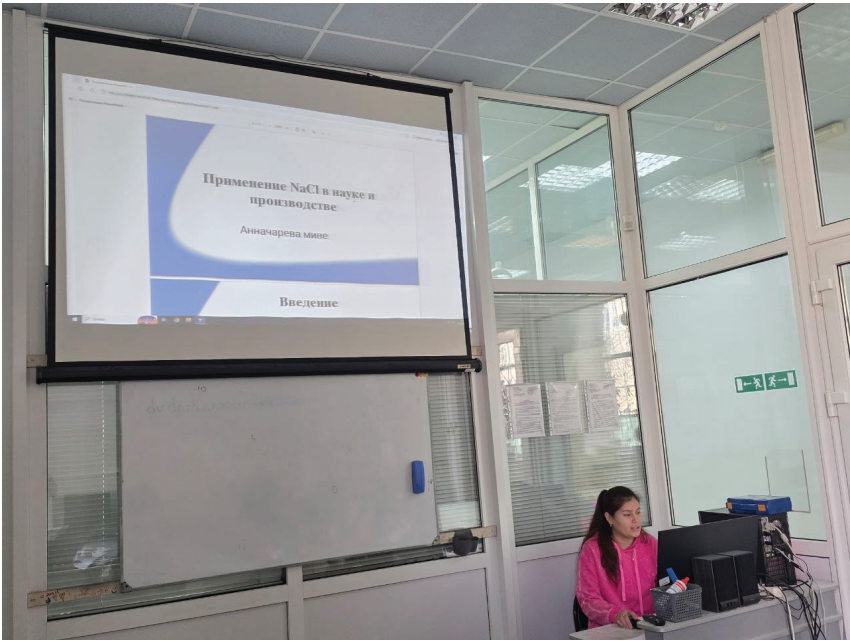


Рис. 2. Семинар по теме «Применение поваренной соли в науке»

метра от поверхности. Он поднимает рапу (насыщенный солевой раствор) и сопутствующие породы, но главное — он не разрушает глубинные слои месторождения.

Главное преимущество новой технологии — экологичность и скорость восстановления соляных полей. После прохождения нового подборщика, соляной слой нарастает всего за 5–6 лет, тогда как раньше на это уходило полвека. В заключении можно сказать, что данная технология позволяет не только добывать соль, но и подготавливать поля к новым посевам, обеспечивая возобновляемость ресурсов. Производительность нового подборщика составляет до 1 тыс. т./час.

Итогом занятия станет самостоятельная работа, в которой студенты должны будут выявить преимущества и недостатки данного способа.

E — engineering (инженерия)

При изучении данного раздела, студенты были разделены на малые группы. Каждая команда рассмотрела основные вопросы, касающиеся инженерных решений. По завершении задания была составлена обобщающая таблица (табл. 1).

Таблица 1. Основные вопросы, обсуждаемые студентами в блоке «инженерия»

Область инженерного решения	Конкретные объекты и элементы	Принцип работы	Используемые технологии и материалы	Назначение и преимущества
Добыча соли — солекомбайн	Режущий орган, транспортёры, бункер, система очистки.	Режущий орган срезает пласты соли; транспортёры подают материал в бункер; система очистки удаляет примеси и влажность.	Износостойкая сталь, антикоррозийные покрытия, усиленные ножи, цепные и ленточные транспортеры, фильтрующие элементы.	Повышение эффективности добычи, автоматизация процессов, уменьшение потерь сырья.
Транспортировка — железнодорожные пути	Специальные составы с платформами для перевозки соли.	Платформы оборудованы защитой от коррозии и системами фиксации груза; используются усиленные оси и ходовая часть.	Грузовые платформы с защитными покрытиями, оцинкованные элементы, влагостойкие крепления, уплотнители, тормозные системы повышенной надёжности.	Безопасная доставка соли на перерабатывающие предприятия, продление срока службы подвижного состава.

Область инженерного решения	Конкретные объекты и элементы	Принцип работы	Используемые технологии и материалы	Назначение и преимущества
Переработка — заводское оборудование	Дробилки, сортировочные машины, фасовочные линии.	Дробилки измельчают сырьё до нужной фракции; сортировочные машины разделяют по размеру; фасовочные линии обеспечивают дозирование и упаковку.	Роликовые и щёковые дробилки, вибросита, автоматические дозаторы, конвейеры, нержавеющая сталь, полимерные покрытия.	Обеспечение стандартизации продукции, повышение производительности и качества упаковки.
Экологические решения	Системы мониторинга уровня воды в озере, контроль состояния почвы и воздуха.	Датчики уровня и химического состава воды; анализаторы загрязнений почвы и воздуха; системы автоматического уведомления.	Датчики уровня воды, метеостанции, газоанализаторы, пробоотборные устройства, цифровые системы мониторинга.	Снижение экологического воздействия производства, раннее выявление загрязнений, поддержание природного баланса.

Таблица наглядно демонстрирует, как инженерные решения связывают воедино добычу, транспортировку и переработку соли с требованиями экологического контроля. Эти вопросы стали предметом практического обсуждения на семинаре (рис. 3).



Рис. 3. Семинар «Добыча солей в Астраханской области»

A — Arts (искусство)

NaCl привлекает художников своими физическими свойствами и способностью красочно передавать цвета в новых оттенках. Этот материал имеет особую структуру, которая позволяет ему красиво отражать свет и создавать тени. Это происходит благодаря строению кристаллической решетки, из-за которой частицы и молекулы обладают специфическими оптическими свойствами. Соль сопровождала человека не только в быту, но и в обрядах. В Библии она упоминается как символ вечности и чистоты. В Древней Греции и Риме солью скрепляли договоры, а в Индии её считали даром богов. В наше время поваренная соль — самый доступный товар, низкая стоимость и интересные живописные свойства делают ее удобной для применения художниками в своих работах.

В акварельной живописи соль используется для создания необычных текстурных эффектов, которые невозможно повторить кистью. Если посыпать еще не впитавшуюся, влажную акварель солью, то она начинает поглощать в себя

влагу и создавать, после высыхания, радужные разводы. Они всегда получаются разные. Или похожие на звёздное небо, морозные узоры или на цветущие луга. Такой эффект позволяет художникам лучше передавать природные явления. Данная техника ценится за способность превращать элемент случайности в осмысленный художественный приём (рис. 4).



Рис. 4. «Солевая магия» в изобразительном искусстве

В современном арт-пространстве соль нередко выступает не только как материал, но и как самостоятельное художественное высказывание. На её основе создаются масштабные инсталляции, в том числе напольные композиции и сложные мандалы, в которых особое значение приобретает сам процесс создания, а не долговечность итоговой формы. Помимо изящных искусств, соль нашла применение в более доступных творческих техниках. Соленое тесто, известное как тестопластика, позволяет создавать фактурные фигурки и панно, объединяя кулинарные традиции и скульптурную лепку (рис. 5).



Рис. 5. Применение поваренной соли в скульптурной лепке

В печатной графике крупные кристаллы соли используются для создания зернистой фактуры при создании гравюр, добавляя изображению шероховатость и объем. Даже в дизайне ванных комнат цветная соль в прозрачных емкостях становится самостоятельным декоративным элементом, совмещающим эстетику и практичность.

Студенты с интересом и азартом оценили возможность применения соли в изобразительном искусстве.

М — mathematics (математика)

В данном блоке студенты применили свои математические способности при обработке результатов анализа. Массовую долю хлор-иона определяли меркуриметрическим методом (рис. 6). Метод основан на титровании хлоридов после отделения веществ, не растворимых в воде, раствором азотной кислоты в присутствии дифенилкарбазида в качестве индикатора в кислой среде [5, с. 102, 6].

Массовую долю хлор-иона ($\omega(Cl^-)$, %) вычисляют по формуле:

$$\omega(Cl^-) = \frac{(V - V_1) \cdot 0.001772 \cdot K \cdot 100 \cdot 100}{m \cdot V_2}$$

где V — объем 0,05 моль/дм³ раствора азотнокислой ртути, израсходованный на титрование раствора поваренной соли, см³; V_1 — объем азотнокислой ртути 0,05 моль/дм³, израсходованный на титрование контрольного опыта (дистиллированной воды), см³; K — коэффициент молярной концентрации раствора азотнокислой ртути (II); 0,001772 — массовая доля хлор-иона, соответствующая 1 см³ раствора азотнокислой ртути концентрации 0,05 моль/дм³; V_2 — объем анализируемого раствора в испытуемой пробе, см³; m — масса навески соли, г.



Рис. 6. Определение содержания хлорид-ионов в соли

За окончательный результат испытания принимают среднеарифметическое результатов двух параллельных определений, допускаемое расхождение между которыми не должно превышать 0,01 %.

Таким образом, в ходе применения данной методики студенты рассмотрели поваренную соль с различных позиций — научной, технологической, инженерной, художественной и математической, что позволило сформировать целостное представление об исследуемом объекте.

Разнообразие форм проведения занятий — не просто модный тренд, а ответ на вызовы XXI века. Однако его эффективность зависит от взвешенного подхода: сохранения лучших традиций педагогики при разумном внедрении инноваций. Ключевая задача — не количество форматов, а их осмысленная интеграция в образовательный процесс, направленная на развитие личности, а не на технологическую демонстрацию. Только так можно превратить многообразие форм в инструмент качественного обучения, доступного каждому.

Литература:

1. Мухамадеев, И. Г. Современные организационные формы обучения в вузе / И. Г. Мухамадеев // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 5. — С. 37–40. — DOI 10.25586/RNU.HET.18.05. P.37. — EDN XRTACL.
2. Мельниченко Д. В., Симонова Ю. О., Самохвалова С. Ю., Дерина Е. А. STEAM-технологии в высшем образовании // Цифровизация инженерного образования: Сборник материалов IV Всероссийской конференции, Ижевск, 16–18 апреля 2025 года. — Ижевск: УИР ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2025. — С. 13–20. — EDN OLCAEQ.
3. Садомцева О. С., Шакирова В. В. STEAM-технологии в школьном химическом образовании // Векторы развития современного химического образования: Материалы III Международной конференции учителей и преподавателей химии, посвященной 190-летию со дня рождения Д. И. Менделеева, Новосибирск, 29–31 октября 2024 года. — Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2025. — С. 248–257. — EDN TDSRBF.

4. Бейсембаева С. Б., Абдукаримова Д. Х. STEAM-технология как современное направление в высшем образовании // *Univsum: филология и искусствоведение: электрон. научн. журн.* — 2026. — № 3 (141). — С. 54–58.
5. Пак А., Очередко Ю. А., Кыдыр К. Определение состава и показателей безопасности минеральной воды // *Фундаментальные и прикладные проблемы получения новых материалов: исследования, инновации и технологии: материалы XVII Международной научно-практической конференции, Астрахань, 25–27 апреля 2023 года.* — Астрахань: Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2024. — С. 100–103. — EDN OYTHNF.
6. ГОСТ 33769–2016. Соль пищевая. Меркурометрический метод определения массовой доли хлор-иона, — 29.03.2016.

Трудовое воспитание в детском саду в группе компенсирующей направленности: актуальность и содержание

Рыбинцева Наталья Владимировна, воспитатель;
Камышанская Светлана Сергеевна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В статье рассматриваются вопросы организации трудового воспитания в группах компенсирующей направленности дошкольных образовательных учреждений. Раскрывается актуальность данного направления в контексте социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), анализируются специфические задачи и направления коррекционно-педагогической работы, а также предлагается список рекомендуемой литературы.

Ключевые слова: трудовое воспитание, компенсирующая группа, дети с ОВЗ, ЗПР, социализация, коррекционная педагогика, дошкольное образование.

Актуальность

Трудовое воспитание традиционно является одним из фундаментальных направлений дошкольной педагогики. Однако в условиях группы компенсирующей направленности оно приобретает особую значимость, выходя за рамки формирования простых бытовых навыков. Актуальность этой темы обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, трудовое воспитание выступает ключевым инструментом социализации детей с ОВЗ. Для ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) или интеллектуальными нарушениями овладение элементарными трудовыми операциями — это не просто способ стать самостоятельным, но и важнейший шаг к интеграции в общество. Труд формирует у детей с особыми образовательными потребностями понимание общественной значимости своей деятельности, учит взаимодействию со сверстниками и взрослыми, развивает ответственность.

Во-вторых, трудовая деятельность обладает мощным коррекционным потенциалом. Многочисленные исследования в области олигофренопедагогики и специальной психологии подтверждают, что целенаправленное трудовое обучение способствует развитию познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, мелкой моторики и произвольной регуляции поведения у детей с нарушениями развития. Именно в процессе труда ребенок учится ставить цель, планировать действия, преодолевать трудности и оценивать результат — навыки, которые напрямую влияют на успешность дальнейшего школьного обучения.

Наконец, в-третьих, современные нормативные документы, включая ФГОС дошкольного образования, ориентируют педагогов на формирование у детей ценностного отношения к труду как одной из базовых социокультурных ценностей. Для воспитанников компенсирующих групп реализация этого требования сопряжена с необходимостью учета их особых образовательных потребностей и создания специальных условий обучения.

Таким образом, проблема трудового воспитания в группах компенсирующей направленности является не только педагогически значимой, но и остроактуальной в контексте обеспечения равных возможностей для всех детей и их успешной социальной адаптации.

Специфика трудового воспитания в компенсирующей группе

Организация трудового воспитания в группе компенсирующей направленности требует от педагога учета характера и степени нарушений развития воспитанников. Основная цель работы формулируется как формирование основ трудовой деятельности и понимания необходимости труда, а также воспитание положительного отношения к нему.

Работа ведется по двум взаимосвязанным направлениям:

1. Ознакомление с трудом взрослых и воспитание уважения к людям труда.
2. Формирование практических трудовых навыков в различных видах деятельности.

Содержание трудового воспитания включает традиционные для дошкольной педагогики виды труда, адаптированные с учетом возможностей детей:

- Самообслуживание (навыки культурно-гигиенического характера, уход за своей одеждой и вещами). На начальных этапах обучения этому направлению уделяется первостепенное внимание.

- Хозяйственно-бытовой труд (поддержание порядка в группе, помощь в сервировке стола, уборка игрушек).

- Труд в природе (уход за растениями в уголке природы, посильная помощь на участке).

- Ручной труд (изготовление поделок, работа с бумагой, природным материалом), который вводится на более поздних этапах обучения и обладает значительным коррекционным эффектом.

Важнейшим принципом является посильность труда и недопустимость принуждения. Задания должны быть четко структурированы, а деятельность ребенка — сопровождаться наглядным показом, расчлененным объяснением и пошаговой инструкцией.

Формы организации и методы работы

Эффективность трудового воспитания в компенсирующей группе обеспечивается сочетанием различных форм организации детской деятельности:

- Поручения (индивидуальные и подгрупповые) — наиболее распространенная форма на начальном этапе,

позволяющая педагогу контролировать и дозировать нагрузку.

- Дежурства — формируют навыки планирования и ответственности.

- Коллективный труд — способствует развитию коммуникативных навыков и умения договариваться.

Особое значение в работе с детьми с ОВЗ имеют игровые методы. Сюжетно-ролевые игры, дидактические упражнения, связанные с трудом, позволяют сформировать мотивационную основу деятельности, которая у детей данной категории часто является сниженной. Также активно используются проектная деятельность, тематические досуги и утренники, направленные на популяризацию труда.

Заключение

Трудовое воспитание в группе компенсирующей направленности — это сложный, многогранный и вместе с тем чрезвычайно важный процесс. Оно не сводится к обучению конкретным операциям, а представляет собой систему коррекционно-развивающей работы, направленной на подготовку ребенка с ОВЗ к самостоятельной жизни. Успешность этой работы зависит от квалификации педагога, его умения видеть в каждом ребенке потенциальные возможности и создавать условия для их реализации. Именно труд, посильный и осмысленный, становится для детей с особыми образовательными потребностями тем мостом, который соединяет их с миром взрослых и помогает занять в нем свое достойное место.

Литература:

1. Буре, Р. С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания / Р. С. Буре. — учебно-методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2004. — 144 с. — Текст: непосредственный. <https://books.google.ru/books?id=obQp1OcBR2kC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
2. Буре, Р. С. Учите детей трудиться: пособие для воспитателя детского сада / Р. С. Буре, Г. Н. Година. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с. — Текст: непосредственный. https://www.studmed.ru/bure-r-s-godina-g-n-uchite-detey-truditsya_b83bfab1e00.html
3. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2005. — 272 с. — Текст: непосредственный. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004995959/
4. Комарова, Т. С. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова. — М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 80 с. — Текст: непосредственный. <https://www.litres.ru/book/ludmila-kucakova/trudovoe-vospitanie-v-detskom-sadu-programma-i-metodiches-5811393/chitat-onlayn/>
5. Куцакова, Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду / Л. В. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2007. — 144 с. — Текст: непосредственный. <https://www.litres.ru/book/ludmila-kucakova/nravstvenno-trudovoe-vospitanie-v-detskom-sadu-dlya-rabot-5814790/>
6. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 3–7 лет / Л. В. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2012. — 128 с. — Текст: непосредственный. <https://www.litres.ru/book/ludmila-kucakova/trudovoe-vospitanie-v-detskom-sadu-programma-i-metodiches-5811393/chitat-onlayn/>
7. Маркова, Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т. А. Маркова. — М.: Просвещение, 2008. — 112 с. — Текст: непосредственный. https://vk.ru/wall-209918658_338?ysclid=mtye339uap812666836
8. Нечаева, В. Г. Воспитание дошкольника в труде / В. Г. Нечаева, Р. С. Буре. — М.: Просвещение, 1980. — 208 с. — Текст: непосредственный. https://www.cross-kpk.ru/ims/ims_%202020/nechaeva_v_g_bure_r_s_zagik_l_v_vospitanie_doshkol_nika_v_tr-6434A5DB61536.pdf

9. Осычкина, Е. И. Совместная деятельность с детьми по трудовому воспитанию в группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития (ЗПР): доклад / Е. И. Осычкина. — Сальск: МБДОУ «Детский сад № 7 «Ромашка», 2026. — 10 с. — Текст: непосредственный. <https://infourok.ru/doklad-po-trudovomu-vospitaniyu-dlya-pedagogov-dou-8231784.html>

Адаптированное корабле моделирование как средство сенсорной интеграции и социальной адаптации обучающихся 7–13 лет с интеллектуальными нарушениями

Самаркина Татьяна Александровна, воспитатель;
Лосева Лидия Анатольевна, учитель-дефектолог;
Моисеева Светлана Александровна, олигофренопедагог;
Филюшина Альбина Анваровна, воспитатель;
Кильдюшова Анна Александровна, воспитатель;
Домнина Мария Анатольевна, воспитатель;
Атемасова Татьяна Александровна, воспитатель;
Конычева Елена Сергеевна, воспитатель
ГБОУ «Русско-Акташская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья»
Альметьевского муниципального района Республики Татарстан (Республика Татарстан)

В статье представлена модель коррекционной работы «Якорь, парус, регата», направленная на развитие технического творчества, сенсорной интеграции и социальной адаптации обучающихся 7–13 лет с интеллектуальными нарушениями через простейшее корабле моделирование с наглядно-тактильной системой обучения и адаптированной соревновательной практикой. Модель включает пять взаимосвязанных компонентов: визуально-тактильные карты пошаговой сборки, систему морских званий, наставничество «Старший товарищ», сенсорную карту воды и адаптированную регату по реальным правилам соревнований. Инновация заключается в замене цифровых технологий наглядно-тактильной системой, что делает проект воспроизводимым в любой школе-интернате для детей с ОВЗ независимо от технической оснащённости. Ожидаемые результаты: повышение самостоятельности до 90 %, сенсорной толерантности к воде до 85 %, формирование соревновательного опыта у 100 % участников.

Ключевые слова: корабле моделирование, дети с интеллектуальными нарушениями, сенсорная интеграция, наглядно-тактильная система, соревновательная деятельность, морские звания, наставничество, адаптированная регата.

Введение

Дети с интеллектуальными нарушениями составляют одну из наиболее уязвимых категорий обучающихся в системе специального образования. По данным наблюдений в ГБОУ «Русско-Акташская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» за 2025–2026 учебный год, 63 % воспитанников испытывают тревожное состояние, 48 % имеют системные нарушения речи, 100 % нуждаются в специальных мерах коррекционной помощи. В продуктивной деятельности эти дети демонстрируют сниженную мотивацию, дефицит пространственного мышления, нарушения мелкой моторики и выраженную тревожность в новых ситуациях [2, с. 14].

Соревновательная деятельность — важнейший инструмент формирования самооценки, коммуникативных навыков и социальной уверенности — для детей с интеллектуальными нарушениями остаётся практически недоступной. Не из-за отсутствия способностей, а из-за отсутствия адаптированных форматов. В Республике Татарстан ежегодно проводятся соревнования по судомоделированию, где предусмотрено участие детей с ОВЗ, однако воспитанники школы-интерната в них не участвовали: нет программы подготовки, нет адаптированной методики, нет системы поэтапного ввода ребёнка в соревновательную ситуацию.

Цель исследования — разработка и теоретико-методическое обоснование модели простейшего корабле моделирования с наглядно-тактильной системой обучения и адаптированной соревновательной практикой для обучающихся 7–13 лет с интеллектуальными нарушениями.

Гипотеза исследования: простейшее корабле моделирование, построенное на наглядно-тактильной системе пошаговых карт, системе морских званий и поэтапном знакомстве с водной средой, способствует развитию самостоятельности, сенсорной интеграции и социальных навыков обучающихся с интеллектуальными нарушениями, а адаптированная регата по реальным правилам соревнований формирует опыт соревновательной деятельности, ранее для них недоступный.

Теоретико-методологические основы. Теоретической базой исследования являются концепции Л. С. Выготского о зонах ближайшего развития [4, с. 102], Н. А. Бернштейна о взаимосвязи мозговой деятельности и мышечного движения [3, с. 87], П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [6, с. 54], Э.Дж. Айрес о сенсорной интеграции [1, с. 215], А. С. Белкина о ситуации успеха [5, с. 28], А. В. Семенович о нейропсихологической коррекции через сенсомоторный уровень [10, с. 91].

Метод сенсорной интеграции, предложенный Э.Дж. Айрес, ориентирован на работу с базовыми сенсорными системами: вестибулярной, проприоцептивной, тактильной — с включением слуха, зрения и обоняния [1, с. 89]. А. В. Семенович отмечает, что воздействие на сенсомоторный уровень с учётом закономерностей онтогенеза вызывает активизацию всех высших психических функций [10, с. 91]. Когда ребёнок получает информацию одновременно от нескольких каналов восприятия, ощущения интегрируются в целостный образ предмета, что позволяет успешно усвоить опыт для дальнейшего использования.

Описание модели коррекционной работы. Разработана модель «Якорь, парус, регата», реализуемая в течение одного учебного года (36 занятий) с двумя группами обучающихся: 7–10 лет (7 чел., 35 мин) и 11–13 лет (7 чел., 45 мин). Модель включает пять взаимосвязанных компонентов.

1. Визуально-тактильная система пошаговой сборки. На каждом занятии педагог выставляет 2–4 ламинированные фотокарточки формата А5 на деревянную «капитанскую доску» в последовательности сборки. Ребёнок видит фотографию реального действия — не схему и не анимацию, а изображение руки, держащей бутылку, паруса, приложенного к мачте, готового кораблика в воде. По мере выполнения шагов ребёнок сам передвигает деревянную прищепку от карточки к карточке.

Данная система опирается на принципы П. Я. Гальперина: материализация действия (карточка в руках), поэтапность (2–4 шага), ориентировочная основа действия (фотография как образец) [6, с. 67]. Перемещение прищепки по карточкам — физическое действие, закрепляющее последовательность в моторной памяти, что особенно важно для детей с интеллектуальными нарушениями, у которых словесная инструкция не усваивается без опоры на наглядность [2, с. 21].

2. Система морских званий. Четыре звания с физическими тканевыми знаками отличия, которые ребёнок получает на квартальном празднике и носит на фартуке:

Звание	Период присвоения	Знак отличия	Критерий
Юнга	Конец 1 четверти	Тканевый якорь	Знает 2 части корабля, собирает базовую модель
Матрос	Конец 2 четверти	Нашивки-полосы	Собирает модель и пускает в воду самостоятельно
Боцман	Конец 3 четверти	Тканевая звезда	Собирает модель с резиномотором, презентует модель
Капитан	Конец 4 четверти	Погоны капитана	Участствует в регате, помогает младшему

Система реализует принцип «ситуации успеха» А. С. Белкина: ребёнок получает физический знак отличия за конкретный, достижимый результат, что формирует адекватную самооценку и мотивацию [5, с. 34].

3. Сенсорная карта воды. Физическая магнитная карта на стене кабинета с пятью этапами знакомства с водной средой: «Капля на пальце» (прикосновение) → «Ладонь в воде» (опускание руки в тазик) → «Кораблик в руках над водой» → «Кораблик на воде с помощью педагога» → «Сам пускаю кораблик». После каждого занятия ребёнок переставляет свой магнитный кораблик на следующий этап. Постепенное знакомство с водной средой через игровой формат увеличивает сенсорную толерантность к воде с 55 % до 85 % [1, с. 302].

4. Наставничество «Старший товарищ». Дети 11–13 лет обучаются помогать детям 7–10 лет в строго определённых действиях: подать деталь, показать, как прижать, похвалить. Наставник получает карточку-подсказку с одним действием и отрабатывает его с педагогом до работы с младшим. Метод опирается на идею Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития: старший ребёнок, освоивший навык, помогает младшему, находящемуся в зоне ближайшего развития, что развивает обоих [4, с. 105].

5. Адаптированная регата по реальным правилам. Соревнования построены на основе положения о соревнованиях по простейшим плавающим моделям «Во славу Российского флота» с адаптацией для детей с ОВЗ: индивидуальная оценка (сравнение с собственным результатом, а не между детьми), карточки-подсказки для презентации, ожидание очереди с песочными часами. Четыре номинации: стендовая оценка (сложность изготовления и качество отделки — до 20 баллов), скорость хода (2 тура, 1 попытка в каждом), точность попадания (запуск через 2 обруча-«маяка»), творческая модель (оригинальность, оформление, голосование карточками-эмоциями) [13].

Методы исследования: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование родителей и педагогов, анализ продуктов деятельности (альбом-флотиля), фиксация динамики по сенсорной карте воды и журналу успеха.

Этапы исследования:

1. Констатирующий (сентябрь 2026) — первичная диагностика: уровень самостоятельности, мотивации, сенсорной толерантности к воде, социальных навыков.
2. Формирующий (октябрь 2026 — апрель 2027) — реализация программы «Якорь, парус, регата» (36 занятий).
3. Контрольный (май 2027) — итоговая диагностика, сравнение с констатирующим этапом, итоговая регата.

База исследования: ГБОУ «Русско-Акташская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», 14 обучающихся 7–13 лет с умственной отсталостью.

Ожидаемые результаты. На этапе проектирования определены следующие прогнозируемые результаты, основанные на теоретических расчётах с учётом данных специальной психологии и педагогики:

Критерий	Прогноз	Обоснование
Самостоятельность в сборке	≥ 90 % детей завершают ≥ 10 корабликов	Поэтапная визуально-тактильная инструкция (Гальперин) + система званий
Время удержания внимания	12–15 мин (7–10 лет) / 18–25 мин (11–13 лет)	Наглядно-тактильная опора + моторное подкрепление
Мотивация и эмоции	≥ 90 % положительных	Ситуация успеха (Белкин) + сенсорная мотивация водой + знаки отличия
Сенсорная толерантность к воде	≥ 85 % пускают кораблик без страха	Поэтапный подход, 5 этапов (Айрес)
Социальные навыки	≥ 80 % ждут очереди 3 мин / помогают младшему	Парная работа + наставничество (Выготский)
Соревновательный опыт	100 % участвуют в 2 турах	Адаптированные правила, безопасная среда
Прохождение системы званий	100 % получают «Юнгу», ≥ 85 % — «Капитана»	Поэтапность, доступность каждого звания

Ожидаемая динамика по ключевым показателям: самостоятельность — с 30–40 % до 90 % (+50–60 %); мотивация — с 50 % до 90 % (+40 %); социальные навыки — с 40 % до 80 % (+40 %); сенсорная толерантность к воде — с 30 % до 85 % (+55 %); опыт соревновательной деятельности — с 0 % до 100 % (+100 %).

Новизна и практическая значимость. Новизна исследования заключается в комплексном применении наглядно-тактильной системы, заменяющей цифровые технологии, для обучения детей с интеллектуальными нарушениями простейшему корабле моделированию с выходом на соревновательную деятельность по реальным правилам. Компоненты модели (капитанская доска, система морских званий, сенсорная карта воды, наставничество) ранее не интегрировались в единую коррекционную программу.

Практическая значимость определяется воспроизводимостью модели: она может быть реализована в любой школе-интернате для детей с ОВЗ независимо от технической оснащённости, не требует экранов, интернета и планшетов, все материалы доступны и недороги. Адаптированная регата построена на реальных правилах соревнований по простейшим плавающим моделям, что создаёт мост между внутренней регатой школы-интерната и внешними соревнованиями района и республики [13, 14].

Выводы

1. Соревновательная деятельность для детей с интеллектуальными нарушениями доступна при условии создания адаптированного формата — с индивидуальной оценкой, поэтапной подготовкой и наглядно-тактильной системой обучения.
2. Наглядно-тактильная система (фотокарточки, капитанская доска, прищепка-трекер) обеспечивает усвоение 2–4-шаговых инструкций детьми с интеллектуальными нарушениями без опоры на цифровые технологии, что особенно значимо для школ-интернатов с ограниченной технической оснащённостью.
3. Система морских званий с физическими знаками отличия формирует адекватную самооценку и устойчивую мотивацию у детей с интеллектуальными нарушениями через ситуацию успеха и материальное подкрепление [5, с. 41].
4. Поэтапное знакомство с водной средой через сенсорную карту и игровой формат эффективно снижает сенсорную тревожность и формирует толерантность к водным процедурам [1, с. 302].
5. Наставничество «Старший товарищ» развивает коммуникативные навыки у обеих возрастных групп: старшие обучаются ответственности и речевой инструкции, младшие получают поддержку и чувство защищённости [4, с. 105].

Литература:

1. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика / пер. с англ. — М.: Теревинф, 2020. — 768 с.
2. Баряева Л. Б. и др. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: КАРО, 2007. — 265 с.
3. Бернштейн Н. А. О построении движений. — М.: Медгиз, 1947. — 255 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития. — М.: Юрайт, 2019. — 281 с.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Книжный дом «Университет», 2007. — 336 с.
7. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге / пер. с нем. — М.: Теревинф, 2019. — 240 с.
8. Маллер А. Р. Развитие жизненных компетенций у детей с инвалидностью. — М.: Секачев, 2019. — 161 с.
9. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
10. Сеченов И. М. Очерк рабочих движений человека. — М.: Ленанд, 2016. — 416 с.
11. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1988. — 400 с.
12. Хайдт К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. — М.: Теревинф, 2021. — 560 с.
13. Положение о соревнованиях по простейшим плавающим моделям «Во славу Российского флота» // Республика Татарстан. — URL: <https://edu.tatar.ru/> (дата обращения: 09.09.2026).
14. Положение о соревнованиях по контурным судомоделям // ДДТ «Чкалов». — URL: <https://ddt-chkalov.ru/?ysclid=mtu1ti0jj498726214> (дата обращения: 09.09.2026).

Разработка электронного курса «Психология в ландшафтной архитектуре»

Слотин Алексей Владимирович, студент магистратуры

Российский государственный аграрный университет — Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева (г. Москва)

В статье обоснована актуальность разработки онлайн-курса «Психология в ландшафтной архитектуре», призванного восполнить дефицит психологических компетенций в подготовке профильных специалистов. Представлены результаты анализа отечественных исследований взаимодействия психики и природной среды, выделены ключевые направления: психология визуального восприятия и ландшафтная аналитика; терапевтический потенциал природы (садовая терапия); когнитивно-поведенческая урбанистика и проектирование адаптивной среды. Интеграция этих направлений в модульную структуру курса позволит сформировать у слушателей навыки психологического проектирования с учетом потребностей различных групп пользователей, что повысит качество профессиональной подготовки.

Ключевые слова: онлайн-курс, ландшафтная архитектура, психология восприятия, экопсихология, терапевтический ландшафт, садовая терапия, адаптивная среда.

В условиях стремительной урбанизации и роста психоэмоциональных нагрузок на человека, городская среда все чаще рассматривается как ресурс для поддержания психического здоровья. Это порождает запрос на ландшафтных архитекторов, способных проектировать пространства с учетом психологических закономерностей восприятия. Однако анализ образовательных программ показывает наличие разрыва между современными научными данными экпсихологии и содержанием профессиональной подготовки магистров. Курсы дополнительного профессионального образования (ДПО) играют важную роль в подготовке специалистов, способных учитывать психологическое воздействие разных элементов ландшафта и его составляющих на человека. Разработка электронного курса «Психология в ландшафтной архи-

тектуре» призвана восполнить выявленный дефицит компетенций и повысить качество подготовки будущих специалистов.

В настоящей статье представлены результаты анализа отечественной психолого-педагогической и специальной литературы по проблемам интеграции психологических знаний в профессиональную деятельность ландшафтного архитектора. Эти результаты могут быть использованы в качестве основы для разработки структуры электронного курса.

Современная ландшафтная архитектура перестает быть исключительно искусством организации пространства и все больше ориентируется на создание психологически комфортной, терапевтической и инклюзивной среды. Это обстоятельство актуализирует включение

в профессиональную подготовку обучающихся специализированных знаний о психоэмоциональном воздействии природных и антропогенных компонентов ландшафта. Эффективный электронный курс «Психология в ландшафтной архитектуре» должен базироваться на модульном принципе, где каждый элемент ландшафта (вода, растения, рельеф, малые архитектурные формы, колористика) рассматривается не только как эстетическая единица, но и как фактор, обладающий доказательным психофизиологическим воздействием на различные группы пользователей. Важно обратить внимание на формирование у студентов навыков «психологического проектирования» — умения прогнозировать эмоциональную реакцию разных возрастных и социальных групп (дети, пожилые, люди с ОВЗ) на проектируемый ландшафт, что обеспечивает связь теоретических знаний (экопсихологии) с реальными проектными задачами.

Теоретико-методологическим фундаментом нашего исследования являются положения современной экопсихологии, которая является междисциплинарным пространством, объединяющим психологию и ландшафтный дизайн с целью создания комфортной среды для человека [Панов, 2020]. Объединяющим смыслом для дифференцированного анализа воздействия элементов ландшафтной архитектуры на психическое функционирование человека являются междисциплинарные и межотраслевые психологические исследования в области взаимодействия психики и природной среды. В современном отечественном дискурсе можно выделить несколько направлений, в рамках которых реализуется поиск механизмов и эффектов такой взаимосвязи. Во-первых, определено направление, свя-

занное с изучением психологических механизмов и эффектов визуального восприятия природной среды [Капцевич, 2021]. В рамках этого направления акцентируется вектор — «ландшафтная аналитика», когда природная среда рассматривается не только и не столько как объект наблюдения, а выполняет роль индикатора психического функционирования индивида или группы, то есть взаимодействие человека и природной среды приобретает статус психотехнического инструмента [Белорусец, Конопельцева, 2017]. Во-вторых, дифференцируется пространство исследований терапевтического и восстановительного потенциала природной среды: ученые отвечают на вопросы о том, как взаимодействие с природной может лечить, восстанавливать силы и поддерживать психологическое благополучие [Андзаурова, Нартова-Бочавер, 2023; Нартова, Мухортова, Ирхин, 2020; Павлова, 2024; Шаталова, 2022]. Третье направление — практическая реализация методологических основ экологической психологии и теоретических обоснований воздействия природной среды на психику — когнитивно-поведенческая урбанистика и проектирование адаптивной среды [Артемова, 2023].

Таким образом, современные отечественные исследования в этой области характеризуются высокой теоретической рефлексией, акцентом на деятельностный и терапевтический аспекты (садовая терапия, психолого-педагогический потенциал) и стремлением к практической реализации (когнитивно-поведенческая урбанистика, критерии адаптивной среды). Мы планируем объединить результаты представленных направлений академических поисков для разработки онлайн-курса «Психология в ландшафтной архитектуре».

Литература:

1. Андзаурова П. О., Нартова-Бочавер С. К. Садоводство и садовая терапия как ресурс психологического благополучия человека // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. 2023. Vol.20. № 2. — С.331–351. DOI: 10.22363/2313–1683–2023–20–2–331–351
2. Артемова Е. А. Когнитивно-поведенческая урбанистика: критерии и принципы формирования адаптивной городской среды // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2023. Т. 25. № 4. С. 27–37. DOI: 10.31675/1607–1859–2023–25–4–27–37.
3. Белорусец А. С., Конопельцева Ю. В. Ландшафтная аналитика: теоретические основания и психотехнические приемы // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 156–171. doi: 10.17759/cpp.2017250410.
4. Капцевич О. А. Психологические эффекты визуального восприятия городской среды: систематический обзор // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 575–597. DOI: 10.17323/1813–8918–2021–3–575–597.
5. Комиссарова Т. С., Скворцов А. В. Психолого-педагогический потенциал ландшафта // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2023. — № 4. — С. 68–80. DOI: 10.35231/18186653_2023_4_68. EDN: NYEPUB
6. Нартова С. К., Мухортова Е. А., Ирхин Б. Д. Взаимодействие с миром растений как источник позитивного функционирования человека // Консультативная психология и психотерапия 2020. Т. 28. № 2. С. 151–169 DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280209>
7. Павлова В. А. Терапевтический ландшафт. Особенности изучения // Architecture and Modern Information Technologies. 2024. № 2(67). DOI: 10.24412/1998–4839 2024–2–213–229.
8. Панов В. И. Экологическая психология: направления и тенденции // Экопоэзис: экогуманитарные теория и практика. 2020. — Том 1, № 1. — С.36–44.

9. Шаталова О. В. Восстановительный эффект контактов с природой как предмет исследования в психологии среды // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 855–871. Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2022. Vol. 19. N 4. P. 855–871. DOI: 10.17323/1813–8918–2022–4–855–871

Викторина как способ повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка

Тарасьян Жанна Ральфовна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 12 имени Лабинского А. С. г. Сочи (Краснодарский край)

Статья посвящена рассмотрению викторины как одной из эффективных форм нетрадиционного урока английского языка, способствующей росту познавательного интереса и мотивации учащихся средней школы. В работе анализируются преимущества данного метода, описываются ключевые принципы его организации, методические требования к составлению заданий, а также приводятся возможные варианты туров и этапов проведения викторины на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: викторина, мотивация, методика проведения викторины, нетрадиционный урок, иностранный язык.

Викторина представляет собой разновидность интеллектуальной игры, основанной на ответах (устных или письменных) на вопросы из различных областей знания. В современной методике преподавания иностранных языков она зарекомендовала себя как действенный инструмент повышения мотивации учащихся, что обусловлено рядом присущих ей достоинств.

Во-первых, включение *соревновательного элемента* в учебный процесс существенно усиливает заинтересованность школьников, превращая освоение языкового материала в увлекательное состязание.

Во-вторых, викторина вносит *разнообразие* в рутинную образовательную среду: учащиеся выходят за рамки стандартного учебника, активнее взаимодействуют друг с другом и расширяют свой кругозор за счет дополнительных сведений.

Также многие вопросы викторины предполагают использование вариантов ответов, что значительно облегчает задачу учащимся, *снижая тревожность и повышая уверенность* в своих знаниях, что особенно важно на начальных этапах обучения.

Кроме того, викторина служит эффективным средством *повторения и закрепления пройденного материала*, способствуя его более глубокому осмыслению и ускорению перехода знаний в практические навыки.

Наконец, викторины помогают *развивать все ключевые аспекты владения иностранным языком*, так как не ограничиваются единой формой проведения. Учащиеся могут получать как письменные вопросы, так и задания с использованием аудио и видеоматериалов или предполагающие работу в команде, тем самым развивая навыки как чтения, так и аудирования и говорения.

Многообразие форм и содержания викторин открывает широкие возможности для педагогического творчества. Однако, чтобы викторина действительно выполнила

свою мотивационную функцию, ее планирование должно опираться на следующие методические принципы:

Простота правил — для быстрого вовлечения всех участников в игровой процесс.

Адаптация заданий ко всем уровням участвующих в викторине учеников — вопросы должны быть посильны для учащихся с разным уровнем языковой подготовки.

Учет возрастных и психологических особенностей школьников — младшим классам требуется больше наглядного, красочного материала.

Ориентация на включение в процесс каждого ученика — вопросы должны быть построены так, чтобы у всех, независимо от стартового уровня, была возможность проявить себя.

Воспитательная и образовательная ценность викторины как формы проведения нетрадиционного урока иностранного языка заключается в том, что такой способ обучения направлен на раскрытие личностных качеств учащихся: находчивости, творческого мышления, активности и быстроты реакции в условиях интеллектуального соперничества.

Использование викторины на уроке иностранного языка зачастую предполагает деление класса на микрогруппы, тем самым проявляя *коммуникативную функцию*, позволяющую учащимся получить позитивный опыт коллективного взаимодействия.

Успех мероприятия во многом зависит от тщательной предварительной подготовки. Ее ключевые этапы включают:

Выбор темы и заблаговременное информирование учащихся о ней, что дает им возможность самостоятельно подготовиться.

Подготовку необходимого *реквизита и технического оснащения*.

Продумывание структуры игры: очередность ответов, балльная система, сложность вопросов, количество туров и способы поощрения победителей.

Включение в перечень заданий не только строгих вопросов по программе, но и *занимательных фактов, логических и творческих задач*, связанных с повседневной жизнью, для поддержания интереса.

Структура викторины может включать различные типы туров:

1. Вопросы, требующие ответа «да» / «нет».
2. Вопросы с множественным выбором (по аналогии с телевизионными играми).
3. Открытые вопросы, предполагающие развернутый ответ или групповое обсуждение.
4. Творческие задания: инсценировка, рисование, описание изображения.
5. Задания на логику и смекалку.

Для усиления соревновательного аспекта рекомендуется *визуализировать промежуточные результаты*, например, на доске или в виде электронного табло.

Весь процесс проведения викторины логично делится на три этапа:

Подготовительный этап: формирование команд, выбор капитанов, придумывание названия и девиза, что также является творческой разминкой. На данном этапе можно актуализировать знания учащихся, кратко повторив сложные темы.

Основной этап: непосредственно игра, которая, в свою очередь, состоит из вводной части (объяснение правил, приветствие, предоставление раздаточного материала), серии конкурсов (индивидуальных и командных) и подведения промежуточных итогов.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — Москва: Академия, 2006. — с.123–138
2. Гаврилова Е. А., Экарева И. Л., Рунова Е. А. Пособие по подготовке к викторинам и конкурсам по страноведению Великобритании на английском языке. — КноРус, 2023. — 221 с.
3. Коняева Л. А. Пособие по разговорной практике английского языка: учеб.- метод. пособие. — Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. ун-та, 2010. — 52 с.
4. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. — М.: Просвещение, 1981. — 112 с.
5. Штульман, Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. — 1. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 156 с. с. — Текст: непосредственный.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. — Москва: Просвещение, 2006. — с.39–64
7. Ur Penny. A Course in Language Teaching. — CUP. 1996

Психологическая адаптация пятиклассников: от «старших в младшей школе» до «младших в среднем звене»

Шарова Александра Владимировна, педагог-психолог

МОУ «Русская православная классическая гимназия имени преподобного Сергия Радонежского» (г. Саратов)

Переход в 5 класс — один из самых заметных и эмоционально насыщенных рубежей в школьной жизни. Для ребёнка это не просто новая ступень об-

Заключительный этап: объявление окончательных результатов и награждение победителей. Исключительно важным является получение обратной связи от учащихся: анализ того, что они узнали нового, и сбор пожеланий для совершенствования будущих игр. Это позволяет превратить викторину не просто в разовое мероприятие, а в постоянно развивающийся элемент учебного процесса.

Таким образом, викторина является эффективным и многофункциональным педагогическим инструментом, который при грамотной организации способствует не только повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, но и развитию их коммуникативных навыков, логического мышления и творческих способностей. Соревновательный характер, вариативность заданий и возможность работы в команде делают викторину привлекательной для школьников разного возраста и уровня подготовки. Систематическое использование данной формы работы на уроках иностранного языка позволяет разнообразить учебный процесс, активизировать познавательную деятельность учащихся и создать положительный эмоциональный фон, что в конечном итоге ведёт к более глубокому и прочному усвоению языкового материала. Успех викторины напрямую зависит от тщательной предварительной подготовки, учёта возрастных особенностей аудитории и гибкого подхода к составлению заданий, что открывает широкие возможности для творческой реализации как учителя, так и учеников.

учения, а настоящая смена координат: из «старших» в начальной школе он вдруг становится «самыми младшими» в среднем звене. В этот период меняется не только

учебная нагрузка, но и само восприятие себя, школы, учителей и сверстников.

Что именно «ломается» и почему это нормально

В начальной школе у ребёнка есть понятная и предсказуемая система: один учитель, знакомый кабинет, привычные ритуалы. В 5 классе эта опора исчезает. Вместо неё появляется сразу несколько новых факторов:

Множественность взрослых. Вместо одного учителя — целый коллектив с разными стилями преподавания, требованиями и интонациями. Для ребёнка это означает необходимость заново выстраивать отношения с каждым взрослым и подстраиваться под разные ожидания.

Пространственная неопределённость. Нужно запомнить, где проходят уроки, как пройти в нужный кабинет, где столовая и раздевалка. Даже такая «бытовая» неопределённость повышает тревожность.

Рост самостоятельности. В начальной школе учитель чаще напоминал и направлял, в средней — ребёнок должен сам следить за расписанием, заданиями, сроками. При этом навыки планирования ещё не автоматизированы.

Изменение социальной позиции. В начальной школе пятиклассник был «старшим», теперь он снова «младший». Рядом ходят старшеклассники, и это может вызывать чувство уязвимости.

Новые типы заданий. Появляются задачи на понимание и применение, а не только на повторение. Нужно не просто «сделать как показали», а спланировать работу, найти информацию, оформить её. Это новая когнитивная нагрузка.

С точки зрения возрастной психологии, возраст 10–11 лет — это начало перехода к подростковому периоду. У ребёнка постепенно формируется чувство взрослости, растёт значимость мнения сверстников, обостряется чувствительность к оценкам и сравнениям. В такой момент любая неопределённость воспринимается острее. Поэтому трудности адаптации — не признак «слабости» ребёнка, а закономерный этап взросления.

Признаки адаптации: от тревоги к устойчивости

Психологи выделяют несколько маркеров, по которым можно понять, как идёт адаптация.

Признаки успешной адаптации:

- ребёнок спокойно идёт в школу;
- не испытывает паники перед уроками;
- осваивает программу без постоянного стресса;
- самостоятельно справляется с домашними заданиями или вовремя просит о помощи;
- выстраивает нормальные отношения с одноклассниками и учителями.

Тревожные сигналы:

- постоянная усталость,

- нарушения сна,
- утренние трудности с пробуждением;
- частые жалобы на самочувствие без явных медицинских причин;
- замкнутость,
- нежелание говорить о школе;
- резкие перепады настроения,
- раздражительность,
- апатия;
- отказ идти в школу,
- избегание конкретных предметов или учителей.

Если такие проявления возникают регулярно и в комплексе, это повод поговорить с классным руководителем и школьным психологом. Важно не обесценивать переживания ребёнка фразами вроде «это ерунда» или «все через это проходят». Для него ситуация реальна и эмоционально значима.

Как помочь: три опоры для ребёнка

Опора первая: предсказуемость и структура

Ребёнку легче справляться с нагрузкой, когда есть понятные ориентиры. Практические шаги:

Визуальное расписание. Можно повесить дома расписание уроков и список обязательных вещей на каждый день.

Единое место для заданий. Тетрадь, приложение или доска, где фиксируются все домашние задания.

Чек-листы для подготовки. Простые списки: «что взять с собой», «что проверить перед выходом», «что сделать до сна».

Опора вторая: эмоциональная безопасность

Важно создать пространство, где ребёнок может говорить о трудностях без страха быть осуждённым.

Регулярные короткие разговоры. Не «расскажи про день», а конкретные вопросы: «Какой урок сегодня был самым сложным?», «Что получилось лучше всего?», «Кому ты сегодня помог или кто помог тебе?».

Признание эмоций. Фразы вроде «понимаю, что это трудно» снижают внутреннее напряжение.

Поддержка без давления. Если ребёнок получил плохую оценку, лучше разобрать ситуацию и предложить варианты исправления, а не ругать.

Опора третья: постепенное развитие самостоятельности

Цель — не контролировать каждый шаг, а научить ребёнка опираться на себя.

Делегирование ответственности. Пусть ребёнок сам следит за расписанием и собирает портфель, но при этом знает, что взрослый рядом и поможет, если что-то пойдёт не так.

Обучение планированию. Разбивать большие задания на маленькие шаги, ставить промежуточные дедлайны.

Формирование навыка просить о помощи. Важно, чтобы ребёнок понимал: обратиться к учителю или однокласснику — это нормально и не стыдно.

Роль школы и классного руководителя

Школа тоже может снизить уровень стресса для пятиклассников. **Эффективные практики:**

Знакомство с учителями. На первом родительском собрании желательно присутствие всех педагогов, чтобы родители и дети заранее знали, кто ведёт предметы.

Единые требования. Важно согласовать базовые правила (оформление тетрадей, порядок на уроке, правила поведения), чтобы ребёнок не сталкивался с противоречивыми ожиданиями.

Первые недели — щадящий режим. Минимизировать количество контрольных, не задерживать детей после звонка, давать время на адаптацию к новому пространству.

Групповые активности. Совместные проекты, игры, тренинги на сплочение помогают быстрее выстроить отношения в классе.

Практические идеи для классных часов и родительских встреч

На классных часах и родительских собраниях можно использовать такие форматы практических идей:

«Карта школы». Игра-квест, где дети в командах изучают здание, находят кабинеты, столовую, медпункт. Это снижает тревожность и помогает быстрее ориентироваться.

«Правила вместе». Класс обсуждает и формулирует общие правила поведения и взаимопомощи. Так ребёнок чувствует, что влияет на школьную среду.

«Мини-интервью с учителями». Каждый педагог коротко рассказывает о себе, своих правилах и том, как

лучше к нему обращаться. Это уменьшает страх перед «неизвестным взрослым».

Родительский чек-лист. Простой список вопросов и действий, который помогает родителям замечать признаки стресса и поддерживать ребёнка.

Чек-лист для родителей: как поддержать пятиклассника в первые месяцы

Следите за режимом дня. Сон, питание и перерывы между занятиями — база для устойчивости.

Не сравнивайте с другими. Сравнение усиливает тревожность и снижает уверенность в себе.

Поддерживайте, но не делайте за ребёнка. Пусть он сам решает задачи, а вы помогаете, когда он просит.

Знакомьтесь с учителями. Это не только про успеваемость, но и про понимание требований и ожиданий.

Обращайте внимание на эмоции. Если ребёнок говорит «мне страшно» или «я не справляюсь», не обесценивайте эти слова.

Держите связь со школой. Классный руководитель и психолог — ваши союзники в адаптации.

Адаптация пятиклассников — это не разовое событие, а процесс, который может длиться от нескольких месяцев до полугода. Его успех зависит не от того, насколько быстро ребёнок «привыкнет», а от того, насколько последовательно и бережно взрослые помогают ему справляться с новыми вызовами. Если вы планируете использовать эту статью для методических материалов, я могу дополнительно подготовить сценарии для родительского собрания или классного часа, адаптированные под конкретную аудиторию.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
2. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Просвещение, 1974.
3. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. — 2001. — № 5.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997.
5. Дубровина И. В. (ред.) Практическая психология образования: учебное пособие. — 4е изд. — СПб.: Питер, 2004.
6. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. — М.: Просвещение, 2003.
7. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. — М.: Просвещение, 1993.
8. Филипс Б. Тест школьной тревожности (адаптации и интерпретации в отечественной практике).
9. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. — Ростов н/Д.: Феникс, 2003.
10. Асмолов А. Г. (ред.) Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. — 3е изд. — М.: Просвещение, 2011.
11. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях реализации ФГОС.

Использование инструментов искусственного интеллекта в системе среднего профессионального образования на уроках английского языка

Юрьева Наталья Владимировна, преподаватель
Красноярский строительный техникум

В статье рассматриваются возможности применения российских нейросетевых сервисов на занятиях по английскому языку в системе среднего профессионального образования для строительных специальностей. Описаны практические примеры использования текстовых и мультимодальных моделей при обучении профессионально ориентированному английскому языку, определены преимущества и ограничения технологий, сформулированы рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, английский язык, среднее профессиональное образование, строительные специальности, профессионально ориентированное обучение.

В России искусственный интеллект (ИИ) активно внедряется в образование. Российские нейросетевые сервисы помогают сделать ИИ помощником преподавателя и открывают новые возможности для преподавания английского языка в системе среднего профессионального образования (СПО) [1].

Актуальность темы обусловлена разным входным уровнем владения языком студентами, а также тем, что они не всегда видят для себя практическую значимость иностранного языка. Применение нейросетей позволяет снять языковой барьер, повысить вовлеченность и связать изучение английского языка с будущей профессией [2].

Преподаватели могут использовать российские генеративные нейронные сети GigaChat (Сбер) и YandexGPT (Яндекс) на всех этапах урока. На этапе подготовки к занятию преподаватель с помощью промптов может генерировать планы-конспекты, упражнения, тесты и тексты, адаптированные под профессиональную тематику. На этапе объяснения нового материала преподаватель с помощью нейросети создает диалоги и ролевые ситуации коммуникации с зарубежными заказчиками и подрядчиками, что моделирует реальные производственные условия. В качестве примера можно привести задание YandexGPT «Составь диалог B1-уровня между прорабом и инженером о сроках сдачи объекта», нейросеть формирует готовый текст для разучивания и импровизации в парах.

На уроке нейросети используются для отработки всех видов речевой деятельности. Для развития говорения применяются функции синтеза речи GigaChat и YandexGPT: сервис озвучивает сгенерированный диалог, учащиеся повторяют фразы за диктором, отрабатывают интонацию и произношение, а затем воспроизводят диалог в парах или малых группах. Для чтения и аудирования нейросеть за считанные минуты создает тексты нужного уровня (A2–B1) с профессиональной лексикой и вопросами к ним, а также разноуровневые тренировочные упражнения: подбор синонимов, заполнение пропусков, соотнесение терминов и определений. Для развития письменной речи студенты составляют описания по визуальному ряду, созданному генераторами изображений «Шедеврум» (Яндекс) и Kandinsky (Сбер): иллюстрации строительной техники, этапов строительных работ или

архитектурных чертежей. Такие задания актуализируют лексику и грамматику, поскольку студентам сразу видны результаты при работе на уроке.

Эффективность нейросетевых сервисов напрямую зависит от качества промпта. На практике преподавателю достаточно освоить простую формулу: роль + задача + уровень + лимиты. Ниже приведены проверенные на занятиях примеры запросов.

1. Запрос для развития говорения. «Выступи в роли методиста по английскому языку. Составь диалог уровня B1 между прорабом (foreman) и инженером о сроках сдачи объекта. Используй 8–10 лексических единиц по теме “Construction scheduling”. Объем — 12 реплик». Такой запрос формирует готовый материал для разучивания и импровизации в парах.

2. Запрос для чтения. «Сгенерируй текст уровня A2–B1 на тему “Building materials” объемом 120–150 слов с профессиональной лексикой и пять вопросами к нему». Нейросеть за минуту создает адаптированный материал, на который у преподавателя ушли бы 30–40 минут.

3. Запрос для письма и грамматики. «Проверь следующий текст студента: [текст]. Назови ошибки, дай правильный вариант и объясни правило на русском, предложи три тренировочных упражнения на каждый тип ошибки». Сервис выступает в роли индивидуального репетитора.

4. Запрос для контроля. «Составь тест из 10 вопросов по теме “Safety on a Construction Site” для уровня A2. 5 вопросов на соотнесение термина и определения, 5 — на заполнение пропусков. Дай ключ с ответами». Ключ позволяет студентам провести взаимопроверку в парах и экономит время урока.

Опыт работы в Красноярском строительном техникуме подтверждает практическую ценность технологии.

Кейс 1. При изучении темы «Иностранный студент поступает в учебное заведение России» студенты работали с диалогом «В приёмной комиссии», сгенерированным YandexGPT и озвученным встроенным синтезатором речи. В диалоге иностранный абитуриент беседует с сотрудником приёмной комиссии о специальностях, сроках обучения, необходимых документах и условиях проживания в общежитии. За один урок каждая пара прогово-

рила диалог не менее трёх раз: повторение за диктором, чтение в парах, импровизация с заменой условий (специальность, страна происхождения, форма обучения). Даже студенты с низкой мотивацией выполнили задание полностью, что редко наблюдается при работе с учебником.

Кейс 2. При подготовке к занятию по теме «Техника безопасности на производстве» преподаватель с помощью генератора изображений «Шедеврум» создал серию иллюстраций (знаки безопасности, средства индивидуальной защиты, рабочее место строителя), а студенты письменно описывали изображённые объекты и формулировали правила безопасного поведения на производстве. Визуальный ряд позволил актуализировать модальные глаголы (must, should) и пассивный залог (is required, is prohibited), которые обычно вызывают затруднения.

Кейс 3. При изучении темы «Необходимое оборудование в моей работе» студенты с помощью генеративных нейросетей составляли устные и письменные описания инструментов и механизмов, применяемых в их будущей профессии. YandexGPT сгенерировал опорные лексические списки и вопросы для обсуждения, а GigaChat при проверке письменных описаний сократил время анализа одной работы с 5–7 до 1–2 минут. Преподаватель получает разметку ошибок по категориям (грамматика, лексика, построение фразы), а студент — индивидуальный список рекомендаций. При этом итоговую оценку и педагогические решения преподаватель принимает сам: нейросеть выполняет роль помощника, а не экзаменатора.

Кейс 4. На занятии по теме «Система СПО в России» нейросеть за считанные минуты создала адаптированные тексты (A2–B1) об уровнях образования в России, сроках обучения и правах студентов, а также вопросы для понимания и задания на соотнесение терминов (college, vocational school, secondary vocational education) с их значениями. Студенты читали тексты, отвечали на вопросы и в малых группах рассказывали об особенностях системы профессионального образования России, сравнивая её с образовательной системой других стран. Такая работа

развивает навыки чтения и говорения и одновременно формирует у обучающихся представление об устройстве российской образовательной системы.

Отдельное направление — персонализированная обратная связь. Исследования показывают, что YandexGPT и GigaChat способны анализировать письменные ответы учащихся, выявлять грамматические ошибки и формировать индивидуальные рекомендации и тренировочные упражнения [1]. Это особенно ценно при фронтальной работе в группе, где преподаватель физически не может детально проверить работу каждого обучающегося на каждом занятии. На этапе закрепления и контроля нейросеть позволяет быстро составить проверочные и итоговые тесты по пройденной теме, подобрать разноуровневые задания и провести мини-опрос в формате игры, что делает контроль знаний менее стрессовым для обучающихся.

Опыт применения нейросетей на уроках английского языка свидетельствует о повышении мотивации обучающихся: сгенерированные задания и интерактивные материалы оказываются более привлекательными, чем традиционные формы работы [2; 3]. Вместе с тем необходимо учитывать ограничения: нейросеть может генерировать неточности («галлюцинации»), поэтому все материалы требуют педагогической проверки; не допускается загрузка персональных данных обучающихся; ИИ должен дополнять, а не заменять живое общение с преподавателем [4].

Таким образом, российские нейросети являются эффективным инструментарием преподавания профессионально ориентированного английского языка в СПО. Их использование позволяет автоматизировать рутинные операции, обеспечить дифференциацию обучения и связать языковую подготовку с содержанием будущей профессии. Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка методических комплектов промптов для типовых тем курса английского языка по специальностям строительного профиля.

Литература:

1. Власов, Р. А. Сравнительный анализ российских и зарубежных генеративных нейронных сетей для персонализации обучения на примере обучения английскому языку / Р. А. Власов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-rossiyskih-i-zarubezhnyh-generativnyh-neyronnyh-setey-dlya-personalizatsii-obucheniya> (дата обращения: 08.09.2026).
2. Айрапетян, Ю. С. Использование нейросетей на уроках английского языка / Ю. С. Айрапетян // Молодой учёный. 2023. № 46 (493). С. 355–358.
3. Нейросети как инструментарий для изучения английского языка в вузе [Электронный ресурс] // Организация научной и образовательной деятельности в вузе: сборник научных трудов. 2024. URL: <https://journals.eco-vector.com/osnk-sr2024/article/view/632631> (дата обращения: 08.09.2026).
4. Солонина, А. Ю. Использование нейросетей на уроках английского языка как средства интенсификации учебного процесса / А. Ю. Солонина // Иностранный язык. 2025. 25 июля. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/12180> (дата обращения: 08.09.2026).

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 37 (640) / 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 23.09.2026. Дата выхода в свет: 30.09.2026.

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.