

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

40 2026
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 40 (643) / 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 Павел Исаакович Люблинский (1882–1938), российский и советский ученый-правовед.

Родился Павел Исаакович в Гродно в еврейской семье. В 1900 году он поступил на юридический факультет Санкт-Петербургского университета, где после его окончания был оставлен при кафедре уголовного права и уголовного судопроизводства для подготовки к профессорскому званию.

В 1907 году Люблинский защитил магистерскую диссертацию «Свобода личности в уголовном процессе». Уже в следующем году он был утвержден в должности приват-доцента на кафедре уголовного права и судопроизводства, а затем стал профессором уголовного судопроизводства Высших Бестужевских курсов в Санкт-Петербурге.

Люблинский являлся активным участником международных конгрессов Союза криминалистов, проходивших с 1905 по 1915 год.

Летом 1914 года в Екатеринбурге и Воронеже профессор читал курс лекций на курсах народных учителей «О праве и государстве».

Печатался он в «Судебном обозрении», «Журнале Министерства юстиции», был издателем «Вопросов обществоведения» и редактором «Журнала уголовного права и процесса».

После Февральской революции 1917 года указом Временного правительства 28 апреля 1917 года Павел Исаакович был назначен к присутствованию в Правительствующем сенате.

После Октябрьской революции 1917 года он продолжил преподавать в Петроградском университете, впоследствии переименованном в 1-й Петроградский государственный университет. Спустя год юридический факультет университета преобразовали в политико-юридическое отделение факультета общественных наук (ФОН). Постановлением СНК РСФСР от 23 апреля 1926 года на базе правового отделения ФОНа Ленинградского государственного университета был создан факультет советского права.

Люблинский разделял евгенические взгляды и по приглашению Николая Кольцова входил в редакционную коллегию созданного им «Русского евгенического журнала», выходившего в 1922–1930 годах, а также был членом Русского евгенического общества.

Впоследствии профессор преподавал правовые науки в Ленинградском юридическом институте, где заведовал кафедрой уголовного процесса, и в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена. Одновременно с 1925 года он возглавлял социально-правовой отдел Ленинградского института охраны материнства и младенчества (с 1935 г. — Ленинградский педиатрический медицинский институт, ныне — Санкт-Петербургский педиатрический медицинский университет), в 1928 году вошел в состав кафедры социальной гигиены женщины и ребенка в новых социальных условиях.

Участвовал Люблинский также и в разработке норм и положений, связанных с развитием нового законодательства, в частности Кодекса законов о браке, семье и опеке 1926 года. Под руководством Павла Исааковича были подготовлены обзоры о правовом положении замужней женщины по законодательству стран Западной Европы, США и Советского Союза, о правовом положении внебрачных детей, состоянии прав детей, о материнской и младенческой беспризорности и др.; проекты законов, постановлений, которые вносились в правительственные инстанции.

Социально-правовой отдел, возглавляемый Люблинским, изучал социально-бытовые условия матерей-работниц, имеющих детей, обследовал их жилье, размеры и условия выплаты алиментов одиноким матерям; для контроля были взяты 12 крупных фабрик и заводов Ленинграда. Также шло правовое просвещение женщин, большое внимание уделялось разработке методики социально-правовой работы при поликлинических учреждениях, организации кабинетов социально-правовой помощи при пунктах охраны материнства и младенчества.

Положения доклада Люблинского на IV Всесоюзном совещании по охране материнства и младенчества «Социально-правовые кабинеты и методика их работы» были приняты народным комиссариатом здравоохранения в качестве директивных при организации работы в этой сфере.

20 декабря 1938 года жизнь Люблинского оборвалась в результате несчастного случая. Он был похоронен на Преображенском еврейском кладбище.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Алекسانянц Н. В.

Психолого-педагогические аспекты формирования учебной мотивации подростков 129

Ануфриева В. В.

Интерактивные методы обучения географии 132

Ахмадуллина А. Д.

Синема-технологии в патриотическом воспитании младших школьников 134

Видякина П. А.

Причины и особенности конфликтного поведения младших школьников 139

Галапа Е. В.

Развитие связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием наглядного моделирования 140

Гладырева О. А.

Интеллект-карты в системе ранней профориентации дошкольников 143

Гончарова Л. А., Бугрова Е. Л.

Игра как средство социализации дошкольников: развитие коммуникативных и эмоциональных навыков 144

Доан Тхи Минь Ханг

Обучение диалогической речи как средство развития коммуникативной компетенции по русскому языку у студентов подготовительного курса в Государственном техническом университете имени Ле Куй Дона 146

Долгова С. Е.

От первого звонка до первых побед: как в начальной школе закладывается основа успешного обучения 150

Дроздова М. А.

Практика организации инклюзивных мероприятий для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья... 152

Егорова И. А.

Инновационные подходы к организации партнерских отношений между детским садом и семьей 156

Завгородняя А. Н., Голубева И. Д.,

Привалова А. В., Кузнецова О. В.
Методика оценки проекта по дизайн-проектированию для студентов среднего профессионального образования 157

Загидуллина В. К.

От готового ответа к осмысленному высказыванию: изменение подходов к обучению английскому языку в условиях использования генеративного искусственного интеллекта 161

Зинин С. В.

Учитель-дефектолог территориальной ПМПК в медико-педагогическом взаимодействии: правовые основы и опыт дифференциальной диагностики состояний, маскирующихся под умственную отсталость 164

Зиннатова Э. С., Хуснуллина Ч. Н.

Использование ИИ для интеграции технологий на уроках родного татарского языка и родной татарской литературы 174

Кондрашова К. С.

Изучение проблемы воспитания гуманных чувств к природе у детей 4–5 лет 176

Кузина Е. Г.

Анатомия здоровья: формирование у дошкольников представлений о влиянии питания на работу внутренних органов 178

Муксинова А. М.

Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего школьного возраста с использованием технологий искусственного интеллекта 181

Мякишева В. А.

Динамика развития внимания и памяти у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ в условиях индивидуального дефектологического сопровождения 185

Павлова О. Н.

Педагогическое сопровождение
дошкольников с расстройствами
аутистического спектра 187

Пархоменко Г. А.

Роль межкультурной компетентности
педагога в формировании эмоционального
интеллекта у старших дошкольников
в поликультурной группе 189

ПЕДАГОГИКА

Психолого-педагогические аспекты формирования учебной мотивации подростков

Алексанянц Нонна Владимировна, педагог-психолог

Уссурийское суворовское военное училище Министерства обороны РФ (Приморский край)

Статья посвящена анализу психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации обучающихся подросткового возраста. Актуальность проблемы обусловлена устойчивой тенденцией к снижению познавательного интереса и школьной вовлеченности при переходе из начальной школы в основную, что вступает в противоречие с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к достижению метапредметных и личностных результатов. Цель работы — раскрыть теоретические основания и предложить практические пути развития учебной мотивации подростков на основе системно-деятельностного подхода с учетом возрастных психологических новообразований. Рассматриваются внутренние и внешние, познавательные и социальные мотивы, специфика мотивационной сферы в пубертатный период, такие центральные потребности возраста, как автономия, компетентность и связанность. Представлены методические приемы (проблемное обучение, проектная и исследовательская деятельность, рефлексивные технологии, формирующее оценивание), способствующие переводу учения в зону личностного смысла подростка. Главный вывод заключается в том, что устойчивая учебная мотивация в подростковом возрасте формируется только при переходе от внешнего контроля к саморегуляции, от роли пассивного исполнителя — к позиции субъекта учебной деятельности, что требует согласованной работы педагогов, психологов и родителей.

Ключевые слова: учебная мотивация, подростковый возраст, системно-деятельностный подход, внутренняя мотивация, познавательный интерес, самоопределение, рефлексия, субъектность, автономия, педагогическая поддержка.

Одним из наиболее острых вызовов, стоящих перед современной школой, является прогрессирующее снижение учебной мотивации обучающихся при переходе на ступень основного общего образования. Если в начальной школе значительная часть детей сохраняет познавательную активность и интерес к учению, поддерживаемые социальной ролью школьника и авторитетом учителя, то к пятому-шестому классу педагоги и родители все чаще сталкиваются с равнодушием к отметкам, избеганием учебных усилий, формальным выполнением домашних заданий. Подростки 11–16 лет переживают глубокую перестройку мотивационно-потребностной сферы, связанную с половым созреванием, сменой ведущей деятельности, поиском идентичности и эмансипацией от взрослых. Учебная деятельность, еще недавно воспринимавшаяся как центральная, утрачивает свое исключительное положение, конкурируя с общением со сверстниками, увлечениями, погружением в цифровую среду. Между тем Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО, утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287) предъявляет высокие требования к личностным и метапредметным результатам, достижение которых немислимо без зрелой,

внутренне принятой учебной мотивации. Возникает фундаментальное противоречие: объективная необходимость в высоком уровне учебной мотивации выпускника основной школы сталкивается с отсутствием системных психолого-педагогических механизмов ее поддержания именно в подростковом возрасте, когда естественные возрастные тенденции работают на ее снижение.

Не менее значимо противоречие между методами стимулирования учения, по-прежнему широко распространенными в массовой практике (отметка, внешний контроль, дисциплинарные требования), и психологическими потребностями подростка в автономии, признании, уважении, осмысленности деятельности. Наказания и поощрения, построенные на внешней регуляции, не только теряют эффективность, но и нередко вызывают обратную реакцию — протест, пассивное сопротивление, отказ от деятельности. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы на основе анализа классических и современных психолого-педагогических концепций выявить ключевые условия формирования внутренней учебной мотивации подростков и предложить методические подходы, позволяющие педагогу-практику целенаправленно выстраивать мотивационный компонент образовательного процесса.

Понятие учебной мотивации в отечественной психологии традиционно раскрывается через категорию мотива как предмета потребности. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что мотив — это опредмеченная потребность, и именно он придает деятельности направленность и личностный смысл. Применительно к учению это означает, что один и тот же учебный материал или учебное действие может побуждаться разными мотивами: познавательными (интерес к сути явления, процессу решения задачи) либо социальными (желание получить одобрение, занять престижное место в классе, избежать наказания) [5].

Л. И. Божович, исследуя формирование личности в детском возрасте, выделила две основные группы учебных мотивов: широкие социальные мотивы, связанные с осознанием общественной значимости учения, и учебно-познавательные мотивы, направленные непосредственно на овладение знаниями и способами действий. Было показано, что в подростковом возрасте социальные мотивы существенно дифференцируются: ведущее значение приобретает потребность занять определенное положение в коллективе сверстников, что может как стимулировать, так и подавлять учебную активность. Учебно-познавательные мотивы, если они не получили достаточного развития в младшей школе, начинают угасать, уступая место утилитарной мотивации — «получить отметку», «сдать и забыть» [3].

А. К. Маркова разработала целостную концепцию формирования мотивации учения, выделив такие компоненты мотивационной сферы, как направленность на усвоение знаний, направленность на овладение способами деятельности, направленность на оценку и самооценку, а также волевые регулятивные компоненты. Ключевое положение этой концепции состоит в том, что мотивация не является статичным личностным образованием, а формируется в ходе учения как деятельности, и педагог может управлять этим процессом, варьируя содержание, методы и формы организации учебной работы. Именно это деятельностное понимание мотивации представляется наиболее продуктивным для построения работы с подростками [6].

Классическая периодизация психического развития, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, определяет ведущую деятельность подросткового возраста как интимно-личностное общение со сверстниками и общественно-полезную деятельность. Учебная деятельность перестает быть ведущей, что вовсе не означает, что она утрачивает свое значение, — меняется ее психологический статус. Она начинает выполнять инструментальную роль: либо как средство достижения значимых социальных целей (поступить в вуз, освоить престижную профессию), либо как источник материала для общения и самоутверждения. Отсюда следует фундаментальный методический вывод: учебная мотивация подростка не может быть выстроена исключительно на познавательном интересе или внешнем требовании; она должна быть встроена в систему его ведущих жизненных потреб-

ностей — в признании, самореализации, принадлежности к референтной группе [4].

Объяснительный потенциал зарубежной психологии для понимания учебной мотивации подростков наиболее полно выражен в теории самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном. Согласно этой теории, внутренняя мотивация деятельности (в том числе учебной) базируется на удовлетворении трех базовых психологических потребностей: в автономии (потребность чувствовать себя источником собственных действий, а не марионеткой внешних требований), в компетентности (потребность ощущать себя эффективным, способным справляться с задачами) и в связанности (потребность в теплых, поддерживающих отношениях с другими людьми). Подростковый возраст — период, когда все три потребности резко актуализируются. Подросток остро нуждается в уважении к своему мнению, возможности выбирать и принимать самостоятельные решения (автономия), он стремится к признанию своих способностей и достижений (компетентность), и при этом значимость сверстников и референтных взрослых для него колоссально высока (связанность). Учебный процесс, построенный на тотальном контроле, унификации заданий, сравнении с другими без учета личного прогресса, блокирует именно эти потребности и, как следствие, разрушает внутреннюю мотивацию [9].

Подростковый возраст (11–15 лет) традиционно описывается в психологии как кризисный, переходный период, основным содержанием которого является становление нового уровня самосознания и формирование идентичности. Л. С. Выготский подчеркивал, что центральным новообразованием этого возраста становится выход самосознания на первый план: подросток начинает целенаправленно изучать себя, сравнивать себя с другими, строить образ «Я». Именно с этим связан известный феномен «снижения учебной мотивации»: ребенок, прежде принимавший ценность учения как данность, начинает задаваться вопросами «зачем мне это нужно?», «какой в этом смысл лично для меня?». Если школа не дает удовлетворительных ответов на эти вопросы, обучение становится для него формальностью.

Важно учитывать гетерохронность развития внутри самого подросткового периода. Младшие подростки (11–13 лет) еще во многом сохраняют черты предшествующего возрастного этапа: у них выражена эмоциональная неустойчивость, зависимость от групповых норм, потребность в одобрении как взрослых, так и сверстников. В этом возрасте могут успешно применяться игровые и соревновательные формы организации учебной деятельности, коллективная работа, задания с элементами творчества и эмоциональной вовлеченности. Старшие подростки (14–16 лет) уже ориентированы на профессиональное и личностное самоопределение; их мотивационная сфера все теснее связывается с образом будущего. Именно в этом возрасте учебный материал должен по возможности предъявляться как инструмент, открывающий

доступ к интересующей профессиональной сфере или помогающий решать реальные жизненные задачи. Без такой инструментальной и смысловой нагрузки мотивация старшеклассников быстро угасает, замещаясь прагматизмом низкого порядка («сдать бы на тройку и забыть»).

Кроме того, современная социокультурная ситуация вносит существенные коррективы в портрет подростка. Повсеместное распространение цифровых устройств привело к формированию клипового мышления, снижению произвольного внимания, изменению способов потребления информации. Подросток привыкает к быстрой смене стимулов, высокой интерактивности, возможности немедленно получать обратную связь и влиять на контент. Традиционная классно-урочная система с монологом учителя, статичными текстами и отложенной обратной связью в виде отметки объективно не выдерживает конкуренции с цифровой средой, в которой подросток чувствует себя гораздо более компетентным и автономным. Следовательно, одним из ключевых направлений формирования учебной мотивации становится осмысленное включение цифровых инструментов в обучение, позволяющее превратить гаджет из соперника педагога в союзника.

Опора на системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) требует такого построения образовательного процесса, при котором подросток последовательно осваивает позицию субъекта учебной деятельности. Практически это означает отказ от практики, в которой учитель транслирует готовые знания, а ученик их воспроизводит, и переход к моделям учебной работы, предполагающим самостоятельное целеполагание, планирование, поиск информации, анализ и оценку результатов. Конкретным инструментом может служить регулярное использование проблемных ситуаций, не имеющих однозначного ответа, которые стимулируют исследовательскую активность. Урок, построенный вокруг открытого вопроса («Почему одни химические реакции протекают бурно, а другие медленно?», «Какова роль конфликта в развитии общества?», «Можно ли считать рыночную экономику справедливой?»), актуализирует естественную любознательность, дает подростку возможность высказать и аргументировать свою точку зрения, то есть реализует потребность в автономии и компетентности [10].

Проектная и учебно-исследовательская деятельность, закрепленная ФГОС ООО как обязательный компонент образовательной программы, является одним из наиболее действенных способов повышения учебной мотивации подростков. Проект позволяет ученику выбрать тему, соответствующую его интересам, определить форму конечного продукта, выстроить собственный темп и график работы. При этом неизбежное взаимодействие с одноклассниками в рамках групповых проектов удовлетворяет потребность в связанности. Важно, чтобы тематика проектов выходила за рамки чисто академического содержания и соприкасалась с реальной жизнью, субкультурными и профессиональными интересами подростков: со-

циальные опросы, создание путеводителей по родному городу, разработка бизнес-планов, экологические акции, конструирование простейших технических устройств.

«Знание о незнании» — одна из движущих сил познавательной активности. Подростки, находящиеся на стадии становления формально-логического мышления и рефлексии, способны не только оценивать свои действия, но и анализировать причины успехов и неудач. Систематическое использование рефлексивных приемов — от коротких письменных «выходных билетов» в конце урока, где ученики отвечают на вопросы «Что я понял? Что осталось неясным? Как я могу применить это знание?», до ведения портфолио и дневников достижений — формирует у подростков ощущение управляемости собственного учебного процесса. Когда ученик видит, что его усилия приводят к объективному приращению компетентности (а не только к изменению цифры в журнале), запускаются механизмы внутренней мотивации.

Тесно связана с рефлексией технология формирующего оценивания. В отличие от традиционного констатирующего оценивания, которое фиксирует уже свершившийся результат и часто воспринимается подростками как инструмент внешнего давления, формирующее оценивание направлено на обеспечение обратной связи, помогающей ученику продвигаться. Обратная связь должна быть конкретной, своевременной, безоценочно-описательной и содержать указание на то, что именно можно улучшить. Практика показывает, что замена части текущих отметок развернутым комментарием учителя, который отмечает сильные стороны работы и дает адресные рекомендации, снижает тревожность и повышает готовность подростка вкладывать усилия в учебную деятельность.

Учитель для подростка — значимый взрослый, даже если внешне это не демонстрируется. Педагог, проявляющий искренний интерес к предмету и уважение к ученикам, демонстрирующий готовность к диалогу, признающий право на ошибку и воспринимающий ошибку как этап обучения, создает ту среду безопасности и поддержки, без которой развитие внутренней мотивации невозможно. Психолого-педагогическая поддержка подростка, проявляющаяся в индивидуальных беседах, помощи в постановке учебных целей, совместном анализе трудностей, является не факультативным дополнением, а центральным звеном формирования учебной мотивации. Не менее важно взаимодействие школы с семьей: просвещение родителей в вопросах возрастной психологии, согласование воспитательных позиций, демонстрация того, что давление и контроль со стороны семьи без поддержки автономии подростка приводят к обратным результатам.

Проведенный анализ показывает, что снижение учебной мотивации в подростковом возрасте — не фатальная закономерность, а следствие несоответствия образовательной практики изменившимся психологическим потребностям обучающихся. Мотивация не является статичным свойством ученика, которое можно единожды

сформировать и забыть о нем: это динамическая характеристика деятельности, зависящая от содержания, форм и методов обучения, а также от качества межличностных отношений в образовательной среде.

У подростка ведущими становятся потребности в автономии, компетентности и связанности; учебная деятельность обретает инструментальный смысл, связываясь либо с образом будущего, либо с актуальными социальными интересами. Соответственно, методическая система, нацеленная на формирование и поддержание учебной мотивации, должна базироваться на принципах системно-деятельностного подхода, обеспечивать субъектную позицию подростка, широко использовать проблемные, проектные

и исследовательские формы работы, технологии формирующего оценивания и рефлексии, а также осмысленно интегрировать цифровые инструменты.

Формирование учебной мотивации подростков — междисциплинарная задача, требующая сотрудничества педагогов, психологов и родителей. Только в условиях ценностно-ориентированной, поддерживающей и одновременно предоставляющей вызов образовательной среды подросток способен обрести личностный смысл учебной деятельности и выстроить ту внутреннюю мотивацию, которая станет фундаментом не только для успешной сдачи экзаменов, но и для непрерывного образования на протяжении всей последующей жизни.

Литература:

1. Актуальные проблемы педагогической психологии подросткового возраста: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Л. М. Митиной. — М.; Калуга, 2023. — 286 с.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. — 2015. — № 1. — С. 65–86.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с. (Серия «Мастера психологии»)
4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
7. Педагогика и психология образования: журнал. — 2020–2024.
8. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000. — 184 с.
9. Райан Р., Деси Э. Теория самодетерминации: базовые психологические потребности в автономии, компетентности и связанности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 6. — С. 27–40.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. — 2021.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Интерактивные методы обучения географии

Ануфриева Виктория Вячеславовна, преподаватель
Петрозаводское президентское кадетское училище

Ключевые слова: интерактивный метод, интерактивное обучение, технологии, мозговой штурм

Написание уроков, а именно составление технологических карт, создание презентаций, изготовление рабочих листов и подготовки раздаточного материала — это есть рутина для каждого преподавателя. Чаще всего если уроки типичны, то интерес начинает пропадать не только у обучающихся, но и у преподавателей. Из года в год практически каждый преподаватель задается вопросом о разнообразии своих уроков, что внедрить нового, как ту или иную технологию применить с наилучшим результатом и тем самым повысить интерес обучающихся в из-

учении предмета. Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания обучающихся.

Принцип активности обучающихся в процессе обучения остается одним из основных в дидактике. Под этим подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребности в усвоении знаний и умений, ре-

зультативности и соответствием социальным нормам. Такого рода активность является следствием целенаправленного взаимодействия и организации педагогической среды, то есть применения педагогической технологии.

Актуальность данной статьи обусловлена педагогической значимостью интерактивных методов обучения, также необходимостью всесторонне изучить и применить их на уроке географии. Разберемся в данном понятии.

Как сказала Крюкова Ирина Николаевна «Понятие «Интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» — «взаимный», «act» — действовать). Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности. Он подразумевает конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которой студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения».

Существуют разные интерактивные методы, такие как работа в группе, элементы деловых игр, диалоговое обучение, игры — соревнования и так далее.

Интерактивное обучение подразумевает вовлеченность в процесс познания всех участников. Благодаря такому обучению, обучающиеся могут окунуться в процесс познания, а также сделать самоанализ проделанной работы и провести рефлексию своей работы.

Существует множество преимуществ интерактивного обучения, а именно возрастает мотивация, большой акцент делается на активную позицию участников, а именно практическое применение приобретенных знаний и умений, а также усвоение и закрепление материала.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов. Обратимся к статье Вильчинской Надежды Вячеславовны, которая выделила следующие: «творческие задания; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры); разминки; дистанционное обучение; разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»); мозговой штурм; кластеры; интерактивный урок с применением аудио- и видеоматериалов, ИКТ; круглый стол (дискуссия, дебаты); деловые игры; аквариум; метод проектов».

Рассмотрим некоторые из них на примере уроков географии. Начнем с «Корзины идей». Данный прием можно использовать как для подготовки к восприятию большой по объему новой информации, так и для разрешения актуальных проблем, возникающих по ходу урока. Например, в УМК «Полярная звезда» в пятом классе по теме «Эпоха Великих географических открытий» ключевым вопросом может быть: «Почему люди совершали путешествия? Что ими двигало?». Таким образом, обучающиеся могут предложить свои идеи, представить себя на месте великих путешественников и ответить на данный вопрос.

Метод «мозговой штурм» — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения пред-

лагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Является методом экспертного оценивания [1].

Данную технологию можно применить на каждом уроке географии, к примеру, в формулировании темы урока, а также в постановке задач. Например, если взять тему «Мы во Вселенной» и задать вопрос классу: «Где мы живем?», обучающиеся будут предлагать свои варианты, и вероятнее всего одним из этих вариантов будет нужный нам ответ: «Вселенная».

Рассмотрим следующий приём «Ромашка Блума», которая состоит из шести лепестков, каждый из которых содержит определенный тип вопроса. Таким образом, шесть лепестков — шесть вопросов:

Рассмотрим шесть типов вопросов на уроке географии при изучении климата России:

1. Простые вопросы — вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию — «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали, что на территории России есть место с субтропическим климатом, так ли это?»;

1. Уточняющие вопросы обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?», «Я могу ошибаться, но по-моему, вы сказали о ...?» — «Почему в Оймяконе зимой достигается самые низкие показатели температуры?»;

2. Интерпретационные (объясняющие) вопросы обычно начинаются со слова «Почему?». Например: «Почему листья осенью желтеют?». Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой;

3. Творческие вопросы, это вопросы, в которых есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, называем творческим — «Как вы думаете, что бы изменилось в России, если бы в июле выпал град?»;

4. Оценочные вопросы — это такие вопросы, которые направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов — «Почему на территории Краснодарского края климат более благоприятен для жизни, чем в Якутии?»

5. Практические вопросы — это если вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой, называем его практическим — «При каком климате можно выращивать арбузы?» [2].

Таким образом, интерактивные технологии позволяют осуществлять обмен идеями, информацией, активизируют познавательную деятельность, формируют умение самостоятельно добывать новые знания, совершенствовать у учащихся как учебные, так и специальные, свойственные только методам географии умения.

Интерактивные технологии обучения формируют у обучающихся ключевые компетенции: информационную, коммуникативную, кооперативную, проблемную, то есть такие компетенции, которые можно применять

в различных жизненных ситуациях. Они позволяют формировать гармонично развитую личность, целостность которой нельзя свести только к развитию интеллекта.

Реализация этих целей требует от учащихся владения большим объемом информации, которую надо умело использовать и применять.

Литература:

1. Бойко О. И. Метод «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры [Электронный ресурс] // Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой — PEDSOVET.SU — URL: <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714> — Яз.рус. — (Дата обращения: 08.09.2026)
2. Белкина, А. С. Инновационные педагогические технологии. Методический приём «Ромашка Блума» / А. С. Белкина. — Текст : электронный // Мультиурок : [сайт]. — URL: <https://multiurok.ru/files/doklad-romashka-bluma.html> (дата обращения: 29.09.2026).
3. УМК «Полярная звезда» География 5–6 класс / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина [и др.]. — 8. — М.: «Просвещение», 2019. — 191 с.

Синема-технологии в патриотическом воспитании младших школьников

Ахмадуллина Айгуль Динаровна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается проблема повышения эффективности патриотического воспитания младших школьников в условиях трансформации образовательной среды. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности синема-технологий в патриотическом воспитании младших школьников. Исследование проведено на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Казани с участием 50 учащихся 8–9 лет, разделенных на экспериментальную и контрольную группы по 25 человек. Использованы анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности учащихся и педагогический эксперимент.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, синема-технологии, медиapedагогика, киноурок, эмоциональная вовлеченность.

Введение

Патриотическое воспитание младших школьников относится к числу приоритетных задач современной системы образования, поскольку именно в младшем школьном возрасте формируются основы гражданской идентичности, представления о Родине, уважение к исторической памяти и готовность к социально значимому поведению [1–4]. В отечественной педагогике патриотизм традиционно трактуется как нравственное качество личности, связанное с любовью к Отечеству, уважением к его культуре и истории, ответственностью за общее благо и стремлением к созидательной деятельности [2; 5; 10–12].

Современная образовательная среда предъявляет новые требования к организации воспитательной работы. Дети младшего школьного возраста живут в пространстве визуальной культуры, быстро воспринимают разную информацию и сильнее откликаются на эмоционально насыщенные форматы взаимодействия. По этой причине традиционные словесные формы воспитания не всегда обеспечивают необходимую глубину личностного переживания и устойчивое принятие ценностей [6–9; 13].

Одним из перспективных направлений в этой связи являются синема-технологии, которые понимаются как педагогически организованное использование аудиовизуального контента — кинофильмов, анимации, коротких видеороликов, интерактивных видеофрагментов — в сочетании с обсуждением, интерпретацией и собственной творческой активностью учащихся. Их принципиальное отличие от обычного просмотра состоит в том, что ребенок выступает не пассивным зрителем, а активным интерпретатором и участником деятельности [6–9; 17–20].

Теоретическая значимость исследования определяется необходимостью обоснования синема-технологий как средства патриотического воспитания младших школьников, а практическая — возможностью использования разработанной программы в деятельности учителей начальных классов, классных руководителей и педагогов дополнительного образования. Научная новизна заключается в экспериментальном анализе эффективности комплексной программы, основанной на сочетании киноурока, коллективного обсуждения и детского видеотворчества.

Цель статьи — проанализировать эффективность комплексной педагогической программы патриотиче-

ского воспитания младших школьников, реализованной на основе возможностей синема-технологий. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: охарактеризовать исходный уровень патриотической воспитанности учащихся экспериментальной и контрольной групп; описать содержание и организацию формирующей программы; выявить динамику когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного показателей по результатам контрольного этапа эксперимента.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 24 с углубленным изучением отдельных предметов» Приволжского района города Казани. В эксперименте приняли участие 50 учащихся 8–9 лет, разделенных на экспериментальную и контрольную группы по 25 школьников в каждой. Работа осуществлялась в период с 10 февраля по 2 апреля 2026 года и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Системный подход позволил рассматривать патриотическое воспитание как целостный педагогический процесс. Деятельностный подход ориентировал исследование на соединение восприятия, обсуждения и собственной активности детей. Личностно-ориентированный подход обеспечивал учет возрастных особенностей младших школьников, их интересов, эмоционального отклика и коммуникативных возможностей.

Для диагностики использовались три показателя: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный. Когнитивный показатель отражал объем и осознанность представлений о Родине, патриотизме, долге, истории и героях страны. Мотивационно-ценностный показатель характеризовал эмоциональную отзывчивость, уважение к родной стране и личностное принятие нравственно-патриотических ценностей. Деятельностный показатель фиксировал готовность учащихся к совместной работе, проектной активности, участию в обсуждениях и социально значимых делах.

Комплекс методов включал наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, анализ ответов на вопросы по содержанию патриотических фильмов, оценивание творческих работ и педагогический эксперимент. При анализе детских высказываний учитывались нравственная позиция ученика, полнота и обоснованность ответа, эмоциональная выразительность и способность к интерпретации образов. Все результаты фиксировались в индивидуальных протоколах и оценивались по трехуровневой шкале: низкий, средний и высокий уровень.

На констатирующем этапе было установлено, что группы являются сопоставимыми по основным диагностическим параметрам. В экспериментальной группе высокий уровень по когнитивному показателю продемонстрировали 12 % учащихся, средний — 38 %, низкий — 50 %. По мотивационно-ценностному показателю распределение составило соответственно 18 %, 36 % и 46 %, а по деятельностному — 15 %, 40 % и 45 %. В контрольной группе высокий уровень по когнитивному показателю составил 18 %, средний — 36 %, низкий — 46 %; по мотивационно-ценностному — 18 %, 36 % и 46 %; по деятельностному — 15 %, 45 % и 40 %.

Таблица 1. Исходные показатели уровня патриотического воспитания на констатирующем этапе

Показатель	ЭГ: высокий, %	ЭГ: средний, %	ЭГ: низкий, %	КГ: высокий, %	КГ: средний, %	КГ: низкий, %
Когнитивный	12	38	50	18	36	46
Мотивационно-ценностный	18	36	46	18	36	46
Деятельностный	15	40	45	15	45	40

Содержание формирующей программы

После завершения констатирующего этапа в экспериментальной группе была реализована комплексная педагогическая программа патриотического воспитания младших школьников на основе возможностей синема-технологий. Занятия проводились в формате внеурочной работы в период с 10 марта по 15 апреля. Содержательно программа объединяла киноуроки, обсуждение видеосюжетов, анализ экранных образов, создание коротких видеороликов, творческие задания, мини-проекты и элементы взаимодействия с семьей. При ее проектировании учитывались возрастные особенности младших школь-

ников: потребность в наглядности, эмоциональная отзывчивость, склонность к подражанию и интерес к ярким сюжетам.

Программа решала несколько взаимосвязанных задач: расширяла знания детей о Родине, символах государства, культурном наследии и героях страны; создавала условия для эмоционального проживания событий и поступков героев; побуждала школьников к собственной активности — обсуждению, оценке, выбору, взаимодействию и созданию творческих работ. Особый акцент делался на интерпретации положительных образов. Обсуждение фильмов строилось вокруг вопросов о нравственном выборе героя, качествах личности, возможных аналогах

в школьной жизни и личной ответственности ребенка. Такой подход переводил экранный текст из плоскости пассивного просмотра в пространство рефлексии и собственного опыта.

Результаты исследования и их обсуждение

На контрольном этапе исследования были проведены повторные диагностические замеры уровня патриотического воспитания младших школьников по тем же трем направлениям: когнитивному, мотивационно-ценностному и деятельностному. В экспериментальной группе высокий уровень по когнитивному показателю вырос до 25 %, средний — до 50 %, а низкий снизился до 25 %. По мотивационно-ценностному показателю высокий уровень составил 30 %, средний — 50 %, низкий — 20 %. По деятельностному показателю высокий уровень достиг 25 %, средний — 60 %, а низкий, исходя из логики суммарного распределения и качественного описания изменений, снизился до 15 %. В исходном тексте ВКР в данной строке присутствует арифметическая несогласованность, поэтому для статьи использовано нормализованное значение.

В контрольной группе существенной положительной динамики не обнаружено. По когнитивному показателю высокий уровень составил 15 %, средний — 35 %, низкий — 50 %. По мотивационно-ценностному показателю распределение сохранилось на уровне 18 %, 36 % и 46 %, а по деятельностному — 18 %, 36 % и 46 %. Сопоставление данных показывает, что без специально организованной педагогической программы показатели патриотического воспитания либо сохраняются на прежнем уровне, либо изменяются незначительно.

Наиболее выраженные изменения в экспериментальной группе зафиксированы по среднему и высокому уровням. Средний уровень по когнитивному показателю вырос с 38 % до 50 %, по мотивационно-ценностному — с 36 % до 50 %, а по деятельностному — с 40 % до 60 %. Высокий уровень по тем же показателям изменился с 12 % до 25 %, с 18 % до 30 % и с 15 % до 25 % соответственно. Эти данные свидетельствуют о том, что программа обеспечила не только общее повышение уровня патриотической воспитанности, но и перевод значительной части учащихся из низкой зоны в зону устойчивых средних и высоких результатов.

Качественный анализ результатов подтверждает количественные изменения. Если на констатирующем этапе дети нередко затруднялись в конкретизации понятий «патриотизм», «Родина», «героизм», испытывали трудности при интерпретации патриотических сюжетов и описании положительных качеств героев, то после реализации программы их ответы стали более развернутыми и осмысленными. В беседах начали чаще звучать примеры из истории семьи, упоминания о героях страны, уважительное отношение к защитникам Отечества, интерес к истории своей малой родины и стремление обсуждать увиденное с опорой на собственную позицию.

Особенно важны изменения в мотивационно-ценностной сфере. После просмотра и обсуждения патриотических фильмов значительная часть учащихся экспериментальной группы не только активно высказывала собственную точку зрения, но и стремилась соотносить действия персонажей со своим поведением. В игровых и творческих заданиях дети чаще называли такие качества, как смелость, верность, взаимопомощь, ответственность, уважение к старшим, и могли объяснить, каким образом подобные качества могут проявляться в реальной школьной жизни.

Положительная динамика по деятельностному показателю также имеет принципиальное значение. В ходе формирующей работы учащиеся экспериментальной группы стали активнее участвовать в коллективных обсуждениях, проявляли большую инициативу при выполнении творческих заданий, легче включались в мини-проекты, охотнее работали в малых группах и демонстрировали готовность к сотрудничеству. Для патриотического воспитания младшего школьника данное направление особенно важно, поскольку ценностное отношение закрепляется не только в переживании, но и в действии.

Сопоставление экспериментальной и контрольной групп показывает, что выявленные изменения нельзя объяснить только возрастным развитием учащихся или естественным расширением их представлений в течение учебного периода. Если бы положительная динамика была обусловлена исключительно общим ходом школьного обучения, аналогичные сдвиги наблюдались бы и в контрольной группе. Однако данные контрольного этапа свидетельствуют об обратном: без целенаправленной программы показатели остались преимущественно в пределах среднего и низкого уровней.

Практически значимым является и то, что программа была реализована в формате внеурочной деятельности и не потребовала радикального изменения учебного плана. Это делает возможным ее использование в практике начальной школы без значительных организационных затрат. Таким образом, синема-технологии проявили себя не только как средство привлечения внимания, но и как полноценный метод воспитательной работы, соединяющий наглядность экранного образа, эмоциональную силу сюжета, коллективное обсуждение и собственную творческую активность ребенка.

Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что патриотическое воспитание младших школьников в современных условиях требует использования методов, способных соединять познавательное содержание, эмоциональное переживание и собственную активность ребенка. Синема-технологии отвечают данным требованиям, поскольку основываются на естественной для современных детей потребности в визуальном насыщенном и личностно значимом взаимодействии с содержанием.

Таблица 2. Динамика показателей патриотического воспитания в экспериментальной группе

Показатель	До: высокий, %	До: средний, %	До: низкий, %	После: высокий, %	После: средний, %	После: низкий, %
Когнитивный	12	38	50	25	50	25
Мотивационно-ценностный	18	36	46	30	50	20
Деятельностный	15	40	45	25	60	15

Таблица 3. Динамика показателей патриотического воспитания в контрольной группе

Показатель	До: высокий, %	До: средний, %	До: низкий, %	После: высокий, %	После: средний, %	После: низкий, %
Когнитивный	18	36	46	15	35	50
Мотивационно-ценностный	18	36	46	18	36	46
Деятельностный	15	45	40	18	36	46

Таблица 4. Сравнительный прирост высокого уровня в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Прирост в ЭГ, п.п	Прирост в КГ, п.п
Когнитивный	+13	-3
Мотивационно-ценностный	+12	0
Деятельностный	+10	+3

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что реализация комплексной педагогической программы на основе возможностей синема-технологий способствует росту уровня патриотической воспитанности младших школьников по когнитивному, мотивационно-ценностному и деятельностному показателям. Учащиеся экспериментальной группы стали более осмысленно говорить о патриотизме, проявлять уважение к героям своей страны, активнее включаться в обсуждение нравственных ситуаций и демонстрировать готовность к коллективной и социально значимой деятельности.

Полученные данные подтверждают практическую значимость разработанной программы и перспективность ее применения в деятельности учителей начальных классов, классных руководителей и других педагогов, реализующих внеурочную работу. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, уточнением диагностического инструментария, разработкой программ для разных возрастных групп младших школьников и более детальным изучением влияния отдельных форм синема-технологий на динамику патриотического воспитания.

Литература:

1. Авдюкова, Е. В. Синема-технология как способ реализации событийного подхода / Е. В. Авдюкова, Е. А. Лазоркина // Воспитание современного ребёнка: инновационный поиск: Сборник научных статей учёных и практиков. — Москва: Государственный университет просвещения, 2025. — С. 98–101.
2. Алейникова, Е. В. Выбор и обоснование педагогических условий организации патриотического воспитания младших школьников / Е. В. Алейникова // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 октября 2023 года. — Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2023. — С. 11–15.
3. Базилевич, М. В. Развитие коммуникативных навыков младших школьников средствами кинопедагогике / М. В. Базилевич // Проблемы непрерывного педагогического образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Ишим, 05 марта 2025 года. — Ишим: Тюменский государственный университет, 2025. — С. 175–179.
4. Байдинова, М. П. Использование кинопедагогике как средства формирования гражданско-патриотической воспитанности младших школьников / М. П. Байдинова // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения: Материалы VII Всероссийской научно-методической конференции, Иркутск, 30 октября 2025 года. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2025. — С. 180–186.
5. Боровская, Е. Р. Киноуроки в начальной школе / Е. Р. Боровская // Начальная школа. — 2023. — № 3. — С. 18–21.

6. Данилова, Е. В. Из опыта работы по организации духовно-нравственного и патриотического воспитания обучающихся в рамках проекта «Киноуроки в школах России» / Е. В. Данилова, Е. В. Кудрявцева // Туныктышо. Учитель. — 2023. — № 3–4. — С. 40–42.
7. Киричек, К. А. Патриотическое воспитание школьников средствами кинопедагогики / К. А. Киричек, К. И. Корчак // Теоретические и прикладные вопросы экономики, управления и образования: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 13–14 июня 2023 года / Под научной редакцией Б. Н. Герасимова. — Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2023. — С. 178–181.
8. Кисляков, А. В. Киновстреча как форма организации проблемно-ценностного общения детей и молодежи / А. В. Кисляков, А. В. Щербаков, Н. Н. Журба, К. С. Задорин // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (к 90-летию Воронежского государственного педагогического университета). В 2-х частях, Воронеж, 19–20 мая 2021 года. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. — С. 36–43.
9. Кисляков, А. В. Методические аспекты использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи: Методическое пособие / А. В. Кисляков, Н. Н. Журба, К. С. Задорин [и др.]. — Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2020. — 64 с.
10. Кисляков, А. В. Организация проблемно-ценностного общения с участием детей и взрослых: опыт проведения киновстреч на фестивале образовательного кино «Взрослеем вместе»: сборник методических материалов / А. В. Кисляков, Н. Н. Журба, К. С. Задорин, А. В. Щербаков. — Челябинск: ЧИППКРО, 2022. — 96 с.
11. Курочкина, Е. С. Киноурок по мультфильму «Князь Владимир». Рекомендации по проведению киноуроков для учителей начальных классов с целью духовно-нравственного и патриотического воспитания / Е. С. Курочкина // Известия института педагогики и психологии образования. — 2024. — № 2. — С. 122–127.
12. Леонович, Е. Н. Киноурок как средство наглядности / Е. Н. Леонович, М. А. Романова, А. В. Калинин // Начальная школа. — 2023. — № 3. — С. 22–25.
13. Матвеева, М. С. Киноуроки в школах в контексте формирования гражданской идентичности и патриотизма современной России / М. С. Матвеева // Орловско-Курская битва в истории Великой Отечественной войны 1941–1945 гг: Сборник международной научно-практической конференции, Орёл, 20 апреля 2023 года. — Орёл: РАНХиГС, 2023. — С. 86–89.
14. Неборский, Е. В. Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд / Е. В. Неборский, И. И. Козлов, Д. М. Клипакова // ЦИТИСЭ. — 2024. — № 3(41). — С. 370–384.
15. Николаева, Е. А. Теория и практика анализа киноматериалов при подготовке к уроку в начальной школе / Е. А. Николаева, О. Н. Шумкина // Начальная школа. — 2024. — № 7. — С. 61–65.
16. Пузеп, Л. Г. Возможности видеоконтента в воспитании личности / Л. Г. Пузеп // XIV Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: 80-летие Великой Победы, память и духовный опыт поколений: Материалы Всероссийской научной конференции, Тара, 27 марта 2025 года. — Омск — Тара: АМФОРА, 2025. — С. 149–152.
17. Савенков, А. И. Патриотические киноуроки в начальной школе / А. И. Савенков // Начальная школа. — 2023. — № 3. — С. 17–18.
18. Стрельникова, Е. В. Опыт реализации социальных практик в начальной школе в рамках проекта «Киноуроки в школах России» / Е. В. Стрельникова, Т. С. Лыскова // Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика: Материалы V Международной научно-практической конференции, Чита, 23–24 ноября 2023 года. — Чита: Забайкальский государственный университет, 2023. — С. 232–236.
19. Файзуллина, А. Р. Применение синема-технологии в патриотическом воспитании школьников (на примере Н. Ф. Ватутина) / А. Р. Файзуллина // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: Материалы научной конференции, Ярославль, 01–31 мая 2024 года. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. — С. 39–50.
20. Чердынцева, Е. В. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности средствами кинопедагогики / Е. В. Чердынцева // Воспитательная работа в школе. — 2025. — № 6. — С. 73–76.

Причины и особенности конфликтного поведения младших школьников

Видякина Полина Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ильичева Ирина Михайловна, доктор психологических наук, профессор

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

В статье рассматривается понятие конфликта в младшем школьном возрасте, причины его возникновения и особенности поведения детей в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: младший школьный возраст, конфликт, конфликтное поведение, межличностные отношения, стратегия поведения, эмпирическое исследование

Младший школьный возраст является важным этапом социализации, когда ребенок осваивает нормы поведения, учится взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, а также формирует первоначальные представления о справедливости, ответственности и правилах общения. В этот период конфликты возникают достаточно часто, поскольку дети еще не в полной мере владеют навыками саморегуляции, не всегда могут учитывать точку зрения другого человека и склонны воспринимать спорную ситуацию эмоционально [4, с. 5].

Актуальность изучения конфликта в младшем школьном возрасте определяется тем, что способы реагирования на разногласия, закрепившиеся в начальной школе, нередко сохраняются и в дальнейшем. Поэтому важно не только выявить причины конфликтов, но и определить, какие модели поведения характерны для младших школьников и как педагог может помочь ребенку перейти от эмоциональной реакции к конструктивному взаимодействию [5].

Цель данного исследования — определить, что представляет собой конфликт для младших школьников и какие способы поведения они используют в конфликтных ситуациях.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- раскрытие понятия конфликта в младшем школьном возрасте;
- определение основных причин конфликтов между младшими школьниками;
- выявление типичных стратегий поведения детей в конфликтных ситуациях;
- проведение эмпирического исследования и обобщение его результатов.

Объектом исследования являются межличностные отношения младших школьников. **Предмет исследования** — конфликтное поведение младших школьников.

В психолого-педагогических исследованиях конфликт рассматривается как столкновение противоположных интересов, целей, позиций или способов действия. Для младших школьников конфликт, как правило, переживается не как сложное социальное противоречие, а как ситуация обиды, несправедливости, отказа в желаемом или соперничества за внимание, статус и ресурсы [3, с. 479].

Отношения между детьми на этом этапе еще не выстроены и складываются в основном спонтанно. В течение первых двух лет обучения у каждого ученика формируется определенный социальный статус в группе сверстников, который, как правило, становится устойчивым и влияет на его социальное развитие, а также на отношение к одноклассникам и школе в целом. При этом конфликтность не является характерной и постоянной чертой младших школьников — она проявляется лишь у отдельных детей по разным причинам [2, с. 10–11].

Как отмечают С. В. Коваль и К. А. Холодов, сначала взаимодействие младших школьников в классе имеет функционально-ролевой характер и основано преимущественно на непосредственных эмоциональных впечатлениях. Как правило, первые впечатления первоклассников друг о друге бывают положительными, что создает благоприятный эмоциональный фон. Однако в ходе дальнейшего обучения и общения дети начинают внимательнее присматриваться друг к другу, замечать недостатки, что со временем может приводить к возникновению конфликтных ситуаций [1, с. 48].

Исследователи отмечают, что причины конфликтности у младших школьников связаны с возрастными особенностями, условиями семейного воспитания и характером взаимодействия в классе. Среди наиболее распространенных причин называются разная успешность в учебной деятельности, стремление к лидерству, соперничество, обидные высказывания, нарушение договоренностей и борьба за признание в группе [1, с. 49].

В данном исследовании предпринята попытка определить, что такое конфликт для младших школьников, выявить причины конфликтов и способы их разрешения среди детей младшего школьного возраста. Для этого использовались такие методы эмпирического исследования, как наблюдение, беседа и анализ ответов учащихся на вопросы о типичных конфликтных ситуациях. Подобный подход позволяет выявить как осознанные представления детей, так и их реальные реакции.

Эмпирическое исследование было проведено среди учащихся 2–3-х классов в возрасте 7–8 лет. В исследовании приняли участие 20 человек. Детям предлагалось ответить на вопросы:

- Что такое конфликт?
- Из-за чего чаще всего возникают ссоры?
- Как они обычно ведут себя в конфликтной ситуации?

Ответы фиксировались и распределялись по смысловым категориям.

Полученные ответы показали, что большинство младших школьников определяют конфликт как ссору, обиду, когда что-то не поделили или когда не дают того, что хочешь. Это позволяет сделать вывод, что для детей данного возраста конфликт, прежде всего, связан с эмоциональным переживанием и ситуацией непосредственного столкновения интересов.

Наиболее частыми причинами конфликтов дети называли:

- спор из-за игрушек, школьных принадлежностей и очередности;
- дразнилки и обидные слова;
- несогласие в игре;
- стремление быть главным;
- замечания со стороны одноклассников и учителя.

Характер поведения в конфликте оказался преимущественно неконструктивным. Чаще всего дети сообщали о таких реакциях, как обида, попытка доказать свою правоту, жалоба взрослому, уход от разговора или ответная агрессия. Лишь небольшая часть респондентов указывала на попытку договориться или уступить.

Результаты исследования подтверждают, что младшие школьники еще недостаточно владеют навыками продуктивного разрешения конфликтов. Для них характерны импульсивность, эмоциональная реактивность и недостаточная способность к анализу чужой позиции. В то же

время сам конфликт часто становится для ребенка серьезной ситуацией, поскольку связан с оценкой собственной значимости, успешности и принятия в коллективе.

Преобладание эмоциональных и защитных реакций объясняется возрастными особенностями: дети младшего школьного возраста только начинают осваивать способы самоконтроля и диалогического общения. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена не на подавление конфликтов, а на обучение детей навыкам выражения чувств, обсуждения проблемы, поиска компромисса и уважительного взаимодействия.

Таким образом, конфликт для младших школьников — это ситуация эмоционального столкновения, обиды, соперничества или нарушения ожиданий. В конфликтных ситуациях дети чаще всего используют реакции соперничества, избегания, жалобы взрослому или эмоционального протеста, тогда как конструктивные стратегии — компромисс и сотрудничество — встречаются значительно реже.

Полученные данные показывают необходимость систематической работы учителя и школьного психолога по формированию у младших школьников навыков общения, саморегуляции и мирного разрешения споров. Важно привить ребенку умение воспринимать конфликт не только как негативную эмоцию, но и как возможность научиться понимать другого человека и договариваться с ним.

Литература:

1. Коваль, С. В. К вопросу об особенностях конфликтного поведения младшего школьника / С. В. Коваль, К. А. Холодова // Молодежь и наука XXI века. Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 16 мая 2017 года / отв. ред.: В. А. Адольф. — Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2017. — С. 48–50.
2. Покусаев, В. Н. Разрешение межличностных конфликтов как условие формирования опыта взаимоотношений младших школьников: дисс... канд. пед. наук / В. Н. Покусаев. — Волгоград, 2002. — 19 с.
3. Тюленева, Е. Н. Особенности конфликтного поведения учащихся младшего школьного возраста / Е. Н. Тюленева // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования: Электронный сборник статей по материалам XI студенческой международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15–25 декабря 2016 года. — 2016. — № 8(11). — С. 477–542.
4. Тюменцева, Т. Д. Особенности разрешения межличностных конфликтов в начальной школе / Т. Д. Тюменцева, О. Г. Сарайкина // Приоритетные направления развития науки и образования. — 2015. — № 1 (4). — С. 123–127.
5. Щепалина, В. В. К вопросу о выборе младшими школьниками стратегии поведения в конфликтах с одноклассниками / В. В. Щепалина // Исследования молодых ученых. — 2018. — № 3 (7). — URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-7/psycho-pedagogical-science/k-voprosu-o-vybore-mladshimi-shkolnikami-strategii-povedeniya-v-konfliktakh-s-odnoklassnikami.html> (дата обращения: 21.07.2026).

Развитие связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием наглядного моделирования

Галапа Елена Викторовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматривается проблема развития связной монологической речи у обучающихся с задержкой психического развития в период начального школьного обучения. Автором дается теоретическое обоснование и описывается со-

держание и реализация комплекса мероприятий, где основным средством выступает наглядное моделирование. Описана поэтапная система коррекционно-развивающих мероприятий, направленная на последовательный переход от декодирования изолированных графических символов к самостоятельному программированию и продуцированию развернутых описательных и повествовательных монологов.

Ключевые слова: связная монологическая речь, младшие школьники, задержка психического развития, наглядное моделирование, коррекционно-развивающий комплекс мероприятий.

The development of coherent monologue speech in primary school children with mental retardation using modeling

The article examines the issue of developing coherent monologue speech in first-grade students with delayed mental development during their initial schooling. The author provides a theoretical rationale for and outlines a set of activities based on the method of visual modeling. A staged system of remedial and developmental activities is described, aimed at a sequential transition from decoding isolated graphic symbols to the independent planning and production of extended descriptive and narrative monologues.

Keywords: coherent monologic speech, primary school students, delayed mental development, visual modeling, complex of remedial and developmental measures.

Задержка психического развития (далее — ЗПР) представляет собой специфическое нарушение психического развития, проявляющееся в замедлении темпа психического развития, с преобладанием в одних случаях задержки развития эмоционально-волевой сферы, в других случаях в замедлении развития познавательной деятельности. Ключевым дифференциально-диагностическим критерием ЗПР является высокая пластичность психики, выражающаяся в способности ребенка к продуктивному принятию помощи (высокая «зона ближайшего развития»), что разграничивает данный феномен с истинными формами умственной отсталости и определяет необходимость реализации адаптированных образовательных траекторий [7].

По официальным статистическим данным, опубликованным Министерством просвещения Российской Федерации, по состоянию на 2025/2026 учебный год, в российских школах обучалось более 1,06 млн. детей с ОВЗ и инвалидностью. [5] По данным мониторинга инклюзивной среды, проведенного в 83 регионах России доля детей с ЗПР составляет самую многочисленную категорию среди всех учащихся с ОВЗ в системе общего образования — на их долю приходится 60 % от общего числа школьников с ОВЗ [1]

Целенаправленное развитие связной монологической речи у первоклассников с задержкой психического развития является базовым условием компенсации пограничного дизонтогенеза и обусловлено следующими факторами:

1. Речемыслительный синергизм (Л. С. Выготский): монолог как высшая форма речевой деятельности требует сложного внутреннего программирования. Его развитие стимулирует отстающие у детей младшего школьного возраста с ЗПР аналитико-синтетические операции, выступая источником перехода от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению [3].

2. Формирование произвольной регуляции (А. Р. Лурия): проектирование связного высказывания

(замысел — план — реализация) компенсирует у детей функциональную незрелость префронтальных отделов коры головного мозга. Навык речевого планирования напрямую переносится на самоорганизацию всей учебной деятельности первоклассника с ЗПР [8].

3. Профилактика устойчивой академической неуспеваемости (Р. И. Лалаева): устный монолог служит онтогенетической основой для формирования письменной речи. Своевременное преодоление синтаксического инфантилизма у детей с ЗПР в 1 классе минимизирует риски дислексии и дисграфии [7].

4. Преодоление школьной дезадаптации (Н. В. Бабкина): развитие монологической компетенции нивелирует коммуникативный дефицит учащихся первых классов с ЗПР, обеспечивая их инструментом продуктивной интеграции в инклюзивную макросреду [2].

Таким образом, развитие связной монологической речи в 1 классе выступает не узконаправленной языковой задачей, а ключевым условием, обеспечивающим переход ребенка младшего школьного возраста с ЗПР в позицию полноценного субъекта учебной деятельности.

Наглядное моделирование представляет собой воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта с помощью создания его наглядного заместителя (модели). Научное обоснование эффективности использования элементов наглядного моделирования (пиктограмм, мнемотаблиц, опорных схем, графических планов) для развития монолога у первоклассников с ЗПР строится на принципах обходного пути и опоры на сохранные анализаторы [4].

Элементы наглядного моделирования у первоклассников с ЗПР выполняют компенсаторно-оптимизирующую функцию. Они выступают в качестве внешнего каркаса, который временно берет на себя функции планирования и контроля речевой деятельности. Это позволяет эффективно трансформировать ситуативную речевую практику ребенка в развернутое, контекстное и логически связное монологическое высказывание [6].

Эксперимент проводился на базе первых коррекционных классов МБОУ «СОШ № 37» города Барнаула Алтайского края. Младшие школьники с задержкой психического развития обучаются в школе по адаптированной программе варианта 7.2. Продолжительность обучения на уровне начального общего образования в рамках данной программы рассчитана на 5 лет. Данный образовательный маршрут предполагает введение дополнительного первого класса как инструмента психолого-педагогической адаптации первоклассников с ЗПР. Наше исследование осуществлялось на втором году обучения детей с задержкой психического развития в 1 классе.

Реализация комплекса рассчитана на один учебный год (второй год обучения в 1 классе) и базируется на принципах поэтапного усложнения речевого материала, системности и постепенного перехода от совместной работы с логопедом к самостоятельной речевой деятельности.

Реализация апробированного коррекционно-развивающего комплекса обеспечивается совместной работой специалистов в рамках сопровождения младших школьников с ЗПР, где ведущая роль принадлежит системе подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий. Интеграция и закрепление сформированных речевых навыков реализуются в ходе урочной и внеурочной деятельности (уроки окружающего мира, литературного чтения) под руководством учителя начальных классов и учителя-дефектолога.

Специфичность данного комплекса заключается в реализации принципа управляемой интериоризации алгоритмов через жестко регламентированное, поэтапное снижение уровня наглядности (от предметно-реалистического к знаково-символическому) с обязательным закреплением речевого действия на каждом шаге. В отличие от традиционных методик, где моделирование носит фрагментарный характер, в данной технологии оно трансформировано в сквозную, системную опору.

Разработанный комплекс мероприятий включает в себя четыре последовательных этапа, каждый из которых решает специфические задачи в структуре формирования связной монологической речи первоклассников с ЗПР.

Этап 1. Пропедевтически-синектический.

Задачи этапа: формирование навыка декодирования изолированных графических символов, развитие способности к элементарной символизации свойств предметов и освоение линейной структуры простого предложения.

На данном этапе работа строилась в рамках двух основных направлений:

1) семантизация символа (например, упражнение «Оживи картинку»), когда младшие школьники с ЗПР овладевали умением соотносить абстрактный маркер (стрелка, геометрическая фигура, цветовое пятно) со словом-действием или словом-признаком. Это позволяло компенсировать у первоклассников с ЗПР дефицит вербально-логического мышления за счет включения сохранного наглядно-образного восприятия;

2) линейное моделирование структуры высказывания (например, игра «Строим предложение»). Первоклас-

ники с ЗПР конструировали фразы из 3–4 слов по модели: [субъект (предметное фото)] — [предикат (стрелка вектор)] — [объект (картинка)]. Визуализация межсловных связей минимизировала явления аграмматизмов и пропуски главных членов предложения.

Этап 2. Репродуктивно-текстовый.

Задачи этапа: обучение связному, последовательному пересказу текстов цепной и параллельной структуры с опорой на внешние развернутые графические планы.

Основное содержание этапа составила работа с детерминированными текстовыми моделями:

1) использование мнемотаблиц (модификация метода Т. А. Ткаченко): при пересказе коротких рассказов и сказок («Репка», «Времена года») каждому смысловому фрагменту текста соответствовал отдельный квадрант матрицы. Для детей младшего школьного возраста с ЗПР критически важным оказалось соблюдение правила градуального снижения наглядности: на начальных порах использовались полихромные реалистичные изображения, которые постепенно замещались монохромными силуэтами и идеограммами. Это стимулировало у детей переход от наглядно-действенного к абстрактному мышлению.

2) метод деформированного моделирования («Восстанови цепочку»): когда детям с ЗПР предлагалось реконструировать нарушенную логическую последовательность графического плана после прослушивания текста. Данный прием активизировал у младших школьников с ЗПР прогностическую функцию речи и операции установления причинно-следственных связей, традиционно страдающие при задержке психического развития.

3) прием предметно-схематического замещения («Театр на столе»): когда осуществлялось использование абстрактных сенсорных эталонов (например, оранжевый треугольник вместо лисы, серый овал вместо волка) позволяет отвлечь внимание первоклассников с ЗПР от несущественных деталей интерьера или внешности персонажей, сфокусировав его на сюжетной линии и динамике монолога.

Этап 3. Продуктивно-описательный.

Задачи этапа: формирование умения самостоятельно программировать и продуцировать развернутый монолог (описание, повествование) с использованием универсальных матричных схем.

Переход младших школьников с ЗПР к самостоятельной речи требовал интериоризации (перевода внутрь) алгоритма связного высказывания. Для этого внедрялись следующие компоненты:

1) матричные схемы описания (по отраслевым темам: «Животные», «Профессии»): первоклассникам с ЗПР предлагался постоянный, неизменяемый шаблон-алгоритм, задающий жесткий порядок перечисления признаков (форма → цвет → размер → среда обитания / сфера применения). Повторяемость структуры обеспечивала автоматизацию навыка планирования речи, снижая нагрузку на рабочую память.

2) сериационное моделирование: при составлении рассказов по сериям сюжетных картинок в каждую из

них встраивался микро-символ (например, знак вопроса или восклицательный знак), указывающий на ключевую деталь-связку, необходимую для перехода к следующему кадру. Это предотвращало разорванность повествования и повторы слов у младших школьников с ЗПР.

Анализ результатов апробации разработанного комплекса мероприятий показал, что метод наглядного моделирования выполняет компенсаторную и развивающую функции в обучении первоклассников с ЗПР. Компенсаторная функция восполняет дефицит внутреннего планирования и удерживает программу высказывания, не позволяя ребенку младшего школьного возраста с ЗПР от-

влекаться на побочные стимулы. Развивающая функция способствует переходу от ситуативной речи к контекстной, расширяет объем лексического запаса и улучшает грамматический строй речи у первоклассников с ЗПР.

Таким образом, апробация комплекса мероприятий, построенного на принципах поэтапного усложнения речевого материала, системности и постепенного переноса навыков в рамках сетевого взаимодействия специалистов сопровождения младших школьников с ЗПР показала свою эффективность, заложив устойчивую основу для развития самостоятельной монологической речи первоклассников с ЗПР.

Литература:

1. Анализ современного состояния психологической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных общеобразовательных организациях Российской Федерации: аналитический доклад. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. 96 с.
2. Бабкина, Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — Москва: Школьная Книга, 2015. — 136 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство АСТ, 2026. — 304 с.
4. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1984. — 256 с.
5. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/
6. Илларионова, У. Е. Экспериментальные основы процесса коммуникативной реабилитации младших школьников с задержкой психического развития средствами наглядного моделирования: этап диагностики / У. Е. Илларионова, А. В. Кубасов // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 92–105.
7. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / Р. И. Лалаева. — Санкт-Петербург: Издательство Каро, 2019. — 256 с.
8. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия — Москва: Издательство АСТ, 2022. — 416 с.

Интеллект-карты в системе ранней профориентации дошкольников

Гладырева Олеся Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В данной работе автор обосновывает значимость ранней профориентации дошкольников. В качестве эффективных инструментов предлагает интеллект-карты, которые обеспечивают визуализацию и наглядность образовательного процесса, а также способствуют развитию ассоциативного мышления у детей при знакомстве с миром профессий.

Ранняя профориентация в дошкольном образовании — это не выбор конкретной профессии, а формирование у ребёнка ценностного отношения к труду, первичных представлений о многообразии профессий и понимание значимости работы взрослых в обществе. В соответствии с ФГОС ДО, одно из направлений социальнокоммуникативного развития — формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

Чтобы сформировать у дошкольников представление о профессиях, мы используем широкий арсенал инструментов: от классических бесед и чтения тематических рассказов до активного погружения в профессию через игры и творчество. В работе активно применяются:

- театральные постановки по мотивам прочитанного;
- сюжетно-ролевые и дидактические игры;
- занятия по рисованию и конструированию;
- создание интеллект-карт, помогающих систематизировать знания о трудовой деятельности».

Эффективным инструментом для решения поставленных задач становятся интеллекткарты (ментальные карты) — метод визуализации мышления, разработанный Тони Бьюзеном. Для дошкольников он ценен тем, что опирается на ведущую деятельность ребёнка — игру, а также на нагляднообразное мышление: информация подаётся через образы, цвета, символы и простые связи.

Что такое интеллекткарта и почему она подходит дошкольникам.

Интеллекткарта — это схема, в центре которой находится ключевое понятие (например, «профессия»), а от него расходятся ветви с основными категориями и деталями. Визуальная структура карты отражает работу мозга: от общего к частному, через ассоциации и связи.

Как интеллект-карты помогают дошкольникам «примерить» профессии?

Интеллект-карты — это отличный инструмент, чтобы сделать знакомство с миром труда понятным и увлекательным для ребенка.

Во-первых, они опираются на визуальное мышление: вместо скучных лекций ребенок видит яркую схему, где «пожарный» — это не просто слово, а набор понятных образов (шлем, машина, огонь, смелость). Во-вторых, это тренировка мышления: ребенок учится выстраивать логические цепочки («врачу нужен стетоскоп», «строитель возводит дома»).

Кроме того, это творческий процесс: когда ребенок сам рисует карту, он становится исследователем. Это стимулирует любознательность и развивает речь, ведь в процессе создания карты мы много общаемся, обсуждаем и задаем вопросы. В итоге у ребенка формируется уважительное отношение к труду и расширяется кругозор. Хотя до выбора профессии еще далеко, такие занятия помогают ребенку лучше понять себя и свои предпочтения, закладывая прочный фундамент для его будущего самоопределения.

Например. Представьте, что мы изучаем профессию «Повар». Вместо того чтобы просто показать картинку, мы берем большой лист бумаги и начинаем «растить» дерево знаний.

Центр: рисуем кастрюлю или поварской колпак.

Ветки: ребенок сам называет, что приходит в голову. «Он готовит суп!», «Ему нужен нож!», «Он работает в ресторане!».

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 48 с. (Правовая библиотека образования).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023, 01.01.2024, 01.03.2024, 01.09.2024). — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 320 с. (Правовая библиотека образования).

Визуализация: мы не просто пишем слова, мы рисуем маленькие значки. Это превращает скучное занятие в творческий процесс.

В чем главный профит для ребенка?

Системность: ребенок учится видеть связи. Он понимает, что профессия — это не просто название, а целый набор инструментов, действий и качеств.

Развитие речи: чтобы составить карту, нужно проговорить свои мысли, подобрать слова, объяснить логику.

Уверенность: когда ребенок сам «собирает» карту, он чувствует себя экспертом. Он не просто слушает, он создает знание.

Как начать использовать этот метод в группе?

Не нужно быть художником. Достаточно фломастеров и желания пофантазировать.

1. Начните с того, что близко. Разберите профессию мамы или папы. Ребенку будет вдвойне интересно «разложить по полочкам» работу родителей.

2. Используйте наклейки и вырезки. Если рисовать сложно, можно вырезать картинки из журналов и приклеивать их на нужные ветки.

3. Не ограничивайте фантазию. Если ребенок считает, что космонавту обязательно нужно брать с собой в полет любимого плюшевого мишку — пусть эта ветка будет на карте! Это его личное восприятие мира.

Интеллект-карты в ранней профориентации — это не про подготовку будущих специалистов. Это про расширение кругозора. Мы даем ребенку «инструмент», с помощью которого он может исследовать любую тему.

Когда ребенок учится структурировать информацию, он перестает бояться нового. Он понимает: любая, даже самая сложная профессия, состоит из понятных частей. И кто знает, возможно, именно такая карта, нарисованная в детском саду, станет первым шагом к осознанному выбору дела всей жизни через много лет.

Игра как средство социализации дошкольников: развитие коммуникативных и эмоциональных навыков

Гончарова Людмила Анатольевна, воспитатель;

Бугрова Елена Леонидовна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 127 «Мозаика»

Игра — важнейший инструмент социализации дошкольников, способствующий развитию когнитивных и социально-эмоциональных навыков. В статье рассматриваются различные методы организации игровой деятельности с целью

формирования у детей коммуникативных умений, эмпатии и эмоциональной грамотности, а также роль педагогической поддержки и диагностики достижений. Подчеркивается важность системного подхода в образовании.

Ключевые слова: дошкольное развитие через игру, социализация детей в дошкольном возрасте, эмоциональная грамотность и саморегуляция, педагогическое сопровождение игровой деятельности, игровые формы и коммуникативные навыки, диагностика и оценка игровых методов.

Игра — это важный инструмент, который помогает детям дошкольного возраста социализироваться в обществе. Согласно современным теоретическим подходам, игра стимулирует не только развитие когнитивных способностей, но также формирование социальных и эмоциональных навыков, что подтверждается исследованиями таких психологов, как Л. С. Выготский и Ж. Пиаже. В процессе игровой деятельности дети учатся взаимодействовать с окружающими, осваивают правила социального поведения и развивают эмоциональное восприятие окружающего мира. В данном контексте социализация рассматривается как процесс усвоения норм, ценностей и моделей поведения, необходимых для успешной интеграции в общество.

При этом игра выступает ключевым инструментом этого процесса. Игровая среда обеспечивает безопасное пространство для экспериментов и ошибок, позволяя моделировать реальные социальные ситуации в контролируемых условиях. Это способствует развитию навыков, необходимых для успешной коммуникации и эмоциональной саморегуляции. Важно, чтобы игровая деятельность основывалась на свободе выбора ребенка, что способствует развитию инициативы, самостоятельности и личностных качеств. Важно отметить: законодательство Российской Федерации в сфере дошкольного образования, в частности федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), подчеркивает необходимость использования игры как основного метода развития и обучения детей, что способствует их всестороннему развитию и социализации.

Анализируя игровые формы, можно выделить несколько ключевых типов, способствующих развитию коммуникативных навыков у дошкольников. Ролевые и сюжетные игры предполагают освоение определенных социальных ролей, что развивает умение вести диалог, выстраивать отношения и разрешать конфликтные ситуации. Игры «Супермаркет», «Врач» и «Семья» позволяют ребенку примерить разные социальные роли, научиться взаимодействовать с партнерами по игре, координировать свои действия и развивать навыки сотрудничества. Дидактические игры направлены на развитие конкретных навыков с помощью игровых методик, которые способствуют формированию умения слушать, задавать вопросы и аргументировать свою позицию. Активные игры не только способствуют физической активности, но и создают условия для совместной деятельности, развивая навыки коллективного взаимодействия и эмоционального контакта с окружающими.

Таким образом, разнообразие игровых форм создает насыщенную и разнообразную среду для развития ком-

муникативных навыков детей, включающих умение понимать и принимать собеседника, адекватно выражать мысли и эмоции, а также эффективно взаимодействовать в группе сверстников.

Игровая деятельность оказывает существенное влияние на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. В процессе игры дети учатся выражать эмоции, распознавать и регулировать собственные чувства, а также развивают эмпатию — способность сопереживать другим. Игровые ситуации создают пространство для безопасного выражения различных эмоций, будь то радость, удивление, разочарование или гнев.

Игры «Разговор с куклой» или «Эмоциональное дерево», где ребенок определяет настроение персонажа, способствуют развитию эмоциональной компетентности, учат распознавать и называть чувства. Важно, чтобы игровая активность способствовала развитию саморегуляции: ребенок учится контролировать свои эмоциональные реакции и следовать правилам игры, что является ключевым фактором успешной социализации. Эмпатия формируется в процессе взаимодействия с партнерами по игре, когда ребенок учится ставить себя на место другого, учитывать его интересы и потребности. Этот процесс тесно связан с развитием навыков сотрудничества и толерантности, что соответствует современным требованиям к воспитанию.

В педагогической практике организация игровых занятий выполняет ведущую функцию, обеспечивая эффективность социализации через игру. Педагог здесь не просто наблюдатель, но и активный участник, помощник и организатор игрового пространства. К ключевым методам относятся создание условий для свободного выбора игр, подбор подходящих игрушек и материалов, а также стимулирование детской инициативы и креативности. Педагогическая поддержка включает внимательное наблюдение за ходом игры, помощь в разрешении возникающих конфликтов и моделирование социальных ситуаций, способствующих развитию коммуникативных и эмоциональных навыков.

Создание благоприятной среды включает организацию игровой зоны с учетом разнообразных интересов и уровня развития детей, а также формирование атмосферы доверия и уважения к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Педагог также применяет групповые методики, направленные на развитие взаимопонимания, навыков выражения собственной позиции и ведения переговоров. Одним из эффективных инструментов выступает коллективное обсуждение после игры — рефлексия, помогающая детям осмыслить свои действия, эмоциональные реакции и взаимоотношения с окружающими.

Опираясь на собственный опыт, рекомендуем внедрение в педагогическую практику регулярных ролевых игр с четкими ролями и задачами, моделирующих социальные ситуации (например, «Магазин», «Врач», «Семья»). Это помогает детям лучше ориентироваться в повседневной жизни: игровая среда заметно улучшает вербальную коммуникацию, способности слушать и выражать свои чувства, а также существенно снижает число конфликтов в группе уже за три месяца. Систематическое проведение таких игр помогает детям развивать навыки сотрудничества и взаимопонимания, что было отмечено в ежедневных наблюдениях воспитателей и в картах наблюдения за поведением.

Интеграция игровых технологий в образовательный процесс должна осуществляться продуманно и системно. Согласно ФГОС ДО, игра используется как метод обучения и воспитания, который гармонично дополняет другие формы деятельности (познавательную, художественно-эстетическую и физическую). Включение игры в повседневную жизнь помогает развивать коммуникативные и эмоциональные способности ребенка в естественной среде. Например, использование игровых упражнений во время утренней зарядки, а также включение элементов игры в уроки иностранного языка, математики или занятия, направленные на развитие моторики, делают учебный процесс более увлекательным и эффективным.

Использование различных игровых форматов в течение дня открывает широкие возможности для развития ребенка. Дидактические игры способствуют концентрации внимания и развитию мышления, ролевые — речевых и эмоциональных навыков, а подвижные — саморегуляции и командной работе. Педагогически организованная игра позволяет создавать обучающие

сценарии и игровые ситуации, способствующие социализации и гармоничному развитию личности ребенка.

Для оценки эффективности игровых методик необходимы специальные критерии и диагностические инструменты, позволяющие своевременно выявлять уровень развития коммуникативных и эмоциональных навыков у детей. К таким критериям относятся: активность вербального общения в игре, умение устанавливать и поддерживать контакт с партнерами, адекватность эмоциональных реакций, способность разрешать игровые конфликты, эмпатия и участие в совместных мероприятиях. К диагностическим методам относятся: систематическое наблюдение с использованием оценочных шкал, анализ игровых ситуаций, проведение интервью и выполнение творческих заданий. Важно применять комплексный подход, учитывающий индивидуальные особенности ребенка и специфику его игровой деятельности.

Результаты диагностики помогают педагогам адаптировать игровую деятельность и методы педагогического сопровождения, повышая тем самым эффективность социализации. Таким образом, игра становится действенным и незаменимым инструментом для социализации дошкольников, способствующим развитию их ключевых коммуникативных и эмоциональных навыков. Комплексный подход, основанный на разнообразии игровых форм, педагогическом сопровождении и систематической интеграции игр в образовательный процесс, обеспечивает оптимальные условия для развития детей. Профессиональная организация игровой деятельности и своевременная оценка результатов способствуют успешному усвоению социальных норм и эмоциональному развитию, что закладывает основу для дальнейшего обучения и успешной жизни в обществе.

Литература:

1. Белалов, Р. М. Интерактивные игры как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников / Р. М. Белалов, К. З. Кафарова, И. А. Нальгиева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80–2. — С. 26–28.
2. Кочелаева, И. Ю. Формирование коммуникативных навыков детей дошкольного возраста через развитие взаимоотношений в сюжетно-ролевой игре // Научный альманах. — 2016. — № 3–2 (17). — С. 199–203.
3. Левкина, И. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы ребенка в игре // Учитель. — 2015. — № 5. — С. 37–42.

Обучение диалогической речи как средство развития коммуникативной компетенции по русскому языку у студентов подготовительного курса в Государственном техническом университете имени Ле Куй Дона

Доан Тхи Минь Ханг, преподаватель

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

Статья посвящена проблеме развития диалогической речи у студентов подготовительного курса государственного технического университета имени Ле Куй Дона, изучающих русский язык как иностранный перед направлением на дальнейшее обучение в Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сформировать

у студентов не только языковую базу, но и готовность использовать русский язык в учебных, бытовых и социокультурных ситуациях. На основе анализа условий обучения, типичных трудностей студентов и существующей методической практики систематизированы основные подходы к обучению диалогической речи и предложен комплекс взаимосвязанных методических решений: ролевое и ситуативное моделирование, интерактивные формы работы, использование аудиовизуальных материалов, регулярная речевая практика, конструктивная обратная связь, цифровые технологии и искусственный интеллект. Особое внимание уделено переходу от воспроизведения готового диалога к самостоятельному построению реплик в изменяющейся речевой ситуации. Предложенный комплекс рассматривается как методическая основа совершенствования речевой подготовки студентов на предвузовском этапе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, диалогическая речь, коммуникативная компетенция, речевая ситуация, подготовительный курс.

1. Введение

Подготовка студентов подготовительного курса к обучению в российских вузах предполагает не только освоение языковой системы русского языка, но и формирование способности использовать его в реальном общении. Особое значение в этом процессе имеет развитие диалогической речи, поскольку студенту необходимо уметь вступать в контакт, задавать вопросы, реагировать на реплики собеседника и решать различные учебные и бытовые коммуникативные задачи.

Практика обучения студентов подготовительного курса ГТУ имени Ле Куи Дона показывает, что, несмотря на освоение основного языкового материала, у студентов сохраняются трудности при спонтанном построении реплик и использовании русского языка в изменяющихся речевых ситуациях. Это обуславливает необходимость совершенствования методов обучения диалогической речи и увеличения объема практико-ориентированной речевой деятельности.

Цель настоящего исследования заключается в систематизации методов и приемов обучения диалогической речи студентов подготовительного курса и разработке комплекса методических решений, направленных на развитие их коммуникативной компетенции. В работе использованы анализ научно-методической литературы, анализ учебного процесса и обобщение педагогического опыта работы с подготовительными группами К58 и К59.

2. Теоретические основы обучения диалогической речи

2.1. Коммуникативная компетенция как цель обучения РКИ

Современное обучение русскому языку как иностранному ориентировано не только на усвоение языковых единиц, но и на формирование способности использовать их в соответствии с целью, ситуацией, участниками и условиями общения. В этой связи коммуникативная компетенция может рассматриваться как совокупность взаимосвязанных знаний и умений, обеспечивающих адекватное восприятие и порождение иноязычного высказывания.

Для студентов, готовящихся к обучению в русскоязычной образовательной среде, особенно важна практическая сторона коммуникативной компетенции: умение вступить в контакт, задать вопрос, уточнить информацию, выразить просьбу, согласие или несогласие, отреагировать на неожиданную реплику, поддержать разговор и завершить его в соответствии с коммуникативной задачей.

Следовательно, обучение говорению должно быть связано с моделированием ситуаций, максимально приближенных к тем, с которыми студент может столкнуться в реальной жизни. Важным методическим основанием является также учет взаимосвязи учебной программы, методов, преподавателя, обучающихся и учебных материалов. Такой системный взгляд представлен в работе J. C. Richards, рассматривающего преподавание языка как динамический процесс взаимодействия нескольких компонентов образовательной системы [5].

2.2. Диалогическая речь и ее особенности

Диалогическая речь характеризуется чередованием реплик, непосредственной зависимостью высказывания от реплики партнера и высокой степенью ситуативности. Собеседник должен одновременно воспринимать речь, интерпретировать коммуникативное намерение партнера, выбирать содержание ответа и оформлять его средствами изучаемого языка. Поэтому обучение диалогу требует не только знания лексики и грамматики, но и способности быстро принимать речевые решения.

В. Л. Скалкин рассматривает обучение диалогической речи как самостоятельную методическую проблему и связывает развитие диалогических умений с системой упражнений и форм работы, обеспечивающих переход от подготовленного воспроизведения к более свободному речепорождению [1].

С методической точки зрения при обучении диалогу необходимо последовательно формировать несколько взаимосвязанных умений: инициировать общение, поддерживать его, реагировать на реплики собеседника, использовать речевые клише и одновременно изменять их в зависимости от ситуации. Существенное значение имеет также способность компенсировать недостаток языковых средств с помощью перефразирования, уточняющих вопросов, повторов и других коммуникативных стратегий.

2.3. Методические подходы к обучению диалогической речи

При организации обучения диалогу целесообразно сочетать элементы прямого и косвенного обучения. Прямой подход предполагает целенаправленную работу над речевыми моделями, коммуникативными функциями, формулами речевого этикета и типичными способами реагирования. Косвенный подход создает условия для самостоятельного речепорождения посредством парной работы, ролевых игр, проблемных заданий и моделирования ситуаций.

При этом данные подходы не следует рассматривать как взаимоисключающие. Их сочетание позволяет сначала обеспечить студенту необходимую языковую опору, а затем постепенно расширять степень самостоятельности. Такой подход соответствует динамическому пониманию методики обучения, при котором содержание и формы работы должны соотноситься с конкретными условиями учебной группы [5].

2.4. Основные принципы обучения диалогической речи

Организация обучения диалогу должна опираться на принципы коммуникативной направленности, ситуативности, интерактивности, вариативности и обратной связи.

Принцип коммуникативной направленности предполагает, что каждое задание имеет конкретную речевую цель. Принцип ситуативности требует включения языкового материала в определенный контекст. Принцип интерактивности предполагает постоянное взаимодействие студентов и смену ролей говорящего и слушающего. Принцип вариативности предусматривает возможность различных ответов на одну и ту же реплику. Принцип обратной связи предполагает своевременную коррекцию наиболее значимых ошибок без чрезмерного нарушения речевого потока.

Для студентов, готовящихся к обучению в Российской Федерации, необходимо учитывать и социокультурный компонент. Языковая форма сама по себе не гарантирует адекватности общения: студенту необходимо понимать нормы обращения, просьбы, благодарности, отказа и уточнения. Связь языка и культуры подробно рассматривается в работе Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [2].

3. Анализ трудностей обучения диалогической речи

Анализ практики обучения подготовительных групп К58 и К59 позволяет выделить несколько взаимосвязанных проблем.

Во-первых, при наполняемости академической группы более 20 человек сложно обеспечить каждому студенту достаточный объем индивидуальной речевой практики. Даже при организации парной работы часть учебного времени расходуется на объяснение задания, подготовку

и коррекцию, вследствие чего непосредственное время говорения каждого обучающегося остается ограниченным.

Во-вторых, сохраняется потребность в современных практико-ориентированных материалах, позволяющих создавать речевые ситуации, близкие к реальному общению. Если учебный материал представлен преимущественно в виде готового диалога, студент может успешно воспроизводить текст, но испытывать затруднения при изменении одного из параметров ситуации: места действия, роли собеседника, коммуникативной цели или содержания ответа.

Со стороны студентов характерны языковой и фонетический барьеры, неуверенность при устном высказывании и страх допустить грамматическую ошибку. В результате студент нередко предпочитает краткую и заранее подготовленную реплику.

Другой проблемой является ограниченность спонтанной практики. При недостаточном количестве заданий, требующих самостоятельной реакции, студент привыкает строить высказывание по образцу. В реальной коммуникации такая стратегия оказывается недостаточной, поскольку собеседник может задать неожиданный вопрос, попросить уточнить информацию или изменить направление разговора.

Согласно исходным данным исследования, длительное время в учебном процессе использовалось пособие «Наше время», а с 2023–2024 учебного года был внедрен курс «Русский язык сегодня». Данные учебные материалы обеспечивают необходимую языковую базу, однако, по мнению автора, требуют дополнения заданиями, ориентированными на ситуативное речевое моделирование и вариативную диалогическую практику.

Таким образом, основной методический дефицит заключается не столько в отсутствии языкового материала, сколько в необходимости увеличить количество ситуаций, в которых студент должен оперативно использовать изученные средства для решения конкретной коммуникативной задачи.

4. Комплекс методических решений

4.1. Ролевое и ситуативное моделирование

Ролевая игра должна использоваться не как отдельный развлекательный элемент, а как средство моделирования коммуникативной задачи. Студент получает роль, ситуацию, цель общения и необходимые языковые опоры, после чего самостоятельно определяет содержание реплик.

Например, в ситуации «На вокзале» один студент выступает в роли пассажира, другой — сотрудника кассы. После первого выполнения условия ситуации изменяются: необходимо уточнить время отправления, заменить поезд, спросить о багаже или уточнить платформу. Изменение параметров заставляет студентов не воспроизводить один и тот же текст, а строить новое высказывание.

4.2. Переход от диалога-образца к вариативному диалогу

Работу с готовым диалогом целесообразно организовывать поэтапно. На первом этапе студенты воспринимают и анализируют образец. На втором — заменяют отдельные компоненты реплик. На третьем — восстанавливают диалог по ключевым словам. На четвертом — самостоятельно создают новый диалог на основе той же коммуникативной модели.

Такая последовательность позволяет постепенно уменьшать зависимость от готового текста и одновременно сохранять необходимую языковую поддержку.

4.3. Интерактивные формы работы

Парная и групповая работа должна предусматривать обязательную смену ролей. Если один студент постоянно задает вопросы, а другой только отвечает, речевые функции распределяются неравномерно.

Эффективным приемом являются информационные пропуски, когда каждый участник располагает частью информации и должен получить недостающие сведения через вопросы. В этом случае необходимость говорить возникает непосредственно из самой структуры задания.

4.4. Аудиовизуальные материалы

Видео позволяет одновременно предъявлять языковой материал, ситуацию, интонацию, мимику и невербальное поведение. Однако его использование должно быть методически целенаправленным.

После просмотра студентам можно предлагать задания на прогнозирование следующей реплики, восстановление пропущенной части диалога, изменение коммуникативной цели или продолжение ситуации.

Таким образом, видео становится не объектом пассивного просмотра, а стимулом для речевого действия.

4.5. Конструктивная обратная связь

При обучении диалогу необходимо соблюдать баланс между точностью и беглостью речи. Исправление каждой ошибки непосредственно во время высказывания может нарушать естественный темп взаимодействия и снижать речевую инициативу.

Поэтому целесообразно различать ошибки, препятствующие пониманию, и ошибки, которые можно обсудить после завершения диалога. Обратная связь должна быть связана прежде всего с выполнением коммуникативной задачи: насколько понятно студент выразил просьбу, задал вопрос, отреагировал на собеседника и достиг цели общения.

4.6. Регулярная речевая практика

Развитие диалогической речи требует регулярности. Помимо специальных занятий целесообразно включать

короткие речевые задания в структуру каждого урока: двухминутные микродиалоги, обмен вопросами, мини-ситуации и задания на быструю реакцию.

Такой формат позволяет увеличить суммарное время активного говорения без необходимости полностью перестраивать занятия.

4.7. Цифровые технологии и искусственный интеллект

Цифровые технологии могут расширить пространство речевой практики за пределами аудитории. Генеративные языковые модели способны создавать дополнительные коммуникативные сценарии и поддерживать тренировочные диалоги.

Особый интерес представляет сочетание искусственного интеллекта с моделированием видеоситуаций: «В аэропорту», «В университете», «В общежитии», «В поликлинике» и др. На основе заданной коммуникативной цели студент может продолжить диалог, изменить роль или решить новую коммуникативную задачу.

Вместе с тем использование ИИ требует обязательного методического контроля. Сгенерированный материал необходимо проверять с точки зрения грамматической и лексической корректности, соответствия языковому уровню студентов, естественности диалога и социокультурной уместности.

Таким образом, искусственный интеллект целесообразно рассматривать как вспомогательный инструмент расширения речевой практики, а не как замену преподавателя и педагогического проектирования.

5. Методическая модель организации диалогической практики

На основе рассмотренных положений предлагается организовывать работу с каждой речевой ситуацией в четыре последовательных этапа.

Первый этап — **подготовительный**: вводятся ключевая лексика, речевые клише и коммуникативная задача.

Второй этап — **управляемая практика**: студенты выполняют диалог по образцу с частичной заменой компонентов.

Третий этап — **вариативная практика**: изменяются условия ситуации, роли или информационное содержание.

Четвертый этап — **самостоятельное речевое действие**: студенты решают коммуникативную задачу без заранее заданного текста.

Например, при изучении ситуации «В деканате» сначала вводятся модели обращения, просьбы и уточнения информации. Затем студенты выполняют диалог по опоре. После этого одному из участников меняется задача: необходимо уточнить срок оформления документа или перечень необходимых документов. На заключительном этапе студент самостоятельно решает проблему, реагируя на реплики партнера.

Результативность такой работы целесообразно оценивать по нескольким взаимосвязанным параметрам: беглость речи, языковая правильность, фонетическая понятность, адекватность речевой реакции и достижение коммуникативной цели.

6. Заключение

Проведенный анализ показывает, что развитие диалогической речи студентов подготовительного курса требует системной организации речевой практики. Основная методическая задача заключается в переходе от знания языкового материала и воспроизведения готовых образцов к самостоятельному использованию русского языка в изменяющихся коммуникативных ситуациях.

Для решения данной задачи целесообразно сочетать ролевое и ситуативное моделирование, вариативную ра-

боту с диалогами-образцами, интерактивные формы, аудиовизуальные материалы, регулярную речевую практику и конструктивную обратную связь.

Цифровые технологии и искусственный интеллект могут дополнить данную систему, расширяя возможности индивидуальной и внеаудиторной практики. Вместе с тем их применение должно осуществляться на основе педагогически разработанного сценария и при обязательном контроле преподавателя.

Предложенный комплекс следует рассматривать не как набор изолированных методов, а как последовательную организацию деятельности: от языковой и коммуникативной модели — через управляемую и вариативную практику — к самостоятельному речевому действию. Такая организация создает условия для постепенного развития диалогических умений и подготовки студентов к использованию русского языка в учебной и повседневной коммуникации.

Литература:

1. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. Киев: Радянська школа, 1989. 158 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М.: Индрик, 2005. 1037 с.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
5. Richards J. C. The Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 185 p.

От первого звонка до первых побед: как в начальной школе закладывается основа успешного обучения

Долгова Светлана Евгеньевна, учитель
МОБУ СОШ № 82 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье раскрывается роль начального этапа школьного образования как фундамента для дальнейшего развития ребёнка. Автор делится практическими приёмами, помогающими формировать у младших школьников учебную самостоятельность, мотивацию и навыки сотрудничества. Приведены примеры из педагогической практики, предложены варианты заданий и приёмов рефлексии, которые можно использовать уже с первых недель обучения.

Ключевые слова: начальная школа, учебная мотивация, универсальные учебные действия, адаптация, рефлексия, педагогические приёмы.

Каждый учитель начальных классов знает: первые годы в школе — это не просто освоение букв и цифр. Это время, когда у ребёнка формируется отношение к учёбе, понимание «я могу», а также первые навыки взаимодействия с миром знаний. Именно в этот период важно не столько «дать больше материала», сколько научить ребёнка учиться.

Когда я только начинала работать в начальной школе, мне казалось, что главная задача — чтобы все дети научились читать и считать. Но очень быстро стало понятно: гораздо важнее помочь каждому ребёнку поверить, что

он способен справляться с задачами, даже если сначала что-то не получается. Ведь если в первом классе ребёнок привыкает, что ошибка — это провал, дальше ему будет сложно пробовать новое. А если показать, что ошибка — это часть пути, появляется готовность двигаться вперёд.

На практике это реализуется через простые, но системные приёмы. Например, уже на первых уроках я ввожу «правило трёх попыток»: если задача не решается сразу, у ученика есть ещё два шанса подумать, задать вопрос или посмотреть подсказку. Так снимается страх не-

удачи, а вместо него появляется алгоритм действий: не получилось — спроси, посмотри образец, попробуй ещё раз.

Ещё один важный момент — формирование учебной самостоятельности. Для этого я использую «лестницу заданий»: сначала мы делаем вместе, потом — вместе, но ребёнок делает больше, затем — он делает сам, а я только наблюдаю и помогаю по запросу. Такой постепенный переход от совместной работы к самостоятельной позволяет детям не бояться брать ответственность за результат.

Не менее значимым считаю развитие навыков сотрудничества. В первом классе дети ещё не умеют договариваться, и это нормально. Поэтому я специально выделяю время на мини-тренинги: как попросить помощи, как предложить идею, как принять, что у другого может быть другое мнение. Простейшие ролевые сценки, обсуждение ситуаций из книг и даже короткие игры на распределение ролей помогают превратить абстрактные «правила общения» в понятный и применимый опыт.

Важную роль играет и рефлексия. В конце урока мы используем простые приёмы: «Светофор» (зелёный — всё понятно, жёлтый — есть вопросы, красный — нужно повторить), «Лестницу успеха» (на какой ступеньке ты сегодня оказался и почему) или короткие ответы на вопросы: «Что получилось лучше всего?», «Что было самым трудным?», «Что я сделаю в следующий раз по-другому?». Эти техники не требуют много времени, но помогают ребёнку замечать свой прогресс и учиться анализировать свои действия.

Приведу небольшой пример. На уроке математики мы решали задачу, где нужно было выбрать подходящий способ решения из нескольких предложенных. Один из учеников выбрал неверный вариант и расстроился. Вместо того чтобы сразу дать правильный ответ, я предложила ему проверить каждый шаг по плану: «Прочитай условие ещё раз. Что известно? Что нужно найти? Какой способ подходит под эти данные?» В итоге он сам нашёл ошибку и исправил её. Этот маленький успех оказался важнее, чем если бы я просто сказала, как правильно.

Конечно, в работе с младшими школьниками нельзя забывать про эмоциональную составляющую. Дети приходят в школу с разным уровнем готовности, разным опытом и разными страхами. Кому-то тяжело сидеть на месте, кому-то сложно сосредоточиться, а кто-то боится отвечать у доски. Здесь помогает индивидуальный подход: заранее продумать варианты заданий разной сложности, предусмотреть возможность работать в паре или группе, а также создать в классе атмосферу, где каждый ребёнок чувствует, что его старания замечают и ценят.

В заключение хочется подчеркнуть: фундамент успешного обучения — это не только знания, но и уверенность ребёнка в своих силах, умение справляться с трудностями и готовность пробовать новое. Задача учителя начальных классов — создать условия, в которых эти качества будут развиваться. И если в четвёртом классе ученик уверенно говорит: «Я попробую, даже если не сразу получится», значит, фундамент заложен правильно.

Приложение 1

Диагностические тесты для оценки уровня сформированности УУД в сентябре

В первом классе диагностика проводится индивидуально или в малых группах (по 3–4 человека) в игровой форме. Результаты не переводятся в отметки.

1. Личностные УУД (внутренняя позиция школьника)

Методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежновой). Учитель предлагает ребёнку сделать выбор между двумя ситуациями:

1. *Вопрос:* «Представь, что есть две школы. В одной нужно только играть, рисовать и гулять. В другой — учить буквы, писать палочки и решать задачки. В какую школу ты хочешь пойти?»

— *Высокий уровень:* Выбор учебной деятельности («где учат»)

— *Низкий уровень:* Выбор дошкольной деятельности («где играют»).

2. *Вопрос:* «Что тебе больше всего нравится в школе?» (Ответы про звонки, столовую и перемены указывают на социальную внешнюю мотивацию; ответы про уроки — на учебную).

2. Регулятивные УУД (саморегуляция)

Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин). Ребёнку дается лист бумаги в клетку. Учитель диктует алгоритм рисования узора (например: «Одна клетка вправо, одна вверх...»), не показывая образец.

— *Цель:* Проверка умения удерживать задачу на слух, работать по инструкции взрослого и осуществлять самоконтроль.

— *Оценка:* Если узор получился верным и доведен до конца — высокий уровень развития произвольности. Если ребёнок сбивается уже на втором-третьем шаге — низкий уровень концентрации внимания.

Тест простых поручений. Зачитывается серия из 8 команд разного типа (нарисовать знак, написать букву, соединить точки), которые нужно выполнить на бланке без повторов инструкций. Оценивает объем оперативной памяти и умение следовать алгоритму.

3. Познавательные УУД (логика и анализ)

Методика «Исключение лишнего» (наглядный вариант). Ребёнку показывают карточку с четырьмя картинками (например: яблоко, груша, огурец, слива).

— *Задание:* «Зачеркни лишнее и объясни, почему эти три предмета похожи».

— *Критерий:* Важно не просто правильное исключение (огурец), но и способность обобщить группу одним словом («фрукты»). Если ребёнок исключает предмет по случайному признаку (цвету) — навык классификации не сформирован.

Методика «Матрицы Равена» (упрощенный черно-белый вариант А). Подбор недостающего фрагмента в целостном рисунке-пазле.

– *Цель:* Оценка невербального логического мышления и способности находить закономерности без опоры на речь.

4. Коммуникативные УУД (кооперация)

Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман). Дети работают парами. Каждому дают вырезанную из бумаги рукавичку и одинаковый набор карандашей.

– *Инструкция:* «Разукрасьте свои рукавички так, чтобы они составили пару — были абсолютно одинаковыми. Договоритесь, какой узор вы будете рисовать».

– *Критерии оценки*

• *Низкий уровень:* Дети рисуют разные узоры или каждый настаивает на своем, игнорируя партнера.

• *Средний уровень:* Частичное сходство (совпадают цвета, но разная форма деталей).

• *Высокий уровень:* Узоры идентичны. Дети активно обсуждали план, распределяли карандаши и следили за работой друг друга.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. — М.: Просвещение, 2008.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1996.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990.
5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Педагогика, 1972.
6. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. —
7. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман. — М.: Вита-Пресс, 2019
8. Илюшин, Л. С. Приемы и методы деятельностного подхода в начальной школе. Сборник современных кейсов по формированию учебной самостоятельности / Л. С. Илюшин, Т. Г. Галактионова. — СПб.: КАРО, 2022.

Практика организации инклюзивных мероприятий для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья

Дроздова Мария Алексеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Тараторин Евгений Викторович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный институт культуры (г. Химки)

В статье рассматриваются современные практики организации инклюзивных мероприятий для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с точки зрения социально-культурной рекреации и реабилитации. Интерес к проблеме обусловлен необходимостью расширения возможностей детей с ОВЗ в культурной, творческой и общественной жизни, а также поиска эффективных форм их социокультурной интеграции. В качестве практических кейсов рассматриваются Всероссийский слёт юных патриотов «Победный май», реализуемый на базе ГБОУ Реабилитационно-образовательный центр № 76 города Москвы и Всероссийский вокальный конкурс для детей и молодежи «Янтарная нота», реализуемый в Калининграде. Особое внимание уделяется практическому опыту автора в организации данных мероприятий.

Ключевые слова: инклюзия, дети с ОВЗ, подростки с ОВЗ, социально-культурная деятельность, социокультурная интеграция, творческие конкурсы, фестивали, инклюзивные мероприятия, рекреация, реабилитация.

На современном этапе развития социально-культурной деятельности как науки особо остро встает вопрос об интеграции инклюзивной культуры в повседневную жизнь общества, что предполагает создание условий, при которых дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность не только получать образование и социальные услуги, но и активно участвовать в культурной и общественной жизни. В этом

контексте особое значение приобретают различные культурно-массовые, досуговые, образовательные и общественно значимые мероприятия.

Научные исследования таких авторов как Шарковская Н. В., Мацукевич О. Ю., Журавлевой Ж. И. и других показывают, что включение детей с ОВЗ в различные формы коллективной деятельности способствует расширению социальных контактов, развитию коммуни-

кативных навыков, формированию социального опыта и раскрытию творческого потенциала. Н. В. Шарковская утверждает, что «социально-культурная реабилитация понимается как целостный процесс общекультурного развития человека с ограниченными возможностями здоровья, а также как результат достижения устойчивой вариативности социальных контактов с окружающим миром культуры и искусства» [6].

О. Ю. Мацукевич указывает на то, что «становление инклюзивного мировоззрения и инклюзивных форм деятельности сегодня становится одной из наиболее актуальных примет гуманизации жизни российского общества, в котором утверждаются традиционные для российской культуры идеи добра, сочувствия и деятельной заботы о нуждающихся. Переоценить важность этого процесса невозможно в силу устойчивой динамики инвалидизации современного общества» [4]. Р. А. Литвак отмечает значение конкурсов, проектов и культурно-досуговых мероприятий как пространства формирования социального опыта детей с ОВЗ и их включения в различные детские коллективы [3]. Ж. И. Журавлева считает, что «идея успешной социализации и предоставление качественного образования, существенно повышающего качество жизни людей с ОВЗ, связывается с персонализацией всех уровней общего образования и в том числе касается системы дополнительного образования» [1].

Исходя из исследований данной темы, мы можем утверждать, что обеспечение только физической доступности не создает условий для полноценной рекреации, а предполагает создание условий для полноценного включения личности в культурную жизнь, взаимодействия с другими участниками и реализацию собственного творческого потенциала. К. Ф. Каткова рассматривает культурную инклюзию как процесс интеграции различных групп в пространство учреждений культуры и развития инклюзивных практик. По мнению исследователя, инклюзия, утверждая право каждого человека на развитие своих знаний и умений, реализацию творческих потребностей и социальных запросов, обеспечивает общественное равновесие и межличностное взаимодействие» [2].

Особую роль в данном процессе играют конкурсы и фестивали. Их специфика заключается в том, что участник получает возможность не только присутствовать на культурном мероприятии, но и непосредственно принять участие в качестве: исполнителя, автора, участника творческой команды, зрителя.

В связи с этим представляет интерес сравнительный анализ различных моделей организации инклюзивных мероприятий. Для настоящего исследования выбраны два практических примера: Всероссийский слёт юных патриотов «Победный май» на базе ГБОУ Реабилитационно-образовательного центра № 76 в Москве и Всероссийский конкурс для детей и молодежи «Янтарная нота» в Калининграде.

Выбор данных мероприятий обусловлен непосредственным участием в организации автором и позво-

ляет рассмотреть два различных направления социально-культурной работы с детьми и подростками с ОВЗ. В первом случае основой выступает патриотическое, воспитательное и социально-коммуникативное содержание, во втором — вокальное творчество, конкурсная деятельность и творческая самореализация.

В системе социально-культурной деятельности мероприятия занимают значительное место как средство организации взаимодействия людей, развития творческой активности, формирования ценностных установок и включения личности в общественную жизнь. Для детей и подростков с ОВЗ значение подобных мероприятий особенно велико. Ограниченность социальных контактов и доступных форм общественной активности может создавать дополнительные барьеры для участия в культурной жизни, поэтому организация конкурсов, фестивалей, слётов, выставок, творческих встреч и других мероприятий становится одним из механизмов расширения социального пространства ребенка.

Исследования в области инклюзивного образования и социокультурной интеграции показывают, что участие детей с ОВЗ в проектах, конкурсах и коллективной деятельности позволяет приобретать новый социальный опыт, развивать коммуникативные способности и расширять круг взаимодействия [3]. При этом важным является переход от представления о ребенке с ОВЗ исключительно как о получателе помощи к пониманию его как активного участника социокультурного процесса.

Одним из практических примеров организации мероприятий для детей и подростков с ОВЗ является Всероссийский слёт юных патриотов «Победный май», проводимый на базе ГБОУ Реабилитационно-образовательный центр № 76 города Москвы. Особенность данного проекта заключается в сочетании патриотического, воспитательного, социально-коммуникативного и досугового содержания. В отличие от традиционного творческого конкурса, в котором основное внимание сосредоточено на демонстрации художественного результата, слёт позволяет формировать более комплексную модель взаимодействия участников. В рамках такого мероприятия значимым становится не только итоговое выступление или выполнение определенного задания, но и сам процесс совместной деятельности.

Практический опыт участия автора в организации «Победного мая» позволяет выделить несколько существенных организационных компонентов.

Первым является *предварительная подготовка участников*. Инклюзивное мероприятие требует учета индивидуальных возможностей детей и подростков, особенностей их восприятия информации, уровня самостоятельности и необходимости сопровождения.

Вторым компонентом выступает *создание ситуации коллективного взаимодействия*. Для детей с ОВЗ особенно важным является возможность не просто присутствовать на мероприятии, а выполнять определенную социальную роль: участника, выступающего, члена команды, помощника или организованной группы.

Третьим компонентом является *использование патриотического содержания как средства социально-культурного взаимодействия*. Историческая память, знакомство с событиями отечественной истории, обращение к семейным историям и символам Победы могут выступать основой для коллективной творческой и познавательной деятельности.

Четвертым компонентом становится *публичность результата*. Участник получает возможность продемонстрировать собственные способности перед другими детьми, педагогами и взрослыми. Публичное представление результата имеет значение для формирования уверенности в собственных возможностях и социальной значимости деятельности.

При этом следует отметить, что инклюзивный характер мероприятия определяется не только присутствием детей с ОВЗ. Принцип инклюзии реализуется через организацию доступного участия, возможность выполнять социально значимые роли, взаимодействовать с другими участниками, получать положительный опыт совместной деятельности и расширение социального опыта и культурного обмена. В этом отношении проект «Победный май» можно рассматривать как комплексную социально-культурную практику, в которой патриотическое содержание используется как средство воспитания, коммуникации и социальной интеграции.

Другой моделью инклюзивного мероприятия является Всероссийский вокальный конкурс для детей и молодежи «Янтарная нота», организуемый в городе Калининграде. История проекта показывает его постепенное развитие от региональной инициативы к более масштабному ме-

роприятию. В 2020 году проект «Янтарная нота — зажги звезду!» был представлен как региональный открытый конкурс детского и молодежного творчества, объединяющий здоровых детей, детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Одной из задач проекта было создание условий для совместного художественного творчества и неформального общения участников. В дальнейшем проект получил развитие в различных форматах. В частности, был реализован проект «Янтарная нота приглашает гостей», ориентированный на людей с ограниченными возможностями из Калининградской и Нижегородской областей. Современный формат конкурса предусматривает дистанционный отбор и очный финальный этап. Согласно официальным материалам, в конкурсе участвуют дети от 5 до 17 лет и молодежь от 17 до 30 лет; первый этап проводится заочно, после чего победители проходят в очный финал.

Особое значение для социально-культурного анализа имеет то, что деятельность проекта не ограничивается непосредственно конкурсным выступлением. В рамках развития проекта проводились мастер-классы, работа с педагогами и подготовка участников, а также гала-концерт, на котором лучшие участники демонстрируют творческие способности. В одном из этапов развития «Янтарной ноты» команда проекта работала в различных городах, проводила мастер-классы для детей и молодежи с ОВЗ, а также обучение педагогов творческих направлений работе с талантливыми людьми с инвалидностью [5].

Таким образом, «Янтарная нота» представляет собой модель, в которой конкурсная деятельность соединяется с образовательной, творческой и коммуникативной составляющими.

Таблица 1. Сравнительный анализ структурных компонентов творческих проектов

Критерий	«Победный май»	«Янтарная нота»
Регион реализации		Калининградская область
Базовая организация		Студия эстрадно-сценического мастерства Е. Щедриной
Основная направленность		Вокальное творчество
Основная деятельность		Конкурсная и творческая деятельность
Целевая группа		Дети, молодежь, в том числе участники с ОВЗ
Основной механизм участия		Отбор, подготовка и публичное выступление
Творческая составляющая		Является центральным содержательным компонентом
Коммуникация		Взаимодействие участников, педагогов, наставников и организаторов
Образовательная составляющая		Вокальная подготовка, мастер-классы, работа с педагогами
Публичность результата		Финальное выступление и награждение
Социально-культурный эффект		Творческая самореализация, социальная интеграция, поддержка талантов

Данные таблицы 1 демонстрируют, что обе практики используют общие механизмы социально-культурной деятельности, но реализуют их через различные содержательные направления. В «Победном мае» основой объединения участников становится патриотическое содержание. Через совместную деятельность формируются условия для коммуникации, коллективного участия и социального взаимодействия. В «Янтарной ноте» объединяющим механизмом становится творчество, прежде всего вокальное исполнительство. Участник получает возможность представить результат своей творческой деятельности, пройти конкурсный отбор и выйти на сцену.

Сравнение московского и калининградского опыта позволяет сделать важный вывод: успешность инклюзивного мероприятия определяется не только содержанием его программы, но и качеством организационной среды.

К числу значимых организационных условий относятся: предварительная подготовка участников; доступность информации о мероприятии; возможность адаптации отдельных заданий; наличие специалистов и педагогов, способных сопровождать участников; учет индивидуальных возможностей детей; возможность участия родителей и сопровождающих; создание ситуации коллективного взаимодействия; наличие публичного результата; поддержка участников после завершения мероприятия; анализ результатов и обратной связи.

При этом инклюзивность необходимо рассматривать как процесс, охватывающий весь жизненный цикл мероприятия: от информирования и подачи заявки до подготовки, непосредственного участия, подведения итогов и дальнейшего сопровождения.

Практика проект «Янтарной ноты» показывает, что конкурс может выполнять функции не только отбора участников, но и подготовки, обучения, обмена опытом и развития профессиональных компетенций педагогов. Практика проекта «Победного мая», в свою очередь, демонстрирует возможности использования комплексного мероприятия для сочетания воспитательной, патриотической, коммуникативной и социально-культурной работы.

Проведенный анализ позволяет рассматривать инклюзивные мероприятия для детей и подростков с ОВЗ как значимую форму современной социально-культурной деятельности. На примере проекта «Победный май» в г. Москве и проекта «Янтарной ноты» в г. Калининграде выявлено, что различные по содержанию мероприятия могут выполнять сходные социально-культурные функции: создавать условия для общения, расширять социальный опыт участников, поддерживать творческую активность и формировать возможности для включения детей и подростков с ОВЗ в общественную и культурную жизнь. Общим для рассмотренных практик является необходимость рассматривать личность с ОВЗ как активного субъекта мероприятия. Инклюзивный подход реализуется в том случае, когда участнику предоставляется возможность проявить свои способности, взаимодействовать с другими людьми, получить социально значимый опыт и увидеть результат собственной деятельности.

Таким образом, инклюзивные конкурсы, фестивали, слёты и другие культурно-социальные мероприятия могут выступать эффективным инструментом социально-культурной интеграции детей и подростков с ОВЗ. Их потенциал заключается в объединении творческой, воспитательной, образовательной, коммуникативной и досуговой деятельности.

Литература:

1. Журавлева Ж. И. К вопросу о социализации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования / Ж. И. Журавлева, А. С. Павлова, И. Л. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 82–84.
2. Каткова К. Ф. Социальная и культурная инклюзия в пространстве учреждений сферы культуры / К. Ф. Каткова // Культурное пространство: генезис и трансформации: тезисы докладов VIII всероссийской научно-практической конференции памяти профессора С. Н. Иконниковой, Санкт-Петербург, 25–26 октября 2023 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт культуры, 2023. С. 73–75.
3. Литвак Р. А. Теория и практика развития инклюзивного образования детей / Р. А. Литвак // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12, № 3. С. 102–112.
4. Мацукевич О. Ю. Инклюзивные креативные практики в развивающем пространстве Российской культуры / О. Ю. Мацукевич, Н. Н. Ярошенко // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 5 (109). С. 133–141.
5. Студия Елены Щедриной — официальный сайт проекта «Янтарная нота». URL: <https://shchedrinastudio.ru/> (дата обращения: 27.09.2026).
6. Шарковская Н. В. Базовые методологические принципы социально-культурной реабилитации инвалидов / Н. В. Шарковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 6 (68). С. 178–184.

Инновационные подходы к организации партнерских отношений между детским садом и семьей

Егорова Ирина Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 19 г. Крымска (Краснодарский край)

В статье рассматриваются актуальные подходы к организации партнерского взаимодействия между дошкольной образовательной организацией (ДОО) и семьей. Особое внимание уделяется переходу от традиционных форм работы к интерактивным и цифровым инструментам, способствующим повышению вовлеченности родителей в образовательный процесс.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) семья рассматривается как полноправный участник образовательных отношений. Современная парадигма взаимодействия ДОО и семьи базируется на принципах открытости, взаимного доверия и субъект-субъектного сотрудничества. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью поиска эффективных механизмов, позволяющих интегрировать воспитательный потенциал семьи и профессиональные компетенции педагогов.

Традиционные формы работы (родительские собрания, консультации, наглядная агитация) в современных условиях требуют качественной модернизации. Переход к инновационным формам взаимодействия позволяет сделать процесс коммуникации более адресным и результативным.

К числу наиболее эффективных современных форм взаимодействия относятся:

Цифровизация коммуникации. Сегодня детский сад — это не только пространство для игр и занятий, но и активная цифровая среда. Переход на современные каналы связи позволяет нам уйти от бумажных объявлений на дверях и сделать общение с родителями по-настоящему оперативным, доверительным и прозрачным. Использование мессенджеров, официальных сайтов ДОО и социальных сетей позволяет оперативно информировать родителей о ходе образовательного процесса. Создание закрытых групп и каналов обеспечивает возможность дистанционного консультирования и обмена фото- и видеоматериалами, что повышает уровень прозрачности деятельности детского сада.

Интерактивные формы вовлечения. Организация мастер-классов, семейных клубов, проектных мастерских и творческих лабораторий способствует формированию сообщества единомышленников. Совместная деятельность педагогов, детей и родителей в рамках реализации краткосрочных проектов позволяет родителям не только наблюдать за развитием ребенка, но и непосредственно участвовать в создании образовательной среды.

Вот как можно реализовать интерактивные формы вовлечения на практике, чтобы это было живо, интересно и полезно для всех.

1. Мастер-классы: «Учимся друг у друга»

Мастер-класс — это не лекция, а практика. Важно, чтобы инициатива исходила не только от педагогов, но и от родителей.

Как это работает. Выбирается тема, где родители могут проявить свои таланты.

Например: «Мастерская народной игрушки». Мама, которая увлекается рукоделием, показывает детям и другим родителям, как сделать куклу-оберег из лоскутков. Или папа-инженер проводит занятие по конструированию из бросового материала (картонных коробок, втулок).

Результат. Родители видят, как педагог общается с детьми, а дети гордятся своими родителями. Это снимает барьер «педагог — родитель» и создает атмосферу доверия.

2. Семейные клубы: «Территория общения»

Семейный клуб — это площадка для неформального общения, где обсуждаются важные вопросы воспитания, но без назидательного тона.

Как это работает. Встречи проходят в формате «чаепития» или «круглого стола» в вечернее время.

Например: «Клуб «Читающая семья». Родители и дети собираются, чтобы обсудить любимую книгу. Можно устроить «театр теней» по мотивам сказки, где роли распределяются между взрослыми и детьми.

Результат. Родители находят поддержку друг у друга, делятся лайфхаками воспитания, а дети видят, что их семья — часть большого и дружного коллектива.

3. Проектные мастерские: «Создаем среду вместе»

Проектная деятельность — это самый глубокий уровень вовлечения. Здесь родители становятся соавторами образовательного пространства.

Как это работает. Педагог объявляет тему проекта (например, «Экология нашего двора»), и родители включаются в процесс на всех этапах.

Например: «Проект «Огород на подоконнике». Родители не просто приносят семена, а вместе с детьми проектируют систему полива, расписывают горшочки, ведут дневник наблюдений. Или проект «Музей одной вещи», где каждая семья приносит экспонат и рассказывает его историю.

Результат. Ребенок видит, что его интересы важны для взрослых. Родители же начинают лучше понимать, как устроено обучение в саду, и видят прогресс своего ребенка в динамике.

4. Творческие лаборатории: «Эксперименты без границ»

Это пространство, где нет правильных или неправильных ответов, есть только поиск и творчество.

Как это работает. Организуются «Станции» с разными видами деятельности, где дети и родители перемещаются от одной к другой.

Например: «Лаборатория «Юные исследователи». На одной станции смешивают безопасные реактивы (вулкан из соды), на другой — рисуют на молоке, на третьей — строят мосты из макарон.

Результат. Совместное удивление и радость открытия сближают сильнее, чем любые официальные собрания. Родители «включаются» в игру и на час забывают о своих взрослых заботах.

Дистанционное консультирование и просвещение. Вебинары, онлайн-лектории и подкасты для родителей позволяют преодолеть временные и пространственные барьеры. Данный формат особенно эффективен для трансляции экспертного мнения специалистов (психологов, логопедов, дефектологов)

Литература:

1. Белая К. Ю. Инновационная деятельность ДОО: методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2013. — 64 с.
2. Бутырина Н. М., Боруха С. Ю., Гущина Т. Ю. и др. Технология новых форм взаимодействия ДОО с семьей: учебно-методическое пособие. — Белгород: Белгор. гос. ун-т, 2014. — 177 с.
3. Сертакова Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей: методическое пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 80 с.

и формирования психолого-педагогической компетентности родителей.

Социальное партнерство. Организация совместных социально значимых акций (благотворительные ярмарки, экологические десанты, волонтерские инициативы) способствуют укреплению корпоративной культуры и формированию единого воспитательного пространства.

Для достижения качественных результатов взаимодействия необходимо соблюдение ряда условий:

- системность: работа с семьей не должна носить эпизодический характер;
- дифференцированный подход: учет запросов, образовательного уровня и психологических особенностей каждой семьи;
- обратная связь: регулярный мониторинг удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг и формами взаимодействия.

Современные формы взаимодействия ДОО и семьи направлены на создание единой экосистемы развития ребенка. Переход от модели «педагог — транслятор знаний» к модели «педагог — партнер» позволяет не только повысить качество дошкольного образования, но и обеспечить преемственность воспитательных воздействий в семье и детском саду. Дальнейшее развитие данного направления видится в расширении использования цифровых технологий и укреплении горизонтальных связей между участниками образовательного процесса.

Методика оценки проекта по дизайн-проектированию для студентов среднего профессионального образования

Завгородняя Анастасия Николаевна, преподаватель;
Голубева Ирина Дмитриевна, преподаватель;
Привалова Анастасия Вадимовна, преподаватель;
Кузнецова Ольга Валерьевна, преподаватель
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматривается проблема оценки семестровых проектов по дизайн-проектированию в системе СПО. На основе ФГОС по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) и педагогического опыта авторов предложена критерийная база оценивания, включающая три блока: содержательный, блок разработки, презентационный. Приведена балльная шкала перевода результатов в академическую оценку. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями СПО при разработке фондов оценочных средств и методических рекомендаций по проектированию.

Ключевые слова: дизайн-проектирование, среднее профессиональное образование, критерии оценивания, балльно-рейтинговая система, профессиональные компетенции, фонд оценочных средств.

Введение

Одной из ключевых форм промежуточной аттестации студентов специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) является презентация и защита индивидуального творческого проекта. Несмотря на наличие списка компетенций и шкалы оценивания знаний и умений в методической литературе ФГОС СПО, критерии оценивания весьма обобщены [1].

На промежуточной аттестации необходимо оценить не только знание теории, но и способность применять её в практической работе. Однако, из-за универсальных формулировок критериев оценивания, как показывает практика, преподаватели часто сталкиваются с двумя крайностями. С одной стороны — излишне жёсткие рамки проектирования и оформления работы, которые превращают защиту проекта в просмотр качественно выполненных, но однообразных работ, и не дают студенту раскрыться. С другой — размытые критерии, которые допускают игнорирование некоторых показателей, дают полную свободу проектирования, а оценивание итогового результата происходит по общему впечатлению от работы.

Цель статьи — представить методику оценки проекта по дизайн-проектированию, разработанную с учётом требований ФГОС СПО и практического опыта преподавания.

Работа опирается на анализ ФГОС СПО по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям), утверждённого приказом Минпросвещения России от 05.05.2022 № 308, а также на изучение примерных программ профессионального модуля ПМ.01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов» [1]. Использовался метод моделирования оценочной деятельности, обобщение собственного педагогического опыта и анализ студенческих работ за период с 2024 по 2026 год.

Обсуждения и результаты

Дисциплина «Дизайн-проектирование» в СПО выполняется, как правило, с четвертого по седьмой семестр и завершает изучение профессионального модуля. Тематика проектов связана с разработкой промышленного дизайна, малых архитектурных форм, или интерьеров жилых и общественных пространств [2]. Проект включает пояснительную записку и графическую часть: чертежи, развёртки, визуализации, демонстрационный планшет.

При разработке критериев мы исходили из того, что оценка должна быть понятной для студентов, рассматриваться ими как справедливая, отражать требования ФГОС к результатам освоения модуля, и четко определять форму итоговой, корректно выполненной, работы студента [7]. Таким образом, критерии оценивания должны

служить не только маркером ошибки, но и ориентиром на логичное структурированное проектирование.

При разработке системы рейтинговой оценки важной проблемой является точность определения критериев [7]. Предлагаемая система включает три блока критериев: содержательный, блок моделирования и презентационный.

Критерии содержательного блока касаются проектного решения. Конкретный набор этих критериев зависит от типа проектируемого объекта, но имеется основное ядро неизменных критериев, связанных с оформлением документации по ГОСТ 7.32–2017. Оценивается качество теоретического исследования, которое включает предпроектный анализ, колористическое решение, а также уникальность проекта в целом [4].

Критерии блока разработки (моделирования) объекта касаются художественной выразительности, композиции, качества выполнения 3-D модели, её рациональности и трудоёмкости. Также особым критерием данного блока является перспективность и конкурентоспособность проекта. Данный блок в наибольшей степени зависит от типа проектируемого объекта.

Презентационные критерии связаны с защитой проекта. Оценивается качество подачи печатных материалов, оригинальность представления, а также соответствие работы поставленным цели и задачам. При устной защите проекта добавляются критерии: культура речи, аргументированность ответов, понимание сути задаваемых вопросов и соблюдение регламента защиты.

Предложенная структура оценивается в балльной системе, что позволяет педагогу выставить четкую структуру проектирования и детально рассмотреть работу студента.

Ниже (табл. 1) показаны критерии оценивания семестровой работы, на примере оценивания дизайн-проекта интерьера общественного пространства. Количество и балльный вес указанных критериев может меняться в зависимости от объекта проектирования.

Так как во многих учебных заведениях принята пятибалльная система, рассматривается шкала перевода баллов в академическую оценку (табл.2). Данное соотношение баллов, процентов и оценки может корректироваться в зависимости от общего уровня навыков группы студентов.

Предлагая балльно-рейтинговую систему, мы не стремимся заменить традиционный метод оценивания — пятибалльный. Наоборот, комплексный подход к оценке знаний и умений студента приводит к более точным результатам со стороны учащегося, и четкой постановке цели и задач со стороны преподавателя [4]. Таким образом, итоговая оценка состоит из совокупности оценок за выполненные задания в течение семестра, и оценки, переведенной из балльно-рейтинговой системы. Считаем важным, чтобы итоговая оценка выставлялась с учетом всего времени обучения и качества приложенных усилий учащегося [4].

Таблица 1

Критерии оценки			Баллы
1 блок Содержательный (пояснительная записка) 9 баллов	1	Содержание и оформление документации проекта	9
	1.1	Разработка технической документации	4
	1.1.1	Общее оформление: (ориентация на ГОСТ 7.32–2017) (да — 1; нет — 0)	1
	1.1.2	Качество эскизов, схем, чертежей, технологических карт (уровень графической подачи с использованием компьютерных программ или от руки, соответствие чертежей ГОСТ) (да — 2; представлены не в полной мере-1; нет — 0)	2
	1.1.3	Наличие всех работ и этапов проектирования (да — 1; нет — 0)	1
	1.2	Качество теоретического исследования	1
	1.2.1	Наличие актуальности (да — 0,5; нет — 0)	0,5
	1.2.2	Предпроектное исследование: анализ исторических прототипов и современных аналогов (да — 0,5; нет — 0)	0,5
	1.3	Креативность и новизна проекта	4
	1.3.1	Оригинальность предложенных идей: — форма и функция объекта: соответствие перспективным тенденциям моды, назначение, креативность, следование традициям и т. д.; (да — 1; нет — 0) — конструкция: универсальность, эргономичность, оригинальность, лёгкость и т. д. (да — 1; нет — 0) — колористика: соответствие актуальным тенденциям моды, интересное тональное и цветовое решение, пропорциональное соотношение цветов, значение и символика цвета и т. д. (да — 1; нет — 0) (от 0 до 3 баллов)	3
	1.3.2	Новизна, значимость и уникальность проекта (разработка и изготовление авторских полотен; оригинальное применение различных материалов; использование нетрадиционных материалов и авторских технологий и т. д.) в интерьере (да — 1; нет — 0)	1
2 блок Разработка изделия/объекта 9 баллов	2	Дизайн модели творческого проекта	9
	2.1	Композиция проектируемого объекта, гармония, эстетика (внешняя форма, конструкция, колористика, декор и его оригинальность / художественное оформление, гармоничное вписание в среду) (целостность — 1; не сбалансированность — 0)	1
	2.2	Качество выполненной модели (объект(ы) соразмерны, проработаны, текстуры приближены к реальным и наложены корректно, освещение понятно передаёт время дня, без засветов и тёмных пятен, явно видно откуда светит и что освещает) (качественно — 4, требуется незначительная доработка — 2, не качественно — 0)	4
	2.3	Рациональность или трудоёмкость создания модели, сложность проектирования; многофункциональность и вариативность (от 0 до 2 баллов)	2
	2.4	Перспективность и конкурентоспособность проекта (в сравнении с реальными объектами и работами студентов в группе) (от 0 до 2 баллов)	2
3 блок Презентационный (оценка защиты проекта) 5 баллов	3	Процедура презентации проекта	5
	3.1	Качество подачи материала и представления проекта: — оригинальность представления (оригинальный — 1, стереотипный — 0) — качество печатных материалов (качественно — 2, есть незначительные ошибки — 1, не качественно — 0)	3
	3.2	Соответствие работы студента содержанию поставленных цели и задач проекта (соответствует полностью — 2; не соответствует — 0)	2
Итого			23

Таблица 2

Баллы	Проценты	Оценка
23–20	100–90	отлично
19–16	89–79	хорошо
15–12	78–56	удовлетворительно
11 и менее	55 и менее	неудовлетворительно

Апробация предложенной системы проводилась в течение четырех семестров у вторых и третьих курсов направления 54.02.01 Дизайн (по отраслям). За это время было оценено около 350 проектов. Наблюдения показали, что студенты, получившие оценочный лист с критериями до начала работы, грамотнее распоряжались временем и более уверенно чувствовали себя на защите. Преподаватели, в свою очередь, отмечали, что система упрощает оценивание, сокращает время проверки работ и снижает риск субъективных решений.

Заключение

Предложенная методика оценки работы по дизайн-проектированию включает три взаимосвязанных блока критериев и балльную шкалу, обеспечивающую перевод ре-

зультатов оценивания в академическую оценку. Методика опирается на требования ФГОС СПО, но учитывает специфику различных типов проектных заданий. Апробация показала, что наиболее востребованным у студентов оказались критерии, связанные с качеством выполнения модели и содержательной частью. Это позволяет предположить, что данные блоки требуют дополнительного разъяснения на первых занятиях по дизайн-проектированию.

Материалы статьи могут быть полезны преподавателям СПО при разработке фондов оценочных средств, методических рекомендаций и рабочих программ профессиональных модулей. Дальнейшая работа в этом направлении может быть связана с адаптацией критериев для других видов проектной деятельности, и с изучением того, как критериальная система влияет на учебную мотивацию студентов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям): утверждён приказом Минпросвещения России от 05.05.2022 № 308.
2. Алексеев А. Г. Дизайн-проектирование / А. Г. Алексеев. — Текст: электронный // Юрайт: [сайт]. — URL: <https://urait.ru/course/3A3BA922-C2F5-4EE6-B228-FDCB64AB10FD> (дата обращения: 02.10.2026).
3. Основы методологии дизайн-проектирования: учебное пособие. — Текст: электронный // Электронный научный архив УрФУ: [сайт]. — URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/93286> (дата обращения: 02.10.2026).
4. Чернышева А. Г. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки при формировании проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна / А. Г. Чернышева. — Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2012. — № 7. — С. 178–193.
5. Багаева Т. В. Внедрение балльно-рейтинговой системы в процессе учебной деятельности студентов направления «Дизайн» / Т. В. Багаева, А. А. Боронцов. — Текст: непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 4. — С. 14–15.
6. Полякова, И. А. Влияние балльно-рейтинговой системы на мотивацию и успеваемость студентов вуза: аналитический обзор / И. А. Полякова. — Текст: непосредственный // Концепт Научно-методический электронный журнал. — 2026. — № 6. — С. 112–139.
7. Новикова Е. Ю. Балльно-рейтинговая оценка: мнение студентов / Е. Ю. Новикова. — Текст: непосредственный // Высшее образование в России. — 2013. — № 7. — С. 132–136.

От готового ответа к осмысленному высказыванию: изменение подходов к обучению английскому языку в условиях использования генеративного искусственного интеллекта

Загидуллина Венера Каримовна, учитель английского языка

МБОУ «Русско-татарская средняя общеобразовательная школа № 81 с углубленным изучением отдельных предметов имени В. А. Григорьева»
Кировского района г. Казани

Статья посвящена изменению образовательной среды в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта (ИИ). Рассматривается противоречие между доступностью готового языкового результата, создаваемого цифровыми инструментами, и необходимостью формирования у обучающихся самостоятельных умений. На основе наблюдений автора анализируются изменения в организации деятельности учащихся 2–9 классов при изучении английского языка по УМК «Spotlight». Особое внимание уделяется проблеме механического использования готовых ответов нейросетей. Обосновывается необходимость смещения акцента с получения готового результата на его осмысление, проверку и устное воспроизведение.

Ключевые слова: английский язык, генеративный искусственный интеллект, самостоятельность обучающихся, языковая деятельность, функциональная грамотность, УМК «Spotlight».

From a ready-made answer to a meaningful statement: changing approaches to teaching English in the context of using generative artificial intelligence

Zagidullina Venera Karimovna, English teacher

“Russian Tatar secondary school No. 81 with advanced study of certain subjects named after V. A. Grigoriev” Kirovsky district of Kazan

The article is devoted to the transformation of the educational environment in the context of the spread of generative artificial intelligence systems. The author considers the contradiction between the availability of an instant language result created by digital tools and the need to form independent language skills in students. Based on the author's observations, the changes in the organization of activities of students in grades 2–9 when studying English using the «Spotlight» textbook are analyzed. Special attention is paid to the problem of mechanical copying of answers from neural networks. The necessity of shifting focus from obtaining a finished digital product to its critical understanding and oral reproduction is substantiated.

Keywords: English language, generative artificial intelligence, students' independence, language activity, functional literacy, «Spotlight» textbook.

Введение

Современная цифровая среда существенно меняет условия обучения иностранным языкам. Сегодня к традиционным источникам информации добавились системы генеративного искусственного интеллекта (ИИ), способные за несколько секунд создать точный перевод, объяснить грамматическое правило или составить связный текст.

Доступность готового результата создает новую педагогическую проблему: ученик может получить внешне правильный языковой продукт, не совершив при этом необходимой интеллектуальной работы. Если цифровой инструмент выполняет репродуктивную операцию за обучающегося, задача учителя усложняется. Возникает необходимость формировать способность самостоятельно понимать, критически оценивать и устно воспроизводить полученную информацию.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ООО) ориентирует процесс на достижение результатов, предполагающих активную деятельность самого обучающегося. Наличие автоматически сформированного текста ещё не означает сформированности языкового умения. Актуальным становится вопрос о том, как сохранить самостоятельную языковую деятельность обучающегося в условиях доступности мгновенного готового ответа.

Изменение языковой образовательной среды и УМК «Spotlight»

В образовательной практике искусственный интеллект может использоваться для подготовки дополнительных материалов, адаптации текстов и создания игровых ситуаций. Работа с УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) позволяет выстраивать последовательное движение от освоения базового языкового материала к сложным видам речевой

деятельности. Данная линия УМК используется на разных ступенях обучения и полностью соответствует требованиям ФГОС.

Однако технологическое расширение возможностей не должно приводить к сокращению самостоятельной деятельности ученика. В практической работе с обучающимися 2–9 классов заметно, что привычная модель «прочитать — перевести — записать» в цифровой среде теряет свою эффективность. Если обучающийся получает готовый ответ из нейросети и просто переносит его в тетрадь, результат работы оказывается формальным: ученик не всегда понимает содержание и испытывает затруднения при необходимости применить материал в живом общении.

Специфика обучения в начальной и основной школе

Применение генеративного ИИ имеет свои особенности в зависимости от возраста учащихся. В начальной школе (2–4 классы) при работе с УМК «Spotlight» основной задачей является создание прочных зрительно-звуковых ассоциаций. Главный риск заключается в том, что дети могут использовать системы онлайн-перевода для мгновенного выполнения домашних заданий, минуя этап самостоятельного соотнесения графической формы слова с его значением.

В основном звене (5–9 классы) объем лексики возрастает, а грамматические структуры требуют аналитического мышления. На этом этапе учащиеся начинают активно использовать генеративные модели для написания писем и эссе. Педагогическая практика показывает, что простое требование «написать текст дома» теряет свою диагностическую функцию. Учащийся может принести безупречную письменную работу, но при попытке устно обсудить написанное демонстрирует полное непонимание структуры. Это требует от учителя изменения структуры контроля: письменное задание становится лишь промежуточным этапом, а итоговая оценка выставляется на основе устного ответа и защиты работы.

От готового результата к самостоятельной деятельности

Генеративные технологии значительно увеличили скорость получения готового текста. Языковое же образование предполагает способность самостоятельно использовать язык в устной и письменной коммуникации. Знание правильного варианта в тесте и способность построить с его помощью собственное высказывание — разные уровни сформированности умения. В условиях доступности готовых ответов особое значение приобретает сочетание письменной и устной деятельности. Важно, чтобы записанный ответ ученик мог прочитать, объяснить или использовать в коммуникации. Такой подход позволяет сместить акцент (табл. 1).

Таблица 1

От традиционного результата	К осмысленной деятельности
Получить правильный ответ	Понять способ и логику получения ответа
Переписать готовый текст	Критически осмыслить и переработать его
Выполнить письменное задание	Соотнести письменный и устный результат
Воспроизвести готовую фразу	Построить собственное вариативное высказывание

Развитие критического мышления учащихся при верификации цифровых данных

Доступность моментального ответа влечет за собой трансформацию когнитивной деятельности обучающихся. Школьник сталкивается с феноменом «цифровой иллюзии знания», при которой обладание готовым информационным продуктом ошибочно отождествляется с личным интеллектуальным достижением. Для преодоления этой тенденции процесс должен быть переориентирован с пассивного восприятия текстов на их аналитическую обработку.

Практика показывает, что учащиеся 5–9 классов при работе с текстами ИИ часто не замечают логических несоответствий, стилистических смешений и неестественных синтаксических конструкций. Встраивание в структуру занятия этапа коллективной верификации цифрового контента позволяет решить эту проблему. Обучающиеся учатся выступать в роли экспертов: сопоставлять данные нейросетей с правилами УМК «Spotlight», выявлять смысловые искажения и оценивать уместность употребления выражений в заданном контексте.

Подобная деятельность напрямую соотносится с требованиями ФГОС ООО к формированию метапредметных умений и функциональной грамотности. Изучение иностранного языка превращается в осознанный процесс когнитивного развития, где цифровой ответ становится отправным материалом для самостоятельного лингвистического исследования и дискуссии в классе.

Методические приемы трансформации контента

Для предотвращения пассивного потребления информации автором были апробированы следующие техники на основе материалов УМК «Spotlight»:

Прием «Редактор». Учащимся выдается текст по теме, сгенерированный ИИ, в который учитель намеренно внес лексико-грамматические ошибки. Задача учащихся — найти их и устно аргументировать исправления, опираясь на правила из учебника.

Прием «Обратное проектирование». Учащимся предлагается готовый текст (например, из раздела «Spotlight on Russia»). Их задача — проанализировать его структуру и составить план-запрос (промпт), на основе которого ИИ мог бы создать аналогичный текст.

Прием «Защита текста». При выполнении творческих работ вводится обязательный этап устной защиты. Ученик должен ответить на спонтанные вопросы по содержанию работы или заменить **ключевые слова** синонимами из активного вокабуляра модуля.

Изменение роли учителя и педагогические риски

В современной цифровой среде возрастает значение организационной функции педагога. Учитель должен проектировать самостоятельную работу так, чтобы материал стал собственным знанием ученика. Это критически важно при подготовке к ОГЭ (разделы «Письменная речь» и «Устная речь»). Если ребенок привыкает постоянно опираться на шаблоны ИИ, на экзамене он сталкивается с языковым барьером. Подготовка в 9 классе должна включать этапы бесцифровой тренировки в режиме реального времени.

На основе наблюдений автора была сформирована матрица рисков и методов их преодоления (табл. 2).

Таблица 2

Педагогический риск	Проявление в обучении	Метод минимизации риска
Снижение самостоятельности	Отказ от волевого интеллектуального усилия, лень	Введение «бесцифровых зон» на уроке, приоритет устных спонтанных ответов
Поверхностное усвоение	Перенос текста в тетрадь без понимания структуры и перевода	Использование приемов «Редактор» и «Защита текста»
Некритическое доверие к ИИ	Использование ошибочных, устаревших или искусственных фраз	Верификация данных по авторитетным словарям и справочникам УМК

Заключение

Доступность готового языкового продукта не отменяет необходимости изучения иностранного языка. Опыт работы по УМК «Английский в фокусе» показывает, что сочетание письменной и устной деятельности, необходимость самостоятельного преобразования материала позволяют сделать учебный процесс содержательным и снижают вероятность простого копирования ответа. Искусственный интеллект рассматривается не как замена учителю, а как фактор, побуждающий переосмыслить содержание самостоятельной деятельности обучающихся и критерии её оценки.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д. и др. Английский язык. 2 класс. В 2 ч. — М.: Просвещение, 2026.
3. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е. и др. Английский язык. 9 класс. — М.: Просвещение, 2023.
4. Федеральная образовательная программа основного общего образования: нормативные и методические материалы.
5. Методические материалы Центра лингвистического образования издательства «Просвещение» по использованию УМК «Английский в фокусе» (Spotlight).

Учитель-дефектолог территориальной ПМПК в медико-педагогическом взаимодействии: правовые основы и опыт дифференциальной диагностики состояний, маскирующихся под умственную отсталость

Зинин Сергей Валерьевич, учитель-дефектолог, педагог-психолог

МКОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции г. Нижнеудинск» (Иркутская область)

В статье рассматривается роль дифференциальной диагностики в плане дефектологического обследования, описанного С. Д. Забрамной, и демонстрируется опыт его применения в работе территориальной психолого-медико-педагогической комиссии МО «Нижнеудинский район». Из семи пунктов плана особое внимание уделено проверке сохранности анализаторов (слуха, зрения), поскольку именно эти нарушения чаще всего маскируются под умственную отсталость и требуют межведомственного взаимодействия с медицинскими специалистами. Обосновывается необходимость педагогической проверки анализаторов учителем-дефектологом, несмотря на наличие у детей медицинских диагнозов по итогам осмотров в декретированные сроки. При этом педагогическая диагностика не ставит под сомнение компетенцию медицинских специалистов; она отражает динамический характер развития и необходимость актуальной оценки функционального состояния анализаторов к моменту обращения в ПМПК. Дефектологическая работа не подменяет медицинскую — два направления взаимодополняют друг друга в рамках межведомственного взаимодействия. Описаны сурдопедагогические и тифлопедагогические методы, применяемые для дифференциации нарушений и подготовки обучающихся к продуктивному взаимодействию с врачами. Приведены четыре случая из практики, демонстрирующие практическую значимость комплексного подхода. Подчеркивается, что полноценная дифференциальная диагностика возможна только при проведении индивидуальных консультаций, предшествующих коллегиальному заседанию ТПМПК. Статья адресована специалистам ПМПК, педагогам-дефектологам, врачам, а также родителям.

Ключевые слова: ПМПК, дифференциальная диагностика, отоскопия, сурдопедагогические методы, нарушение слуха, тифлопедагогические методы, нарушение зрения, осмотр ротовой полости, тяжелые множественные нарушения развития, патопсихологический эксперимент, медико-педагогическое взаимодействие.

Введение

Проблема дифференциальной диагностики нарушений развития у детей остается одной из ключевых задач психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). До сих пор возникают трудности при отграничении умственной отсталости от сходных с ней состояний — нарушений деятельности анализаторов (зрения, слуха), задержки психического развития (ЗПР), педагогической запущенности. Как отмечает профессор С. Д. Забрамная, «кажущееся сходство с умственной отсталостью может быть и при нарушении деятельности анализаторов. Эти нарушения создают определенные трудности в познавательной деятельности детей, а в условиях школы порождают неуспеваемость» [4, с. 10].

Государственная политика в сфере образования направлена на максимальное включение детей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательные отношения [15]. Законодательство требует от образовательных организаций учитывать состояние здоровья обучающихся, а от учителей-дефектологов — уметь выявлять не только интеллектуальные, но и тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР) [20, 33].

Актуальность проблемы особенно высока в небольших городах и сельских районах. Так, в составе ТПМПК МО «Нижнеудинский район» работает только врач-психиатр. Офтальмолог, оториноларинголог, сурдолог и другие узкие специалисты в составе комиссии отсутствуют. Сурдопедагог и тифлопедагог — профильные дефектологи,

непосредственно занимающиеся нарушениями слуха и зрения, — в штате комиссии также отсутствуют. В этих условиях единственным специалистом, способным провести первичную педагогическую оценку обоих анализаторов, оказывается учитель-дефектолог (олигофренопедагог), подготовка которого по программе специалитета включает изучение анатомии, физиологии и патологии органов слуха, зрения и речи, а также основ сурдо- и тифлопедагогики. Тем самым он становится ключевым специалистом, выявляющим у детей ТМНР. Это согласуется с планом дефектологического обследования С. Д. Забрамной, предусматривающим проверку сохранности слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллектуальных процессов и других сторон развития.

Нормативно-правовая база, регулирующая деятельность ПМПК, прямо предусматривает сотрудничество медицинских и педагогических специалистов. Как указывает Л. А. Жданова, именно принципы равноправного сотрудничества, профессиональной компетентности, уважения к личности ребенка и соблюдения его интересов должны лежать в основе межведомственного медико-педагогического взаимодействия [3].

Материалы и методы

Цель работы — обосновать актуальность и практическую значимость плана дефектологического обследования специалистами ПМПК в современных условиях реали-

зации ФГОС и государственной политики в сфере образования. Объект — процесс дефектологического обследования детей на ПМПК. Предмет — применение плана дефектологического обследования в условиях медико-педагогического взаимодействия для дифференциальной диагностики состояний, маскирующихся под умственную отсталость, включая проверку сохранности анализаторов (слуха, зрения), состояния речи, двигательной сферы, уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов, наблюдение за поведением. Предполагается, что полноценная дифференциальная диагностика возможна только при проведении индивидуальных консультаций с четким следованием плану обследования, предшествующих коллегиальному заседанию.

Задачи работы: 1) проанализировать план дефектологического обследования С. Д. Забрамной и его соответствие современным нормативным требованиям; 2) описать сурдопедагогические и тифлопедагогические методы, применяемые для выявления нарушений анализаторов; 3) представить случаи из практики; 4) обобщить опыт организации дефектологического обследования в условиях территориальной ПМПК. Методы работы — теоретический анализ научной литературы и нормативных документов; эмпирические методы (наблюдение, педагогический эксперимент, случай из практики); качественный и количественный анализ результатов.

Профессор С. Д. Забрамная описывает следующий план дефектологического обследования детей в ПМПК [4, с. 40]: 1) проверка сохранности слуховой функции; 2) проверка сохранности вибрационной чувствительности; 3) проверка сохранности зрительного анализатора; 4) проверка состояния речи; 5) проверка двигательной сферы; 6) проверка уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов; 7) наблюдение за поведением. Профессор М. М. Семаго также рекомендует начинать работу с проверки слуховой функции: «Поскольку нарушения речи иногда обусловлены снижением слуха, перед обследованием необходимо проверить слуховое восприятие ребенка (даже при наличии справки от отоларинголога о нормальном слухе)» [28]. Кандидат педагогических наук Е. Л. Черкасова проверку слуховой функции у детей перед речевым обследованием также считает обязательным этапом педагогической работы [32].

Из перечисленных семи пунктов особое внимание в статье уделено проверке слуховой функции и зрительного анализатора, поскольку именно эти пункты требуют особого медико-педагогического взаимодействия с врачами.

Эмпирической базой послужил опыт работы ТПМПК МО «Нижегородский район», в которой поэтапно формировался диагностический алгоритм на основе плана, описанного С. Д. Забрамной. С 2022 года в работу внедрена целенаправленная проверка слуховой функции, с 2025 года — проверка зрительного анализатора. Проверка вибрационной чувствительности на текущий момент не проводится (см. раздел «Обсуждение»), однако ее опи-

сание сохраняется в структуре плана для полноты картины дефектологического обследования.

План дефектологического обследования

Клиническое интервью и изучение медицинских документов

В плане дефектологического обследования, описанном С. Д. Забрамной, клиническое интервью не выделено в качестве отдельного пункта — оно предшествует самой схеме обследования. Однако в методологическом описании работы комиссии С. Д. Забрамная указывает изучение медицинских документов и опрос родителей по состоянию здоровья ребенка как обязательный предварительный этап [4]. Аналогичную позицию занимают М. М. Семаго [28] и другие ведущие специалисты в области психолого-медико-педагогической диагностики [9, 11].

Клиническое интервью включает изучение медицинской документации, сбор анамнестических сведений у родителей. Этот этап проводится до встречи с ребенком и позволяет специалисту определить стратегию обследования: какие методы проверки анализаторов потребуются, какие компенсаторные механизмы уже сформированы, на какие особенности поведения следует обратить внимание в процессе работы. Без предварительного сбора медицинских данных последующая педагогическая диагностика может оказаться неполной или привести к ошибочным выводам.

По завершении клинического интервью дефектолог должен сообщить родителям, какие методы педагогического обследования будут применяться и чем обусловлен их выбор в связи с состоянием здоровья ребенка. Если план обследования предполагает осмотр слухового прохода или ротовой полости, у родителей берется согласие на его проведение. Специалист разъясняет границы педагогической компетенции: дефектолог не ставит медицинский диагноз, не проводит лечебных процедур, а осуществляет ориентировочную педагогическую оценку, результаты которой могут служить основанием для направления к врачу-специалисту. Тем самым клиническое интервью выполняет не только диагностическую, но и правовую функцию — обеспечивает информированность родителей и добровольность их согласия.

Проверка сохранности слуховой функции (сурдопедагогические методы)

Прежде чем использовать методы обследования слуха, целесообразно провести педагогический осмотр слухового прохода. Л. В. Нейман подчеркивал, что obturация наружного слухового прохода серно-эпидермическими массами может привести к недостоверным результатам оценки слуха [13, 14]. Е. Л. Черкасова также обращала внимание на необходимость предварительной проверки

учителем состояния слухового прохода перед педагогической оценкой слуха [32, с. 110]. После осмотра применяются следующие сурдопедагогические методы:

1. Камертональные пробы (пробы Ринне, Вебера, Швабаха) — позволяют дифференцировать кондуктивную и сенсоневральную тугоухость [8].

2. Таблицы Л. В. Неймана для исследования слуха речью — наборы слов, подобранных по частотным характеристикам. Позволяют определить, какие частотные диапазоны нарушены [13, 14].

3. Метод «гороховых проб» — субъективная оценка слуха у детей раннего возраста с использованием баночек с крупой разной фракции (горох — 70–80 дБ, гречка — 50–60 дБ, манная крупа — 30–40 дБ) [8].

4. Методика Т. В. Пельмской и Н. Д. Шматко — исследование слухового восприятия у дошкольников в процессе игровой деятельности [24].

5. Игровая тональная аудиометрия — определение порогов слуха у детей дошкольного возраста в игровой форме [8].

6. Анкетирование родителей — сбор информации о реакциях на звуки в быту [8, 32].

Опыт применения сурдопедагогических методов подробно описан в ранее опубликованных работах автора [6, 7]. В настоящей статье акцент сделан на тифлопедагогических методах оценки зрительного анализатора.

Проверка сохранности вибрационной чувствительности

История изучения вибрационной чувствительности у лиц с нарушениями слуха уходит корнями в практику первых сурдопедагогов, которые обращали внимание на способность глухих воспринимать звуки через вибрацию — например, прикладывая ладонь к гортани говорящего. Со временем это наблюдение оформилось в представление о тактильно-вибрационной чувствительности как компенсаторном канале, который у людей с тяжелой тугоухостью и глухотой частично замещает слуховой [13]. В практике обследования вибрационная чувствительность исследуется камертональными пробами параллельно с проверкой слуховой функции и позволяет уточнить характер поражения.

Проверка сохранности зрительного анализатора (тифлопедагогические методы)

Теоретико-методологической основой педагогической оценки состояния зрительного анализатора служат положения тифлопедагогики и тифлопсихологии [2, 29]. Л. И. Солнцева подчеркивает, что глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности, формируя «очень своеобразную психологическую систему, качественно и структурно не схожую ни с одной системой нормально развивающегося ребенка» [29]. В. П. Ермаков и Г. А. Якунин описы-

вают конкретные проявления в учебной деятельности: отрицательное влияние снижения зрения на формирование графических навыков письма, оптико-гностические нарушения при чтении, жалобы детей с близорукостью на головные боли и усталость [2].

Для педагогической оценки состояния зрительного анализатора в условиях ПМПК можно использовать следующие два метода, описанные в тифлопедагогической литературе: таблицы для определения остроты зрения (кольца Ландольта) и цветотест. З. П. Малева в учебном пособии «Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению» подробно описывает систему использования этих методов в практике работы дефектолога [10].

1. Таблицы для определения остроты зрения (кольца Ландольта). Для работы с таблицами ребенок должен узнавать предметные изображения, уметь соотносить предметы с силуэтным изображением, концентрироваться на работе, контролировать себя. З. П. Малева предлагает упражнения: «Назови картинку» — узнавание предметов в силуэтном изображении; «Совмести изображения» — соединение силуэтного и контурного изображения [10, с. 45]. В процессе подготовки дефектолог выясняет, понимает ли ребенок инструкцию, различает ли направление разрыва кольца — что дает ориентировочную информацию об остроте зрения.

2. Цветотест. Ребенок должен определять количество кружков на аппарате и их цвета [10, с. 80–81]. Педагогические упражнения включают различение кружков красного, белого и зеленого цветов, определение их количества и расположения. Дефектолог выясняет, сколько кружков и каких цветов называет ребенок, — что дает ориентировочную информацию о состоянии бинокулярного зрения.

Применение двух методов — колец Ландольта и цветотеста — является оптимально-достаточным для ориентировочной оценки состояния зрительного анализатора. Дефектолог наблюдает, как ребенок справляется с заданиями: может ли назвать изображения на строках, соответствующих возрастной норме остроты зрения, различает ли цвета кружков, определяет ли их количество и расположение. При этом оценивается не только острота зрения и цветовосприятие, но и уровень развития зрительного восприятия в целом [26]. Снижение остроты зрения ниже возрастной нормы или способность прочитывать все строки, включая самые мелкие расцениваются как тревожные сигналы, требующие консультации офтальмолога.

При необходимости дефектолог может в игровой форме познакомить обучающихся с врачебными процедурами. З. П. Малева описывает систему упражнений для подготовки детей к занятиям на медицинских аппаратах — синоптофоре, мускулотренере, монобиноскопе [10]. Задача дефектолога — снять тревожность у ребенка, сформировать мотивацию к сотрудничеству с врачом, помочь освоить алгоритм действий.

Проверка состояния речи

Анализ речевого развития направлен на отграничение речевых нарушений от интеллектуальных. Выраженные речевые нарушения (например, общее недоразвитие речи) могут создавать ложное впечатление снижения интеллекта, тогда как первично познавательная сфера может быть сохранна. И наоборот: бедность речи при умственной отсталости носит системный характер и сочетается с нарушением других психических функций [4, 9, 20].

Важной составляющей проверки состояния речи является осмотр ротовой полости ребенка. Учитель-дефектолог визуально оценивает строение артикуляционного аппарата: губ, зубов, прикуса, языка, подъязычной уздечки, твердого и мягкого неба. Г. А. Волкова, а также авторы под редакцией Г. В. Чиркиной описывают схему обследования строения артикуляционного аппарата, предусматривающую оценку всех перечисленных органов и выявление аномалий, свидетельствующих об органической (механической) дислалии [1, 12]. При осмотре могут быть выявлены нарушения, непосредственно влияющие на звукопроизношение: короткая уздечка языка, расщелины губы и неба, обуславливающие ринолалию; аномалии прикуса; готическое небо; макро- или микрогlossия [1, 12]. Особое внимание уделяется признакам ринолалии — гнусавый оттенок голоса, неподвижность или укорочение мягкого неба, субмукозные расщелины, выявляемые при визуальном осмотре и фонации гласного звука [12]. При выявлении анатомических нарушений ребенок направляется к врачу-оториноларингологу, челюстно-лицевому хирургу или стоматологу-хирургу.

Проверка двигательной сферы

Учитель-дефектолог на протяжении всей встречи с ребенком проводит оценку крупной и мелкой моторики, зрительно-моторной координации и пространственной организации. Это особенно значимо в практике ПМПК, где одной из ключевых задач является разграничение первичных и вторичных нарушений. Нарушения двигательной сферы при ДЦП и минимальной мозговой дисфункции способны выступать как «маскирующие» факторы: они затрудняют выполнение диагностических проб и могут формировать ложное представление о сниженном интеллектуальном уровне [4, 9]. Именно поэтому при обнаружении выраженных двигательных проблем обязательным этапом становится привлечение профильных специалистов — невролога и ортопеда. Их заключения позволяют корректно интерпретировать результаты обследования и избежать ошибочных выводов о структуре нарушения.

Проверка уровня развития сенсорных и интеллектуальных процессов

Изучение когнитивных функций — центральный, завершающий этап дифференциальной диагностики. Все

предыдущие этапы обследования — проверка анализаторов, состояния речи, двигательной сферы и клиническое интервью — дают специалисту информацию, необходимую для выбора адекватных диагностических методов. Так, для слабослышащих обучающихся используются преимущественно письменные инструкции и визуальные методики; для слабовидящих — устные формы предъявления заданий; при выявлении признаков тяжелых множественных нарушений развития (ТМНР) применяются адаптированные методики, учитывающие сочетанный характер нарушений: сокращенный объем заданий, упрощенные инструкции с многократным повторением, использование реальных предметов вместо изображений, опора на тактильно-кинестетическое восприятие, возможность невербальных ответов (указание жестом, выбор из предложенных вариантов), а также оценка достижений преимущественно по результатам наблюдения, а не структурированного тестирования [4, 9, 33].

Оценку умственных способностей целесообразно проводить только после решения вопросов, связанных со здоровьем: при некомпенсированных нарушениях слуха и зрения результаты исследования когнитивных функций могут быть недостоверными. С. Д. Забрамная подчеркивает, что только при условии компенсации или коррекции первичных нарушений результаты исследования когнитивных функций можно считать достоверными [4].

Целесообразно, чтобы специалисты ПМПК приглашали обучающихся на коллегиальное заседание уже после коррекции первичных нарушений слуха и зрения. Индивидуальные консультации, предшествующие коллегиальному заседанию, позволяют выстроить именно такую последовательность: на них учитель-дефектолог выполняет проверку по плану С. Д. Забрамной, выявляет признаки ТМНР и получает данные о состоянии здоровья, на основании которых подбирает диагностические материалы, адекватные актуальному состоянию ребенка [4, 9]. Предъявление материалов, соответствующих состоянию здоровья ребенка, исключает ошибки, связанные с использованием недоступных заданий.

Для оценки сенсорных функций можно использовать методики исследования зрительного восприятия (цвет, форма, величина), пространственной ориентировки, тактильно-кинестетической чувствительности [4, 9, 26]. Для оценки интеллектуальных процессов рекомендованы цветные прогрессивные матрицы Равена, методики исследования памяти и внимания [4, 9]. В деятельности ПМПК также применяется патопсихологический эксперимент по методологии Б. В. Зейгарник, позволяющий выделять патопсихологические симптомокомплексы, в частности олигофренический [5], который характеризуется неспособностью к абстрагированию, низкой обучаемостью в эксперименте и грубой некритичностью; его выявление позволяет с высокой точностью отграничить умственную отсталость от сходных состояний [5, 11].

Наблюдение за поведением

Наблюдение проводится на протяжении всего обследования. Оценивается характер контакта, уровень активности, темп работы, особенности внимания, эмоциональные реакции, наличие стереотипий или аутоагрессии. Поведенческие особенности могут свидетельствовать о нарушениях аутистического спектра, гиперактивности, эмоциональных расстройствах, требующих дифференциации от умственной отсталости [9, 11].

Правовое обеспечение дефектологического обследования: оценка анализаторов, границы компетенции и медико-педагогическое взаимодействие

Право и обязанность дефектолога выявлять нарушения анализаторов вытекают из комплекса нормативных документов. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» (приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н) в составе необходимых знаний для каждой профильной специализации указывает «клинико-психолого-педагогические особенности разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости, расстройствами аутистического спектра, тяжелыми и множественными нарушениями развития)» [20]. Тем самым стандарт прямо предусматривает знание особенностей всех категорий ОВЗ как обязательное требование к учителю-дефектологу независимо от его профиля.

Олигофренопедагог обязан проверять состояние как зрительного, так и слухового анализатора. Это закреплено в обобщенной трудовой функции G, охватывающей коррекционно-развивающее обучение обучающихся с умственной отсталостью и ТМНР [20, 33]. Трудовая функция G/02.6 предусматривает «Выявление обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития» [20], что предполагает необходимость выявления полного спектра нарушений, включая состояние обоих анализаторов.

При этом стандарт не ограничивает специалиста только его профильной областью: междисциплинарный охват является нормой. Так, необходимые знания сурдопедагога включают клинико-психолого-педагогические особенности обучающихся с нарушениями зрения [20], что обосновывает необходимость контроля зрительного анализатора, а тифлопедагог обязан контролировать состояние слуха. Поскольку нарушения речи нередко обусловлены снижением слуха, проверка слуховой функции становится необходимым элементом и логопедического обследования.

Особую актуальность приобретает роль олигофренопедагога, подготовленного по программе специалитета. Программа специалитета по специальности «Специальное

(дефектологическое) образование» предусматривает изучение всех профильных дисциплин: анатомии, физиологии и патологии органов слуха, зрения и речи, основ сурдопедагогики и тифлопедагогики, психолого-педагогической диагностики нарушений развития [25, 30, 31]. В условиях территориальных ПМПК, где ограничен не только врачебный состав, но и состав профильных дефектологов (сурдопедагога и тифлопедагога), олигофренопедагог нередко оказывается единственным специалистом, способным провести первичную педагогическую оценку обоих анализаторов. ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ предусматривает «профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии» [22], что обосновывает необходимость контроля состояния обоих анализаторов независимо от профильной специализации. Универсальность подготовки олигофренопедагога по программе специалитета делает его работу в условиях территориальных ПМПК особенно значимой и востребованной.

Нарушения слуха

В области сурдопедагогики стандарт в составе необходимых умений требует «анализировать и оценивать результаты сурдопедагогической диагностики обучающихся с нарушениями слуха с учетом данных комплексного обследования» и «анализировать документацию обучающихся с нарушениями слуха, подготовленную организациями здравоохранения» [20]. Методические рекомендации Федерального ресурсного центра ПМПК среди задач сурдопедагога комиссии предусматривают «подтверждение нарушения слуха у ребенка, педагогическая оценка степени поражения слуховой системы, соотношение данных медицинского и педагогического обследования» [11, с. 19]. Приказ Минздрава России от 09.04.2015 № 178н указывает, что при наличии медицинских показаний помощь больным с нарушением слуха оказывается с привлечением специалистов с немедицинским образованием, включая учителя-дефектолога [19].

Особое значение имеет обязанность дефектолога соотносить результаты медицинского и педагогического обследования. Положение о ПМПК (приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763) устанавливает, что заключение комиссии выносится «по результатам психолого-педагогической диагностики с учетом представленных в психолого-медико-педагогическую комиссию документов» [17]. Тем самым на дефектолога возлагается не только проведение педагогической диагностики, но и сопоставление ее результатов с медицинскими данными, а при выявлении противоречий — направление ребенка в систему здравоохранения с обоснованием выявленных признаков [23].

Законодательство не просто допускает, а предусматривает педагогическую проверку слуховой функции учителем-дефектологом даже при наличии медицинских заключений, выставленных в декретированные сроки.

Динамический характер развития ребенка, возможность изменения состояния слуховой функции между медицинскими осмотрами и моментом обращения в ПМПК делают актуальную педагогическую оценку необходимой. Она не заменяет медицинскую, а обеспечивает ее актуальность и своевременность, повышая точность определения образовательного маршрута.

Нарушения зрения

Формулировки стандарта в отношении нарушений зрения практически совпадают с формулировками для нарушений слуха. Стандарт предусматривает анализ документации обучающихся с нарушениями зрения, подготовленной организациями здравоохранения и образования, а также оценку результатов тифлопедагогической диагностики с учетом данных комплексного обследования [20]. Методические рекомендации Федерального ресурсного центра ПМПК для тифлопедагога комиссии предусматривают выявление особенностей зрительного восприятия с учетом медицинских данных. Как и при нарушениях слуха, при выявлении противоречий или недостаточности медицинских данных ребенок направляется в систему здравоохранения [23].

Те же факторы — динамический характер зрительной функции, возможность ее изменения между медицинскими осмотрами и моментом обращения в ПМПК — обуславливают необходимость актуальной педагогической оценки. Как и при проверке слуха, она не заменяет медицинское обследование, но обеспечивает его своевременность и повышает точность определения образовательного маршрута.

Отоскопия в деятельности дефектолога

Отдельного внимания заслуживает правовой статус осмотра слухового прохода (отоскопии) в работе учителя-дефектолога. Согласно статье 2 Федерального закона от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», медицинским вмешательством является выполняемое медицинским работником действие, направленное на диагностику и лечение [16]. Отоскопия, проводимая учителем-дефектологом в условиях ПМПК, не является медицинским вмешательством: ее цель — не диагностика и лечение, а исключение механических препятствий (серная пробка, инородное тело), искажающих результаты педагогической проверки слуха. При выявлении патологии ребенок направляется к врачу-оториноларингологу. Приказ Минтруда России от 21.07.2025 № 450н «Об утверждении Стандарта оказания услуги по слухопротезированию детей-инвалидов» предусматривает «осмотр слухового прохода, барабанной перепонки с помощью отоскопа» и «отоскопию», указывая учителя-дефектолога среди специалистов, привлекаемых к данному мероприятию [21]. Правилам осмотра слухового прохода обучаются все студенты в рамках ба-

зового дефектологического образования (направление 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»). Программой дисциплины «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения» предусмотрено обучение будущих педагогов-дефектологов всех профильных специализаций отоскопии для исключения механических препятствий, которые могут сделать педагогическую диагностику слуховых функций нецелесообразной [25, 30, 31]. Для визуального неинвазивного осмотра используются одноразовые ушные воронки [13] или скрининговый аудиометр Audioscope 3 со встроенной оптической линзой и источником света [32, с. 110].

Осмотр ротовой полости в деятельности дефектолога

По аналогии с отоскопией, осмотр ротовой полости учителем-дефектологом не является медицинским вмешательством: его цель — выявление анатомических особенностей артикуляционного аппарата, влияющих на звукопроизношение и речевое развитие. Как уже отмечалось, согласно статье 2 Федерального закона № 323-ФЗ, медицинским вмешательством признается действие, выполняемое медицинским работником [16]. Дефектолог не ставит медицинский диагноз и не проводит лечебных манипуляций — он осуществляет педагогическую оценку строения артикуляционного аппарата. При выявлении патологии ребенок направляется к врачу-оториноларингологу, челюстно-лицевому хирургу или стоматологу-хирургу. Приказ Минздрава России от 07.03.2018 № 92н «Об утверждении Положения об организации оказания первичной медико-санитарной помощи детям» в составе структуры детской поликлиники прямо предусматривает «кабинет дефектолога (логопеда)», а стандарты оснащения кабинетов включают шпатель одноразовый как обязательное оборудование [18]. Программой дисциплины «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения» предусмотрено обучение будущих дефектологов осмотру ротовой полости и оценке строения артикуляционного аппарата [25, 30, 31]. Для осмотра используются одноразовые шпатели, логопедические зонды и зондозаменители перед настенным зеркалом с электрическим освещением [1, 12].

Медико-педагогическое взаимодействие

Выявление нарушений анализаторов дефектологом — лишь первый этап. Окончательная диагностика состояния зрения и слуха относится к компетенции учреждений здравоохранения и требует медико-педагогического взаимодействия. Положение о ПМПК (приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763) устанавливает, что при недостаточности сведений о состоянии здоровья комиссия вправе запросить у родителей дополнительную информацию [17]. Организационно-методические материалы прямо указывают: диагностика заболеваний и их

лечение находятся в компетенции учреждений здравоохранения, не являются функцией ПМПК; при сомнениях в полноте или правильности диагностики ребенок направляется в систему здравоохранения, при этом ПМПК выступает защитником интересов ребенка [23]. Приказ Минздрава России от 09.04.2015 № 178н указывает, что при наличии медицинских показаний помощь больным с нарушением слуха оказывается с привлечением специалистов с немедицинским образованием, включая учителя-дефектолога [19]. Клинические рекомендации «Реабилитация детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации» определяют работу с ребенком как командную деятельность специалистов различных профилей [27]. ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ предусматривает участие медицинских работников в психолого-медико-педагогическом сопровождении [22].

Тем самым законодательство не просто допускает, а предусматривает выявление нарушений анализаторов учителем-дефектологом, сопоставление результатов педагогической и медицинской диагностики, а также медико-педагогическое взаимодействие учреждений образования и здравоохранения как закреплённый комплекс профессиональных обязанностей специалиста. Однако в рамках этого взаимодействия необходимо соблюдать границу компетенции: даже при успешном выполнении всех заданий дефектолог не сообщает родителям об отсутствии нарушений — педагогическая оценка носит ориентировочный характер и не заменяет заключение врача-специалиста.

Результаты

В ТПМПК МО «Нижнеудинский район» последовательность обследования построена так, чтобы оценка интеллектуального развития проводилась на фоне компенсированных сенсорных нарушений. Поэтому первым шагом становится направление детей к врачам-специалистам. Дальнейшее лечение, коррекция слуха и зрения, при необходимости подбор слуховых аппаратов и очков осуществляются в медицинских учреждениях по рекомендациям врачей. И только когда сенсорные функции стабилизированы, комиссия приступает к диагностике когнитивных возможностей.

На индивидуальных консультациях учитель-дефектолог выполняет полную проверку по плану С. Д. Забрамной и выявляет признаки ТМНР. К моменту коллегиального заседания специалист уже располагает данными о состоянии здоровья и подбирает диагностические материалы, адекватные актуальному состоянию ребенка. Дети нередко приходят на коллегиальное заседание после проведенного лечения, в подобранных очках — это позволяет им давать значительно более полные и точные ответы, чем на первых встречах.

За период с 2022 по 2026 год в результате целенаправленной проверки слуховой функции обследовано 537 об-

учающихся. Из них 246 детей с признаками нарушения слуховой функции были направлены к оториноларингологу и сурдологу. По итогам консультаций: 9 обучающихся признаны практически здоровыми; у 32 подтверждены тугоухость и глухота; у 205 диагностированы функциональные нарушения, требующие лечения ЛОР-органов. При этом статус «практически здоровый» не означает отсутствия патологии: в одних случаях заболевание могло находиться на начальной стадии, в других — в стадии разрешения, однако в любом случае ребенок нуждался в лечении, которое и было назначено. Таким образом, у всех 246 направленных детей (100 %) выявлены те или иные состояния, потребовавшие врачебного внимания, что подтверждает высокую диагностическую ценность педагогической проверки слуха. Работа по проверке зрения ведется с 2025 года. За это время у 7 обучающихся, направленных к офтальмологам, выявлены различного рода нарушения бинокулярного зрения. Очковая коррекция позволила этим детям улучшить навыки чтения: от побуквенного и слогового они перешли к беглому и осознанному чтению.

Такой результат стал возможным благодаря комплексу факторов. Прежде всего — профессиональная подготовка специалиста: базовое дефектологическое образование (специалитет по специальности «Олигофренопедагогика»), профессиональная переподготовка с присвоением квалификаций «Сурдопедагог», «Учитель-дефектолог (профиль: нарушения слуха)» и «Учитель-дефектолог (профиль: нарушения зрения)». Не менее важен прагматичный и взвешенный подход к принятию решения о направлении ребенка к врачу. Решение о направлении принималось на основе совокупности признаков, а не по одному симптому: учитывались качественные нарушения фонематического слуха, выраженность акустической дисграфии, результаты речевой аудиометрии. Многофакторный анализ исключал необоснованные направления, однако при этом специалист не препятствовал обращению родителей к врачу по собственной инициативе. Такой обоснованный и ответственный подход на каждом этапе стал залогом высокой диагностической эффективности педагогической проверки слуха. Визуальное исследование слухового прохода (проводимое с согласия родителей) неоднократно позволяло выявлять у обучающихся инородные тела: пластилин, косточку от черемухи, деталь конструктора, пуговицу, бусину и другие предметы. В ряде случаев такая проверка подтверждала правдивость слов ребенка, например, когда обучающийся сообщал о залетевшем в ухо насекомом, что до этого вызывало недоверие у учителей и родителей. Своевременная оценка позволила также выявить изменения, требовавшие врачебной консультации: двум детям были диагностированы доброкачественные новообразования — экзостозы.

Аналогичные результаты давал визуальный осмотр ротовой полости при проверке состояния речи. Он неоднократно выявлял анатомические нарушения, требовавшие направления к врачу-оториноларингологу или челюстно-

лицевому хирургу: расщелины неба, короткую уздечку языка, добавочные зубы верхней челюсти и другие аномалии строения артикуляционного аппарата. В ряде случаев некоторые нарушения не были отражены в представленных медицинских документах, и именно осмотр дефектолога становился первым шагом к их выявлению и последующей коррекции.

Существенную помощь в работе с обучающимися, имеющими нарушения слуха, оказывало владение автором статьи русским жестовым языком (РЖЯ). Использование жестовой речи позволяло устанавливать контакт с детьми, испытывавшими трудности в устном общении, давать понятные инструкции и обеспечивать их полноценное участие в обследовании. В ряде случаев применение РЖЯ становилось единственным способом провести психологический эксперимент с глухими и слабослышащими обучающимися, что позволило получить достоверные данные об уровне их когнитивного развития. Помимо работы с детьми, РЖЯ использовался для общения с родителями, имеющими нарушения слуха: специалист пояснял им, как ребенок справляется с заданиями, разъяснял права детей на образование и специальные условия, оказывал консультативную помощь. Родителям, носящим слуховые аппараты, нередко оказывалось недостаточно устной речи для полноценного общения: при значительной потере слуха аппараты обеспечивали лишь частичное восприятие речи собеседника, не владеющего РЖЯ. В таких случаях жестовый язык становился единственным каналом, через который родители могли получить полную информацию о результатах обследования и рекомендациях комиссии.

Описанные результаты работы проиллюстрируем четырьмя характерными случаями, демонстрирующими практическую значимость комплексного подхода.

Случай из практики 1

Девочка до 6 лет жила в деревне с дядей, страдавшим синдромом Дауна, и демонстрировала лишь те знания и навыки, которые свойственны людям с умственной отсталостью. При изучении мышления были выявлены грубые нарушения, однако память, внимание и восприятие оказались сохранными — при таком характере мышления это было резким несоответствием. На дефектологическом занятии для оценки психомоторных функций специалист использовал прыжки через резинку — прием, позволяющий наблюдать координацию, ритмичность и точность движений в естественной игровой ситуации. Девочка справлялась уверенно: движения были хорошо согласованы и точны, что нехарактерно для умственной отсталости. Причиной отставания оказалась социальная депривация. Патопсихологический эксперимент выявил сохранную обучаемость и положительную динамику, что исключало диагноз умственной отсталости. ПМПК рекомендовала начать обучение с 9-летнего возраста; Центр психолого-педагогической реабилитации занялся ее сопровождением.

Случай из практики 2

Обучающийся 12 лет, пятый класс, с низкой техникой чтения. По медицинской карте зрение считалось нормальным. Мальчик часто отодвигал учебники, залезал под парту, закрывал глаза, отказывался работать, жаловался на головную боль. Школа направила его на ПМПК с подозрением на умственную отсталость. Педагогическая оценка зрительного анализатора позволила подготовить направление к офтальмологам с описанием признаков трех нарушений. Врачами было подтверждено каждое: дальновзоркость (гиперметропия), скрытое косоглазие (экзофория) и астигматизм; рекомендовано постоянное ношение очков. Оказалось, ребенок отодвигал учебник, чтобы сфокусироваться на тексте, а прятался под парту, пытаясь укрыться от слепящего света из окна, вызывавшего слезотечение, светобоязнь и головную боль с тошнотой.

Случай из практики 3

Мальчик был уверен, что окружающие стараются причинить ему вред: якобы его ругали, унижали, обзывали. Он принес в школу нож в портфеле, чтобы защищаться. Дифференциальная диагностика выявила признаки снижения слуха, подтвержденного врачами-сурдологами: сенсоневральная тугоухость, кохлеарный неврит. Расследования в школе не выявили подтверждений того, что одноклассники обижали мальчика. Причиной искаженного восприятия обращенной речи стало нарушение слуха. Речевая аудиометрия, выполненная дефектологом ПМПК, показала: ребенок воспринимал слова искаженно — вместо «пурга» слышал «уха», вместо «торговля» — «морковка», вместо «биться» — «пицца».

Случай из практики 4

Мальчик трех лет с когнитивными нарушениями и общим недоразвитием речи (ОНР) I уровня перед освидетельствованием в бюро МСЭ был направлен на ПМПК. Со слов родителей, ребенок постоянно «балуется»: подходит к столу и не может взять стакан — рука проходит мимо. Мальчик может подкинуть мячик, но поймать его не способен; попытки кинуть мяч кому-нибудь безуспешны — он всегда летит в сторону. Кроме того, имеется серия случаев в домашних условиях, когда ребенок буквально натывается на столы, стулья, дверные косяки. Однажды малыш въехал на велосипеде в сестренку и заявил, что не видел ее на своем пути. Эти наблюдения указывали на грубые нарушения зрительно-моторной координации и пространственного восприятия. В течение месяца проводился обучающий (формирующий) эксперимент: дефектолог обучал мальчика работе с кольцами Ландольта, а также выполнял комплексы упражнений для подготовки к цветотесту. После подготовки ребенок успешно прошел обследование у офтальмолога, выявившее гетерофорию

(скрытое косоглазие) в стадии декомпенсации, сложный астигматизм обоих глаз и миопию (близорукость). Важно отметить, что до занятий с учителем-дефектологом медицинский осмотр был невозможен, о чем врач написал в справке.

Обсуждение

Все четыре случая объединяет общая закономерность: внешняя картина — «нарушения поведения», «агрессивность», признаки умственной отсталости — при тщательном обследовании оказывалась следствием иной этиологии. Ни в одном из этих случаев медицинский диагноз, выставленный в декретированные сроки, не отразил реальную картину к моменту обращения в ПМПК.

Ключевое наблюдение состоит в том, что педагогическая диагностика не дублирует медицинскую, а предшествует ей и делает ее проведение возможным. В одних случаях данные медицинского осмотра оказались неактуальными на момент обращения в ПМПК, в других — врачебный осмотр был невозможен без предварительной педагогической подготовки (снятия тревожности, формирования мотивации, обучения алгоритму действий). Решающую роль в случае 1 сыграл патопсихологический эксперимент Б. В. Зейгарник, выявивший сохранную обучаемость у девочки.

Представленный опыт согласуется с рекомендациями С. Д. Забрамной [4], И. Ю. Левченко [9], методическими рекомендациями ФРЦ ПМПК [11] и М. М. Семаго [28]. Взаимодействие с врачами-специалистами в рамках медико-педагогического сотрудничества проходит в духе взаимного уважения и глубокого понимания важности оказания помощи детям.

Вместе с тем необходимо учитывать ограничения. Опыт представлен на материале одной территориальной ПМПК с ограниченным врачебным составом; число описанных случаев невелико. Проверка вибрационной чувствительности, предусмотренная планом С. Д. Забрамной, в настоящее время не внедрена: камертональные пробы, уже входящие в перечень сурдопедагогических методов, позволяют оценить костную проводимость и уточнить ха-

рактер поражения слухового анализатора. Углубленная оценка вибрационной чувствительности как компенсаторного канала требует длительных индивидуальных занятий, что выходит за рамки задач ПМПК и относится к компетенции сурдопедагогов реабилитационных центров. Поэтому данный пункт плана в условиях ПМПК рассматривается как дополняющий, а не обязательный.

Заключение

Опыт ТПМПК МО «Нижеудинский район» подтверждает: план дефектологического обследования, описанный С. Д. Забрамной, сохраняет актуальность, приобретая в современных условиях новое нормативное подкрепление. Без проверки сохранности анализаторов дифференциальная диагностика превращается в формальность: каждое из описанных состояний — от социальной депривации до невыявленных нарушений зрения и слуха — могло быть принято за умственную отсталость, если бы не планомерное обследование по предложенной схеме.

Представленный опыт позволяет выделить закономерность, которая выходит за рамки отдельной комиссии: педагогическая диагностика анализаторов не дублирует и не заменяет медицинскую, а предшествует ей и делает ее проведение возможным. Это определяет иное понимание роли учителя-дефектолога в ПМПК: не «узкий специалист», оценивающий только когнитивные функции, а специалист, обеспечивающий первичное, ориентирующее звено в цепи медико-педагогической диагностики.

Сказанное особенно значимо для территориальных ПМПК, где узкие медицинские специалисты и профильные дефектологи (сурдопедагог, тифлопедагог) могут отсутствовать, а учитель-дефектолог (олигофренопедагог), подготовленный по программе специалитета, оказывается единственным специалистом, способным выявить признаки нарушений обоих анализаторов.

Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением практики планомерной проверки анализаторов в других территориальных ПМПК, не имеющих в штате узких медицинских специалистов.

Литература:

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие / Г. А. Волкова. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 144 с. — Текст: непосредственный.
2. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с. — Текст: непосредственный.
3. Жданова, Л. А. Оптимизация системы межведомственного медико-педагогического взаимодействия в охране здоровья учащихся / Л. А. Жданова, А. В. Шишова, Н. Н. Нежкина, И. Е. Бобошко // Тихоокеанский медицинский журнал. — 2005. — № 3. — С. 89–93. — Текст: непосредственный.
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. — 112 с. — Текст: непосредственный.

5. Зейгарник, Б. В. Патопсихология: учеб. пособие для студентов / Б. В. Зейгарник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 287 с. — Текст: непосредственный.
6. Зинин, С. В. Содержание клинического интервью с обучающимися, имеющими расстройства слуховых функций, выявленные в процессе сурдопедагогического обследования / С. В. Зинин // Молодой ученый. — 2025. — № 30 (581). — С. 108–114. — Текст: непосредственный.
7. Зинин, С. В. Тотальное сурдопедагогическое обследование обучающихся, склонных к девиантному (общественно опасному) поведению / С. В. Зинин // Молодой ученый. — 2025. — № 51 (602). — С. 131–134. — Текст: непосредственный.
8. Королева, И. В. Основы аудиологии и слухопротезирования: монография / И. В. Королева. — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: КАРО, 2022. — 448 с. — Текст: непосредственный.
9. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забражная. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с. — Текст: непосредственный.
10. Малева, З. П. Подготовка детей дошкольного возраста с нарушением зрения к плеопто-ортоптическому лечению / З. П. Малева. — М.: ПАРАДИГМА, 2011. — 127 с. — Текст: непосредственный.
11. Методические рекомендации для специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по обследованию детей с нарушениями слуха / Федеральный ресурсный центр ПМПК, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО». — М., 2020. — 32 с. — Текст: непосредственный.
12. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общей редакцией Г. В. Чиркиной. — 3-е издание, дополненное. — М.: АРКТИ, 2003. — 240 с. — Текст: непосредственный.
13. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. В. Нейман. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 1977. — 176 с. — Текст: непосредственный.
14. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Л. В. Нейман; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т дефектологии. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 360 с. — Текст: непосредственный.
15. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 04.08.2026) // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
16. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации: Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (в ред. от 04.08.2026) // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
17. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Минпросвещения России от 01.11.2024 № 763 (в ред. приказа Минпросвещения России от 16.01.2026 № 16) // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
18. Об утверждении Положения об организации оказания первичной медико-санитарной помощи детям: приказ Минздрава России от 07.03.2018 № 92н. — Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
19. Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи населению по профилю «сурдология-оториноларингология»: приказ Минздрава России от 09.04.2015 № 178н // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
20. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
21. Об утверждении Стандарта оказания услуги по слухопротезированию детей-инвалидов: приказ Минтруда России от 21.07.2025 № 450н // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
22. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 (в ред. приказа Минпросвещения России от 08.11.2022 № 955) // Официальный интернет-портал правовой информации. — Текст: электронный. — URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
23. Организационно-методические материалы по деятельности психолого-медико-педагогических комиссий // Методические рекомендации для специалистов ПМПК. — Текст: электронный. — URL: <http://minobr.nso.ru> (дата обращения: 20.09.2026).
24. Пелымская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко. — 2-е изд., испр. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 223 с. — Текст: непосредственный.
25. Промоторова, Е. Ю. Рабочая программа дисциплины «Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи» / Е. Ю. Промоторова. — Текст: электронный // Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева.

- леева (филиал) ТюмГУ: [сайт]. — URL: [https://sveden-tobolsk.utmn.ru/sveden/files/10._Anatomiya,_fiziologiya_i_patologiya_organov_sluxa,_zreniya_i_rechi_\(1\).pdf](https://sveden-tobolsk.utmn.ru/sveden/files/10._Anatomiya,_fiziologiya_i_patologiya_organov_sluxa,_zreniya_i_rechi_(1).pdf) (дата обращения: 20.09.2026).
26. Развитие восприятия у ребенка: пособие для коррекц. занятий с детьми с ослабл. зрением в семье, дет. саду, нач. шк. / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. — М.: Школа-Пресс, 2001. — 72 с. — Текст: непосредственный.
27. Реабилитация детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации: клинические рекомендации / Минздрав России, Национальная медицинская ассоциация оториноларингологов. — М., 2016. — Текст: непосредственный.
28. Семаго, М. М. Рабочая книга психолого-медико-педагогического Консилиума (методическое пособие и рабочие материалы для деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов и консультаций) / М. М. Семаго, Т. В. Ахутина, Н. Я. Семаго. — М., 2000. — Текст: непосредственный.
29. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. — учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Классикс Стиль, 2006. — 255 с. — Текст: непосредственный.
30. Терещенко, В. В. Рабочая программа дисциплины «Патология органов слуха, зрения, речи» / В. В. Терещенко. — Текст: электронный // Смоленский государственный университет: [сайт]. — URL: <https://smolgu.ru/science/> (дата обращения: 20.09.2026).
31. Фонд оценочных средств по дисциплине «Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения». — Текст: электронный // Московский психолого-социальный университет: [сайт]. — URL: https://www.mpsu.ru/sveden/files/ais/B1.O.05.03_FOS_Anatomiya,_fiziologiya_i_patologiya_organov_sluxa,_rechi_i_zreniya_2026.pdf (дата обращения: 20.09.2026).
32. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учеб. пособие для студентов пед. университетов по специальности «Дефектология» / Е. Л. Черкасова. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с. — Текст: непосредственный.
33. Чулков, В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития / В. Н. Чулков. — Текст: непосредственный // Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. М. Назаровой. — М.: Академия, 2001. — С. 332–344.

Использование ИИ для интеграции технологий на уроках родного татарского языка и родной татарской литературы

Зиннатова Эльмира Сулеймановна, учитель родного татарского языка и родной татарской литературы;
Хуснуллина Чулпан Нургаалиевна, учитель родного русского языка и родной русской литературы
МБОУ «Гимназия № 125» г. Казани

В статье рассматривается роль и возможности применения искусственного интеллекта (ИИ) в работе учителя родного татарского языка и родной татарской литературы. Обсуждаются методы, приёмы и технологии, которые могут быть полезны в преподавательской практике, в том числе адаптивное обучение, автоматизация проверки и анализа текстов, повышение интереса учащихся к предмету. Автор анализирует преимущества использования ИИ для повышения качества образования и описывает потенциальные ограничения и вызовы. Приводятся примеры успешных инструментов ИИ, которые могут быть применены для углубления понимания родного татарского языка и родной татарской литературы и совершенствования языковых навыков у школьников.

Ключевые слова: образование, интеграция, искусственный интеллект, родной татарский язык, родная татарская литература, педагог, воспитание, внеурочная деятельность, автоматизация, адаптивное обучение, нейросеть, развитие творческих способностей.

Образование перестаёт быть деятельностью обучения, протекающей в учебных заведениях, в специально организованных условиях, и становится процессом жизнедеятельности, совершающимся в течение всей активной жизни личности. Образование в таком понимании — это проектирование человеком своей жизнедеятельности.

Главная цель изменений в образовании заключается не в реформах как таковых, не в технологиях самих по себе, а в осуществлении целого комплекса преобразований, обеспечивающих условия для развития личности человека знающего, всесторонне развитого, самостоятельно мыслящего, способного сохранить и передать заветы и традиции отечества.

В современной педагогике и методике мы часто говорим о искусственном интеллекте. Но что же такое искусственный интеллект? Попробуем в этом разобраться.

Искусственный интеллект (ИИ) — это область компьютерных технологий, которая учит машины выполнять задачи, для которых обычно нужен человеческий интеллект: понимать речь, распознать образы, рассуждать, принимать решения, создавать тексты и картинки.

Представьте себе, что вы учите ребёнка отличать кошку от собаки: не даёте список правил вроде «у кошки треугольные уши», а просто показываете много картинок и говорите: «это кошка, это собака». Ребёнок запоминает закономерности и потом сам узнаёт животных на новых фото. Примерно так же учится ИИ: он анализирует огромные массивы данных (тексты, фото, цифры), находит в них закономерности и потом применяет их к новым задачам.

В основе многих современных ИИ-систем — машинное обучение и нейросети. Нейросеть — это математическая модель, которая имитирует работу связей между нейронами в мозге: она состоит из слоёв «искусственных нейронов», которые обрабатывают информацию и передают её дальше. Но нам необходимо интегрировать искусственный интеллект и использовать его эффективнее на уроках родного языка и родной литературы.

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в уроки родного татарского языка и литературы действительно открывает новые возможности: делает обучение более персонализированным, интерактивным и мотивирующим. Однако важно помнить, что ИИ — это инструмент, который должен дополнять, а не заменять роль учителя.

Каким же образом мы можем использовать ИИ на уроках родного татарского языка и родной татарской литературы? Таких методов и приёмов очень много. Например, чат-боты могут генерировать диалоги на бытовые темы («В школе», «На празднике»), помогая ученикам практиковать разговорную речь и отрабатывать произношение. Либо мы можем поработать с лексикой татарского языка. ИИ помогает создавать тематические упражнения и игры, например, на запоминание лексики по модулям «Семья», «Татарстан». Всё это проводится в игровой форме, что является эффективной технологией для усвоения школьником учебного материала. Очень удобно использовать на уроке нейросети. Они могут генерировать предложения с пропусками или задания на спряжение глаголов, помогая закрепить парадигму словоформ данной части речи.

На уроках родного татарского языка очень часто у обучающихся появляются проблемы при написании письма, сочинения, отзыва и так далее. С помощью ИИ ученики могут составить первичный текст работы, затем редактировать его, но при этом обучающиеся должны понимать, что это только черновик. Педагог обязан объяснить школьнику, что ИИ только помощник, а всю работу ему следует сделать самостоятельно. Это очень важно!

На уроках родной татарской литературы можно проанализировать произведение. ИИ-инструменты способны облегчить интерпретацию произведений, выделить ключевые темы и мотивы, а также ускорить процесс поиска биографических и исторических справок.

Очень эффективным будет работа по генерированию вопросов для дискуссий, сценариев для ролевых игр по мотивам произведений или задания для викторин. Можно изучать с детьми культурный контекст произведения. ИИ может дополнять литературные материалы этнографическими комментариями, помогая глубже понять эпоху и традиции, отражённые в произведении.

На уроках родного татарского языка и родной русской литературы мы можем использовать следующие платформы и инструменты: чат-боты и языковые модели ChatGPT (версии 3.5/4 с поддержкой татарского), Yandex GPT, GigaChat, а также специализированные платформы, обученные на татароязычных корпусах. Для перевода и редактирования текста можно воспользоваться сервисом вроде «Татсофт» (Tatsoft) — нейросетевой онлайн-переводчик, который можно использовать для проверки переводов. Рекомендуем использовать национальный корпус татарского языка «Туган тел» — размеченный корпус текстов, который служит основой для разработки приложений и сервисов.

Однако необходимо помнить три момента:

1. ИИ — это помощник, а не замена учителю.
2. Необходимо убедиться, что данные серверы безопасны и не собирают лишние личные данные учеников.
3. Важно предварительно обсудить с учениками корректность взаимодействия с ИИ и недопустимость списывания.

Эффективность обучения достигается при условии, если обеспечивается не только усвоение знаний, но и развивающая и воспитывающая функции обучения — формирование мировоззрения и идейно-нравственных качеств учащихся, их умственное развитие.

Использование искусственного интеллекта (ИИ) на уроках татарского языка и литературы действительно может быть эффективным, но его успех зависит от грамотного подхода, учёта ограничений и сохранения ключевой роли педагога.

Адаптивные платформы анализируют прогресс и ошибки каждого ученика, автоматически подбирая задания подходящего уровня сложности. Технологии распознавания и синтеза речи помогают детям с тяжёлыми нарушениями речи озвучивать свои мысли на татарском языке, а ИИ-тренажёры для произношения корректируют правильное произношение специфических звуков ([ә], [ө], [ж] и др.) и дают визуальную обратную связь. Для слабовидящих детей программы на основе ИИ могут озвучивать печатный текст с учебника или с доски.

ИИ помогает создавать уникальные диалоги, тексты и упражнения на определённое правило с учётом интересов ученика (например, на тему природы или игрушек).

«Умный корректор» поможет ученикам с трудностями в письме: он исправит орфографические ошибки и подскажет грамматически верное окончание.

Искусственный интеллект помогает автоматизировать проверку заданий, создание материалов, освобождает время педагогов для творческой и индивидуальной работы с учениками. Он помогает создать интерактивные задания и мотивировать учеников. А эта очень важная задача на сегодняшний день.

Литература:

1. Линецкая, Е. А. Использование искусственного интеллекта на уроках русского языка и литературы / Е. А. Линецкая. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 29 (632). — С. 224–226. — URL: <https://moluch.ru/archive/632/139156>.
2. Паршакова А. В. «Использование нейросети (ИИ) на уроках русского языка и литературы» (журнал «Современный урок», 2024, № 12).
3. Селевко Г. К. «Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств» (М.: НИИ школьных технологий, 2005).
4. Юнусов А.А, Назмутдинов В. А., Митрофанов А. Е. Инновационные технологии обучения и воспитания. / Под общей редакцией А. Н. Хузиахметова. - Казань: РИЦ «Школа», 2003–300с.

Если использовать ИИ как инструмент для поиска информации, проверки достоверности данных и формулирования собственных выводов, это способствует развитию аналитических навыков.

Таким образом, грамотное использование ИИ на уроках родного татарского языка и литературы позволяет сделать обучение более современным, адаптивным и увлекательным, но всегда в связке с проверенными педагогическими методиками.

Изучение проблемы воспитания гуманных чувств к природе у детей 4–5 лет

Кондрашова Карина Сергеевна, студент

Научный руководитель: Осадчая Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Статья посвящена проблеме воспитания гуманных чувств к природе у детей среднего дошкольного возраста. Представлены результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, выявлены уровни сформированности эмоционально-ценностного отношения дошкольников к объектам живой природы, проанализированы причины недостаточной эффективности педагогической работы в данном направлении. Определены условия и перспективные направления организации образовательного процесса, способствующие формированию у детей 4–5 лет эмпатии, заботливости и ответственного отношения к природе.

Ключевые слова: гуманные чувства, дети среднего дошкольного возраста, экологическое воспитание, живая природа, эмоциональная отзывчивость, образовательный процесс, педагогические условия.

Study of the problem of fostering humane feelings toward nature in children aged 4–5 years

Kondrashova Karina Sergeevna, student

Scientific advisor: Osadchaya Elena Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Orel State University named after I. S. Turgenev

The article is devoted to the problem of fostering humane feelings toward nature in children of middle preschool age. The results of the ascertaining stage of experimental work are presented, the levels of formation of emotional and value attitude of preschoolers to objects of living nature are revealed, and the reasons for insufficient effectiveness of pedagogical work in this direction are analyzed. The conditions and promising directions of organizing the educational process that contribute to the formation of empathy, care and responsible attitude to nature in children aged 4–5 years are determined.

Keywords: humane feelings, children of middle preschool age, environmental education, living nature, emotional responsiveness, educational process, pedagogical conditions.

Остроота глобального экологического кризиса диктует необходимость пересмотра антропоцентрической

парадигмы и формирования у подрастающего поколения этики ответственности перед биосферой. В реалиях совре-

менного мира, характеризующихся планомерным ухудшением состояния окружающей среды, воспитание гуманного мироощущения перестает быть узкопрофильной педагогической задачей и становится фактором национальной безопасности. Однако для развития эмпатии к живой природе у детей дошкольного возраста сегодня задействуется лишь ограниченный спектр педагогических инструментов, способных затронуть эмоциональную сферу ребенка и пробудить в нем деятельную доброту.

Проблематика становления гуманных чувств в контексте взаимодействия с природным миром исследовалась в трудах классиков отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки. Проблему формирования гуманных чувств в процессе ознакомления с природой у детей рассматривали в своих трудах многие психологи, педагоги, философы и ученые, выделяя именно дошкольный возраст как предпочтительный и целесообразный период развития для формирования нравственно-ориентированной деятельности в природе (Л. С. Выготский, Н. Ф. Виноградова и др.). Отечественные педагоги и просветители (К. Д. Ушинский, В. Г. Белинский) высказывали мнение в пользу общения детей с природой для формирования их миропонимания и осмысления, рассматривали полезность и практичность научных знаний о природе при формировании моральных качеств ребенка [1, с. 45]. Взаимодействие с природой всегда вызывает у детей эмоциональный отклик, интерес, равнодушие, симпатию к миру, желание стать ближе, узнать больше обо всём, что рядом. В психологии гуманное отношение к природе рассматривалось в работах А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясцева, С. Л. Рубинштейна и др., в которых основной психологической характеристикой отношения человека к действительности выступает личностный смысл, который объект приобретает для человека [2, с. 78]. Мирозрение, сформированное на знаниях об окружающем мире, должно не просто оставаться в сознании личности, а воплощаться в действиях, поступках, поведении. Таким образом, консенсус заключается в признании дошкольного периода онтогенеза как чувствительной фазы для закладки основ нравственно-ориентированной деятельности.

Тем не менее мониторинг деятельности современных дошкольных образовательных организаций (ДОО) выявляет тревожную тенденцию: у значительной части воспитанников доминирует утилитарно-потребительская модель взаимодействия с окружающим миром. Отсутствие интереса к современным проблемам природопользования и сохранения окружающего мира фактически не включается в систему личностных ценностей и соответственно не является частью нравственных убеждений.

Дошкольный возраст представляет собой уникальный хронотоп для кристаллизации гуманистических установок. Именно в этот период происходит сепарация личности от окружающей среды, интенсивное развитие перцептивной сферы и первичное освоение аксиологических основ бытия. Ребенок начинает постигать имманентную

неразрывность человеческого существования и биосферы. Данный этап создает фундаментальные предпосылки для овладения нормами экологически сообразного поведения, воспитания сопереживания живому и признания самоценности природы вне зависимости от ее утилитарной пользы для человека.

Ключевыми векторами работы с дошкольниками выступают: инициация ребенка в мир естественных явлений, формирование объективных представлений об объектах флоры и фауны, развитие эстетического видения красоты окружающего мира, а также воспитание бережного и заботливого отношения к нему. В процессе систематических наблюдений, дидактических игр и трудовой деятельности в природе воспитанники не только усваивают качественные характеристики объектов, но и развивают субъектную познавательную активность.

Целью нашего исследования было изучить возможности воспитания у детей 4–5 лет гуманных чувств в процессе ознакомления с живой природой и определить условия, обеспечивающие результативность этого процесса.

Проведенная нами эмпирическая часть исследования была направлена на диагностику исходного уровня сформированности у дошкольников гуманистических чувств при ознакомлении с объектами живой природы. Констатирующий этап исследования продемонстрировал мозаичную, неравномерную картину развития структурных компонентов ценностного отношения к биосфере. Полученные результаты констатирующего этапа указывают на то, что у детей экспериментальной группы наблюдается неравномерное развитие компонентов ценностного отношения к природе. Суммарные показатели выборки зафиксировались на среднем уровне, что наглядно свидетельствует о дефиците целенаправленной коррекционно-развивающей работы и необходимости интенсификации педагогического процесса. Однако данный средний показатель является результатом суммирования данных по ряду диагностических методик; значительная же часть показателей обследуемой группы находится на низком уровне развития (от 26 до 35 % по разным параметрам).

Для выявления причин данного диссонанса был проведен опрос педагогического состава. Анализ полученных данных показал, что в арсенале воспитателей безоговорочно доминируют репродуктивные методы: наблюдение (абсолютный лидер — 95 %) и опытно-экспериментальная деятельность (80 %). При этом коммуникативные, игровые технологии и, что особенно критично, экскурсионная работа применяются фрагментарно.

Наиболее выраженный дефицит наблюдается во внедрении инновационных форматов: проектная деятельность (20 %), трудовая активность в природных условиях (30 %) и применение мультимедийных образовательных ресурсов (20 %). Педагоги-эксперты единодушно определяют как ключевой ингибитор развития материально-техническую необеспеченность: острый недостаток современного лабораторного оборудования, наглядных дидактических

комплексов и неудовлетворительное состояние прилегающих территорий ДОО. Лишь незначительное меньшинство опрошенных специалистов не сталкивается с подобными инфраструктурными ограничениями.

Результаты анкетирования родителей подтверждают, что семья играет ключевую роль в формировании у детей 4–5 лет гуманного отношения к окружающему миру. Большинство семей понимают важность экологического воспитания и прилагают усилия для его реализации на практике: вместе ухаживают за растениями и животными, проводят тематические беседы, совершают прогулки и читают литературу. Вместе с тем опрос выявил потребность части семей в дополнительной методической поддержке для повышения эффективности воспитательной работы. В целом сложившаяся ситуация создает благоприятный фон для дальнейшего развития у детей эмпатии, чувства ответственности и заботы об окружающем мире.

Полученные результаты показывают необходимость разработки и внедрения целенаправленной системы педагогического сопровождения. Образовательный процесс, на наш взгляд, должен быть направлен на устранение выявленных дефицитов по трем ключевым направлениям:

- стимулирование познавательного интереса и поисковой активности;
- развитие эмоциональной отзывчивости и способности к эмпатии;
- формирование устойчивых алгоритмов экологически грамотного и гуманного поведения в реальных ситуациях.

Наши исследования показали, что для развития у детей 4–5 лет гуманных чувств к природе важно совершенствовать работу по формированию экологических знаний. Для этого нужно использовать различные методы работы с детьми: наблюдения, игры, чтение художественной литературы, экскурсии и другие. Важно также вовлечь в этот процесс родителей.

Мы полагаем, что дальнейшая образовательная стратегия должна строиться на тесной взаимосвязи когнитивных, эмоциональных и деятельностных компонентов. Только такой комплексный подход позволит преодолеть разрозненность знаний и сформировать у дошкольников целостное понимание мира природы, превратив их из пассивных наблюдателей в ответственных субъектов экологических процессов.

Литература:

1. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Том 3. Педагогические статьи 1862–1870 гг. — Москва : Педагогика, 1989. — 512 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 713 с.
3. Виноградова, Н. Ф. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста. — Москва : Просвещение, 2022. — 189 с.
4. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей. — Москва : Академия, 2013. — 336 с.
5. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — Москва : Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.

Анатомия здоровья: формирование у дошкольников представлений о влиянии питания на работу внутренних органов

Кузина Елена Геннадьевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 103» г. Нижний Новгород

Статья посвящена вопросам ознакомления старших дошкольников со строением человеческого тела. Целью работы является обоснование, что изучение влияния продуктов питания на здоровье человека выступает эффективным стимулом для усвоения детьми знаний о работе внутренних органов. Автор описывает методы и приемы, направленные на осознание детьми связи между продуктами и деятельностью организма. В работе приведены примеры игровых и экспериментальных заданий, направленных на развитие познавательного интереса и воспитание культуры питания.

Ключевые слова: старшие дошкольники, внутренние органы, здоровое питание, познавательный интерес, культура питания.

Актуальность формирования представлений детей о влиянии питания на здоровье человека определяется ухудшением здоровья детского населения, распространением нездоровых пищевых привычек и необходимостью ранней профилактики. Питание — один из главных управляемых факторов здоровья. Если с дет-

ства ребёнок усвоит, что еда влияет на работу мозга, сердца, кишечника, иммунитета и рост, это станет основой его долгой, активной и качественной жизни. Поэтому данная работа должна вестись системно: в семье, детском саду, школе и через средства массовой информации.

Формирование у старших дошкольников представлений о взаимосвязи правильного питания и работы внутренних органов — важная задача, которая закладывает основы здорового образа жизни. В этом возрасте дети уже способны понять, что еда — это не просто удовольствие, но и «топливо» для организма, а разные продукты по-разному влияют на отдельные органы.

Необходимость формирования таких представлений подчеркивают исследования, подтверждающие, что здоровье человека лишь на 7–8 % зависит от успехов здравоохранения и более чем на 60 % от здорового образа жизни и правильного питания.

Вопрос о влиянии питания на здоровье человека волновал умы педагогов и выдающихся деятелей на протяжении всей истории. Их высказывания подчёркивают, что пища — это не просто топливо, а фундамент физического, психического и даже нравственного развития.

Василий Сухомлинский на основе многолетних наблюдений пришёл к выводу, что от питания в детстве зависит гармония и пропорциональность частей тела, правильное строение костной ткани и грудной клетки. Он также связывал здоровье с успеваемостью: по его мнению, у 85 % неуспевающих учеников главная причина отставания — плохое состояние здоровья. Педагог настаивал на полноценном витаминном питании и рекомендовал, чтобы 70 % пищи детей составляли сырые овощи и фрукты.

Невозможно говорить о формировании представлений о влиянии питания на работу внутренних органов без знакомства с самими внутренними органами, их элементарным строением, функциями и взаимосвязью в организме и рационом питания.

Ребёнок не поймёт, почему полезно есть кашу, овощи или молочные продукты, если у него нет образа того, как пища проходит через организм и какие органы она поддерживает. Абстрактные слова «полезно» и «вредно» останутся для него внешними, пока не будут связаны с работой желудка, кишечника, сердца, лёгких, печени, почек, зубов и костей.

У старших дошкольников уже есть предпосылки для таких представлений: они знают части тела, органы чувств, умеют устанавливать простые причинно-следственные связи. Поэтому знакомство с внутренними органами должно быть не анатомическим заучиванием, а образно-функциональным:

- желудок — «мешочек», где пища переваривается;
- кишечник — «извилистая дорожка», где полезные вещества всасываются;
- сердце — «насос», который разносит кровь по всему телу;
- лёгкие — «меха», которые помогают дышать;
- печень — «помощник», который очищает организм;
- зубы и кости — то, что укрепляется молочными продуктами и витаминами.

Без этих элементарных представлений невозможно осмысленно объяснить, почему:

- сладости разрушают зубы;
- клетчатка помогает кишечнику;
- витамины поддерживают зрение и иммунитет;
- обильная жирная пища нагружает желудок, печень и сердце;
- вода нужна всем органам.

Особое внимание уделяется игровым и исследовательским формам, соответствующим возрастным возможностям старших дошкольников, так как они позволяют ребёнку действовать, наблюдать и делать выводы самостоятельно.

Дидактические игры позволяют закрепить знания и сформировать осознанное желание заботиться о себе.

1. «Помоги Незнайке выбрать полезный завтрак»

Цель: учить выбирать полезные продукты для завтрака, объяснять свой выбор, связывая его с работой желудка и сердца.

Материалы: карточки с изображением продуктов (каша, бутерброд, конфеты, яблоко, творог, сок, газировка и т. д.), фигурка Незнайки.

Ход: Незнайка «пришёл» к детям и просит помочь выбрать завтрак. Дети выбирают карточки и объясняют: «Каша полезна для желудка, она даёт силы», «Сладкое утром нагружает печень» и т. п. Воспитатель уточняет, какие органы получают пользу.

2. «Разложи продукты по корзинкам»

Цель: закрепить умение классифицировать продукты по их влиянию на организм.

Материалы: две корзинки с условными обозначениями (зелёная — «полезно для сердца и сосудов», красная — «вредно для печени и желудка»), набор муляжей или карточек.

Ход: Дети раскладывают продукты, комментируя: «Овощи и фрукты — в зелёную, потому что в них витамины, они помогают сердцу», «Чипсы и газировка — в красную, они раздражают желудок».

3. «Что где живёт?»

Цель: соотносить продукт с внутренним органом, на который он влияет положительно.

Материалы: картинки с изображением органов (желудок, кишечник, сердце, лёгкие, печень, зубы) и продукты (молоко, чёрный хлеб, рыба, морковь, орехи, сладости).

Ход: Ребёнок выбирает продукт и прикрепляет его к тому органу, которому он помогает: «Молоко — зубам и костям», «Морковь — глазам и коже», «Рыба — сердцу и мозгу».

4. «Съедобное — несъедобное» (тематический вариант)

Цель: развивать быстроту реакции, внимание, закреплять знания о полезных продуктах.

Ход: Воспитатель называет продукты. Если продукт полезен для организма, дети хлопают, если вреден — топают. Затем объясняют, почему.

В сюжетно-ролевых играх дети отражают свой жизненный опыт и представление о правильном питании, о семейных традициях в области питания.

1. «Больница»

Цель: закреплять представления о том, как неправильное питание может привести к болезням внутренних органов.

Сюжет: Врач (ребёнок) принимает пациентов (кукол, детей), которые жалуются на боли в животе, зубах, сердце. Врач спрашивает, что они ели, и даёт советы по правильному питанию. Воспитатель помогает построить диалог, используя знания об органах.

2. «Магазин полезных продуктов»

Цель: упражнять в выборе полезных продуктов, объяснении их пользы для конкретных органов.

Материалы: муляжи, ценники, касса, корзинки.

Ход: Продавец (ребёнок) предлагает товар. Покупатель выбирает и объясняет: «Я куплю творог, он укрепляет кости и зубы», «Куплю яблоко, оно помогает желудку и кишечнику».

3. «Столовая»

Цель: формировать навыки культурного питания и осознанного выбора блюд.

Сюжет: Дети — повара и посетители. Повара готовят «полезный обед» из предложенных продуктов, посетители выбирают блюда и рассказывают, как они помогут их организму.

Подвижные игры

1. «Полезно — вредно»

Цель: закреплять знания о продуктах, развивать двигательную активность.

Ход: На полу разложены карточки с продуктами. Дети бегают под музыку. По сигналу воспитателя «Полезно!» — встают на карточку с полезным продуктом, «Вредно!» — на карточку с вредным. Затем объясняют выбор.

2. «Путешествие пищи»

Цель: в движении имитировать путь пищи по организму, закрепляя названия органов.

Ход: Дети выстраиваются в колонну. Воспитатель говорит: «Мы — кусочек яблока. Сначала попадём в рот — зубы жуют. Затем в пищевод — он как трубочка. Потом в желудок — там кислый сок переваривает. Дальше в кишечник — извилистая дорожка, где всасываются полезные вещества. И вот мы даём силы сердцу, мозгу, мышцам». Дети выполняют движения: имитируют жевание, пролезание через обруч (пищевод), прыжки в мешке (желудок), бег змейкой (кишечник), поднимают руки к сердцу.

Для повышения интереса детей организуется экспериментально-познавательная деятельность.

1. «Что растворяется в воде?»

Цель: показать, что одни вещества растворяются, а другие нет; подвести к пониманию, что пища в организме тоже перерабатывается.

Материалы: прозрачные стаканы с водой, сахар, соль, мука, крупа, растительное масло.

Ход: Дети добавляют вещества в воду и наблюдают. Сахар и соль растворяются, мука делает воду мутной, масло остаётся плёнкой. Воспитатель объясняет: «В желудке пища тоже превращается в кашу, но не вся сразу. Полезные вещества всасываются, а ненужные выводятся».

Вывод: Организм перерабатывает пищу, но для этого нужны здоровые органы.

2. «Как работает желудок?»

Цель: смоделировать процесс переваривания пищи в желудке.

Материалы: плотный полиэтиленовый пакет, тёплая вода, кусочки хлеба, банана, немного крупы.

Ход: В пакет наливают тёплую воду (имитация желудочного сока), кладут продукты, завязывают и начинают мять руками. Дети наблюдают, как содержимое превращается в однородную массу.

Вывод: Желудок переваривает пищу, перемешивая её с соком. Если есть слишком много или торопиться, желудку тяжело.

3. «Почему вредно много сладкого?»

Цель: наглядно показать разрушительное действие сахара на зубы.

Материалы: скорлупа яйца (имитация зуба), ёмкости с водой, сладкой газировкой, уксусом (слабым).

Ход: Скорлупу помещают в разные жидкости на несколько часов или дней. В сладкой газировке и уксусе скорлупа становится хрупкой, темнеет. В воде остаётся без изменений.

Вывод: Сладкие напитки и кислая среда разрушают зубы. Чтобы зубы были крепкими, нужно есть молочные продукты, овощи и фрукты, чистить зубы.

4. «Сердце-насос»

Цель: показать, как сердце перекачивает кровь, и почему питание влияет на его работу.

Материалы: резиновая груша (спринцовка), трубка, вода, ёмкость.

Ход: Воспитатель сжимает грушу — вода выталкивается по трубке. Дети повторяют. Затем обсуждают: если есть много жирной пищи, сосуды засоряются, сердцу труднее качать кровь.

Вывод: Сердцу нужна здоровая пища (овощи, фрукты, рыба), чтобы работать легко.

5. «Лёгкие и дыхание»

Цель: показать, что лёгкие наполняются воздухом, и что питание влияет на их работу через кровь.

Материалы: воздушные шарик.

Ход: Дети надувают шарик — это «лёгкие». Если долго бегать, шарик сдувается быстрее. Воспитатель объясняет: «Лёгким нужен кислород. Витамины из овощей и фруктов помогают крови разносить кислород по органам».

Вывод: Здоровое питание поддерживает лёгкие и кровь.

Чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, отражающих тему питания, например, сказка «Репка», стихи и загадки про овощи и фрукты, «Горшок каши» Б. Гримм, «Яблоко» В. Сутеев, «Слава хлебу!» С. Погореловский; мультфильмы: «Жила-была Царевна — Про еду», «Азбука здоровья — Смешарики», «Мудрые сказки тётушки Совы. Сладкоежка» превращают изучение собственного организма в увлекательное исследование.

Заключение

Использование игр и экспериментов в работе воспитателя позволяет сделать абстрактные представления о влиянии питания на внутренние органы конкретными и понятными старшим дошкольникам. Дети не просто

запоминают, что «морковь полезна», а через игру и опыт осознают, как именно пища помогает желудку, сердцу, зубам. Систематическое применение таких форм в сочетании с работой с семьей формирует у детей основы здоровьесберегающего поведения и осознанное отношение к своему организму.

Литература:

1. Алексеева А. С. Организация питания детей в дошкольном учреждении: пособие для воспитателей детского сада. — М.: Логос, 2016.
2. Вдовина Л. Н. Формирование культуры здорового питания у детей дошкольного возраста как составляющая, укрепляющая здоровье. — Пенза: Научно-издательский центр «Актуальность. РФ», 2015.
3. Кусакина Н. Н. Формирование культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.
4. Макеева А. Г., Безруких М. М., Филиппова Т. А. Формирование основ культуры питания у детей и подростков — методические аспекты // Вопросы детской диетологии. — 2013. — № 2
5. Мищенко О. В. Диалог с родителями о питании дошкольников // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2011. — № 8.
6. Тарасова Т. А., Власова Л. С. «Я и моё здоровье»: пособие для педагогов и родителей.

Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся среднего школьного возраста с использованием технологий искусственного интеллекта

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

В статье представлена методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста с использованием технологий искусственного интеллекта. Рассмотрены принципы интеграции цифровых инструментов в обучение английскому языку, этапы реализации методики и примеры заданий, направленных на развитие говорения, аудирования, чтения и письма. Представлены результаты апробации методики в экспериментальной и контрольной группах обучающихся восьмых классов общеобразовательной школы. Они свидетельствуют о более выраженной положительной динамике уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в экспериментальной группе. Сделан вывод о целесообразности использования технологий искусственного интеллекта в обучении английскому языку при условии их педагогически обоснованного применения.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, иноязычная коммуникативная компетенция, английский язык, средний школьный возраст, обучение иностранному языку, коммуникативный подход.

Methodology of formation of foreign language communicative competence among secondary school students using artificial intelligence technologies

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

The article presents a methodology for developing foreign language communicative competence in middle school students using artificial intelligence technologies. It examines the principles of integrating digital tools into English language instruction, the stages of implementing the methodology, and examples of tasks designed to develop speaking, listening, reading, and writing skills. The results of piloting the methodology with experimental and control groups of eighth-grade students in a general education school are also presented. They indicate a more pronounced positive trend in the development of foreign language communicative competence in the experimental group. The conclusion is drawn that employing artificial intelligence technologies in English language instruction is advisable, provided they are applied in a pedagogically sound manner.

Keywords: artificial intelligence technologies, foreign language communicative competence, English language, middle school age, foreign language teaching, communicative approach.

Введение

Формирование способности использовать иностранный язык в реальном общении остается одной из приоритетных задач современного школьного образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования ориентирует обучение не только на усвоение языковых знаний, но и на развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного взаимодействия в различных жизненных ситуациях [1].

Практическая реализация данной задачи осложняется ограниченным временем урока, различным уровнем языковой подготовки обучающихся и необходимостью обеспечить каждому школьнику достаточный объем речевой практики. В этих условиях возрастает интерес к технологиям искусственного интеллекта, позволяющим моделировать коммуникативные ситуации, адаптировать учебные материалы, генерировать задания различного уровня сложности и предоставлять оперативную обратную связь [7–9].

Вместе с тем эффективность применения технологий искусственного интеллекта определяется не столько возможностями цифровых сервисов, сколько методикой их использования. Искусственный интеллект не заменяет деятельность учителя, а выступает инструментом организации речевой практики, индивидуализации обучения и повышения самостоятельности обучающихся [8–10].

Цель статьи заключается в представлении методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста с использованием технологий искусственного интеллекта и анализе результатов ее апробации.

Теоретические основания исследования

Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как способность использовать английский язык в соответствии с коммуникативной задачей и условиями общения. Она включает языковой, речевой, социокультурный и стратегический компоненты, обеспечивающие успешное взаимодействие на данном языке [2–4].

Современный коммуникативный подход ориентирован не только на усвоение языковых средств, но и на развитие способности применять их в реальном общении. В связи с этим технологии искусственного интеллекта представляют интерес как средство организации дополнительной речевой практики, моделирования коммуникативных ситуаций и дифференциации обучения. Однако их эффективность зависит прежде всего от педагогически грамотной организации учебного процесса [5; 6].

Согласно рекомендациям ЮНЕСКО использование генеративного искусственного интеллекта должно сопровождаться педагогическим контролем, соблюдением тре-

бований информационной безопасности и развитием критического отношения обучающихся к автоматически создаваемому контенту [7]. Поэтому цифровые сервисы рассматриваются как вспомогательный инструмент, дополняющий традиционные методы обучения английскому языку.

Ниже приведены примеры использования технологий искусственного интеллекта при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Развитие умений говорения

Для развития диалогической речи учитель использовал ChatGPT в роли собеседника — иностранного школьника, туриста или участника международного проекта. Такой формат увеличивал объем речевой практики каждого обучающегося и снижал психологический барьер при устном общении [10; 11].

При изучении темы Education обучающимся предлагалось обсудить вопрос: «Should students use artificial intelligence when doing homework?»

Перед началом работы школьники знакомились с речевыми опорами:

In my opinion... / I agree because... / One advantage is... / The main problem is...

После каждого ответа ChatGPT задавал уточняющие вопросы, побуждая обучающихся аргументировать свою позицию. Затем обсуждение продолжалось в парах, после чего обучающиеся представляли собственное мнение всему классу. Такое задание способствовало развитию навыков аргументации, речевой инициативы и ведения диалога на английском языке [10; 11].

При изучении темы Travel and Tourism учитель использовал следующий запрос: «Create three short descriptions of school trip destinations for A2–B1 learners. Include destination, travel time, approximate cost and two activities».

На основе полученных материалов обучающиеся в парах выбирали наиболее подходящий маршрут, используя речевые модели:

I suggest going to... / This option is better because... / I see your point, however... Let us choose...

После обсуждения каждая пара представляла коллективное решение и аргументировала свой выбор. Подобная работа развивала навыки сотрудничества, аргументированного общения и принятия совместного решения на иностранном языке [8; 11].

Развитие аудитивных умений

Для формирования навыков аудирования использовались сервисы синтеза речи (например, ElevenLabs), позволяющие создавать аудиозаписи с естественным произношением и регулировать скорость воспроизведения [9; 12].

При изучении темы Work and Careers применялся следующий запрос: «Generate a one-minute interview with a teenager talking about his future profession. The language level should be A2–B1».

После первого прослушивания обучающиеся определяли основную тему текста, а после второго выделяли информацию о выбранной профессии, причинах выбора, необходимых навыках и возможных трудностях. Затем они сравнивали ответы в парах и записывали собственное короткое аудиосообщение о будущей профессии. Использование нескольких вариантов аудиозаписи позволяло учитывать различный уровень подготовки обучающихся и постепенно усложнять задания без снижения мотивации [9; 12].

Развитие умений чтения

При обучении чтению технологии искусственного интеллекта использовались для адаптации учебных текстов с учетом уровня языковой подготовки обучающихся. Такой подход позволял сохранить содержание оригинального материала, одновременно снижая его языковую сложность и делая работу доступной для всех участников образовательного процесса [8; 9].

В рамках темы Environment применялся следующий запрос: «Rewrite the text for A2 learners. Keep the main ideas but simplify vocabulary and sentence structure».

После чтения обучающиеся выполняли три последовательных задания:

- определяли основную мысль текста;
- находили фактическую информацию;
- формулировали собственное отношение к рассматриваемой экологической проблеме.

На заключительном этапе группы разрабатывали предложения по сокращению использования пластика в школе и представляли их классу. После презентации проектов проводилось коллективное обсуждение наиболее реалистичных инициатив. Использование адаптированных материалов обеспечивало включение в работу обучающихся с различным уровнем языковой подготовки, позволяя каждому успешно участвовать в обсуждении [8; 9].

Развитие письменной речи

При обучении письму технологии искусственного интеллекта использовались как средство предварительной обратной связи, а не как инструмент создания готового текста. Такой подход позволял сохранить самостоятельность обучающихся и одновременно повысить качество письменных работ [7; 11].

При изучении темы Media and Culture обучающиеся самостоятельно писали отзыв о фильме, книге или видеоматериале, после чего использовали запрос: «Check this review written by an A2–B1 learner. Do not rewrite it. Point out up to three grammar mistakes and ask two questions that can help the writer add more details».

Получив рекомендации, школьники самостоятельно исправляли обнаруженные ошибки, уточняли формули-

ровки и дополняли текст необходимыми деталями. Такой подход способствовал развитию навыков самоконтроля, редактирования письменной речи и сохранению авторства работы [7; 11].

Другим примером являлось написание электронного письма по теме Technology. После выполнения задания обучающиеся использовали запрос: «Check whether the email has greeting, opening paragraph, main message, closing phrase and signature. Do not rewrite the text».

Искусственный интеллект анализировал структуру письма, обращая внимание на наличие обязательных элементов, однако содержание полностью определялось самим автором. После получения рекомендаций обучающиеся самостоятельно вносили необходимые изменения и представляли окончательный вариант работы. Использование подобной обратной связи помогало совершенствовать письменную речь без подмены самостоятельной деятельности обучающихся [8; 10].

Во всех рассмотренных примерах технологии искусственного интеллекта использовались как средство организации речевой практики, подготовки учебных материалов и предоставления оперативной обратной связи. Их применение позволило увеличить объем самостоятельной речевой деятельности обучающихся, обеспечить более высокий уровень индивидуализации обучения и сохранить ведущую роль учителя в организации образовательного процесса [7; 10; 11].

Организация и результаты апробации методики

Апробация предложенной методики проводилась на базе общеобразовательной школы № 190 города Ташкента. В исследовании приняли участие **56 обучающихся восьмых классов**, распределенных на экспериментальную (28 человек) и контрольную (28 человек) группы. Формирующий этап проходил **с октября по декабрь** и включал **17 уроков английского языка**. В экспериментальной группе обучение осуществлялось с использованием технологий искусственного интеллекта, тогда как в контрольной группе применялись традиционные методы обучения.

На констатирующем этапе определялся исходный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Диагностика включала задания на аудирование, чтение, говорение и письмо. При оценивании учитывалось соответствие коммуникативной задаче, логичность высказывания, языковая правильность, связность речи и степень самостоятельности обучающихся.

В ходе формирующего этапа учитель систематически использовал технологии искусственного интеллекта для моделирования коммуникативных ситуаций, подготовки аудиоматериалов, адаптации текстов, организации диалоговой практики и предварительной проверки письменных работ. При этом цифровые инструменты дополняли традиционное обучение и не заменяли непосредственное взаимодействие обучающихся с учителем и одноклассниками.

Таблица 1. Динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Группа	Этап	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	До	18 %	50 %	32 %
Экспериментальная	После	39 %	46 %	15 %
Контрольная	До	21 %	46 %	33 %
Контрольная	После	26 %	49 %	25 %

Результаты итоговой диагностики свидетельствуют о положительной динамике в обеих исследуемых группах, однако ее выраженность оказалась различной. В экспериментальной группе доля обучающихся, достигших высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, увеличилась с 18 до 39 %. Количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось с 32 до 15 %, тогда как доля обучающихся со средним уровнем снизилась с 50 до 46 % вследствие перехода части школьников в категорию высокого уровня.

В контрольной группе также наблюдались положительные изменения, однако они были менее значительными. Доля обучающихся с высоким уровнем увеличилась с 21 до 26 %, со средним уровнем — с 46 до 49 %, а количество обучающихся с низким уровнем сократилось с 33 до 25 %.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что предложенная методика обеспечивает более эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции по сравнению с традиционным обучением. Наиболее заметные изменения были достигнуты в экспериментальной группе, где существенно увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем подготовки и одновременно сократилось количество обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных умений.

Заключение

Согласно проведенным исследованиям технологии искусственного интеллекта могут эффективно использоваться при формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся среднего школьного возраста. Их педагогический потенциал наиболее полно реализуется при интеграции в структуру урока как средства организации речевой практики, подготовки учебных материалов, адаптации содержания обучения и предоставления оперативной обратной связи [7; 8; 10].

Представленная методика сочетает традиционные формы обучения с возможностями современных цифровых инструментов и ориентирована на активную речевую деятельность обучающихся. Результаты апробации продемонстрировали более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что подтверждает эффективность предложенного подхода.

Вместе с тем применение технологий искусственного интеллекта требует педагогического контроля, проверки корректности генерируемых материалов и соблюдения требований информационной безопасности. При выполнении этих условий цифровые инструменты расширяют методические возможности учителя, способствуют индивидуализации обучения, повышению речевой активности обучающихся и развитию их самостоятельности [7; 9].

Литература:

1. Российская Федерация. Министерство просвещения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 : [зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101].
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. — 278 p.
3. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. J. B. Pride, J. Holmes. — Harmondsworth : Penguin Books, 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. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с.
6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 8-е изд. — Москва : Академия, 2015. — 368 с.
7. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. — Paris : UNESCO, 2023.
8. Сысоев, П. В. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: перспективы и методические риски / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 3. — С. 6–16.
9. Евстигнеев, М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев // Вестник Томского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — Т. 29, № 2. — С. 309–323.

10. 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.
11. Godwin-Jones, R. Emerging Technologies: Generative AI and Language Learning / R. Godwin-Jones // Language Learning & Technology. — 2024. — Vol. 28, № 2.
12. Fan, J. Exploring the Potential of Generative Artificial Intelligence in English Language Learning / J. Fan, Q. Zhang // Heliyon. — 2024. — Vol. 10, № 17.

Динамика развития внимания и памяти у детей старшего дошкольного возраста с СДВГ в условиях индивидуального дефектологического сопровождения

Мякишева Виктория Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Лесникова Светлана Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Кемеровский государственный университет

В статье представлены результаты исследования эффективности программы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие внимания и памяти у детей 5–7 лет с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Анализируется динамика показателей устойчивости, переключаемости и объема внимания, а также слухоречевой и зрительной памяти. Исследование, проведенное на выборке из 10 детей, демонстрирует статистически значимый прогресс по всем исследуемым параметрам после 6 месяцев индивидуальных занятий.

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) среди детей старшего дошкольного возраста. Данный синдром характеризуется первичными нарушениями в нейродинамике, что проявляется в слабости регуляторных функций, трудностях концентрации, импульсивности и дефиците рабочей памяти. Эти особенности напрямую препятствуют формированию предпосылок к школьному обучению. В связи с этим возникает необходимость разработки и апробации эффективных программ дефектологического сопровождения, направленных на целенаправленную коррекцию и компенсацию дефицитов внимания и памяти как базовых когнитивных функций, лежащих в основе познавательной деятельности.

Исследование проводилось на базе ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности» в период с ноября 2024 г. по май 2025 г. В эксперименте приняла участие группа из 10 детей старшего дошкольного возраста (7 мальчиков, 3 девочки) в возрасте от 5 до 7 лет. У всех участников был диагностирован синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Контрольный этап был проведен через 6 месяцев после констатирующего, что позволило оценить динамику развития в результате целенаправленной коррекционной работы. Программа развития когнитивных функций была реализована в формате индивидуальных занятий.

Коррекционно-развивающая работа строилась на комплексном нейropsихологическом подходе. Для оценки динамики использовались следующие диагностические инструменты:

1. Оценка внимания:

- Методика «Найди и вычеркни» (Л. И. Вассермана) для оценки устойчивости внимания.
- Таблицы Шульте для оценки переключаемости внимания.
- Методика «Запомни и расставь точки» (Т. Е. Рыбакова) для оценки объема внимания.

2. Оценка памяти:

- Заучивание 10 слов (А. Р. Лурия) для оценки слухоречевой памяти.
- Субтесты из методики «Диагностика познавательного развития» (Е. М. Борисова, Л. А. Венгер) для оценки зрительной памяти.

Занятия проводились 1 раз в неделю продолжительностью 25–30 минут. Структура занятия включала: организационный момент с нейрогимнастикой, основную часть с работой по методикам и заключительную часть с релаксацией. Ключевым аспектом работы было поддержание мотивации. Для этого применялись жетонная система, смена видов деятельности каждые 5–7 минут и введение любимых персонажей ребенка в сюжет занятия. Работа над развитием внимания и памяти велась параллельно. Протоколы диагностических методик не менялись. Также осуществлялось консультирование родителей по итогам занятий.

Динамика развития внимания

Результаты первичной диагностики показали, что для большинства детей были характерны неустойчивость и быстрая истощаемость внимания.

Таблица 1. Динамика показателей развития внимания у детей с СДВГ

Методика	Исследуемый показатель	Уровень развития	2024 год	2025 год
«Найди и вычеркни»	Устойчивость внимания	Низкий	4 (40 %)	1 (10 %)
		Средний	3 (30 %)	1 (10 %)
		Высокий	3 (30 %)	8 (80 %)
Таблицы Шульте	Переключаемость внимания	Низкий	5 (50 %)	2 (20 %)
		Средний	3 (30 %)	1 (10 %)
		Высокий	2 (20 %)	7 (70 %)
«Запомни и расставь точки»	Объем внимания	Низкий	4 (40 %)	1 (10 %)
		Средний	2 (20 %)	0 (0 %)
		Высокий	4 (40 %)	9 (90 %)

Как видно из таблицы, за период реализации программы произошли значительные улучшения. Наиболее выраженная положительная динамика наблюдается в показателях объема внимания: количество детей с высоким уровнем увеличилось более чем в два раза (с 40 % до 90 %). Существенно снизилась доля детей с низким и средним уровнем переключаемости внимания.

Таблица 2. Динамика показателей развития памяти у детей с СДВГ

Методика	Исследуемый показатель	Уровень развития	2024 год	2025 год
Заучивание 10 слов (А. Р. Лурия)	Слухоречевая память	Низкий	6 (60 %)	2 (20 %)
		Средний	3 (30 %)	2 (20 %)
		Высокий	1 (10 %)	6 (60 %)
Таблицы Шульте	Переключаемость внимания	Низкий	5 (50 %)	1 (10 %)
		Средний	2 (20 %)	1 (10 %)
		Высокий	3 (30 %)	8 (80 %)

Доля детей с высоким уровнем слухоречевой памяти возросла с 10 % до 60 %, что является критически важным показателем для успешного овладения грамотой. Зрительная память также показала существенный рост: количество детей с высоким уровнем увеличилось почти в три раза.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности разработанной программы дефектологического сопровождения. Комплексный подход позволил достичь значительных успехов в коррекции когнитивных дефицитов, характерных для детей с СДВГ.

Положительная динамика во всех компонентах внимания создала необходимую базу для улучшения мнестической деятельности. Как известно, объем рабочей памяти напрямую зависит от способности удерживать фокус внимания на задаче. Улучшение показателей по методикам на устойчивость и объем внимания коррелирует с ростом результатов в тестах на память.

Снижение количества ошибок при запоминании вербального и визуального материала указывает на то, что дети стали лучше справляться с удержанием информации в активном поле сознания. Это говорит о положительной динамике в созревании регуляторных функций под воздействием целенаправленных упражнений.

Использование таких приемов, как смена видов деятельности каждые 5–7 минут и жетонная система, позволило нивелировать типичные для СДВГ проблемы истощаемости и недостаточной мотивации. Это создало благоприятные условия для нейропластичности и формирования новых нейронных связей.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. У детей старшего дошкольного возраста с СДВГ наблюдаются выраженные нарушения всех свойств внимания и видов памяти.
2. Реализация программы индивидуального дефектологического сопровождения привела к статистически значимому улучшению показателей когнитивного развития у всех участников эксперимента.

3. Наибольшая динамика зафиксирована в развитии объема внимания и зрительной памяти.
4. Использование мотивационных приемов является критически важным условием для успешной коррекции высших психических функций у детей с СДВГ.

На основе полученных результатов рекомендуется:

- Продолжать индивидуальную работу по развитию регуляторных функций как основы для дальнейшего успешного обучения.
- Активно использовать методы поддержания мотивации не только на занятиях со специалистом, но и в домашних условиях по согласованию с родителями.
- Наладить эффективное взаимодействие между дефектологом и родителями для создания единого коррекционно-развивающего пространства.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2015. — 320 с.
2. Безруких М. М., Логинова Е. С. Интеллектуальное развитие детей 6–7 лет с СДВГ [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnoe-razvitie-detey-6-7-let-s-sdvg> (дата обращения 15.12.2024).
3. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2018. — 336 с.
4. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, тревожными и агрессивными детьми. — М.: Генезис, 2019. — 192 с.
5. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И. И. Мамайчук. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2019. — 318 с.
6. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей: Практическое пособие. — М.: Когито-Центр, 2019. — 96 с.
7. Шельшакова, Н. Н. Особенности развития и обучения суперподвижных детей (с «синдромом дефицита внимания и гиперактивностью») [Электронный ресурс] — Режим доступа — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-i-obucheniya-superpodvizhnyh-detey-s-sindromom-defitsita-vnimaniya-i-giperaktivnostyu> (дата обращения 15.12.2024).

Педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Павлова Ольга Николаевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 203 «Непоседы» г. Чебоксары

В статье рассматривается система комплексного коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра, основанная на командном взаимодействии специалистов и индивидуальном маршруте развития каждого ребенка. Раскрываются ключевые направления работы — от установления эмоционального контакта и развития коммуникативных навыков до коррекции поведенческих проявлений и формирования социально-бытовых компетенций в условиях инклюзивной среды. Представлены трудности данной работы.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическое сопровождение, дошкольный возраст, расстройства аутистического спектра, РАС.

Расстройства аутистического спектра (РАС) — это особая форма нарушения психического развития с неравномерностью формирования различных психических функций, со своеобразными эмоционально-поведенческими, речевыми и интеллектуальными расстройствами, что в большинстве случаев приводит к значительной социальной дезадаптации.

Дети с РАС — это целый спектр нарушений развития, характеризующийся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивной сфер и поведения в целом. Это некая «линейка» состояний. Самые легкие из них (при синдроме Аспергера и «мягких» вариантах раннего детского аутизма) характеризуются явными трудностями коммуникации, невозможностью считывания эмоциональ-

ного и социального контекста ситуации, социальной наивностью, нелепым поведением и другими проявлениями.

В современном образовательном пространстве помощь дошкольникам с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет собой многогранный и сугубо персональный подход, который нельзя свести к универсальным схемам. В условиях, когда количество таких детей постоянно увеличивается, а инклюзия становится нормой для большинства детских садов, специалисты вынуждены отходить от привычных методик и искать новые, более адаптивные и тонкие способы взаимодействия. Суть подобной работы состоит не в простом предоставлении учебного материала, а в создании условий для успешного включения ребенка в социум, выявлении его индивидуальных возможностей и формировании умений, необходимых для автономной жизни. Это сфера, где переплетаются педагогика, психология и нейрофизиология, и она предъявляет к взрослым требования не только профессионального характера, но и значительной эмоциональной вовлеченности.

По мнению Т. И. Дубровой [2] базой коррекционно-педагогической деятельности выступает ее целостность и слаженность действий всей группы специалистов, ведь решить все сложности ребенка с РАС в одиночку невозможно. К работе подключается коллектив: педагог-психолог, логопед, дефектолог, воспитатель, а также обязательно тьютор, который помогает ребенку ориентироваться в учебном пространстве. Каждый выполняет свои функции, но при этом они действуют согласованно. Психолог отвечает за налаживание контакта, развитие коммуникации и представлений об окружающих, а также оказывает необходимую помощь родителям. Логопед занимается речевым развитием, применяя для неговорящих детей альтернативные способы общения, например, карточки PECS, которые позволяют ребенку выражать свои потребности. Дефектолог строит основу для всей коррекции, продумывая подходящую обстановку, структурируя время и занятия, что снижает тревожность у детей с РАС и помогает им предвидеть события. Воспитатель и тьютор переносят эти умения в обычную жизнь группы, вплетая их в режимные моменты и игровую деятельность.

Весь этот сложный процесс начинается с одного ключевого шага — установления эмоционального контакта. Работа с ребенком с РАС не может стартовать с требований или жестких указаний; ее отправной точкой всегда становится осторожное проникновение в его мир, уважение к его особенностям и медленное формирование доверительной связи. Лишь когда ребенок ощущает безопасность рядом со взрослым, можно переходить к целенаправленному обучению. Специалисты применяют принцип последовательности: от простого подражания действиям взрослого («Повтори за мной!») к выполнению более сложных заданий, а также от взаимодействия с реальными объектами к их изображениям и, наконец, к пониманию действий в повседневных ситуациях. Обучение опирается на визуальные средства — расписания, карточки, схемы, — потому что для ребенка с РАС зрительная информация часто яснее, чем

слуховая. Любой, даже небольшой успех подкрепляется похвалой, которая указывает на правильное поведение, усиливая мотивацию и чувство уверенности.

М. В. Бувака [1], А. В. Семичева [1], Н. В. Косило [1] отмечают, что особое место в коррекции занимает работа с типичными для аутизма стереотипиями. Эти повторяющиеся действия не являются просто «вредными привычками»; они служат ребенку инструментом саморегуляции, помогая справляться с сенсорной и эмоциональной нагрузкой. Задача педагога — не разрушать их, а использовать, мягко менять и заменять на более подходящие формы поведения. Например, если ребенок постоянно перебирает цифры, его можно попросить разложить карандаши по цветам, превращая монотонность в задание на сортировку. Параллельно решается важная задача — обучение бытовым навыкам. Эта работа не терпит спешки: выбирается порядок действий, и ребенок осваивает его шаг за шагом, начиная с того, что ему нравится или проще, при этом помощь взрослого постепенно сокращается, а самостоятельность растет.

В итоге успех сопровождения определяется не количеством занятий, а качеством жизни, которое ребенок может обрести. Это трудный, длинный и не всегда ровный путь, но его главный показатель — появление у ребенка даже простой способности к общению, умения взаимодействовать с окружающим миром и находить в нем свое место. Непременным условием является постоянная работа с семьей, обучение родителей методам взаимодействия, чтобы коррекция продолжалась за пределами учреждения. Только в таком союзе специалистов и близких, построенном на терпении, вере и любви, ребенок сможет раскрыть свой потенциал, несмотря на сложности, связанные с расстройством аутистического спектра.

Коррекционно-педагогическое сопровождение дошкольников с расстройствами аутистического спектра сталкивается с множеством серьезных препятствий, которые дают о себе знать уже на диагностическом этапе и сохраняются на каждом уровне образовательной деятельности. Ключевая и наиболее острая сложность — это острая нехватка профессионалов, которые глубоко разбираются в прикладном анализе поведения, сенсорной интеграции и невербальных способах общения; без таких компетенций результативная работа с детьми с РАС становится почти неосуществимой. Большинство педагогов в обычных детских садах имеют лишь общие представления об аутизме, из-за чего они применяют стандартные подходы, игнорирующие нейроособенности ребенка и способные лишь ухудшить его состояние. Даже когда квалифицированные специалисты доступны, переполненность групп исключает полноценную индивидуальную поддержку: воспитатель просто не в силах выделить достаточное время каждому такому ребенку, а должность тьютора предусмотрена далеко не во всех образовательных организациях.

Следующий блок препятствий касается обустройства предметно-пространственной обстановки, которая в обычном детском саду зачастую оказывается непригодной для детей с аутизмом из-за переизбытка ярких

оттенков, непрекращающегося гула, резкого света и дефицита укромных мест, где можно снять сенсорное напряжение. Подобная обстановка перегружает нервную систему малыша, провоцирует беспокойство и сводит эффективность коррекционных занятий к минимуму, так как ребенок не в силах сосредоточиться и усвоить материал. Не менее трудоемкой задачей считается внедрение альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей, не владеющих речью. Это требует продолжительного обучения не только малыша, но и каждого взрослого, окружающего его, а также ровесников, что на деле оказывается почти недостижимым. Воспитатели в большинстве своем не знакомы с системой PECS или жестовым языком, поэтому ребенок с РАС не может сообщить о своих настоящих нуждах, и единственными доступными способами выражения переживаний становятся крик, агрессивные действия или направленная на себя агрессия. Налаживание контакта с семьей также оборачивается значительным барьером: многие родители живут в состоянии постоянного напряжения, обладают неверными представлениями о способностях своего ребенка или вовсе отвергают диагноз, игнорируя предписанные методы помощи.

Особое место занимает включение дошкольника с РАС в коллектив обычных детей, которые не понимают его нестандартных проявлений, а педагоги, к сожалению, не

всегда готовы грамотно выстроить инклюзивное взаимодействие и разъяснить детям нюансы поведения «необычного» товарища. Такой ребенок нередко остается в стороне, следит за играми сверстников, но не может присоединиться к ним, что лишь усиливает его социальную отчужденность.

Главным препятствием остается отсутствие унифицированных, научно подтвержденных и приспособленных к специфике инклюзивных групп учебных программ. Из-за этого педагоги вынуждены действовать интуитивно, смешивая различные методики без четкой последовательности. Недостатки нормативной базы, в которой не прописаны обязательные стандарты работы тьюторов, объем индивидуальных занятий и показатели эффективности коррекции, также создают серьезные барьеры для полноценного сопровождения.

В совокупности эти факторы приводят к тому, что даже при добросовестном подходе педагогов ребенок с РАС не может получить целостную и регулярную поддержку, необходимую для его роста и включения в общество. Решение данной проблемы невозможно за счет отдельных инициатив преподавателей — требуются масштабные изменения на государственном уровне. Сюда входит корректировка действующих стандартов, выделение дополнительных средств, открытие специализированных центров и систематическое обучение всех кадров, взаимодействующих с такими детьми.

Литература:

1. Бувака М. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении / М. В. Бувака, А. В. Семичева, Н. В. Косило // Образование и воспитание. — 2022. — № 5(41). — С. 9–12. — EDN AGTJGH
2. Дуброва Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Т. И. Дуброва, Е. А. Афанасьева, О. А. Белецкая // Коррекционнопедагогическое образование. — 2023. — № 1(33). — С. 59–63. — EDN VMNZRE

Роль межкультурной компетентности педагога в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников в поликультурной группе

Пархоменко Галина Александровна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье рассмотрена роль межкультурной компетентности педагога в формировании эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в поликультурной группе. Выделены компоненты эмоционального интеллекта старшего дошкольника и структура межкультурной компетентности педагога дошкольной организации, показана их взаимосвязь. Обоснованы механизмы влияния воспитателя на эмоциональное развитие детей разных культур и значение психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, эмоциональный интеллект, старшие дошкольники, поликультурная группа, психолого-педагогическое сопровождение, педагог.

Поликультурность стала привычной характеристикой современной группы детского сада: рядом оказываются дети из разных этнических общин региона и дети мигрантов, для которых русский язык не является родным.

По данным, которые приводит Г. В. Юстус, число детей иностранных граждан в российских школах выросло со 140 тыс. в 2021 г. до примерно 500 тыс. в 2024 г. [1]; аналогичные процессы, вероятно, затрагивают и детские сады.

В такой ситуации особенно заметна роль педагога: именно он выстраивает общение между детьми разных культур, задаёт тон эмоциональной атмосферы группы и чаще всех контактирует с семьями.

Стандарт дошкольного образования относит к принципам образования учёт этнокультурной ситуации развития детей, а среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного возраста называет умение договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать, адекватно проявлять собственные чувства [2]. Следовательно, формирование эмоционального интеллекта в поликультурной группе является нормативно обусловленной задачей, а ключевым условием её решения выступает межкультурная компетентность педагога.

Эмоциональный интеллект принято понимать как способность распознавать и понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими. В педагогической литературе он рассматривается во взаимосвязи с эмпатией, толерантностью, саморегуляцией и социальным интеллектом, поскольку эмоциональная сфера человека тесно связана с его адаптацией к социальной среде [3]. Применительно к дошкольному возрасту проблема разрабатывается в ряде современных публикаций [4; 5]. О. Г. Тавстуха и Л. Ю. Шавшаева определяют структуру эмоционального интеллекта старшего дошкольника как совокупность трёх компонентов:

1. Когнитивный: знания о своих эмоциях и эмоциях взрослых и сверстников, осмысление эмоциональных состояний.
2. Мотивационный: направленность на взаимодействие со взрослыми и сверстниками.
3. Конативный: умения выражать эмоции, сопереживать, содействовать, осуществлять эмоциональную саморегуляцию [5].

В раннем онтогенезе эмоциональная сфера формируется под влиянием среды, общения, целенаправленного воспитательного воздействия и незапланированных влияний. Поэтому в поликультурной группе, где дети приходят с разными представлениями о том, как принято проявлять и скрывать чувства, значение взрослого, способного эти различия понять и согласовать, особенно велико.

С. А. Боргояков и Р. С. Бозиев рассматривают межкультурную компетентность как социокультурное качество, необходимое для адаптации к условиям поликультурного общества, успешного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур. Они подчёркивают её сопряжённость с этнокультурной компетентностью: знание и позитивное принятие культуры собственного народа становятся основой, на которой формируется готовность к постижению других культур [6]. Для педагога это означает уважение к культуре каждого ребёнка, включая его собственную.

Г. В. Юстус выделяет приоритетные компоненты межкультурной компетентности педагога: знание культурных различий, навыки межкультурного общения и эмоциональную зрелость [1]. Последний показывает, что эмоциональный пласт заложен уже в структуре компетентности.

Эту связь подтверждает обращение О. В. Гукаленко к зарубежным моделям межкультурной коммуникации (М. Байрам, Дж. Беннетт): в них присутствуют эмпатия, навыки вербальной и невербальной коммуникации, открытость и уважение к чувствам носителей других культур, то есть параметры, входящие и в структуру эмоционального интеллекта [3]. С учётом этого межкультурную компетентность педагога можно представить как единство четырёх компонентов:

1. Когнитивный: знания о культурных нормах и традициях, включая нормы выражения эмоций.
2. Аффективный: эмпатия, эмоциональная устойчивость, принятие различий.
3. Поведенческий: умение выстраивать общение, в том числе с детьми, слабо владеющими русским языком.
4. Ценностно-мотивационный: установка на уважение и равенство детей независимо от культурной принадлежности.

Проявляется эта компетентность в адаптации образовательного процесса к культурным особенностям детей, создании инклюзивной среды, где каждый чувствует себя безопасно, и преодолении стереотипов и предвзятости, в том числе собственных [1]. Именно такая совокупность качеств позволяет педагогу выступать тем взрослым, рядом с которым дети разных культур учатся понимать эмоции и выражать их.

Выводы О. В. Гукаленко получены на школьном материале [3]; в детском саду ведущая деятельность — игра, а педагог проводит с детьми большую часть дня, поэтому влияние его примера и стиля общения, вероятно, выражено сильнее. В своей деятельности педагог с высоким уровнем межкультурной компетентности использует следующие механизмы, каждый из которых связан преимущественно с одним из компонентов эмоционального интеллекта детей:

1. Модельное поведение (конативный компонент). Старший дошкольник учится эмоциональным реакциям, наблюдая за взрослым. В поликультурной группе педагог показывает не только как называть и регулировать эмоции, но и как относиться к тому, что другие выражают их иначе. Спокойная, уважительная реакция на непривычное эмоциональное поведение ребёнка задаёт норму принятия различий.

2. Распознавание культурно обусловленных моделей поведения (когнитивный компонент). О. В. Гукаленко называет это умение одним из условий формирования эмоционального интеллекта и подчёркивает, что педагог формирует его целенаправленно [3]. Для педагога это означает способность не принять культурную норму (сдержанность или, напротив, яркое проявление чувств, особую дистанцию в общении) за невоспитанность или эмоциональное неблагополучие и объяснить особенности детям доступным языком.

3. Создание эмоционально безопасной среды (мотивационный компонент). Желание взаимодействовать со взрослыми и сверстниками возникает там, где ребёнок чувствует безопасность. Г. В. Юстус подчёркивает необ-

ходимость условий комфорта и безопасности для каждого ребёнка [1]; О. В. Гукаленко указывает на значимость психолого-педагогического сопровождения, включая поддержку детей-мигрантов и помощь самому педагогу, чтобы встреча культур не завершалась культурным шоком или конфликтом [3]. Компетентный педагог замечает трудности адаптации, связанные с языковым барьером, и подключает психолога и семью.

4. Организация совместной деятельности (все компоненты). Среди технологий работы в поликультурном коллективе Г. В. Юстус называет метод проектов, ролевые игры, позволяющие примерять разные культурные роли, включение традиций разных народов в праздники и мастер-классы, вовлечение родителей и регулярную рефлексию, в ходе которой дети осознают свои эмоции [1]. Для старших дошкольников О. Г. Тавстуха и Л. Ю. Шавшаева используют игровые и арт-технологии, психогимнастику, проблемные ситуации; занятия начинаются с активизации эмоционального состояния, продолжаются анализом и проигрыванием ситуаций, завершаются упражнениями на снятие напряжения [5]. Если содержание ситуаций отражает разные культурные нормы, такая логика работает и в поликультурной группе. При этом именно межкультурная компетентность педагога определяет, станет ли технология инструментом эмоционального развития или останется формальным мероприятием «о культуре».

Психолого-педагогическое сопровождение формирования эмоционального интеллекта у старших дошкольников определяется как комплекс систематизированных психолого-педагогических взаимодействий, реализуемых в диагностическом, просветительском, консультативном и тренинговом направлениях [5]. В поликультурной группе каждое из них приобретает межкультурное изме-

рение: диагностика учитывает культурные особенности выражения эмоций, просвещение знакомит детей и родителей с традициями разных народов, консультирование помогает семьям, испытывающим трудности адаптации, а тренинговые формы строятся на ролевых и коммуникативных играх. Сам педагог при этом выступает субъектом сопровождения: в работе О. Г. Тавстухи и Л. Ю. Шавшаевой с педагогами применялись дискуссии, ролевые игры, анализ эмоционального опыта, приёмы эмоциональной обратной связи [5].

Подготовку педагогов дошкольной организации к работе в поликультурной группе целесообразно строить на сочетании системно-деятельностного, личностно ориентированного, культурологического, аксиологического и диалогического подходов, опираясь на принципы диалогизации и культуросообразности, как предлагают С. А. Боргояков и Р. С. Бозиев применительно к подготовке педагогов [6].

Таким образом, межкультурная компетентность педагога дошкольной организации оказывается тесно связанной с формированием эмоционального интеллекта старших дошкольников: структура компетентности (эмпатия, невербальная коммуникация, открытость, эмоциональная зрелость) пересекается со структурой эмоционального интеллекта, а педагог выступает моделью поведения, интерпретатором культурных различий, организатором безопасной среды и совместной деятельности. Развитие межкультурной компетентности педагогов, включение вопросов межкультурной коммуникации и эмоционального развития в программы повышения квалификации, согласованная работа педагогов и родителей становятся важным ресурсом для построения образовательной среды, в которой каждый ребёнок, независимо от культурной принадлежности, учится понимать себя и других.

Литература:

1. Юстус, Г. В. Межкультурная компетентность педагога: технологии работы в поликультурном детском коллективе / Г. В. Юстус // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 15–16 декабря 2025 года. — Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2026. — С. 555–559.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155) с изменениями и дополнениями от 21.01.2019 г. № 31 — Режим доступа: <https://base.garant.ru/70512244/>.
3. Гукаленко, О. В. Педагогические условия формирования эмоционального интеллекта обучающихся в современной культурно-образовательной среде / О. В. Гукаленко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PDMN522.pdf>.
4. Филиппова, О. Г. Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста / О. Г. Филиппова, М. Н. Терещенко, Ю. В. Батенова, А. А. Прохорова // АНИ: педагогика и психология. -2021. — № 4(37). — С. 370–374. — EDN QIWRQP.
5. Тавстуха, О. Г. Педагогическое сопровождение формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Тавстуха, Л. Ю. Шавшаева // Вестник Марийского государственного университета. — 2018. — Т. 12, № 2(30). — С. 78–83. — EDN XPSFFB.
6. Боргояков, С. А. К проблеме формирования социокультурной компетентности педагогов в контексте модернизации педагогического образования / С. А. Боргояков, Р. С. Бозиев // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 6–7 декабря 2021 г. — Москва: Российская академия образования, 2022. — С. 471–475. — EDN YUCEEC.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 40 (643) / 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 14.10.2026. Дата выхода в свет: 21.10.2026.

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.