

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



43 2026
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 43 (646) / 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 изображён *Грегор Иоганн Мендель* (1822–1884) — выдающийся учёный, основоположник генетики, чьи открытия заложили фундамент современной биологии и изменили представление о механизмах наследственности.

Иоганн Мендель родился в небольшом сельском поселении Хейнцендорф в Моравии (ныне территория Чехии) в семье крестьян. С ранних лет мальчик проявлял необычайную тягу к природе: он с интересом наблюдал за растениями и животными, подмечая различия между особями одного вида. Семья жила скромно, и образование для сына было серьёзным финансовым бременем, однако родители всеми силами старались поддержать любознательность Иоганна. Уже в начальной школе учителя отмечали его выдающиеся способности к точным наукам и исключительную память.

В 1834 году Мендель поступил в гимназию в Троппау, где особенно преуспел в математике и физике. Учёба давалась ему нелегко из-за постоянной нехватки средств: юноше приходилось подрабатывать, чтобы оплачивать учебники и жильё. В 1840 году он окончил гимназию и поступил в философские классы в Ольмюце, где изучал физику, математику и естественные науки. Именно в этот период Мендель всерьёз увлёкся экспериментами и начал понимать, что закономерности природы можно описывать языком чисел и статистики.

Тяжёлое материальное положение вынудило Менделя искать стабильный путь в жизни. В 1843 году он принял решение поступить в августинский монастырь Святого Фомы в Брюнне (ныне Брно). При постриге он взял имя Грегор. Монашеский статус давал не только кров и пропитание, но и доступ к библиотеке, лекциям и научным дискуссиям. Монастырь был важным интеллектуальным центром региона, и здесь Мендель смог продолжить образование, а позже даже преподавать физику и естественную историю в местной гимназии. Правда, сдать экзамены на звание учителя ему так и не удалось — дважды он проваливался на устных испытаниях, хотя в письменных работах неизменно показывал высокий уровень знаний.

С 1854 года Мендель начал проводить свои знаменитые опыты с посевным горохом в монастырском саду. Выбор объекта был не случаен: горох легко выращивать, он быстро даёт потомство, а его признаки (цвет цветков, форма и окраска семян) чётко различаются и наследуются предсказуемо. В течение восьми лет Мендель скрупулёзно скрещивал растения, подсчитывал тысячи потомков и фиксировал результаты. Он ввёл строгие правила эксперимента: использовал чистые линии, контролировал опыление вручную, вёл подробную статистику. Именно сочетание биологического эксперимента с математическим анализом позволило ему сформулировать законы наследственности — закон единообразия гибридов первого поколения, закон расщепления и закон независимого комбинирования признаков.

Результаты своей работы Мендель изложил в труде «Опыты над растительными гибридами», который представил в 1865 году на двух заседаниях Общества естествоиспытателей в Брюнне. В 1866 году статья была опубликована в ежегоднике общества. Однако современники не оценили масштаб открытия: работа осталась практически незамеченной. Лишь немногие учёные обратили внимание на строгую математическую логику выводов, но широкого признания не последовало. Сам Мендель пытался повторить свои опыты на других растениях и даже на пчёлах, но результаты оказались неоднозначными — впоследствии выяснилось, что механизмы наследования у этих организмов сложнее, чем у гороха, и не укладываются в простые схемы.

Интересный факт: Мендель не только занимался наукой, но и активно управлял монастырём. В 1868 году он был избран настоятелем монастыря Святого Фомы. С этого момента научная деятельность отошла на второй план: административные обязанности, финансовые вопросы и забота о братии отнимали почти всё время. Тем не менее даже в роли аббата Мендель оставался верен своему аналитическому подходу: он тщательно вёл учёт расходов, внедрял рациональные методы управления и даже интересовался метеорологией, регулярно записывая данные о погоде. Эти наблюдения он публиковал в научных изданиях, демонстрируя широту своих интересов.

Ещё один любопытный эпизод связан с отношением Менделя к религии и науке. Будучи глубоко верующим человеком, он не видел противоречия между своими религиозными убеждениями и научными поисками. Для него изучение природы было способом познания замысла Творца, а строгие законы наследственности — проявлением гармонии мироздания. Эта внутренняя цельность помогала ему сохранять терпение и настойчивость даже в периоды неудач и непонимания со стороны коллег.

Признание пришло к Менделю посмертно. В начале XX века, когда учёные заново открыли законы наследственности, работы Менделя были переосмыслены и признаны фундаментальными. Три исследователя — Хуго де Фриз, Карл Корренс и Эрих Чермак — независимо друг от друга подтвердили его выводы и указали на приоритет Менделя. С этого момента его имя прочно вошло в историю науки, а сформулированные им принципы стали основой генетики.

Умер учёный 6 января 1884 года в возрасте 61 года от хронического нефрита.

Сегодня имя Грегора Менделя известно каждому биологу, а его законы изучают в школе. В его честь названы научные премии, институты и даже кратер на Луне. Монастырский сад в Брно, где он ставил свои опыты, стал местом паломничества учёных и любителей науки.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

**Алпеева А. К., Данилова Н. В., Савченко Л. В.,
Судакова Л. Н., Хазыкова Т. И.**

Риски для формирования целостной картины
мира у дошкольника вследствие замены
игрушки гаджетом..... 359

Балакшина Л. А.

Развитие учебно-исследовательских умений
и навыков этичного цитирования на уроках
русского языка и литературы..... 361

Банина Е. Н., Комаристов В. И.

Применение элементов предметно-
языкового интегрированного обучения
на занятиях по английскому языку в системе
СПО на примере коллаборативного
занятия для студентов специальностей
«Эксплуатация беспилотных авиационных
систем», «Мехатроника и робототехника»..... 363

**Белинова Н. П., Лямцева И. В., Тюкалова Т. В.,
Хотинская Е. А., Малеева С. П.**

Сохранение здоровья подрастающего
поколения через возрождение традиций
русской национальной кухни..... 366

Белозерова Е. В., Зубкова Н. А.

Развитие познавательной деятельности
обучающихся на уроках математики
в начальной школе 368

Бондарева Д. А., Додица О. Ю., Якименко Е. А.

Использование здоровьесберегающих
технологий в работе с детьми дошкольного
возраста 371

Вирцева К. Н.

Организация образовательного процесса
для ребенка с расстройством аутистического
спектра в условиях дошкольного
образовательного учреждения..... 372

Волкова Э. Е.

Игровые технологии на уроках русского
языка: как превратить отработку орфограмм
в учебную задачу 375

Гордиенко И. О.

Обучение старшеклассников некоторым
приёмам вычисления площадей
многоугольников 377

Джандар Б. Т.

Методика формирования коммуникативной
компетенции в условиях двуязычия 380

Журавель Е. С., Щегорцова В. С.

Приобщение воспитанников детского сада
к истории и истокам русской культуры как
средство нравственно-патриотического
воспитания 382

Журавлева Г. Н., Ржевская Л. Н.

Активные методы обучения 384

Исхакова Л. Н.

Профилактика дезадаптации
первоклассников 388

Кадеева А. В.

Теоретический анализ особенностей
формирования функциональной
грамотности у подростков 392

Казаков Р. А.

Роль духовной музыки в патриотическом
воспитании студентов колледжа культуры
и искусства 393

Кравченко С. Ю.

Развитие вокально-хоровых навыков
в учебном хоре общеобразовательной
школы (из опыта работы) 397

Крупяк А. В.

Формирование навыков устного счета
у первоклассников через игровую
деятельность 402

Ницепляева Н. Н.

Комиксы как средство формирования
фразовой речи у детей старшего
дошкольного возраста с расстройствами
аутистического спектра в процессе
логопедического сопровождения 405

Перекута Е. А.

Развитие познавательной активности у детей
среднего дошкольного возраста посредством
экспериментирования с неживой природой... 409

Размыслова О. А.

Освоить грамоту до школы: взгляд
через призму идей Л. С. Выготского..... 411

Рахметова Н. А., Носкова Д. П.

Развитие ранней профорientации
детей старшего дошкольного возраста
через реализацию проекта «Детский
экологический мультипликационный
центр «Теремок» 414

Рыбакова С. А.

Актуальные аспекты состояния речи
у детей старшего дошкольного возраста
с ОНР III уровня 415

Садыкова Т. Н.

Партнёрство детского сада и семьи
в формировании культуры здоровья
дошкольника 418

Стунджа Т. Д.

Дидактический потенциал цифровых
лабораторий (на базе Arduino и цифровых
датчиков) для постановки физического
эксперимента 420

Тарасьян Ж. Р.

Стратегии чтения на уроках
иностранного языка: поисковое
и ознакомительное чтение 423

**Тертичная Л. А., Ивахненко Е. М.,
Абраменко И. М., Зеликова А. И., Попова С. С.**

Нейросеть в помощь
воспитателю: проектирование
образовательных ситуаций для
формирования предпосылок
функциональной грамотности
детей 6–7 лет 425

Щегорцова В. С.

Помогаем ребёнку подружиться с эмоциями:
развитие саморегуляции в дошкольном
возрасте 427

Юлдашева О. О.

Педагогический потенциал и методические
риски интеграции систем искусственного
интеллекта в процессе преподавания
литературы 429

ПЕДАГОГИКА

Риски для формирования целостной картины мира у дошкольника вследствие замены игрушки гаджетом

Алпеева Анастасия Константиновна, воспитатель;
Данилова Наталья Владимировна, воспитатель;
Савченко Лилия Викторовна, старший воспитатель;
Судакова Лилия Николаевна, воспитатель;
Хазыкова Татьяна Ивановна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» поселка Троицкий Губкинского района (Белгородская область)

В настоящее время цифровые устройства стали привычной частью детства. Смартфоны, планшеты и голосовые помощники сегодня появляются в руках у детей чуть ли не с пеленок. Из-за этого педагоги бьют тревогу: как раннее погружение в цифровой мир и вытеснение живой игры влияют на формирование характера и психики дошкольника?

Дошкольное детство — фундамент целостной личности. Дошкольный возраст — это сенситивный период для формирования всех психических процессов. Именно в это время закладываются:

- восприятие — способность видеть мир целостно, а не фрагментарно;
- воображение — основа творчества и символического мышления;
- воля — умение ждать, терпеть, доводить дело до конца;
- эмоциональный интеллект — способность понимать себя и другого;
- нравственные ориентиры — что такое хорошо и что такое плохо.

Всё это формируется не в теории, а в деятельности. И главная деятельность дошкольника — это игра.

Лев Выготский говорил: «Игра — это источник развития». Даниил Эльконин подчёркивал: в игре ребёнок осваивает смыслы человеческой деятельности. Жан Пиаже доказал: через игру ребёнок проходит путь от сенсомоторного интеллекта к символическому мышлению.

Игрушка — это инструмент игры. Это не просто предмет. Это посредник между ребёнком и миром. Сравним два вида деятельности — игру с игрушкой и взаимодействие с гаджетом.

Игрушка:

- открыта — кубик может быть домом, машиной, телефоном;

- требует действия — ребёнок лепит, строит, переставляет, ломает и создаёт заново;
- включает все каналы восприятия — зрение, слух, осязание, обоняние, вкус;
- провоцирует диалог — ребёнок говорит за мишку, обращается к взрослому, комментирует;
- развивает терпение — башня падает, нужно строить снова;
- формирует волю — ребёнок ставит цель и достигает её.

Гаджет:

- закрыт — предлагает готовые образы и сценарии;
- требует реакции — нажал кнопку, получил результат;
- задействует два канала — зрение и слух (частично);
- замыкает ребёнка на себе — диалог со взрослым сводится к минимуму;
- даёт мгновенный результат — терпение не тренируется;
- формирует зависимость — ребёнок привыкает к внешнему стимулу.

Ребёнок с куклой — творец. Ребёнок с планшетом — потребитель.

Игра дошкольников с гаджетами менее креативна и менее насыщена воображением, чем игра с физическими игрушками. Планшетный экран делает игру исследовательской, но в ней практически отсутствуют элементы фантазии и творчества.

Нейрофизиологические исследования показывают: у дошкольников с высокой склонностью к цифровой зависимости снижена активация префронтальной коры — области, отвечающей за тормозной контроль, произвольное внимание, планирование и целеполагание, эмоциональную регуляцию.

Что это значит для воспитателей? Ребёнок, который не умеет ждать, не умеет переключаться, не умеет тормо-

зить импульс, — это ребёнок, которому будет трудно не только в школе, но и в жизни. Трудно потому, что его мозг не тренировал эти навыки. Игрушка тренирует. Экран — нет. Лучшие игрушки — это те, которые поощряют взаимодействие со взрослым, запускают воображение, требуют физической активности и решения задач. Простые игрушки — кубики, куклы, машинки, конструктор без батареек — лучше всего поддерживают развитие.

Риски для формирования целостной картины мира

Первый риск: фрагментарность восприятия.

Экран даёт клипы — короткие, яркие, сменяющие друг друга. Ребёнок привыкает к быстрой смене стимулов. Он не успевает прожить образ, осмыслить его, встроить в картину мира. В результате мир распадается на фрагменты. Целостность не формируется.

Второй риск: обеднение сенсорного опыта.

Дошкольник познаёт мир телом. Он должен мять пластилин, пересыпать песок, гладить мех, пробовать на вкус, нюхать, стучать. Экран даёт только два канала: зрение и слух. Всё остальное — выключено. Без этого сенсорного фундамента картина мира остаётся плоской, неполной.

Третий риск: потеря живого общения.

Игрушка почти всегда становится поводом для разговора. Ребёнок говорит за мишку, обращается к взрослому, комментирует игру. Исследования показывают: при игре с интерактивными игрушками меньше слов, меньше разговора, меньше взаимодействия. Звуковые и световые эффекты гаджета захватывают внимание ребёнка, отвлекая его от взрослого. Совместная активность распадается.

Четвёртый риск: подавление воображения.

Игрушка открыта. Кубик может быть домом, машиной, телефоном, чем угодно. Планшет закрыт. Он предлагает готовые образы. Ребёнок нажимает кнопку — получает результат. Ему не нужно придумывать. А без придумывания не формируется символическое мышление — основа речи, чтения, счёта.

Пятый риск: утрата способности к терпению.

Игра с игрушкой требует терпения. Башня падает — нужно строить заново. Кукла не слушается — нужно её «угovorить». Гаджет даёт мгновенный результат. Ребёнок

привыкает к тому, что всё должно получаться сразу. А без терпения не формируется воля — важнейшее качество личности.

Шестой риск: потребительское отношение к миру.

Ребёнок, воспитанный на экране, привыкает к тому, что мир существует для его удовольствия. А педагогика учит: личность формируется в отдаче, в творчестве, в служении.

Как можно предотвратить замену игрушки гаджетом? Как вернуть игрушке её место?

Первое: нормировать экранное время.

Второе: заменить, а не запрещать. Не просто убрать планшет, а дать вместо него игрушку, простую, открытую: кубики, куклы, машины, конструктор без батареек. Ведь именно «скучные» игрушки заставляют ребёнка творить.

Третье: играть вместе.

Самая ценная игрушка — та, с которой играет взрослый. Даже 15 минут настоящей совместной игры дают больше, чем час мультфильмов.

Четвёртое: вернуть ребёнка в реальный мир.

Песок, вода, листья, камни, лужи — это не «грязь», а первый учебник. Природа — лучший сенсорный материал.

Пятое: работать с родителями. Родители должны понимать: гаджет — не «няня». Это инструмент, который требует взрослого рядом.

Шестое: использовать ИИ и цифровые инструменты осознанно. Гаджет должен быть не заменой, а дополнением под контролем взрослого.

Целостная картина мира не собирается из пикселей. Она собирается из ощущений, движений, разговоров, фантазий и отношений. Она собирается в игре, в труде, в общении, в творчестве.

Когда гаджет заменяет игрушку, ребёнок теряет не развлечение. Он теряет способ познания мира. Он теряет глубину. Он теряет себя.

Наша задача — не отнять у детей технологии. Наша задача — сохранить детство и личность.

Пусть у каждого ребёнка будет время, когда мир — это не экран, а руки, которые лепят, глаза, которые видят, и взрослый, который рядом. И пусть наша педагогическая позиция будет ясной и твёрдой: игрушка — да. Гаджет — только как инструмент. Ребёнок — всегда в центре.

Литература:

1. Куликовская И. Э., Чумичева Р. М. Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 80 с.
2. Бурлакова И. А., Клопотова Е. Е. Цифровые риски и безопасность детей дошкольного возраста». — М.: Психолого-педагогические исследования, 2026.

Развитие учебно-исследовательских умений и навыков этического цитирования на уроках русского языка и литературы

Балакшина Людмила Александровна, учитель русского языка и литературы
МОБУ ООШ № 99 г. Сочи имени Героя России Д. Д. Тормахова (Краснодарский край)

В статье автор раскрывает систему поэтапного формирования учебно-исследовательских умений и навыков этического цитирования у школьников на уроках русского языка и литературы, опираясь на собственный педагогический опыт и анализ типичных ошибок учащихся. Представлены конкретные приёмы, задания и критерии оценивания, которые можно сразу внедрять в практику.

Ключевые слова: учебно-исследовательские умения, этическое цитирование, работа с источниками, уроки русского языка, уроки литературы, проектная деятельность, критерии оценивания, формирование академической честности.

В начале своей педагогической практики, ведя уроки литературы в старших классах, я видела проблему цитирования исключительно в технической плоскости: полагала, что трудности учеников обусловлены лишь незнанием правил расстановки кавычек и оформления ссылок. Со временем, однако, стало очевидно, что корень сложностей лежит гораздо глубже — он связан с отношением к чужому слову. Одни учащиеся избегают цитат из-за неуверенности, другие механически включают фрагменты чужих текстов в собственные работы, не задумываясь ни о назначении этого приёма, ни о принципах корректного и этического использования чужих формулировок.

Сегодня эта проблема стала ещё острее. В эпоху мгновенного доступа к информации и готовых рефератов навык этического обращения с источниками — это не просто формальность, а часть академической культуры и даже элементарной цифровой грамотности. Если школьник не научится различать своё и чужое, не освоит способы интеграции цитаты в рассуждение, то дальше ему будет трудно и в вузе, и в любой профессии, где нужно работать с информацией.

Учебно-исследовательские умения — это способность ставить вопрос, искать информацию, проверять её, структурировать и представлять результат. Цитирование здесь — не украшение, а инструмент аргументации: оно позволяет опереться на авторитетный источник, подтвердить мысль, вступить в диалог с автором.

Этическое цитирование предполагает три вещи: *точность* (цитата должна быть приведена без искажений), *контекст* (важно понимать, в каком фрагменте текста она появилась и что автор имел в виду), *оформление и указание источника* (чтобы читатель мог проверить информацию).

На практике школьники часто нарушают все три пункта. Например, берут фразу из статьи в интернете, обрезают её так, что смысл меняется, и не указывают автора. Или, наоборот, боятся использовать цитаты, потому что не уверены, как их оформить.

Я выстраиваю работу по уровням, чтобы каждый шаг был посильным и видимым для ученика.

Уровень 1. Распознавание чужого слова. На этом этапе важно научить детей видеть, где в тексте появляется

чужое слово. Начинаю с простых заданий: найти в рецензии или публицистической статье цитаты и указать, кому они принадлежат. Затем усложняю: прошу определить, где автор статьи перефразирует чужую мысль, а где приводит прямую цитату.

Приведу пример задания: «Прочитайте фрагмент рецензии. Выпишите все цитаты, укажите авторов и определите, какую роль играет каждая цитата (подтверждает мысль, спорит с ней, задаёт контекст)».

Это тренирует внимание и понимание, что чужое слово — это не «вставка», а часть аргументации.

Уровень 2. Оформление и интеграция цитаты. Здесь отрабатываем разные способы включения цитаты в текст: прямая речь, косвенная речь, частичное цитирование. Важно, чтобы ученик не просто «вставил» цитату, а объяснил её смысл и связь со своей мыслью. Например, при анализе стихотворения ученик пишет: «Как отмечает литературовед Иванов, в этом стихотворении мотив дороги становится символом жизненного пути». Это помогает увидеть, что образ дороги здесь не бытовой, а философский, и связать его с основной идеей текста. Такой шаблон снимает страх перед цитированием и делает рассуждение более зрелым.

Уровень 3. Работа с несколькими источниками и сопоставление точек зрения. Когда ученики уверенно используют отдельные цитаты, переходим к сопоставлению мнений. Задание может звучать так: «Найдите две разные трактовки одного эпизода в критических статьях. Приведите по одной цитате из каждой статьи и объясните, в чём разница подходов».

Здесь формируется исследовательская позиция: ученик не выбирает «правильную» трактовку, а показывает, что существуют разные точки зрения, и аргументирует, какая из них кажется ему более убедительной.

Уровень 4. Мини — исследование и проект. На этом уровне ученики самостоятельно формулируют вопрос, подбирают источники, анализируют их и представляют результат. Это может быть небольшое исследование на 3–5 страниц, где обязательно есть список источников и корректное оформление цитат. Например, можно взять такие темы для мини — исследований: «Как разные критики трактуют образ Базарова: сопоставление двух

статей»; «Изменение значения слова “честь” в русской литературе XIX века: на примере 2–3 произведений»; «Как в школьных учебниках объясняют смысл финала “Евгения Онегина”». Важно, чтобы тема была сильной и имела исследовательский вопрос, а не просто пересказ.

Чтобы работа не сводилась к «правилам оформления», я использую несколько приёмов, которые делают навык видимым и тренируемым:

- «*Цитата дня*»: на уроке разбираем одну цитату из художественного или публицистического текста, обсуждаем её смысл, контекст и возможные способы использования в сочинении;

- «*Рецензирование работ друг друга*»: ученики проверяют работы одноклассников по чек — листу (есть ли цитаты, правильно ли оформлены, есть ли объяснение их смысла);

- *Работа с «ошибками»*: даю фрагменты с некорректным цитированием и прошу найти и исправить ошибки. Это снижает тревожность: дети учатся замечать ошибки не в своей работе, а в «образце».

- *Шаблоны и памятки*: короткие карточки с примерами оформления цитат для разных случаев (прямая речь, косвенная, частичное цитирование) и списком обязательных элементов (автор, источник, страница).

Обратная связь строится не на «исправь ошибки», а на «как сделать аргумент сильнее». Например: «Цитата хорошая, но не хватает объяснения, почему она важна для твоей мысли. Добавь одно предложение, которое связывает цитату с твоим выводом».

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — 2е изд. — Москва: Педагогика, 1991. — 208 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 3е изд., испр. — Москва: Академия, 2013. — 176 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — 3е изд. — Москва: Смысл, 1999. — 365 с.
5. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. М. Т. Баранова. — Москва: Академия, 2001. — 368 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. — Москва: Просвещение, 2011. — (Стандарты второго поколения).
7. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие / А. И. Савенков. — Москва: Ось89, 2006. — 479 с.
8. Шмелёва Т. В. Культура речи: учебное пособие / Т. В. Шмелёва. — Москва: Флинта, 2015. — 184 с.

Среди типичных ошибок — обрывание цитаты (искажает смысл), отсутствие контекста её использования, некорректное указание источника (нет автора, года, страницы), пересказ чужой мысли без ссылки на автора; для профилактики помогают тренировка полного цитирования с корректным обозначением пропусков, приём «три шага» (привести цитату с источником, объяснить её смысл в контексте, связать с собственной мыслью — так цитата становится частью аргументации, а не отдельной вставкой), шаблоны с обязательными полями для данных источника и разъяснение, что перефразирование тоже требует ссылки.

Развитие учебно-исследовательских умений и навыков этичного цитирования — это не дополнительная нагрузка, а способ сделать работу с текстом более осмысленной и полезной для учеников. Когда школьник учится видеть чужое слово, понимать его смысл и корректно включать в собственное рассуждение, он одновременно развивает критическое мышление, академическую честность и умение работать с информацией — навыки, которые пригодятся ему в любой сфере.

Система, которую я описала, строится на постепенном усложнении задач, регулярной практике и прозрачной обратной связи. Она не требует радикального изменения программы и может быть внедрена в рамках обычных уроков русского языка и литературы. Главное — относиться к цитированию не как к формальности, а как к способу диалога с текстами и авторами, который делает собственное рассуждение глубже и убедительнее.

Применение элементов предметно-языкового интегрированного обучения на занятиях по английскому языку в системе СПО на примере коллаборативного занятия для студентов специальностей «Эксплуатация беспилотных авиационных систем», «Мехатроника и робототехника»

Банина Елизавета Николаевна, преподаватель;
Комаристов Владислав Иванович, преподаватель
Красноярский политехнический техникум

В статье рассматриваются возможности применения элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL — Content and Language Integrated Learning) на занятиях по английскому языку в учреждениях среднего профессионального образования. Представлен опыт организации коллаборативного занятия для студентов второго курса специальностей «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» и «Мехатроника и робототехника (по отраслям)». Описаны цели, этапы, содержание заданий и критерии оценивания занятия, посвящённого профессиональному взаимодействию специалистов в области беспилотных авиационных систем и робототехники. Показано, что интеграция английского языка с профессиональным содержанием способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, профессионально значимого лексического запаса, умений работать в команде и решать практико-ориентированные задачи.

Ключевые слова: CLIL, предметно-языковое интегрированное обучение, среднее профессиональное образование, английский язык, профессионально ориентированное обучение, беспилотные авиационные системы, мехатроника, робототехника, коллаборативное обучение.

Введение

Современный рынок труда предъявляет к выпускникам учреждений среднего профессионального образования требования не только к сформированности профессиональных умений, но и к способности использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Для будущих специалистов в области эксплуатации беспилотных авиационных систем, мехатроники и робототехники английский язык становится средством чтения технической документации, работы с программным обеспечением, изучения инструкций производителей, участия в профессиональной коммуникации и освоения новых технологий.

Вместе с тем традиционное обучение английскому языку в СПО нередко строится на общелексическом материале, недостаточно связанном с будущей профессией студентов. Это снижает учебную мотивацию и затрудняет перенос языковых умений в реальные профессиональные ситуации. Одним из путей решения данной проблемы является применение элементов предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

CLIL представляет собой образовательный подход, при котором иностранный язык используется как средство освоения предметного содержания, а предметное содержание, в свою очередь, становится контекстом для развития языковых умений. Согласно концепции Д. Койл, Ф. Худа и Д. Марша, CLIL основывается на интеграции четырёх компонентов: предметного содержания (Content), коммуникации (Communication), познания (Cognition) и культуры (Culture) [1].

Цель статьи — обосновать возможность и описать практику применения элементов CLIL на коллабора-

тивном занятии по английскому языку для студентов второго курса специальностей «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» и «Мехатроника и робототехника (по отраслям)».

Теоретические основы применения CLIL в СПО

Термин Content and Language Integrated Learning был введён Д. Маршем в 1994 году и обозначает обучение, в котором достигается двуединая цель: освоение предметного содержания средствами иностранного языка и одновременное развитие иноязычной коммуникативной компетенции [2]. В отечественной методической литературе данный подход часто определяется как предметно-языковое интегрированное обучение.

Применение CLIL в системе СПО имеет ряд особенностей. Во-первых, студенты уже обладают начальными профессиональными знаниями по профильным дисциплинам, что позволяет использовать их как опору при работе с иноязычным материалом. Во-вторых, профессиональные тексты, схемы, технические характеристики и инструкции создают естественную коммуникативную среду. В-третьих, задания CLIL могут быть организованы в формате сотрудничества студентов разных специальностей, что моделирует реальное профессиональное взаимодействие.

Для занятия по английскому языку со студентами технических специальностей целесообразно применять не полную модель CLIL, а её элементы. Это позволяет сохранить дидактическую роль иностранного языка, не подменяя собой профильные дисциплины, и одновременно обеспечить связь языковой подготовки с содержанием будущей профессиональной деятельности.

В рамках занятия могут реализовываться следующие компоненты CLIL:

- предметный компонент (Content): освоение профессионально значимых понятий, связанных с беспилотными авиационными системами, робототехникой и мехатроникой;
- коммуникативный компонент (Communication): развитие умений читать, аудировать, говорить и писать на английском языке в профессиональном контексте;
- когнитивный компонент (Cognition): анализ технической информации, сравнение устройств, формулирование выводов, решение проблемных задач;
- культурный компонент (Culture): знакомство с международным опытом применения беспилотных технологий и нормами профессионального общения.

Организация коллаборативного занятия

Коллаборативное занятие проводилось для студентов второго курса двух специальностей: «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» и «Мехатроника и робототехника (по отраслям)». Выбор данных специальностей обусловлен их технологической взаимосвязанностью: беспилотные авиационные системы включают электронные, механические и программные компоненты, а специалисты по мехатронике и робототехнике обладают знаниями в области автоматизации, датчиков, приводов и систем управления.

Целью занятия являлось формирование умений использовать английский язык для описания устройства, принципа работы и профессионального применения беспилотных авиационных систем и робототехнических комплексов.

Задачи занятия:

- активизировать и расширить профессионально ориентированный лексический запас студентов;
- развивать умения чтения и извлечения информации из аутентичных и адаптированных технических текстов;
- формировать умения монологической и диалогической речи в ситуациях профессионального взаимодействия;
- развивать умения сотрудничества, распределения ролей и совместного решения практико-ориентированной задачи;
- повышать мотивацию студентов к изучению английского языка через осознание его практической значимости.

Форма организации — коллаборативное занятие с работой в смешанных группах. В каждую группу включались студенты обеих специальностей. Такой состав позволял студентам обмениваться профессиональными знаниями: будущие специалисты по эксплуатации беспилотных авиационных систем могли поделиться сведениями о назначении и эксплуатации БАС, а студенты-мехатроники — о датчиках, приводах, системах управления и автоматизации.

Продолжительность занятия — 90 минут. Тема занятия: «Unmanned Aerial Systems and Robotics: Working Together» («Беспилотные авиационные системы и робототехника: работаем вместе»).

Ход занятия

На организационно-мотивационном этапе студентам предлагалось обсудить вопрос: «How can drones and robots work together in modern industry?» («Как беспилотные летательные аппараты и роботы могут совместно работать в современной промышленности?»). Для активизации имеющихся знаний использовался приём «мозгового штурма». Студенты называли известные им сферы применения беспилотных технологий: сельское хозяйство, строительство, логистика, мониторинг окружающей среды, поиск и спасение, инспекция инфраструктуры.

На этапе введения новой лексики студенты работали с глоссарием, содержащим ключевые термины: unmanned aerial vehicle (UAV) — беспилотный летательный аппарат; drone — дрон; flight controller — полётный контроллер; sensor — датчик; actuator — исполнительный механизм; payload — полезная нагрузка; battery — аккумуляторная батарея; maintenance — техническое обслуживание; autonomous system — автономная система; robotic arm — роботизированная рука; automation — автоматизация; data collection — сбор данных.

Для закрепления лексики использовалось задание на соотнесение английских терминов с их значениями и изображениями. Например, студентам предлагалось соединить термины drone, sensor, payload, battery, flight controller с их определениями:

1. A device that collects information about temperature, distance, speed or position. — sensor.
2. Equipment carried by a drone, such as a camera or a cargo container. — payload.
3. A device that controls the flight of an unmanned aerial vehicle. — flight controller.
4. A power source that provides energy for the drone. — battery.
5. An aircraft that flies without a pilot on board. — unmanned aerial vehicle.

На этапе чтения группы получали адаптированный профессионально ориентированный текст «Drones and Robots in Industry». Текст содержал информацию о совместном применении беспилотных летательных аппаратов и наземных роботов: мониторинге сельскохозяйственных угодий, инспекции промышленных объектов, доставке грузов, обследовании труднодоступных территорий и обеспечении безопасности.

К тексту были предложены задания трёх уровней:

- выбрать правильный вариант ответа на вопросы по содержанию текста;
- заполнить таблицу «Drone / Robot / Joint task», указав функции каждого устройства;

— сформулировать три возможные проблемы, которые могут возникнуть при совместной работе дрона и робота, и предложить способы их решения.

Пример задания на извлечение информации:

Read the text and complete the table.

— What can a drone do? — What can a robot do? — How can they work together?

На этапе развития речевых умений студенты выполняли ролевую игру «Technical Support Meeting». Студенты специальности «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» выступали в роли операторов БАС, а студенты специальности «Мехатроника и робототехника» — в роли инженеров по обслуживанию робототехнического комплекса. Участники описывали техническую проблему, уточняли детали, предлагали решение и составляли краткий план действий.

Пример коммуникативной ситуации:

Operator: The drone has completed the inspection, but the ground robot cannot move to the checkpoint.

Engineer: What is the problem with the robot?

Operator: The sensor does not detect the obstacle.

Engineer: We need to check the sensor and update the control system.

На заключительном этапе каждая группа представляла мини-проект «A Drone and Robot Team for Our Region». Студентам предлагалось разработать описание совместного применения дрона и робота для решения практической задачи: мониторинга лесных пожаров, обследования линий электропередачи, помощи при поисково-спасательных работах, контроля состояния сельскохозяйственных полей или доставки необходимых грузов.

Критерии оценивания

Оценивание выполнялось по критериям, представленным в таблице 1. Максимальное количество баллов — 10.

Таблица 1. Критерии оценивания коллаборативного занятия

Критерий	Показатели	Баллы
Владение профессиональной лексикой	Правильное использование не менее 8 профессиональных терминов	0–3 балла
Иноязычная коммуникативная компетенция	Понятность высказываний, использование изученных грамматических конструкций, участие в диалоге	0–3 балла
Содержательность решения	Соответствие проекта профессиональной задаче, реалистичность и логичность предложений	0–2 балла
Сотрудничество	Активное участие, распределение ролей, взаимопомощь, соблюдение регламента	0–2 балла

При переводе баллов в отметку использовалась следующая шкала: 9–10 баллов — «отлично»; 7–8 баллов — «хорошо»; 5–6 баллов — «удовлетворительно»; менее 5 баллов — «неудовлетворительно».

Результаты и обсуждение

Применение элементов CLIL на коллаборативном занятии показало, что профессиональный контекст повышает заинтересованность студентов в изучении английского языка. Студенты более охотно участвовали в обсуждении, поскольку предметное содержание было им частично знакомо по профильным дисциплинам, а языковые трудности компенсировались опорой на схемы, глоссарий, изображения и совместную работу.

Смешанный состав групп способствовал обмену профессиональными знаниями. Студенты специальности «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» лучше ориентировались в вопросах полётов, управления БАС и эксплуатации оборудования, тогда как студенты-мехатроники активнее работали с терминами, связанными с датчиками, приводами, автоматизацией и техническим обслуживанием. Такое взаимодействие позволило создать условия для формирования не только языковых, но и общих профессиональных компетенций.

Вместе с тем применение CLIL требует тщательного отбора материала. Тексты должны быть адаптированы по объёму и языковой сложности, а задания — иметь ясные опоры. При недостаточной языковой подготовке студентов целесообразно использовать двуязычные глоссарии, готовые речевые клише, визуальные схемы и поэтапное выполнение заданий.

Перспективным направлением является разработка цикла коллаборативных занятий CLIL по темам «Technical Maintenance», «Safety Instructions», «Troubleshooting», «Robotics in Agriculture» и «Data Collection and Analysis». Это позволит обеспечить последовательное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей.

Заключение

Элементы предметно-языкового интегрированного обучения могут эффективно применяться на занятиях по английскому языку в системе СПО. Их использование позволяет соединить языковую подготовку с профессио-

нальным содержанием, повысить мотивацию студентов и создать условия для развития коммуникативных, когнитивных и collaborative умений.

Коллаборативное занятие для студентов специальностей «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» и «Мехатроника и робототехника (по отраслям)» продемонстрировало, что совместная работа студентов разных спе-

циальностей на английском языке моделирует реальную профессиональную коммуникацию и способствует более осознанному освоению профессиональной лексики. Таким образом, элементы CLIL могут рассматриваться как перспективный инструмент модернизации иноязычной подготовки в учреждениях среднего профессионального образования.

Литература:

1. Coyle, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 173 p.
2. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning: CLIL / D. Marsh // The International CLIL Research Journal. — 2009. — Vol. 1, № 1. — P. 4–7.
3. Геокчаева, Т. Э. Особенности обучения английскому языку с использованием предметно-языкового интегрированного обучения / Т. Э. Геокчаева, Д. Н. Соловьев, А. С. Шкутова. — Текст: непосредственный // International Journal of Humanities and Natural Sciences. — 2023. — № 87. — С. 59–61.
4. Салехова, Л. Л. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебное пособие / Л. Л. Салехова, К. С. Григорьева, М. А. Лукоянова. — Казань: КФУ, 2020. — 33–42 с. — Текст: непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 25.02.08 «Эксплуатация беспилотных авиационных систем»: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации. — Текст: электронный // ФГОС. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-02-08-eksploatatsiya-bespilotnyh-aviacionnyh-sistem-1549/> (дата обращения: 19.10.2026).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.11 «Мехатроника и робототехника (по отраслям)»: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации. — Текст: электронный // ФГОС. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 19.10.2026).

Сохранение здоровья подрастающего поколения через возрождение традиций русской национальной кухни

Белинова Наталья Петровна, воспитатель;
Лямцева Ирина Владимировна, воспитатель;
Тюкалова Татьяна Викторовна, воспитатель;
Хотинская Елизавета Александровна, учитель-логопед;
Малеева Светлана Петровна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 247» г. Новокузнецка (Кемеровская область)

Готовность дошкольника к качественной продуктивной деятельности по сбережению собственного здоровья основывается на знаниях и опыте, приобретенных в образовательном процессе ДОУ и семье.

Одним из главных компонентов здорового образа жизни является правильное сбалансированное питание. Рациональное питание человека в любом возрасте, а в детстве особенно, обеспечивает нормальное физическое и умственное развитие и является фактором в предупреждении и лечении многих заболеваний. Пища играет огромную роль для здоровья и является основой жизни человека, поэтому в ней накоплена мудрость и вековой опыт народа.

Внимание к русской национальной культуре в последние годы особенно активно проявляется в социаль-

но-педагогической среде. Возрождаются многие русские традиции и обряды. И чем раньше у ребенка будут сформированы навыки правильного питания, тем они прочнее закрепятся, станут привычкой в детском возрасте и необходимостью в зрелом. Знакомство с бытом, традиционной кухней России позволяет получить более широкое представление о жизни наших предков, что само по себе имеет большое воспитательное значение. Ведь без знаний традиции, обычаев русского народа, невозможно воспитать полноценного здорового человека.

Дошкольное образование является первой ступенью системы образования Российской Федерации, поэтому уже на этом этапе необходимо уделять внимание вопросам изучения кулинарных обычаев и традиций русского народа, целебным свойствам и пользе блюд тради-

ционной кухни, приготовлении пищи, режиму питания, народным праздникам.

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения превращается сейчас в первоочередную социальную проблему и является приоритетным направлением государственной политики. Проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах, доверительных партнерских отношений сотрудников ДОУ с родителями.

Здоровье человека напрямую связано с пищей, которая составляет наш ежедневный рацион. К сожалению, в современном мире культура питания, присущая нашим предкам, почти утрачена. Неспешные трапезы, разумное чередование блюд и сочетание продуктов, натуральные компоненты — все это вытеснено быстрыми перекусами на бегу, фастфудом и обилием искусственных пищевых добавок. Такой образ жизни никак нельзя назвать здоровым.

Известно, что фундамент здорового человека закладывается в раннем возрасте, следовательно, здоровые интересы, привычки, ценностное отношение к здоровью целесообразно начать развивать именно в этот период, приобщая дошкольников к здоровому питанию, вопросам изучения кулинарных обычаев и традиций русского народа, пользе блюд традиционной русской кухни.

Для формирования у детей дошкольного возраста представлений о необходимости заботы о своем здоровье, о важности правильного питания, необходимо:

- Создать оптимальные условия для формирования правильного здорового питания дошкольников, в сочетании опыта предков и современных здоровьесберегающих технологий.

- Приобщить к ценностям ЗОЖ через ознакомление с обычаями быта русского народа, традиционной русской кухней.

- Повысить уровень компетентности педагогов, родителей о важности правильного питания, как составной части сохранения и укрепления здоровья.

- Создать единую систему взаимодействия педагогов, воспитанников и их родителей в области приобщения дошкольников к здоровому образу жизни.

Реализовывая данное направление работы, необходимо опираться на следующие основополагающие принципы, применительно к физическому развитию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования:

- принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- принцип учета этнокультурной ситуации развития ребенка;

- принцип формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности.

Через занятия, тематические развлечения, оздоровительные и фольклорные досуги, игры — хороводы, эстафеты, забавы, прослушивание народных музыкальных произведений, просмотр презентаций, у детей сформируется мотивация к сохранению и поддержанию здоровья, потребности в здоровом рациональном питании. Дошкольники приобретут навыки самооздоровления, на основе духовных ценностей, традиций национальной русской кухни и культуры русского народа. У воспитанников изменятся гастрономические пристрастия детей (они откажутся от фастфудов и чипсов, газировки), проявят желание есть полезные для здоровья продукты русской национальной кухни. И, как результат, снизится уровень заболеваемости детей дошкольного возраста.

Работая в данном направлении, педагоги, приобретая новый опыт работы по физическому и патриотическому воспитанию дошкольников, повысят педагогическую компетентность в изучаемом вопросе и мастерство в организации активных форм сотрудничества с семьей. Несомненно, семья является одним из важных факторов формирования у детей представлений о необходимости



заботы о своем здоровье. В совместных праздниках, проектах с детьми и педагогами, родители повысят уровень знаний в вопросах изучения народных традиций, быта, национальной кухни русского народа, приобретут навыки оздоровления детей на основе духовных ценностей, традиций русской кухни.

Необходимо донести до родителей понимание важности здорового питания для создания условий для организации полноценного здорового питания в семье: включение в рацион питания полезных для здоровья продуктов (каши, молочные продукты, овощи, мед и т.п.).

Для того чтобы сохранить здоровье ребенка необходимо объединить усилия всех взрослых, окружающих

его (родителей, воспитателей и др.), с целью создания вокруг него атмосферы, наполненной потребностями, традициями и привычками здорового образа жизни. С ранних лет формируются основные понятия рационального питания, умение выбирать полезные продукты, воспитывать чувство ответственности за своё здоровье, потребность в здоровом образе жизни, интерес к народным традициям. Знания, умения и навыки валеологического характера, заложенные в детском возрасте, станут прочным фундаментом для создания положительной мотивации к охране собственного здоровья во взрослой жизни, обеспечат историческую преемственность поколений, сохранение, расширение и развитие национальной культуры.

Литература:

1. Бабенкова Е. А. Как приучить ребенка заботиться о своем здоровье. — М.: Вентана-Граф, 2004.
2. Билич Г. Л., Назарова Л. В. Основы валеологии: Учебник. 2-е изд. СПб: Фолиант, 2016.
3. Головацкая В. В. Презентация педагогического проекта «К здоровью через народные традиции». <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2020/03/24/prezentatsiya-pedagogicheskogo-proekta-k-zdorovuyu>
4. Еременко Н. И. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Волгоград: Корифей, 2019. - 3–4 с.
5. Картушина М. Быть здоровыми хотим. Методическое пособие для занятий с детьми подготовит. группы д/сада. — Архангельск, 2001.
6. Калинкина К. А. «Русская кухня», Ульяновск: Дом печати, 1992.
7. Князева О. Л., Маханёва М. Д. Приобщение детей к истокам народной культуры. С. Петербург: Акцидент, 1997.
8. Ковалева Т. В. Народные традиции и здоровьесберегающие технологии // Технологии образования. 2023. № 2(20). С. 39–41.
9. Ковалев В. М., Могильный Н. П. Рецепты русской кухни. — М.: Мир, 1989. 304 с.
10. Климович Ю. П. Учимся правильно питаться. — Волгоград: Учитель, 2007.
11. Матальгина О. А. Все о питании детей дошкольного возраста. 2009. 272 с.
12. Матальгина О. А. Как сформировать у ребенка навыки здорового питания // Дошкольная педагогика. — 2009. — № 4.
13. Осипова Л. Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. М: Скрипторий, 2022. 112 с.
14. Тихонова М. В. Смирнова Н. С. Красна изба. С. Петербург «Детство-пресс» 2020.

Развитие познавательной деятельности обучающихся на уроках математики в начальной школе

Белозерова Елена Викторовна, учитель начальных классов;
Зубкова Наталья Анатольевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 74 г. Воронеж

Статья посвящена проблеме развития познавательной деятельности обучающихся начальной школы. Описывается практический педагогический опыт по развитию познавательной деятельности на уроках математики. Приведены примеры математических заданий, активизирующих познавательную активность.

Ключевые слова: педагог, математика, обучение, познавательная активность, обучающиеся.

Актуальность статьи в Федеральной образовательной программе начального общего образования (далее — ФОП НОО) развитие познавательной деятельности рассматривается как одна из составляющих личностных и познавательных результатов обучающихся начальной школы.

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин во время заседания Совета по науке и образованию заявил о важности привлечения школьников к естественно-математическому и физическому образованию. Это является ключевой задачей для науки, экономики и развития страны.

Математическое образование начинается еще в детском саду, где формируются математические представления. В начальной школе предмет математика формирует базовые вычислительные навыки и развивает логическое мышление. Развитие познавательной деятельности на уроках математики — это использование методов и форм образовательной деятельности, обеспечивающих высокий уровень мотивации к учению, самостоятельную работу, заинтересованность в формировании математических компетенций.

Анализ литературных источников показал, что проблеме развития познавательной деятельности у школьников уделяли внимание многие известные ученые и исследователи.

Методологической основой нашей статьи стали научные труды А. С. Белкина, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, М. А. Холодной, А. В. Хуторского, Г. И. Щукина и др.

Авторы Т. В. Ефимова и Н. В. Бакшеева основным педагогическим инструментом считают стимулирование самостоятельного мышления, мотивацию к получению знаний, развитие волевых качеств для преодоления трудностей в учебе для достижения цели [1].

Развитие познавательной активности обучающихся начальной школы средствами игровых технологий на уроках математики рассматривала О. В. Гаврилова. Автор доказывает, что использование на уроках условных ситуаций с заданными правилами вырабатывает формы игрового поведения и направляет на преодоление искусственно созданных ограничений, что несомненно, активизирует познавательную активность [2].

Коллектив авторов А. П. Тарасова, Е. В. Шагалова, О. Е. Миронова раскрывают значение логического мышления для дальнейшего школьного обучения и считают, что дидактическая игра способствует активизации познавательной деятельности [3].

Н. Е. Трегубова описывает процесс активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики. По мнению автора познавательный интерес является двигателем активизации школьного обучения. Познавательный интерес вызывают игры путешествия, которые автор широко использует в своей практике [4].

Целью нашей публикации является описание практического опыта по развитию познавательной деятельности на уроках математики в начальной школе МБОУ СОШ № 74 города Воронежа.

Методы исследования и участники эксперимента

В исследовании приняли участие обучающиеся начальной школы и педагоги. В ФОП НОО были добавлены математические задания, которые, по нашему мнению должны вызывать интерес, тем самым развивать познавательный интерес. В качестве мониторинга были использованы задания на проверку уровня логического мышления (№ 1); задания на проверку количественных отношений — понятия числа и его свойства (№ 2); задания на знание пространственных структур и их соотношений (№ 3). Были учтены разделы математики в подготовке заданий для мониторинга. И эти задания относятся к активизирующим учебную деятельность школьников.

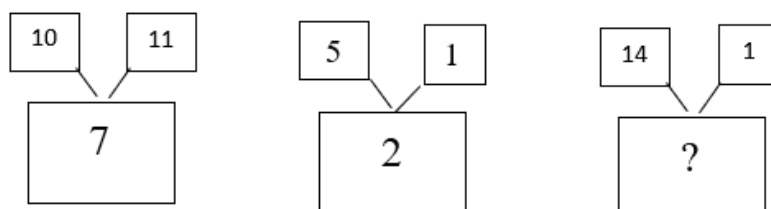
Описание эксперимента

На уроках математики мы включали в урок нестандартные математические задания в виде логических головоломок и открытых проблем, где нет готовых шаблонов.

Например, задача № 1. Перед вами уравнение. Точнее, это выложенные из счетных палочек цифры. Стоит знак равенства. Нужно сделать это уравнение верным. $V = II$. Для этого можно любую палочку из одной части равенства перенести в другую. Сделать перенос можно один раз. Правильный ответ и правильное решение будет следующим $I = \sqrt{I}$. Что получилось? Мы от V взяли одну палочку и перенесли ее в правую часть, разместив горизонтально, сделав корень квадратный. Получилось, единица равна корню квадратному из 1.

Аналогичная задача называется «Зубочистки». С помощью зубочисток выложили римские числа и составили уравнение $VI - IV = IX$. Это уравнение неверное. Нужно подумать и переложить одну зубочистку на другое место, чтобы получилось равенство. Должно быть так: $VI + IV = X$. Зубочистку из правой части мы переложили в левую и сделали из минуса (-) плюс (+).

Следующий пример задания на поиск закономерности.



Детям предлагается посмотреть на фигуры и найти закономерность. Найдя закономерность в первых двух квадратах, по аналогии написать в третьем квадрате число. Решение следующее: складываем числа в верхних маленьких квадратах и сумму делим на 3. Получается; а) $10 + 11 = 21$; б) $21 : 3 = 7$.

В следующем квадрате также: а) $5 + 1 = 6$; б) $6 : 3 = 2$. Следовательно, в последнем квадрате нужно поставить 5. Если сложим 14 и 1 получим 15. Разделим 15 на 3 и получим 5.

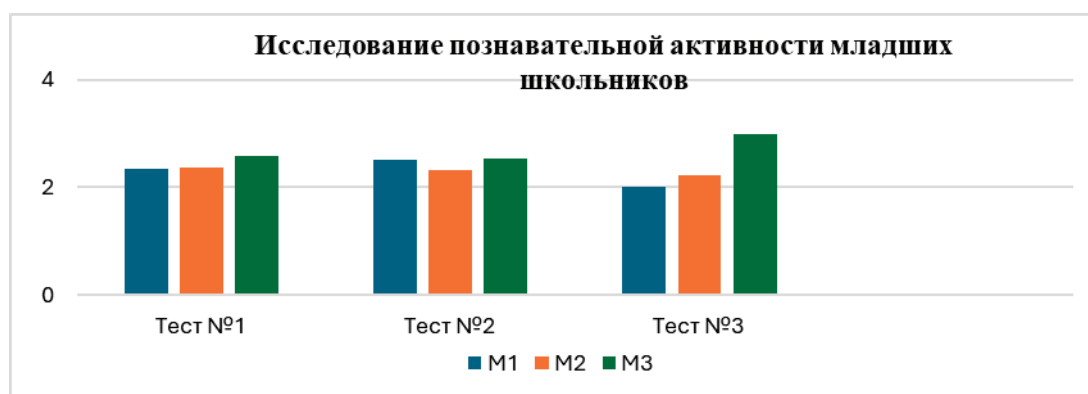
Развивающими активностью являются логические задачи и задачи на смекалку. Например, «Из-под забора видно шесть пар коровьих ног. Сколько коров во дворе?»; «Какой знак нужно поставить между 8 и 9, чтобы результат оказался меньше 9 и больше 8?».

Результаты эксперимента

Включаемые в ФОП НОО вариативные математические задачи оказались эффективными. Потраченные пять минут на решение задачи воодушевляют детей, снимают напряжение. Обычно решают всем классом, спорят, ищут варианты решений. Получив правильный ответ и удовлетворение от выполненного задания дети лучше и активнее вступают в образовательный процесс.

Активность проверялась аналогичными заданиями и оценивалась по трехбалльной системе.

На диаграмме наглядно видно, что познавательная активность у обучающихся начальной школы имеет положительную и отрицательную динамику. Решение теста № 2 имеет небольшой регресс, однако в дальнейшем результаты стали выше. Возможно задание было не совсем стандартным.



Наибольший скачок познавательной активности отмечен в тесте № 3. При проведении третьего мониторинга результат оказался выше, чем на 1 и 2 мониторинге. Следовательно, выбранные методы обучения правильные.

Литература:

1. Ефимова Т. В., Бакшеева Н. В. Активизация познавательной деятельности на уроках математики как средство повышения качества образования // Современная начальная школа. 2021. № 16. URL: <https://files.s-ba.ru/publ/primary-school/16.pdf>. (дата обращения 17.10.2026)
2. Гаврилова О. В. Развитие познавательной активности учащихся начальной школы средствами игровых технологий на уроках математики / О. В. Гаврилова // Проблемы современного педагогического образования. Науки об образовании. 2020, с. 37–40.
3. Тарасова А. П., Шагалова Е. В., Миронова О. Е. Дидактические игры на уроках математики как средство развития логического мышления младших школьников / А. П. Тарасова, Е. В. Шагалова, О. Е. Миронова // Дидактика математики: проблемы и исследования. — 2023. — Вып. 2 (58), с. 85–91
4. Трегубова, Н. Е. Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках математики / Н. Е. Трегубова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 18 (77). — С. 652–655. — URL: <https://moluch.ru/archive/77/13258>. (дата обращения 16.10.2026)

Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми дошкольного возраста

Бондарева Дарья Александровна, воспитатель;
Додица Ольга Юрьевна, педагог-психолог;
Якименко Елена Анатольевна, инструктор по физической культуре
МДОУ «Детский сад № 3» пгт Ракитное (Белгородская область)

Ценность здоровья в жизни человека выступает как ключевая категория, поскольку является условием для развития и роста.

Основная задача развития нашей страны является сохранение и укрепление здоровья детей. Цель педагога в дошкольном образовательном учреждении сохранить и укрепить здоровье дошкольников в процессе воспитания и обучения. Задача воспитателей детского сада — подготовить дошкольника к будущей самостоятельной жизни, предоставив ему необходимые условия для получения и закрепления устойчивых навыков, умений, знаний, воспитав в нем необходимые привычки. [3, с 15]

Использование здоровьесберегающих технологий, применяемых в детском саду, обеспечивают высокий уровень крепкого здоровья дошкольнику и воспитание валеологической культуры как совокупности осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека. [2, с 33]

В детском саду созданы условия для полноценной реализации направленных на сохранение здоровья технологий на основе подбора педагогических методов и приемов формированию у детей представлений о своем здоровье и привитию навыков закаливания. Вся работа осуществляется комплексно, в течение дня, с участием воспитателей и медсестры.

Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценного отношения к здоровью. [1, с. 56]

Задачи:

1. Поддержание здоровья детей физического воспитания двигательной деятельности на свежем воздухе
2. Обеспечение активной позиции детей в получении знаний о здоровом образе жизни.
3. Взаимодействие родителей, педагогов и самих детей в укреплении их здоровья, развитии их творческих потенциалов.

Воспитатели уделяют особое внимание обучению дошкольников умениям и навыкам здорового образа жизни, применяя на практике разные методы и приемы по организации здоровьесбережения.

Используют следующие виды здоровьесберегающих педагогических технологий: сохранения и стимулирования здоровья и коррекционные технологии:

Стретчинг — упражнения, специально подобранные на растяжку мышц, проводимые с ребятами в игровой форме. Упражнения направлены на формирование

осанки, выполняются под музыку в медленном темпе музыкальном зале или в групповой комнате. Проводится не раньше, чем через 30 минут после еды.

Динамические паузы проводятся во время занятий 2–5 минут, по мере утомляемости детей во всех возрастных группах. Рекомендуются для всех детей в качестве профилактики утомления. Могут включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики.

Подвижные игры с правилами — это сознательная и активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением связанной с правилами задачи, которая возлагается на всех игроков. В ней ребенок понимает и познает окружающий мир, развиваются его интеллект, воображение, фантазия, формируются социальные характеристики.

Релаксация — проводится в групповом помещении. Используется спокойная или классическая музыка.

Пальчиковая гимнастика — проводится в любой удобный отрезок времени с младшего возраста индивидуально или с подгруппой детей ежедневно.

Применение гимнастики для глаз позволяет снимать мышечное напряжение глаз, вызывает эмоциональный подъем, формирует речь. Гимнастика для глаз проводится ежедневно по 3–5 мин. в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки младшего возраста.

Дыхательная гимнастика формирует у детей речевое дыхание, которое необходимо для нормального звукообразования. Проводится в различных формах физкультурно-оздоровительной работы.

Гимнастика пробуждения ежедневно во всех возрастных группах после дневного сна по 5–10 мин. Дети принимают воздушные ванны, ходят по оздоровительным дорожкам, делают массаж ног для профилактики плоскостопия и осанки, релаксация проходит под музыкальное сопровождение.

Самомассаж — выполняется самим ребёнком с использованием рукавички или шарика Су-джок. При этом улучшается кровообращение, нормализуется работа внутренних органов, улучшается функциональная деятельность головного мозга, тонизируется весь организм, улучшается координация движений, снимается излишнее напряжение.

Закаливающие процедуры гармонично вписываются во все режимные моменты, от нахождения детей в групповой комнате в облегченной одежде до проведения утренней зарядки на свежем воздухе.

Сказкотерапия включает в себя различные формы игровой деятельности, такие как драматизация известных сказок, например «Курочка ряба» или «Три поросенка». Используются русские народные игры «Гуси-лебеди», «Салки», «У медведя в бору».

Арт-терапия — направлена, в первую очередь, на решение психологических и педагогических проблем представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества.

Цветотерапия — это способ коррекции и изучения психоэмоционального состояния ребенка при помощи определенных цветов.

Технологии музыкального воздействия в различных формах физкультурно-оздоровительной работы; праздники, дни рождения либо отдельные занятия.

Все оздоровительные мероприятия выстроены в последовательную цепочку и равномерно распределены на весь день. Участие детей в спортивных праздниках, до-

сугах, приводит их раскованности, что позволяет им двигаться легко и свободно.

В группах детского сада ежедневно проходят несколько форм физического воспитания и двигательной деятельности детей, это способствует укреплению здоровья. Только при комплексном подходе кадрового состава выполняется поставленная задача и сохраняется здоровье наших детей.

Для формирования навыков здорового образа жизни особое внимание уделяется семьям дошкольников. В процессе создания здоровьесберегающего пространства в детском саду и семей воспитанников используются различные формы работы, такие как беседы на родительских собраниях, анкетирование, консультации, организация участия в подготовке спортивных праздников. Во всех группах в раздевалке размещены наглядные материалы на тематику «Игры с движениями», «Развитие ребенка и его здоровье» и т. д.

Литература:

1. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ Методическое пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2020.
2. Кудрявцев В. Т. «Тропинка к здоровью» образовательная программа. Москва: Издательский центр Вентана-Граф 2019.
3. Чупаха И. В. «Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе» Москва: ТЦ Сфера, 2021.

Организация образовательного процесса для ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образовательного учреждения

Вирцева Ксения Николаевна, педагог-психолог

МАДОУ «Детский сад № 27 комбинированного вида с воспитанием и обучением на татарском языке» Приволжского района г. Казани

В данной статье анализируются концептуальные аспекты и прикладные стратегии интеграции детей с расстройствами аутистического спектра в пространство дошкольного образования. Автор исследует теоретическую базу инклюзии и предлагает эффективные алгоритмы её внедрения в практику работы современных детских дошкольных учреждений. Для детей с расстройствами аутистического спектра дошкольное образовательное учреждение является первичной и ключевой средой для формирования навыков социальной адаптации вне семейного круга. Классическая модель дошкольного образования часто не учитывает специфические потребности аутичных детей. Сенсорная перегрузка, непредсказуемость переходов между занятиями и необходимость следовать общим правилам могут провоцировать у таких детей выраженные эмоциональные срывы и чувство тревоги. Приоритет актуальной педагогики заключается в обеспечении гармоничного вхождения ребенка в общественную среду без ущерба для его личностных особенностей, путем формирования адаптационных механизмов.

Ключевые слова: аутизм, детский сад, инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, раннее вмешательство.

Детский аутизм представляет собой специфическое расстройство нейropsychологического развития. Необходимо отметить, что ключевыми проявлениями у него выступают недостаток коммуникативных навыков и сложности в адаптации к социальной среде.

Обладая необходимым уровнем развития интеллекта и речи, ребенок демонстрирует отсутствие коммуника-

тивной мотивации. В результате он предпочитает не задействовать свои имеющиеся ресурсы в социальном взаимодействии.

Синдром Каннера рассматривается как классический вариант раннего детского аутизма. Его главная особенность в том, что признаки расстройства проявляются у ребенка еще до трех лет. Данная патология проявляется

дефицитом коммуникативных навыков и социальной адаптации. Для детей данной группы характерна задержка развития интеллекта и речи. В целом она сопровождается выраженной неравномерностью в становлении отдельных функциональных навыков.

Синдром Аспергера представляет собой особенность развития, для которой характерны сложности в социальном взаимодействии и коммуникации. Дети с этим диагнозом часто фокусируются на узких, специфических интересах и склонны к выполнению повторяющихся ритуалов или действий. Ключевым отличием этого состояния является отсутствие задержек в развитии интеллекта и экспрессивной речи. Для таких детей характерны специфические внешние признаки: малоподвижная мимика, отрешенный взгляд.

В настоящее время фиксируется устойчивая тенденция к росту распространенности расстройств аутистического спектра в глобальном масштабе. Статистические данные свидетельствуют о существенном увеличении показателей: если два десятилетия назад частота встречаемости составляла 3–4 случая на 10 000 детей, то на сегодняшний день этот показатель возрос до 10–20 случаев.

Ученые до сих пор не нашли единственную причину развития аутизма. Несмотря на многочисленные исследования по всему миру, эксперты пока не пришли к общему выводу о том, как именно формируется это состояние. Большинство специалистов сходятся в одном, что аутизм это результат сочетания множества факторов, которые влияют на развитие мозга ребенка еще на самых ранних этапах.

Результаты мониторингового исследования 2025 года зафиксировали общую численность лиц с расстройствами аутистического спектра на уровне 66 188 человек. Сопоставление полученных данных с показателями 2022 года

демонстрирует положительную динамику прироста контингента обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Численность детей в возрасте 3–7 лет составляет 17246 человек, а это 26,1 % от общего количества.

Положительная динамика статистических данных объясняется совершенствованием методов диагностики и ранним выявлением расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста.

Структурный анализ системы дошкольного образования указывает на перераспределение ресурсов в пользу компенсирующих групп. Это сопровождается уменьшением комбинированных групп в общей структуре детских садов. Данный процесс демонстрирует усиление инклюзивного потенциала в части оказания профильной помощи детям в детских садах.

Анализ данных подтверждает, что групповые формы работы в рамках коррекционно-развивающего обучения являются оптимальным инструментом первичной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра. Данный подход позволяет обеспечить необходимый объем специализированной поддержки и создать оптимальные условия для адаптации дошкольников.

Положительная динамика в развитии детей совпадает с периодом введения федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования, принятой в конце 2022 года. Стандартизация образовательного процесса на федеральном уровне обеспечила методологический фундамент для проектирования локальных программ, ориентированных на учет индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра.

Результаты мониторинга за 2025 год свидетельствуют о сохранении дефицита специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся

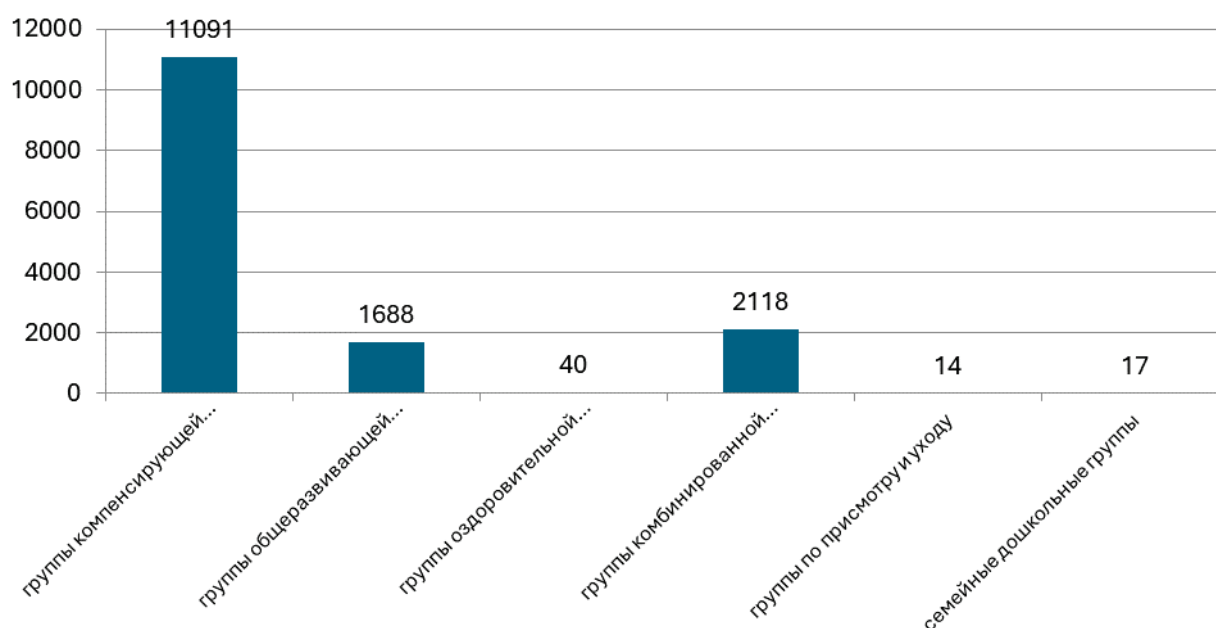


Рис. 1. Численность детей с расстройствами аутистического спектра, получающих дошкольное образование по различным моделям в РФ в 2025 году, чел.

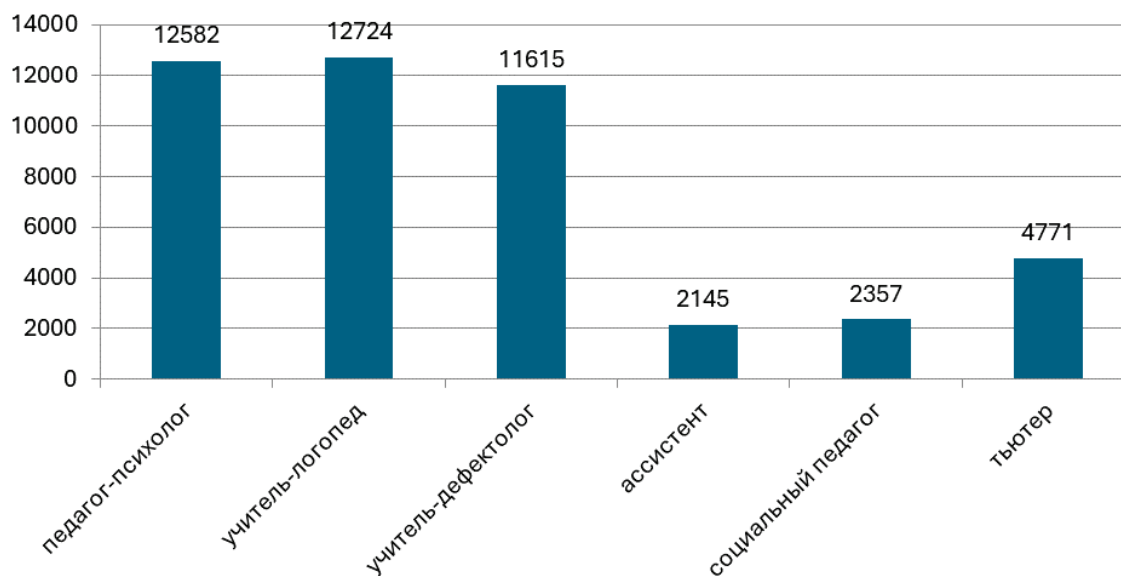


Рис. 2. Численность детей с расстройствами аутистического спектра, получающих психолого-педагогическое сопровождение в детских садах в РФ в 2025 году, чел.

с расстройствами аутистического спектра. Несмотря на наметившийся рост кадрового потенциала по ряду направлений, системная проблема нехватки профильных кадров остается актуальной. Все это в свою очередь препятствует предоставлению детям полного комплекса необходимых услуг.

Согласно результатам мониторинга, альтернативными и дополнительными средствами коммуникации пользуется 21 % дошкольников с расстройствами аутистического спектра 3762 человека. Учитывая, что около 30 % детей данной категории не развивают вербальные навыки, текущий охват альтернативных и дополнительных средств коммуникации представляется недостаточным. Это связано с недостаточным охватом детей в детских садах, которые имеют наиболее тяжелые формы нарушений в сфере коммуникации и поведения.

Полное исчезновение симптомов в данном случае маловероятно. Реализация психолого-педагогического сопровождения создает необходимые условия для формирования у ребенка компетенций в сфере взаимодействия.

В основе комплексного подхода лежит сочетание психолого-педагогических методик. Используется занятия с логопедом, а также применяется обучение и специальные тренинги, которые помогают детям освоить социальные навыки.

Ключевым элементом терапевтического процесса выступает диетическая коррекция. Режим питания предполагает строгое соблюдение баланса витаминов и микроэлементов, необходимых для поддержания физиологических функций организма ребенка.

Для успешного обеспечения психологического комфорта ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада требуется соблюдение трех ключевых условий.

Во-первых, пространства в детском саду должно быть безопасным. Во-вторых, работа с ребенком должна осуществляться квалифицированными сотрудниками детского сада. Процесс следует начинать с индивидуальных занятий, постепенно переходя к взаимодействию в группах. Важно адаптировать темп освоения этих навыков.

Литература:

1. Караневская О. В., Антуфьева Н. Е., Семак О. Ю. Специфика формирования коммуникативных навыков у детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2025. Т. 23. № S1. С. 23–31.
2. Балакина Ю. А. Инклюзивное образование детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в детском саду // Мастер-класс методиста. 2022. № 6. С. 23–29.
3. Попкова Н. А. Актуальные проблемы создания инклюзивной образовательной среды для детей с РАС в дошкольной образовательной организации // Аллея науки. 2024. Т. 1. № 10 (97). С. 937–948.
4. Телегина Н. А. Проблемы адаптации аутичных детей в условиях образовательного заведения // Преемственность в образовании. 2020. № 27 (11). С. 328–332.
5. Микляева Н. В. Особенности диагностики и коррекции дезинтегрированной личности детей с расстройствами аутистического спектра // Специальная педагогика и психология. 2023. № 2 (2). С. 114–131.

6. Добридень А. В., Лавская Н. С. Развитие пространственной ориентировки у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Инклюзия в образовании. 2024. Т. 9. № 2 (34). С. 138–148.
7. Шмигидина О. В. Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в детском саду // Трибуна ученого. 2023. № 6. С. 252–255.

Игровые технологии на уроках русского языка: как превратить отработку орфограмм в учебную задачу

Волкова Элина Евгеньевна, студент
Мелитопольский государственный университет

Игровые приемы прочно вошли в практику уроков русского языка, однако при отработке орфограмм они чаще подерживают интерес и темп работы, чем формируют само орфографическое действие. Цель — обосновать условия, при которых игровая форма переводит тренировку написаний в решение учебной задачи; использованы сравнительный анализ научных позиций, анализ контрольных измерительных материалов, моделирование и экспертная оценка. Установлено, что публикации о геймификации 2025 г. описывают игру преимущественно через мотивацию и вовлеченность, оставляя в стороне то, что ученик делает со словом. Экзаменационные задания по орфографии, напротив, все последовательнее требуют самостоятельного выбора написания и обнаружения орфограммы в собственном тексте. Предложено различать игру-тренажер для словарных написаний и игру-задачу для правилых: во второй правило выигрыша вознаграждает обнаружение орфограммы, определение ее типа, выбор способа проверки и обоснование. Результаты применимы при конструировании уроков русского языка в основной школе, при подготовке к итоговой аттестации и в вузовских курсах методики преподавания русского языка.

Ключевые слова: игровые технологии, орфография, учебная задача, орфографическое действие, геймификация, урок русского языка.

Введение

Орфография остается той частью школьного курса русского языка, где разрыв между знанием правила и его применением особенно заметен: ученик формулирует правило, но не видит в слове места, к которому его нужно применить. Игровые приемы давно используются учителями, чтобы сделать многократную отработку написаний менее утомительной. Однако игра нередко меняет только оболочку упражнения (команды, очки, ограничение времени), сохраняя прежний способ работы ученика. Эстафета или лото по теме «Правописание приставок» проходят живо, но сами по себе не гарантируют, что правило будет перенесено на новое слово.

Е. А. Кошелева характеризует цели, задачи и принципы геймификации и указывает как положительные, так и отрицательные стороны ее использования [3]. А. В. Антоновский и С. А. Жуйкова трактуют геймификацию как педагогическую технологию повышения мотивации и самореализации обучающихся в условиях цифровой трансформации образования [1]; мотивационные аспекты и эффективность игровых практик находятся в центре работы П. А. Перфильевой [4].

Во всех этих работах результат игры измеряется прежде всего вовлеченностью. Открытым остается вопрос о том, как игровое правило связано с действием ученика, которое в орфографии включает обнаружение орфограммы, опреде-

ление ее типа, выбор способа проверки и обоснование написания. Цель статьи — обосновать условия, при которых игровая форма на уроке русского языка переводит отработку орфограмм из тренировки в решение учебной задачи.

Игровая форма и учебная задача в публикациях о геймификации

Различие между упражнением и учебной задачей в орфографии определяется тем, что ученик получает в итоге работы. В упражнении итогом служит верная буква; в учебной задаче — способ, позволяющий найти букву в любом слове того же класса. Под орфографической учебной задачей мы понимаем (рабочее определение автора) ситуацию, в которой ученик сам обнаруживает место возможной ошибки, относит его к типу орфограммы, выбирает способ проверки и обосновывает написание. Пропуск, заранее отмеченный учителем, снимает первый и самый трудный из этих шагов.

Насколько публикации о геймификации готовы описать такую задачу, можно судить по четырем статьям 2025 г. из журналов «Прикладная психология и педагогика», «Челябинский гуманитарий», «Universum: психология и образование» и «Молодой ученый», трактовки которых сведены по одинаковым основаниям в таблицу 1.

Сходятся работы в выборе ведущей категории. Мотивация, вовлеченность и самореализация выступают

Таблица 1. Трактовка геймификации в публикациях 2025 г

Работа	Ведущая категория	Сфера материала	Отношение к рискам
Антоновский А. В., Жуйкова С. А. [1]	мотивация и самореализация обучающихся	цифровая трансформация образования	акцент на возможностях технологии
Короткова В., Коротков Е. [3]	анализ опыта и его критика	высшее образование, иностранные языки	критическая позиция
Кошелева Е. А. [4]	цели, задачи, принципы геймификации	образование в целом	названы положительные и отрицательные стороны
Перфильева П. А. [7]	мотивационные аспекты и эффективность	образование в целом	эффективность связывается с мотивацией

Источник: составлено автором по [1; 2; 3; 4].

основным критерием успешности игровых практик [1; 4]; даже критический обзор В. Коротковой и Е. Короткова опирается на материал высшего образования и иностранных языков [2]. Расходятся позиции в оценке рисков: Е. А. Кошелева выделяет наряду с положительными отрицательные стороны геймификации [3], а в работах мотивационной направленности акцент сделан на возможностях технологии. Для орфографии из сопоставления вытекает пробел: ни одна из ведущих категорий таблицы 1 не описывает, что ученик делает со словом во время игры.

Мотивационная трактовка верна, но для орфографии недостаточна. Интерес к игре держится на темпе, соревновании и награде, и все три источника интереса безразличны к тому, каким путем получена правильная буква. Ученик, угадавший написание быстрее соперника, выигрывает в эстафете так же, как одноклассник, подбравший проверочное слово; при многократном повторении закрепляется скорость реакции, способ проверки остается невостребованным.

Встроить орфографическую задачу в игру можно, если учесть устройство самой дидактической игры. В методике она описывается через дидактическую задачу, игровую задачу, игровые действия и правила; итог урока зависит от того, совпадают ли игровые действия с орфографическими. В эстафете игровое действие — быстро вписать букву, в «Корректоре» — найти ошибку в чужом тексте, и только во втором случае оно совпадает с обнаружением орфограммы.

Отсюда вытекает требование к конструированию игры: очки должны начисляться за тот этап орфографического действия, который отрабатывается на конкретном уроке.

Перестройка игровых приемов вокруг орфографической задачи

Игру-задачу от игры-тренажера отличает правило выигрыша. Если очко начисляется за скорость или верную букву, мотивация, на которую делают ставку сторонники геймификации [1; 4], обслуживает реакцию. Когда же очко получает найденная орфограмма с названным способом проверки, тот же соревновательный мотив за-

крепляет рассуждение. Перестройка привычных приемов сводится к изменению нескольких правил: — за каждое найденное «опасное место» команда получает очко, даже если буква в нем выбрана неверно; — верная буква без названного способа проверки стоит половину очка; — роль контролера, проверяющего обоснование соперника, по очереди переходит к каждому участнику; — финальный раунд проводится на связном тексте без пропусков.

Как распространенные игровые форматы задействуют этапы орфографического действия, оценено по шкале от 0 до 2 баллов (0 — этап не требуется, 1 — требуется частично, 2 — требуется полностью) в таблице 2.

Полностью этап обнаружения требуют лишь два формата из шести — «Огоньки» и «Корректор». Сочетание «Огоньков» и «Суда над написанием» в одном игровом блоке дает максимальное значение по каждому этапу, то есть 8 баллов из 8 (авторский расчет). Лото с нулевой суммой при этом не теряет смысла: для словарных слов оно остается уместным тренажером. Существен и порядок раундов: сначала команда ищет орфограммы в тексте, затем защищает выбранные написание перед соперниками.

Ограничения перестройки названы в критической литературе. Е. А. Кошелева рассматривает отрицательные стороны геймификации наравне с положительными [3], а В. Короткова и Е. Коротков посвящают свою работу анализу опыта и его критике [2]. Для орфографии ощутимее всего затраты времени: игра с обоснованием каждого написания идет медленнее эстафеты, и на уроке продолжительностью 45 минут ее разумно ограничить 10–15 минутами (ориентировочно).

Если правило выигрыша будет привязано к этапу орфографического действия, результаты следует ожидать прежде всего там, где орфограмма не обозначена пропуском, — в сочинении и изложении. При сохранении игры-тренажера для правилых написаний такой сдвиг маловероятен. Прогноз нуждается в проверке на сопоставимых экспериментальных и контрольных классах.

Учителю достаточно пересмотреть систему начисления очков в уже используемых играх, чтобы они начали работать на учебную задачу, не теряя привлекательности для учеников.

Таблица 2. Оценка игровых форматов по этапам орфографического действия, баллы

Формат	Обнаружение орфограммы	Определение типа	Выбор способа проверки	Обоснование	Сумма (из 8)
Орфографическая эстафета (слова с пропуском на скорость)	0	1	1	0	2
Лото со словарными словами	0	0	0	0	0
«Третий лишний» (исключить слово с иной орфограммой)	0	2	1	0	3
«Огоньки» (отметить орфограммы в тексте без пропусков)	2	1	0	0	3
«Корректор» (найти намеренные ошибки в тексте)	2	1	1	1	5
«Суд над написанием» (команда защищает написание, соперники опровергают)	1	2	2	2	7

Источник: авторская оценка.

Заключение

Публикации о геймификации 2025 г. объясняют результативность игры мотивацией и вовлеченностью, и ни одна из их ведущих категорий не описывает действие ученика со словом. Для орфографии такой подход недостаточен: интерес, построенный на темпе и награде, безразличен к способу получения правильной буквы.

Нормативный материал при этом делится на правильные и словарные написания; для первых нужна игровая задача, для вторых — игра-тренажер. Игру-задачу задает правило выигрыша, вознаграждающее обнаружение ор-

фограммы, определение ее типа, выбор способа проверки и обоснование.

Практическая значимость выводов связана с тем, что перестройка не требует новых игр: достаточно изменить систему начисления очков и порядок раундов в уже знакомых учителю форматах. Выводы опираются на логику заданий и критериев экзамена и на экспертную оценку игровых форматов, поэтому эффект перестройки пока обоснован теоретически. Дальнейшего изучения требуют экспериментальная проверка игры-задачи в основной школе, ее совместимость с цифровыми тренажерами и распределение времени урока между игрой-задачей и игрой-тренажером.

Литература:

1. Антоновский А. В., Жуйкова С. А. Геймификация как педагогическая технология повышения мотивации и самореализации обучающихся // Прикладная психология и педагогика. 2025. Т. 10. № 1. С. 104–127. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/93293/view> (дата обращения: 08.10.2026).
2. Короткова В., Коротков Е. Геймификация образования: анализ опыта и критика // Челябинский гуманитарий. 2025. № 4 (73). С. 58–66. URL: <https://www.znakmedia.ru/index.php/chelgum/article/view/641> (дата обращения: 08.10.2026).
3. Кошелева Е. А. Геймификация в образовании: перспективы развития // Universum: психология и образование. 2025. № 1 (127). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19100> (дата обращения: 08.10.2026).
4. Перфильева П. А. Геймификация в образовании: мотивационные аспекты и эффективность // Молодой ученый. 2025. № 7 (558). URL: <https://moluch.ru/archive/558/122667> (дата обращения: 08.10.2026).

Обучение старшеклассников некоторым приёмам вычисления площадей многоугольников

Гордиенко Ирина Олеговна, студент магистратуры
 Научный руководитель: Дорофеев Сергей Николаевич, доктор педагогических наук,
 кандидат физико-математических наук, профессор
 Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматриваются актуальные проблемы обучения старшеклассников решению задач на вычисление площади многоугольников на базовом и профильном уровнях. Анализируются типичные ошибки учащихся, связанные с не-

достаточным развитием пространственного воображения и алгоритмического мышления. Предлагается авторская методика, включающая этапы от актуализации базовых формул до применения метода координат и формулы Пика. Приводятся результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность предложенного подхода.

Ключевые слова: площадь многоугольника, методика обучения геометрии, старшая школа, метод координат, формула Пика, учебные задачи, геометрическое мышление.

Improving the methodology for teaching high school students how to solve problems involving the calculation of the area of polygons

The article discusses the current problems of teaching high school students how to solve problems for calculating the area of polygons in specialized and basic schools. The typical mistakes of students related to the insufficient development of spatial imagination and algorithmic thinking are analyzed. The author's methodological system is proposed, which includes the stages from updating the basic formulas to applying the coordinate method and the Peak formula. The results of a pedagogical experiment confirming the effectiveness of the proposed approach are presented.

Keywords: polygon area, geometry teaching methodology, high school, coordinate method, Peak formula, learning tasks, geometric thinking.

Изучение площадей фигур является одним из ключевых разделов школьного курса геометрии. В старших классах сложность задач на вычисление площадей многоугольников возрастает: от прямоугольников, треугольников и трапеций учащиеся переходят к произвольным многоугольникам, в том числе к тем, которые заданы координатами вершин, вписаны в окружность или имеют сложную конфигурацию [2].

Анализ результатов ЕГЭ (задачи № 3 и 16 профильного уровня) и олимпиад показывает, что наибольшие затруднения у выпускников вызывают [3]:

- выбор рационального метода разбиения фигуры на части;
- использование дополнительных построений;
- вычисление площади через координаты вершин;
- применение нетривиальных формул (например, формулы Пика для решения задачи на клетчатой бумаге).

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки такой методики обучения, которая бы систематизировала известные факты и сформировала у старшеклассников гибкий инструментарий для решения задач любого типа.

В методике преподавания математики (работы Г. В. Дорофеева, Л. М. Фридмана, Н. С. Подходовой) выделяются три уровня усвоения материала по теме «Площади» [5]:

1. Знание формул площадей (треугольника, параллелограмма, трапеции, правильного n -угольника).
2. Понимание принципа равноставленности и аддитивности площади (площадь фигуры равна сумме площадей её частей).
3. Творческое применение знаний и умений в нестандартных ситуациях (связь с векторами, координатами, интегралами).

Основной дидактической проблемой является разрыв между вторым и третьим уровнями. Старшеклассники часто пытаются «подогнать» сложную фигуру под готовую формулу площади, вместо того чтобы выполнить декомпозицию этой фигуры или использовать метод координат.

Предлагаемая методика

Экспериментальная методика была апробирована на базе МБОУ СОШ № 6 МО Староминский район Краснодарского края. Методика включает четыре последовательных этапа.

Этап 1. Актуализация и систематизация (2 часа). Включает повторение всех формул площадей базовых многоугольников, решение простейших задач на готовых чертежах. Ключевой элемент — составление учащимися интеллектуальной карты «Способы нахождения площади» на основе трёх стратегий:

- разбиение;
- достраивание до прямоугольника;
- метод координат.

Этап 2. Освоение метода разбиения и дополнительных построений (4 часа). Включает рассмотрение многоугольников, для нахождения площади которых нельзя сразу применить формулу. Типичные задачи:

- найти площадь пятиугольника, разбив его на треугольник и трапецию;

– вычислить площадь фигуры, изображённой на клетчатой бумаге (подготовка к ЕГЭ).

На этом этапе вводится формула Пика (для многоугольников с вершинами в узлах решётки) [1; 4]:

$$S = B + \frac{G}{2} - 1,$$

где B — количество целых точек внутри;

G — количество целых точек на границе.

Ученики учатся видеть, когда формула Пика экономит время (например, фигура со сложным контуром, но с целочисленными координатами).

Этап 3. Метод координат и векторный подход (6 часов). Включает вывод формулы площади многоугольника, заданного координатами вершин в порядке обхода (формула Гаусса, формула шнурка):

$$S = \frac{1}{2} \left| \sum_{i=1}^n (x_i y_{i+1} - x_{i+1} y_i) \right|.$$

Учащиеся решают задачи двух типов:

1. Координаты вершин многоугольника даны.
2. Координаты вершин многоугольника нужно найти по заданным условиям (например, пересечение прямых, середины отрезков).

Пример задачи.

Дан четырёхугольник $ABCD$ с координатами вершин: $A(1; 2)$, $B(4; 5)$, $C(6; 1)$, $D(3; -1)$. Вычислить его площадь.

Решение по формуле даёт

$$S = 0,5 \cdot | (1 \cdot 5 + 4 \cdot 1 + 6 \cdot (-1) + 3 \cdot 2) - (2 \cdot 4 + 5 \cdot 6 + 1 \cdot 3 + (-1) \cdot 1) | = 0,5 \cdot | -31 | = 15,5 \text{ кв. ед.}$$

Этап 4. Комбинированные и олимпиадные задачи (4 часа). Подразумевает самостоятельный выбор учащимися способа решения. Условия задач могут быть заданы в графической или текстовой форме (например, «Найдите площадь шестиугольника, у которого все стороны равны 1, а углы чередуются: 120° и 60° »). Здесь требуется применение и тригонометрии, и метода координат, и разбиения.

В эксперименте участвовали две группы по 24 человека: контрольная (обучение по традиционной методике — решение большого числа однотипных задач) и экспериментальная (применение описанной методики с акцентом на рефлексию выбора метода).

На входном срезе группы показали близкие результаты (средний балл — соответственно 58 и 59 из 100). После изучения темы (объём — 16 часов) был проведён итоговый тест, включавший:

- пять стандартных задач на площади (уровень базового ЕГЭ);
- две задачи на метод координат;
- одну задачу на формулу Пика;
- одну сложную задачу на комбинацию методов.

Результаты:

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний балл (максимум 100)	72,3	86,7
Доля решивших задачу на метод координат	54 %	88 %
Доля применивших формулу Пика	25 %	79 %
Скорость решения (среднее время, затраченное на одну задачу)	7,2 мин.	4,5 мин.

Статистическая значимость различий подтверждена t -критерием Стьюдента ($p < 0,01$).

Анализ типичных ошибок и методические рекомендации

В ходе эксперимента были выявлены следующие системные ошибки учащихся экспериментальной группы на начальном этапе:

- путаница порядка обхода вершин в формуле Гаусса (важно объяснить геометрический смысл знака «минус»: каждое слагаемое суммы, в том числе отрицательное, заменяется его модулем, поэтому всё равно выражает площадь);
- неверное определение целых точек на границе при использовании формулы Пика (учащиеся иногда дважды учитывают вершины);
- чрезмерное дробление (учащиеся иногда пытаются разбить фигуру на слишком мелкие части, вместо того чтобы достроить её до простого многоугольника).

Рекомендации учителю:

- ввести «чёрный ящик» для каждой задачи: перед решением ученик письменно указывает планируемый метод решения (разбиение, достраивание, метод координат, формула Пика). Это развивает метапознание;
- использовать динамические геометрические среды (например, GeoGebra) для визуализации разбиений и проверки формулы Пика;
- на первых этапах запрещать использование калькулятора при решении задачи по методу координат. Это тренирует внимание к знакам «плюс» и «минус».

Заключение

Предложенная методика обучения решению задач на вычисление площади многоугольников, основанная на систематизации основных подходов (разбиение, достраивание, метод координат, формула Пика) и осознанном выборе стратегии, показала свою эффективность.

Старшеклассники не только улучшили вычислительные навыки, но и развили гибкость мышления, необходимую для решения нестандартных геометрических задач. Разработанный дидактический материал может быть рекомендован для использования в профильных классах, а также при подготовке к ЕГЭ и олимпиадам.

Литература:

1. Акулич, И. Пиковое занятие // Квантик. — 2022. — № 12. — С. 2–5.
2. Геометрия. 10–11 классы. Учебник. Базовый и углублённый уровни / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. — Москва : Просвещение, 2018. — 287 с.
3. Фридман, Л. М. Теоретические основы методики обучения математике. — Москва : Флинта, 2017. — 224 с.
4. Савин, А. П. Энциклопедический словарь юного математика. — Москва : Педагогика, 1985. — 352 с.
5. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / под научн. ред. Н. Л. Стефановой, Н. С. Подходовой. — Москва : Дрофа, 2005. — 416 с.

Методика формирования коммуникативной компетенции в условиях двуязычия

Джандар Бэлла Теучежевна, учитель
МБОУ «Лицей № 34» г. Майкоп (Республика Адыгея)

В статье рассмотрены проблемы обучения иностранному языку обучаемых в национальной школе. Особое внимание обращается на системные различия в русском, адыгейском и английском языках. Формирование коммуникативной компетенции в условиях двуязычия характеризуется необходимостью опоры на языковую компетенцию учащихся в русском и родном языках для успешного решения возникающих коммуникативных задач в процессе развития коммуникативной компетенции на иностранном языке.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция, связная речь, адыгейско-русское двуязычие, текст, национальная школа.

Актуальность исследования обусловлена повышенной значимостью обучения не только родному и русскому языкам, но и иностранным языкам в национальных регионах РФ. Основной целью обучения иностранному языку в школе является развитие личности школьника, который способен и желает участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности [1;56].

Развитие английской связной речи в условиях адыгейско-русского билингвизма определяется необходимостью опоры на языковую компетенцию учащихся в родном и русском языках для успешного решения коммуника-

тивных задач в процессе развития связной речи на иностранном языке.

Специфика обучения иностранным языкам заключается в том, что учебный процесс проходит в условиях национально-русского двуязычия. В связи с этим процесс овладения иностранным языком испытывает влияние со стороны речевых механизмов на родном и русском языках.

Говоря о влиянии русского и родного языков на усвоение английского языка в национальных школах, следует отметить, что влияние русского языка на изучаемый иностранный язык возрастает в старших классах, потому что учащиеся все больше овладевают русским языком.

Для школьника моделью и средством обучения по конструированию самостоятельного связного иноязычного высказывания служат тексты.

Для создания эффективной системы обучения иностранной речи в условиях двуязычия необходим учет взаимодействия родного, русского и иностранного языков. Это взаимодействие может вызвать явления транспозиции и интерференции в зависимости от соотношения контактирующих языковых систем. В данном вопросе мы придерживаемся мнения ученых, что опора на специфику родного языка является одним из важных направлений в обучении иностранным языкам (В. Д. Аракин, Р. Б. Сабатков, М. Х. Шапацева и др.).

Анализ правил построения текста в русском, адыгейском и английском языках, изучение работ русских и зарубежных лингвистов, которые занимались и занимаются разработкой теории текста на примере различных языков (И. Р. Гальперин, В. Г. Гак, Г. А. Золотова), позволяет сделать вывод, что построение микротекста или сложного синтаксического целого (ССЦ) и текста в разных языках имеет общие закономерности: смысловая и коммуникативная целостность, наличие структурной связности и использование определенных средств связи, основные модели построения [2;66]. Различия касаются в основном лексико-грамматического строя каждого конкретного языка.

Специфика построения микротекста или сложного монологического высказывания в русском, адыгейском и английском языках заключается в существенном различии компонентов, входящих в ССЦ, в специфике внутренней структуры простого предложения, которое является основным конструктивным элементом ССЦ.

Необходимо обратить внимание на следующие признаки ССЦ в сопоставимых языках:

1. Построение микротекста по схеме зачин-основная часть-концовка в русском, адыгейском и английском языках совпадает.
2. В представленных языках также совпадают типы ССЦ по своему содержанию и строению.
3. В данных языках совпадают в основном и средства связи между компонентами ССЦ (союзы, лексических повторов, местоимения, видовременные формы глаголов-сказуемых).
4. Сходны и типы текстов: описание, повествование, рассуждение.

В построении ССЦ в сопоставимых языках имеются и существенные различия, связанные со структурными особенностями простого двусоставного повествовательного предложения в русском, адыгейском и английском языках.

В данных языках различны законы словоупорядка в предложении, что объясняется принадлежностью русского, адыгейского и английского языков к разным языковым системам — русского к флективной группе, адыгейского и английского к агглютинативной.

В отличие от русского, адыгейский и английский языки относятся к языкам с твердым порядком слов. Но твердый порядок слов в английском языке отличается от порядка слов в адыгейском.

Обычным для адыгейского простого повествовательного предложения является словоупорядок: подлежащее — дополнение — обстоятельство — сказуемое. Аналитический строй английского языка требует строго фиксированного порядка слов в простом повествовательном предложении: подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение — обстоятельство места — обстоятельство времени.

В русском распространенном предложении сказуемое может находиться после подлежащего или перед ним, а в адыгейском языке сказуемое обычно находится в конце предложения, в английском языке сказуемое всегда располагается после подлежащего.

Системные различия в этих языках дают объективные основания для прогнозирования возникающих для учащихся-адыгейцев трудностей, получающих свое четкое выражение в устойчивых ошибках в речи учащихся. Носителя Адыгейского языка стремятся поместить сказуемое в русском и английском предложениях на последнем месте в предложении, что соответствует нормам их родного языка.

Твердое место в предложении некоторых членов налагает известные ограничения на выражение коммуникативной нагрузки.

Принцип твердого порядка слов, проявляющийся в правилах определения места сказуемого, в английском языке имеет очень специфический характер. Твердо фиксированное место сказуемого не служит способом выражения смысловой функции слов в предложении [5;70]. Это дает основание утверждать, что элементы твердого порядка слов в английском языке не выражают каких-либо определенных отношений, а имеют формально структурный характер [3;46].

Следует также отметить, что в русском языке местоимения-заменители согласуются с существительным предыдущих предложений в роде и числе. В адыгейском и английском языках согласование в роде и числе отсутствует, также в адыгейском языке категория рода отсутствует. На смену ей приходит новая категория активности — пассивности.

В английском языке категория активности — пассивности имеет свое материальное выражение. Существительные активной категории соотносятся с личными местоимениями *he, she* по естественному полу и с относительным местоимением *who*, который принимает аффикс притяжательности *-s*.

Существительные пассивной категории соотносятся только с личным местоимением *it* и соотносительным местоимением *which*.

Категория рода и категории активности-пассивности несоотносительны друг с другом, кроме тех случаев, когда речь идет о существительных, обозначающих людей.

Выявленные в процессе сопоставительного анализа построения, грамматического оформления микротекста в сопоставляемых языках должны быть положены в основу построения методической работы в условиях двуязычия.

Сходные явления в русском, адыгейском и английском языках способствуют учету специфики родного и русского языков с точки зрения транспозиции и интерференции.

Существуют требования, на которые должно отвечать содержание текста [4;56]:

- 1) быть ценным в воспитательном и познавательном отношениях, оказывать влияние на формирование положительных качеств личности и расширение кругозора ученика.
- 2) способствовать развитию интереса к изучаемому языку.
- 3) отвечать на потребности и интересы школьников, вызывать коммуникативно — познавательную потребность и побуждать ученика к высказыванию.
- 4) развивать познавательный интерес и положительные интеллектуальные чувства.
- 5) отвечать критериям актуальности, а также новизны.
- 6) соответствовать ситуации и темам, которые определены программой для данного класса.
- 7) быть аутентичным, что позволит осуществлять обучение по всем видам речевой деятельности с большей эффективностью.

Литература:

1. Аитов, В. Ф. Психолого-педагогические особенности преподавания иностранного языка в условиях внедрения ФГОС нового поколения : материалы I научно-практической конференции (с участием российских и международных авторов) 12 ноября 2014 года / В. Ф. Аитов, А. Р. Бодулева, Е. А. Кудисова. — М. : Directmedia, 2015. — 126 с.
2. Джандар, Б. М. Обучение моделированию связного иноязычного высказывания в условиях адыго-русского билингвизма / Б. М. Джандар. — М. : Аякс, 2001. — 52 с.
3. Иванова, Л. Н. Обучение английскому языку младших школьников : учебное пособие / Л. Н. Иванова. — М. : Книжный дом, 2011. — 46 с.
4. Костюк, Е. В. Настольная книга учителя иностранного языка начальной школы : метод. пособие / Е. В. Костюк, О. Бондаренко, Е. Дружинина. — М. : Титул, 2010. — 56 с.
5. Никитенко, З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова. — М. : Directmedia, 2013. — 70 с.

Приобщение воспитанников детского сада к истории и истокам русской культуры как средство нравственно-патриотического воспитания

Журавель Елена Сергеевна, старший воспитатель;
Щегорцова Валентина Сергеевна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

В. В. Путин подчеркивал, что подрастающее поколение обязано знать не только летопись Российского государства, но и самобытность национальных традиций, учась самореализовываться как граждане, искренне любящие свою Отчизну, свой народ и родную культуру.

В современных реалиях дети часто оказываются оторваны от живого культурного наследия. Родители, поглощенные цифровыми устройствами и социальными сетями, все реже читают детям книги, обсуждают прочитанное

8) Содержание текста должно учитывать возрастные особенности учащихся.

Объем текста не должен превышать 3–4 ССЦ (15–20 предложений).

В преподавании иностранных языков в условиях адыгейско-русского двуязычия мощным мотивационным средством является этническая культура обучаемых. Поэтому, целесообразно включить ее отдельные элементы, в частности адыгейские народные сказки, в национально — региональный компонент содержания обучения иностранному языку в национальной школе Республики Адыгея.

В заключение отметим, что для эффективной организации процесса формирования речевых навыков в условиях адыгейско-русского двуязычия должен учитываться лингвистический опыт учащихся в русском и адыгейском языках и особенности учебного материала. Упражнения должны быть вариативными в зависимости от особенностей стимулов и опор, с помощью которых они выполняются, они должны быть эффективными и экономичными, преимущественно ситуативными.

или знакомят с историей семьи. Живой диалог и передача семейных традиций уступают место планшетам и смартфонам. Это приводит к разрыву связи поколений и снижению уровня сопереживания в социуме. Для воспитания духовно зрелой и патриотичной личности семье необходимо вернуться к истокам: совместному чтению, творчеству, живому общению и знакомству с искусством.

Патриотизм, подобно любви к матери, закладывается в раннем возрасте. Воспитатели и родители должны дей-

ствовать сообща, чтобы сформировать у старших дошкольников чувство любви к Родине. Для этого недостаточно сухих исторических фактов — необходим практический опыт, например, совместное участие в народных и календарных праздниках. Воспитание в детях уважения к традициям, честности, доброты и благородства — это залог того, что в будущем человек станет надежной опорой для своей семьи и страны.

Острота этой проблемы сегодня обязывает педагогов вести целенаправленную работу: от возрождения традиции петь младенцам колыбельные и рассказывать сказки своего народа до приобщения к отечественной и мировой литературе, изобразительному искусству, театру и музыке. Приобщение к народной культуре служит мощным инструментом развития патриотизма и духовности. Как отмечала А. П. Усова, в народном творчестве веками сохраняются и оттачиваются уникальные черты национального характера и склада ума. Поэтому родная культура и русское творчество должны стать для ребенка тем же, чем являются родители — неотъемлемой частью души и истоком, формирующим личность. Задача педагога — помочь детям понять уникальность русского национального характера на примерах народного творчества. Важно уйти от механического заучивания песен и игр, вернув им естественное, живое звучание. Знакомство с богатейшим наследием русского народа позволяет органично ввести ребенка в национальную среду. Дети должны знать традиции, русские народные танцы, а также фольклор: считалки, потешки, прибаутки и подвижные игры, которые они так любят.

Наиболее эффективным инструментом для реализации этой работы со старшими дошкольниками выступает проектная деятельность.

Цель проекта является воспитание чувства гордости за историю своей страны и народа через знакомство с нравственными ценностями, традициями и культурным своеобразием России.

Задачи:

Образовательные:

- Оформить предметно-развивающую среду в ДОУ, способствующую погружению в народную культуру.
- Сформировать у детей представления о традиционном жилище, предметах быта, орудиях труда, национальной одежде и народных промыслах.
- Познакомить с фольклором (сказками, песенками, закличками, пословицами, поговорками, загадками) как источником познания и нравственного роста.
- Вовлечь родителей в совместную деятельность: создание выставок, проведение народных игр и календарных праздников.

Развивающие:

- Развивать эстетический вкус и способность воспринимать изделия декоративно-прикладного искусства.
- Создать условия для творческого применения детьми полученных знаний.
- Совершенствовать навыки речевого общения, обогащать и делать словарь более выразительным.

Воспитательные:

- Прививать любовь к народному творчеству, обычаям, обрядам, праздникам и традиционным играм.

Методологические принципы работы:

- Научность, реалистичность и доступность материала.
- Занимательность, системность, диалогичность общения.
- Дифференциация, индивидуализация и личностно-ориентированный подход.

Содержание практической работы

1. Создание атмосферы национального быта: организация выставок предметов (расписная посуда, дымковские и филимоновские игрушки, подносы) и альбомов промыслов («Гжель», «Хохлома», «Городецкая роспись», «Береста»). Оформление выставки кукол в народных костюмах, сбор коллекции матрешек, создание альбомов «Национальные костюмы» и «Достопримечательности Москвы».

2. Ознакомление с народными промыслами: городская роспись, хохлома, гжель, дымковская и филимоновская игрушка, матрешка. Дети изучают историю возникновения ремесел и мастеров, а затем сами учатся росписи объемных предметов, отмечая центры промыслов на карте. Итогом становятся детские выставки («Золотая хохлома», «Дымковская игрушка»).

3. Использование фольклора: работа с родным словом в режимных моментах, беседы с использованием пословиц о быте, составление детьми загадок о старинных предметах. Педагоги раскрывают происхождение и смысл малых фольклорных форм.

4. Знакомство с обрядовыми праздниками: календарные и фольклорные торжества («Пасха», «Рождество», «Масленица»). В родительские уголки помещается информация о народном календаре. Сценарии праздников строятся на высокохудожественном словесно-музыкальном и игровом фольклоре.

5. Возрождение народных игр: «Кошки-мышки», «Сова», «Гори, гори ясно», «Ручеек», «Каравай», «Гуси-гуси», «Жмурки», «Рыболов». Игры возвращают в детство радость движения, сочетая ее с духовным обогащением. Они воспитывают дисциплину, волю, честность и создают эмоциональную основу для патриотизма.

6. Создание музея «Русская изба»: пополнение экспозиции старинными предметами быта и альбомами интерьеров крестьянских и купеческих домов для изучения сельского уклада.

Взаимодействие с семьей

Родители становятся активными участниками процесса: помогают проводить праздники, мастерят атрибуты для мини-музея и оформляют группы к торжествам («Новый год», «Рождество», «Масленица»).

Интеграция образовательных областей:

- *Социально-коммуникативное:* нравственное и патриотическое воспитание, коммуникация.
- *Познавательное:* знакомство с социальным, предметным и природным миром.
- *Речевое:* развитие связной речи, творчества и знакомство с литературой.
- *Художественно-эстетическое:* восприятие искусства, музыка, рисование, лепка, аппликация.
- *Физическое:* воспитание воли, дисциплины и настойчивости.

Методы и приемы

Чтение литературы, разучивание потешек и закличек, использование пословиц и загадок, народные песни и танцы, игры, костюмы, кукольный театр, инсценировка сказок, беседы, рассматривание иллюстраций, разъяснения.

Формы работы

Занятия, совместная деятельность, праздники, наблюдения, экскурсии в музеи и библиотеки, конкурсы рисунков, тематические выставки, просмотр фильмов и прослушивание музыки, встречи с интересными людьми.

Этапы реализации:

1. **Организационный:** создание развивающей среды, где дети могут действенно познавать быт (покачать куклу

в зыбке, растолочь зерно в ступе, увидеть прялку, чугунок, сундук, самовар).

2. **Основной (формирующий):** на доступном уровне дети знакомятся с играми, календарем, основами православной культуры, бытом и трудом предков. События «старинны глубокой» становятся для них понятными и близкими.

3. **Итоговый:** анализ результатов деятельности.

Ожидаемые результаты: Работа по данной системе формирует у дошкольников знания о культуре и эмоциональную причастность к наследию прошлого. У воспитанников наблюдается положительная динамика в обучении и воспитании:

- Активно используют в речи потешки, считалки и загадки.
- Освоили русские народные подвижные игры и используют считалки для выбора водящего.
- Обогатили запас знаний о сказках и их героях, умеют находить их в произведениях искусства.
- Осмысленно участвуют в народных праздниках (знают названия, поют частушки, читают стихи).
- Имеют представление об истории русского костюма и головных уборов.
- Применяют атрибуты народной культуры в самостоятельной игре.
- Бережно относятся к предметам старины и произведениям народного искусства.

Таким образом, создание особой предметной среды, позволяющей ребенку непосредственно соприкоснуться с наследием прошлого, закладывает фундамент национального самосознания и нравственности.

Литература:

1. Виноградова, А. М. «Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников» — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1989. 96с.
2. Зеленова, Н.Г., Осипова Л. Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. (Подготовительная группа.) — М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2008. 96 с.
3. Князьков, С. «Патриотами не рождаются, патриотов воспитывают» Красная звезда, 2002.
4. Маханева, М.Д. «Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников» Издательство: ТЦ Сфера, 2009.
5. Доронина, Н. В. Ознакомление дошкольников с историей и культурой русского народа / Н. В. Доронина. — Текст: электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/11/28/oznakomlenie-doshkolnikov-s-istoriei-i-kulturoy-russkogo-naroda???history=0&pfid=1&sam-ple=8&ref=0> (дата обращения: 31.05.2023).

Активные методы обучения

Журавлева Галина Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

Ржевская Лариса Николаевна, учитель начальных классов
СОШ № 6 п. Дружба Кошехабльского района (Республика Адыгея)

Под названием «Активные методы обучения» мы представляем следующий модуль, целью которого является рассмотрение видения учителя в процессе преподавания и обучения.

Со своей стороны, технологии усиливают аспекты универсальности и гибкости обучения, чтобы облегчить адаптацию к постоянно меняющимся технологическим условиям. То есть констатируется, что ИКТ далеко не являются

чисто инструментальным элементом, в их присутствии и необходимости они объективировали новый социальный сценарий, на который необходимо реагировать со стороны образовательной сферы. В этом смысле и с целью предложить методологии, которые наилучшим образом соответствуют этому технологическому воздействию, будут рассмотрены некоторые примеры активных методов. Наконец, с идеей о том, что процесс обучения может быть эффективным, будут предложены ключи к созданию среды обучения и преподавания.

Ключевые слова: эффективные методы, активные методы, мотивация.

Надо научиться включать каждого воспитанника как своего младшего товарища в совместные действия на общую радость и пользу... в поиск дел, нужных людям; в выбор и открытие лучших средств решения жизненно важных задач; в практическое использование приобретённых знаний и умений.

И. П. Иванов, создатель «педагогике социального творчества»

Марк Пренски рассказывает нам о скрытых способностях учащихся и о том, как школа с большой буквы должна мотивировать их на их развитие. Поэтому задача учителя — попытаться их раскрыть. Ричард Гервер (2010) рассказывает нам о социальном развитии обучающихся через социальные сети. О том, как они учатся у других (вспомогательное обучение) в неформальной системе.

По этой причине учитель должен осознавать это расширенное образование и использовать имеющийся у него потенциал, чтобы получить максимальную пользу для своих учеников и от них, преобразовав свою роль из анахроничного видения, каким является видение человека, который дорожит знаниями, в сторону знания и стать проводником учебного процесса.

Г. П. Щедровицкий определял активные методы как те, которые позволяют обучающимся в более короткие сроки и с наименьшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счёт сознательного формирования у них мотивации к учению и «необходимых деятельностей». В 1980-х годах в СССР активно внедрялись такие активные методы, как проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных производственных ситуаций, деловые игры, а также формы научно-исследовательской работы учеников (НИРУ), курсовое и дипломное проектирование.

Широкое распространение получил бригадный метод обучения, при котором ученик из потребителя знаний в готовом виде превращался в субъекта познания, а задача педагога смещалась в сторону консультирования, помощи и координации.

Можно выделить несколько фундаментальных ключей к преподаванию в XXI веке:

Сеть личного обучения и массовые онлайн и открытые курсы

Создание профессиональных сетей становится все более важным. Учитель должен быть связан с другими учителями для совместного обучения.

Запрограммированная девиртуализация

Используя идею, речь идет о физическом контакте с некоторыми контактами, которые у нас есть в сети, с целью

поиска информации для разработки проектов или обмена идеями.

Технологии как дополнительные инструменты

ИКТ должны сопровождаться и облегчать наше обучение, но ни в коем случае не заменять работу учителя.

Цифровая репутация

Как учителя, мы должны осознавать преимущества и опасности, которые несет с собой распространение контента в сети (тексты, изображения, видео), будь то для нашей собственной выгоды или для использования нашими учениками.

Тайм-менеджмент

Будущий учитель должен быть хорошим тайм-менеджером. Огромная информация, которой мы располагаем, заставляет нас лучше организовывать наши инструменты и, следовательно, необходимую нам информацию. Это поможет нам уделять больше времени всему и, таким образом, добиться улучшения качества преподавания.

Отключение для размышлений

Очень важно проводить моменты размышлений. Возникает необходимость найти баланс между достижением цели и знанием того, что с ней делать: поиск информации, ресурса или приложения и его реальное и оптимальное использование в нашем обучении.

Точно так же, как изменилось преподавание в XXI веке, должна была измениться и роль учителя в школе. Некоторые идеи, которые могут помочь задуматься:

- Для этого необходимы технологии, позволяющие учителю и ученику проводить такое размышление и анализ.
- Образование и изменения в методах обучения происходят разным образом.

– Педагог должен знать новые языковые коды обучающихся, будь то технологические или коммуникативные. Часто пробелы возникают из-за того, что они находятся на разных уровнях кодирования.

Активные методы обучения

Однако есть элементы, которые нельзя игнорировать, и в нашем случае они лежат в самом корне образования: методе. Без хорошей методологии любой ресурс, включая учебно-музыкальные видеоролики, не имел бы той большой дидактической ценности, которой они обладают. Вот почему основное внимание должно быть сосредоточено на обучении, а не на цели; на методе, а не на ресурсе.

Среди различных существующих методов обучения мы сосредоточились на тех, где поддерживается открытое обучение.

А. М. Смолкин рассматривал активные методы как способы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Отдельно стоит выделить практическую разработку — модель «перевернутого урока», предложенную академиком АПН СССР Милицей Васильевной Нечкиной.

Методология «перевернутого класса» — это образовательная модель, при которой меняется привычная последовательность учебного процесса: вместо того чтобы получать новую информацию на уроке, а закреплять её дома, ученики сначала самостоятельно изучают теорию, а время в классе посвящают практике: решают задачи, обсуждают сложные вопросы, проводят лабораторные работы, работают в группах и получают индивидуальную помощь от преподавателя. В этом смысле методология «перевернутого класса», на наш взгляд, является хорошей дидактической техникой, адаптированной к этому методу. По данным Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), «открытое обучение» определяется как те образовательные системы, в которых учащийся частично контролирует процесс обучения. Одна из идей, лежащих в основе этого метода, заключается в том, что не только учащиеся получают преимущество, проявляя большую активность в своем обучении, но и для педагогов это постоянный стимул быть более вдумчивыми в своей педагогике. Когда педагоги разработали серию записей для тех учеников, которые не могли посещать их занятия, они в некоторой степени обозначили начальные принципы того, что должно было стать новым подходом к обучению, перевод которого с английского — «перевернутый класс». Между разными авторами существует ряд совпадений относительно преимуществ этой модели обучения:

– Он развивается в среде совместного обучения, хотя в нем есть место и для совместного обучения, обучения на основе проектов.

– Это активизирует роль учащегося, поскольку вовлекает учащихся, способствуя более активному участию, большему участию, мотивации и вовлеченности.

– Обновляется роль учителя, который становится ориентирующим проводником, который ставит цели, устраняет сомнения, динамизирует учебный процесс, обеспечивает индивидуальное внимание.

– Это позволяет проводить самостоятельное обучение для более продвинутых учеников и уделять больше времени решению проблем в классе.

– Развивает у учащегося такие навыки, как критическое мышление или решение проблем.

– Это облегчает развертывание интерактивных совместных мероприятий, таких как обсуждения на форумах, презентации и т. д.

Типы обратного обучения

Интерес, вызванный этим типом формирующих действий, поднимает ряд вопросов, которые можно обсудить:

– Может ли «перевернутый класс» быть успешным подходом к обучению в школе?

– Должны ли участники процесса преподавания и обучения изменять ту роль, которую они играют?

– Нужно ли педагогам что-то большее, чем просто готовность к переменам?

Перевернутый класс

Когда предложения такого рода были реализованы в образовательных учреждениях, реакция всегда была положительной, поскольку:

– Учитель — это не тот, кто в первую очередь передает знания.

– Занятия разрабатываются учащимися.

– Деятельность — это то, что передает знания, и действия соответствуют модели сотрудничества.

Этот тип новых методологий, в свою очередь, порождает ряд последствий, которые можно резюмировать следующим образом:

– Невидимое обучение

– Расширенное образование

– Множественная грамотность

– Коннективизм

– Новые образовательные тенденции

– Практическая рефлексия учителя

– Новые связи

– Новые инструменты коммуникации

Хорошие практики в методологии переворачивания.

Несколько советов по их применению

В целом методология перевернутого класса основана на принципах конструктивизма и коннективизма. Обычно это тип активного метода, который дополняется другими, такими как проектное обучение, проблемное обучение или совместное обучение. Это необходимо учитывать при работе данного метода, который

будет адаптирован к целям и содержанию преподаваемого предмета, а также к различным запланированным мероприятиям.

Особенно рекомендуется при сложном изучении предмета и там, где теоретические занятия имеют высокое соотношение. Таким образом, можно работать как в классе, так и за его пределами, оставляя основные теоретические элементы, технические объяснения или инструменты для работы в *перевернутом* классе, оставляя личное время в классе для разрешения сомнений, высказанных учащимися, а также для проведения обсуждений.

Как мы уже указывали ранее, в *перевернутом* классе мастер-классы заменяются практическими занятиями либо в качестве выражения сомнений, либо в качестве изложения предложений учащихся для поиска решений поставленной проблемы.

Фаза I: Работа вне класса

Будет составлен рабочий лист, в котором будут указаны задания, которые будут выполняться вне класса, а также предложения по занятиям, которые будут выполняться в классе

Учитель:

- Разработка материалов (если они могут быть мультимедийными, тем лучше)
- Ориентации

Обучающийся:

- Использование инструментов и ресурсов, предоставленных учителем
- Наблюдает и анализирует: индивидуальная работа и работа в малых группах

Фаза II: Работа в классе

Посредством совместной методологии обучения деятельность, выполняемая вне класса, будет объединена вокруг общей темы. Для этого будут использоваться различные инструменты (лабораторные практики, обсуждения и т. д.), которые помогут достичь поставленных целей.

Учитель

- Рекомендации, которые помогают в общих предложениях и критическом размышлении

Литература:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Под ред Л. С. Цветковой. — М., 2001.
2. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика ума. — М., “Восхождение”, 1997.
3. <http://www.edu54.ru> Вернер П. Г. Применение активных методов на уроках в начальной школе.
4. Шевелева В. С. Активные методы обучения организации самостоятельной работы над темой.

Обучающийся:

- Выставки

Фаза III: Обратная связь-оценка

На этом этапе учитель оценит опыт и конечный результат.

После того, как указанный финальный продукт будет готов, каждый из материалов, предоставленных каждым учеником, должен быть объединен. Каждая группа рассказывает остальным членам класса о различных конфликтах и в краткой форме показывает, над чем они работали. Таким образом, всякий раз, когда идет дискуссия о том, что каждая группа работала над отдельной темой, работа расширяется, изменяется и улучшается.

Обобщая вышесказанное, очевидно, что активное обучение — это мощный инструмент, который решает сразу множество задач:

- повышает интерес к учебе и включает каждого в рабочий процесс;
- учит мыслить нестандартно, развивает память и речь;
- помогает легко усваивать большие объемы материала;
- стимулирует самостоятельность и творческий подход;
- развивает навыки общения и эмоциональную сферу;
- дает возможность каждому учащемуся проявить свои сильные стороны и индивидуальность;
- формирует востребованные универсальные компетенции и навыки умственной работы.

Активное обучение творит чудеса: оно зажигает в учениках интерес к предмету, укрепляет мотивацию и помогает раскрыть их лучшие качества. Дети учатся мыслить самостоятельно, находить нужную информацию и легко общаться друг с другом. Такие уроки заряжают энергией и детей, и учителей. Конечно, младшие школьники очень эмоциональны, поэтому обсуждения порой проходят шумно, но это рабочий процесс. Главное — внедрять методики постепенно, обучая детей уважать чужое мнение и работать в команде. При этом вовсе не обязательно пичкать каждый урок всеми возможными приемами. Подводя итог, можно сказать, что активные методы — это мощный инструмент для организации современного урока. У них есть свои особенности, но применять их или нет — каждый педагог решает сам, опираясь на свое вдохновение и профессионализм.

Профилактика дезадаптации первоклассников

Исхакова Лейсен Наилевна, студент

Научный руководитель: Власова Вера Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматриваются причины и проявления школьной дезадаптации первоклассников, а также подходы и методы педагогической работы по её предупреждению. Раскрываются возможности комплексного, личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов; характеризуются методы создания ситуации успеха, моделирования школьных ситуаций, ролевого проигрывания, организации сотрудничества и арт-терапевтические приёмы. Представлена программа профилактики и коррекции школьной дезадаптации «Здравствуй, школа — это я!», разработанная с учётом результатов экспертной оценки адаптированности детей к школе. Рассмотрены показатели полной и неполной адаптации и дезадаптации в экспериментальной и контрольной группах по оценкам педагогов и родителей. Сопоставление приведённых данных показывает более выраженный прирост доли полностью адаптированных учащихся в экспериментальной группе.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, первоклассники, профилактика, коррекция, педагогические подходы, методы педагогической работы, программа, школьная адаптация.

Approaches and methods for preventing school maladjustment among first-grade pupils

The article examines the causes and manifestations of school maladjustment among first-grade pupils and the educational approaches and methods used to prevent it. It discusses comprehensive, learner-centred, activity-based and systematic approaches, including success-oriented learning situations, modelling of school interactions, role play, cooperation and art-based techniques. The prevention and support programme “Hello, School — Here I Am!” is described in relation to teachers’ and parents’ assessments of pupils’ adjustment. Data on full adjustment, partial adjustment and maladjustment in experimental and control groups are compared. The reported figures indicate a greater increase in the proportion of fully adjusted pupils in the experimental group.

Keywords: school maladjustment, first graders, prevention, correction, educational approaches, teaching methods, school adjustment, intervention programme.

Введение

Поступление в первый класс меняет не только распорядок дня ребёнка, но и характер его отношений со взрослыми и сверстниками. Вместо привычных дошкольных занятий значительную часть времени занимает учебная деятельность. Первокласснику приходится удерживать внимание на задании, соблюдать общие правила, выполнять указания учителя, самостоятельно готовиться к уроку и взаимодействовать с другими детьми. Освоение этих требований происходит постепенно, а возникающие трудности не всегда связаны с недостатком предметных знаний.

Так, ребёнок может понимать объяснение учителя, но избегать ответа из-за страха ошибиться. Другой первоклассник охотно выполняет задания, однако не умеет договариваться с одноклассниками во время совместной работы. Бывают случаи, когда внешне благополучное поведение сопровождается выраженным эмоциональным напряжением, нежеланием идти в школу или переживаниями из-за учебных неудач. Если подобные затруднения сохраняются и затрагивают разные стороны школьной жизни, возникает риск дезадаптации.

Предупреждать такие трудности необходимо с первых месяцев обучения. При этом недостаточно только позна-

комить детей с правилами школы или провести отдельную беседу об отношениях в классе. Содержание профилактики должно опираться на наблюдение за ребёнком, учитывать причины возникающих затруднений и предоставлять ему возможность практически осваивать способы учебного поведения, общения и саморегуляции. Отсюда следует необходимость выбора педагогических подходов и методов, которые можно последовательно применять как на внеурочных занятиях, так и в повседневной жизни класса.

Цель статьи — раскрыть причины школьной дезадаптации первоклассников, охарактеризовать педагогические подходы и методы её профилактики и коррекции, а также проанализировать результаты применения программы «Здравствуй, школа — это я!» на основе сопоставления показателей адаптации детей в экспериментальной и контрольной группах.

Для достижения поставленной цели рассматриваются основные проявления школьной дезадаптации и факторы её возникновения; определяются подходы, методы и формы педагогической поддержки; описываются содержание программы и организация диагностической работы; сопоставляются результаты первоначальной и повторной оценки адаптации первоклассников.

Основное содержание

Школьная адаптация предполагает освоение ребёнком новой социальной позиции, учебных обязанностей и норм взаимодействия с окружающими. Л. И. Божович связывает принятие позиции школьника с изменениями в мотивационной сфере и отношением ребёнка к новой деятельности [1]. Однако интереса к обучению самого по себе недостаточно. Первокласснику требуется научиться выполнять задания по инструкции, регулировать поведение в соответствии с правилами класса, обращаться за помощью и выстраивать отношения со сверстниками.

Школьная дезадаптация проявляется в затруднениях, препятствующих участию ребёнка в учебной и социальной жизни школы. К ним относятся недостаточная включённость в выполнение заданий, трудности самостоятельной работы, нарушение правил поведения, конфликты или избегание общения, отрицательное отношение к учению, тревожность и эмоциональное напряжение. Р. В. Овчарова рассматривает школьные трудности во взаимосвязи с особенностями развития ребёнка и условиями его взаимодействия с образовательной средой, подчёркивая необходимость своевременной психолого-педагогической помощи [2].

Причины дезадаптации неоднородны. Часть из них связана с индивидуальными особенностями первоклассника: недостаточной готовностью к систематическому обучению, трудностями произвольной регуляции поведения, ограниченным опытом самостоятельной работы, повышенной утомляемостью или эмоциональной неустойчивостью. Имеют значение и условия школьного обучения. Если темп работы, способы предъявления требований и объём помощи не соответствуют возможностям ребёнка, даже посильное задание может стать для него источником повторяющихся неудач [3].

Другая группа причин относится к сфере отношений. Первокласснику бывает трудно войти в новый коллектив, принять позицию учителя как руководителя учебной деятельности, обратиться за поддержкой или пережить замечание взрослого. Конфликты со сверстниками, недостаток опыта сотрудничества и устойчивое ощущение неуспеха осложняют адаптацию. Существенное влияние оказывает и семейная ситуация: характер общения взрослых с ребёнком, предъявляемые требования, отношение к школьным достижениям и возможность обсудить возникающие переживания. Поэтому вывод о причинах дезадаптации нельзя делать по одному внешнему признаку; необходимо сопоставлять наблюдения в школе и дома [4].

Различия в происхождении и проявлениях школьных затруднений требуют сочетания нескольких педагогических подходов. **Комплексный подход** предполагает работу не с отдельным симптомом, а с взаимосвязанными сторонами адаптации: учебной деятельностью, поведением, отношениями и эмоциональным состоянием. Если ребёнок избегает совместных заданий после нескольких конфликтов, педагог организует не только обучение пра-

вилам общения, но и ситуации, в которых учащийся сможет получить положительный опыт сотрудничества. Важную роль при этом играют согласованные действия учителя, педагога-психолога и родителей.

Личностно-ориентированный подход требует учитывать характер трудностей конкретного школьника и степень необходимой ему помощи. При недостаточной уверенности полезны посильные задания с понятным результатом; при трудностях самостоятельной работы — постепенное сокращение подсказок и совместное планирование действий. Особое значение имеет метод создания ситуации успеха: ребёнок выполняет доступную ему задачу, видит результат собственных усилий и получает обоснованное положительное подкрепление. А. С. Белкин рассматривает ситуацию успеха как педагогически организованное условие, поддерживающее уверенность обучающегося в своих возможностях [5].

В рамках личностно-ориентированного подхода применяются и адаптивные технологии обучения. Они предполагают изменение объёма и характера поддержки в зависимости от возможностей учащегося. Одному ребёнку требуется повторное объяснение последовательности действий, другому — помощь в начале работы, третьему — более длительное время на выполнение задания. По мере освоения действия участие взрослого уменьшается, а самостоятельность ученика возрастает. Такая организация помощи не означает отказа от общих образовательных требований; она позволяет ребёнку последовательно их освоить.

Деятельностный подход ориентирован на приобретение опыта в ходе собственных действий. Правила общения и школьного поведения усваиваются прочнее, когда дети не только обсуждают их, но и применяют при решении понятных им задач. Для этого используются игровая технология, ролевое проигрывание, драматизация, моделирование ситуаций, анализ проблемных случаев и организация сотрудничества. О. С. Газман и Н. Е. Харитоновна отмечают педагогические возможности игры при включении ребёнка в школьную деятельность [6]. В игровой ситуации первоклассник может попробовать обратиться за помощью, договориться об общей работе, принять отказ, поддержать товарища или выбрать способ разрешения спора.

Метод моделирования позволяет воспроизвести ситуации, возникающие на уроке и перемене, и рассмотреть несколько вариантов действий. Например, дети обсуждают, что делать, если одноклассника не принимают в игру, если два ученика хотят пользоваться одним предметом или если кто-то расстроился после неудачного ответа. При ролевом проигрывании школьники действуют от имени разных участников ситуации, а затем обсуждают поступки и переживания персонажей. Драматизация помогает увидеть последствия поведения в более развёрнутом сюжете. Во время совместных заданий дети учатся распределять роли, слушать предложения товарищей и достигать общего результата.

В работе с эмоциональными трудностями могут использоваться **арт-терапевтические методы и приёмы**:

рисунком, работа со сказочными сюжетами, создание образов, передающих настроение и отношение ребёнка к школе. Они позволяют выразить переживания, которые первокласснику ещё трудно описать словами. Т. П. Дунская рассматривает арт-терапевтические средства как один из способов коррекционной работы с детьми, испытывающими трудности школьной адаптации [7]. При этом творческое задание не заменяет профессиональной психологической помощи в случаях выраженного эмоционального неблагополучия, а применяется педагогом в пределах его компетенции.

Системный подход связывает отдельные методы в последовательную профилактическую работу. Сначала педагог выявляет особенности адаптации и определяет наиболее заметные трудности. Затем выбирает содержание занятий и формы поддержки, наблюдает за участием ребёнка в учебной и совместной деятельности, обсуждает изменения с родителями. Повторная оценка позволяет уточнить, какие затруднения сохраняются и в каких ситуациях необходима дополнительная помощь. Системность важна потому, что единичная игра или беседа не может изменить устойчивые способы взаимодействия ребёнка с окружающими [8].

Практическое применение названных подходов рассмотрено на материале работы с 55 учащимися первых классов МБОУ «Многопрофильная полилингвальная гимназия № 180». В экспериментальную группу вошли 28 первоклассников, в контрольную — 27. Диагностическая работа предусматривала констатирующий и контрольный этапы, между которыми для экспериментальной группы был разработан цикл профилактических занятий.

Для определения уровня адаптации использовалась методика **«Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе»** В. И. Чиркова, О. Л. Соколовой и О. В. Сорокиной в двух вариантах — для учителей и родителей. Оценивались особенности учебной деятельности, самостоятельность, усвоение школьных норм поведения, социальные контакты и эмоциональное благополучие. По результатам выделялись три категории: **полная адаптация, неполная адаптация и дезадаптация**. Учитель оценивал поведение ребёнка в учебной и школьной среде, а родители сообщали о проявлениях его отношения к школе и возникающих трудностях дома. Такое сопоставление помогало рассматривать адаптацию с разных сторон.

Первоначальная экспертная оценка показала, что в обеих группах присутствуют дети, испытывающие трудности школьной адаптации. По оценкам учителей, в экспериментальной группе полная адаптация была выявлена у 12 учащихся (42,86 %), неполная — у 10 (35,71 %), дезадаптация — у 6 (21,43 %). В контрольной группе соответствующие показатели составили 14 (51,85 %), 8 (29,63 %) и 5 человек (18,52 %). По оценкам родителей, в экспериментальной группе полная адаптация отмечалась у 11 детей (39,29 %), неполная — у 10 (35,71 %), дезадаптация — у 7 (25,00 %); в контрольной группе — у 13 (48,15 %), 9 (33,33 %) и 5 учащихся (18,52 %). Наличие школьников

с неполной адаптацией и дезадаптацией определило необходимость профилактической работы, ориентированной не только на обучение, но и на отношения и эмоциональное состояние детей.

С учётом диагностических показателей разработана программа профилактики и коррекции школьной дезадаптации **«Здравствуй, школа — это я!»**. Её цель заключается в создании условий для предупреждения школьной дезадаптации и тревожности первоклассников. Содержание программы предусматривает знакомство с ролью ученика и школьными правилами, формирование положительного отношения к учению, развитие самостоятельности, навыков общения, сотрудничества и способов выражения эмоциональных переживаний. Программа рассчитана на 34 полурасовых занятия общим объёмом 17 часов в течение учебного года; отдельный апробационный цикл включает пять занятий по одному часу.

Темы апробационного цикла — **«Когда всем весело, а одному грустно»**, **«Волшебные слова»**, **«Какой Я?»**, **«Мой учитель»**, **«Моя школа»** — позволяют последовательно обратиться к вопросам принятия другого человека, культуры общения, представлений ребёнка о себе и отношения к школьной среде. Занятие «Когда всем весело, а одному грустно» посвящено переживаниям ребёнка, оказавшегося вне общей деятельности, и способам поддержки одноклассника. Тема «Волшебные слова» связана с речевыми формами доброжелательного общения. На занятии «Какой Я?» внимание обращается к самоописанию и оценке собственных качеств. Темы «Мой учитель» и «Моя школа» помогают обсуждать отношения со взрослыми и знакомые школьные ситуации.

Преимущественно групповая организация работы сочетает игры, беседы, творческие задания, моделирование и проигрывание школьных ситуаций. Такой выбор методов позволяет детям обращаться к собственному опыту, обсуждать затруднения и испытывать различные способы поведения в безопасной учебной обстановке. Педагогическая поддержка предполагает дозированную помощь, создание сильных ситуаций успеха и постепенное расширение самостоятельности детей. Взаимодействие с родителями необходимо для согласования требований и обсуждения проблем, которые проявляются за пределами класса.

Для оценки изменений в материалах исследования приведены результаты повторного анкетирования педагогов и родителей с использованием тех же диагностических критериев. Сопоставление доли полностью адаптированных учащихся и детей с дезадаптацией представлено в таблице 1.

По оценкам учителей, доля учащихся с полной адаптацией в экспериментальной группе увеличилась на **21,43 процентного пункта**, а в контрольной — на **7,41 процентного пункта**. В экспериментальной группе количество детей с дезадаптацией сократилось с шести до трёх, в контрольной — с пяти до четырёх. Число учащихся с неполной адаптацией в экспериментальной группе снизилось с десяти до семи, в контрольной — с восьми до семи.

Таблица 1. Показатели адаптации первоклассников на констатирующем и контрольном этапах, чел. (%)

Эксперт и группа	Полная адаптация: до	Полная адаптация: после	Деадаптация: до	Деадаптация: после
Учителя, ЭГ (n = 28)	12 (42,86)	18 (64,29)	6 (21,43)	3 (10,71)
Учителя, КГ (n = 27)	14 (51,85)	16 (59,26)	5 (18,52)	4 (14,81)
Родители, ЭГ (n = 28)	11 (39,29)	16 (57,14)	7 (25,00)	4 (14,29)
Родители, КГ (n = 27)	13 (48,15)	15 (55,56)	5 (18,52)	3 (11,11)

В родительских оценках также отражён более заметный прирост полной адаптации среди участников экспериментальной группы: с 39,29 до 57,14 %, то есть на **17,85 процентного пункта**. В контрольной группе соответствующий прирост составил **7,41 процентного пункта**. Количество детей с деадаптацией в экспериментальной группе уменьшилось с семи до четырёх, в контрольной — с пяти до трёх. По данным родителей, неполная адаптация в экспериментальной группе отмечалась сначала у десяти, затем у восьми учащихся; в контрольной группе этот показатель сохранился на уровне девяти человек.

Изменения наблюдаются в обеих группах, что может быть связано с естественным продолжением процесса привыкания детей к школьной жизни. Однако прирост доли учащихся с полной адаптацией по двум независимым источникам оценок оказался выше в экспериментальной группе. Эти данные согласуются с предполагаемой направленностью программы на освоение школьных правил, развитие общения, самостоятельности и более благоприятного отношения к школе. При этом для строгого вывода о причинном влиянии программы необходимо учитывать ограниченный объём выборки, различия между группами на начальном этапе и краткость апробационного цикла.

Вывод

Школьная деадаптация первоклассников возникает под влиянием нескольких групп факторов. Труд-

ности принятия учебных требований, недостаточная самостоятельность, особенности эмоционального реагирования и недостаток опыта общения могут усиливаться при неблагоприятных условиях взаимодействия в школе и семье. Поэтому предупреждение деадаптации не ограничивается дополнительными учебными заданиями или разъяснением правил поведения. Педагогическая помощь должна охватывать учебную, поведенческую, коммуникативную и эмоциональную стороны школьной жизни ребёнка.

При организации такой работы целесообразно сочетать комплексный, личностно-ориентированный, деятельностный и системный подходы. Их применение предполагает диагностику возникающих трудностей, индивидуальный подбор помощи, включение детей в игровую и совместную деятельность, моделирование школьных ситуаций, создание условий для достижения успеха и взаимодействие с родителями. Программа «Здравствуй, школа — это я!» объединяет эти направления в последовательную внеурочную работу. Приведённые показатели контрольной оценки свидетельствуют о более выраженной положительной динамике полной адаптации в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Полученные различия позволяют рассматривать программу как перспективный вариант педагогической поддержки первоклассников, требующий дальнейшей проверки в ходе более продолжительной работы.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 398 с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учебник. — Москва: Юрайт, 2024. — 465 с.
3. Кузьменко Т. А. Причины школьной деадаптации младших школьников и способы ее преодоления // Предупреждение и преодоление деадаптации несовершеннолетних — центральная проблема социальной педагогики: сборник материалов 5-й Всероссийской научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2024. — С. 82–86.
4. Вялых Э. В. Психологическое консультирование родителей и учителей на этапе адаптации первоклассника к учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. — Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. — Ч. 2. — С. 257–259.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. — Москва: Просвещение, 1991. — 168 с.
6. Газман О. С., Харитоновна Н. Е. В школу с игрой. — Москва: Просвещение, 1991. — 96 с.
7. Дунская Т. П. Программа коррекции школьной деадаптации детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии «Я и мы» // Вестник практической психологии образования. — 2020. — Т. 17. — № 4. — С. 40–49.
8. Балакирева Н. А. Теоретические аспекты социально-педагогической профилактики деадаптации младших школьников // Проблемы и перспективы развития образования: сборник материалов X Международной научно-практической конференции. — Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2024. — С. 27–29.

Теоретический анализ особенностей формирования функциональной грамотности у подростков

Кадеева Алиса Владимировна, студент магистратуры

Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

В статье рассматриваются вопросы формирования функциональной грамотности школьников 5–8 классов. Выделены психологические аспекты, влияющие на формирование функциональной грамотности.

Ключевые слова: подростки, функциональная грамотность, психологические аспекты.

Вопросы, связанные с развитием функциональной грамотности, являются важными в современном мире и вызывают интерес учёных. Формирование функциональной грамотности является важной проблемой на всех возрастных этапах развития ребёнка. Мы рассмотрим вопросы, связанные с функциональной грамотностью подростков, т. к. переход из начальной школы в основную вызывает определённые сложности: новые учителя, новые предметы, перестройка организма, изменение интересов. Сформированная функциональная грамотность поможет справиться с проблемами в школе, в быту, в общении со сверстниками и взрослыми.

Функциональная грамотность проявляется не столько в наличии знаний по предметам и сформированности умений и навыков, сколько в умении пользоваться ими в правильном направлении, применять имеющиеся знания в практической деятельности. Функциональную грамотность можно определить как способность использовать знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Главный принцип можно сформулировать так: «Усвоение + Применение».

В функциональной грамотности выделяют 5 основных видов и каждый к чему-то ведет и чему-то учит:

1. Читательская: умение работать с любыми текстами (от инструкции к лекарству до комментариев в соцсетях). В 5–8 классах необходимость в чтении увеличивается. Нужно отметить, что читательская грамотность — это не скорость чтения, а умение извлекать смысл из прочитанного.

2. Математическая: расчеты в быту, планирование времени и бюджета. Математика в жизни — это не иксы и игреки, а проценты, площади, объёмы и время. Этим также необходимо уметь пользоваться.

3. Естественно-научная: понимание того, как устроен мир. Естественно-научная грамотность — это способность отличить научный факт от рекламы, понять инструкцию к прибору и оказать первую помощь, опираясь на знания биологии и химии.

4. Финансовая: умение обращаться с деньгами, копить и тратить с умом. Финансовая грамотность учит сделать так, чтобы деньги работали на человека, а не исчезали.

5. Креативное мышление: поиск нестандартных выходов из ситуаций. В современном мире ценятся не те, кто просто делает по шаблону, а те, кто предлагает новые

идеи. Креативность можно рассматривать как умение решить проблему, когда стандартный путь не работает.

Очень важными являются вопросы, связанные с рассмотрением психологических аспектов формирования функциональной грамотности. В возрасте 11–14 лет (5–8 классы) мозг подростка перестраивается и голова совсем по-другому начинает мыслить, и именно от психологического состояния зависит, станет ли школьник активным исследователем или будет бояться совершить ошибку.

Среди психологических аспектов, влияющих на формирование функциональной грамотности, можно выделить следующие:

1. Мотивация. В подростковом возрасте авторитетом уже не является учитель, а становятся сверстники. Если задание кажется оторванным от жизни, мозг подростка просто отказывается тратить на него энергию.

2. Страх ошибки и самооценка. Нестандартные задачи функциональной грамотности часто не имеют одного единственно верного ответа, прописанного в конце учебника. Для подростка, чья самооценка в этот период очень хрупка, ситуация неопределённости — это стресс. Здесь преобладает страх выглядеть глупо перед классом и это блокирует мышление.

3. Саморегуляция и исполнительные функции мозга. Чтобы спланировать какое-либо событие, нужно задействовать лобные доли мозга, отвечающие за планирование, контроль импульсов и постановку целей. У подростков 5–8 классов эти зоны еще не полностью созрели.

4. Коммуникативная грамотность и социальный интеллект. Многие задания функциональной грамотности требуют работы в группе. Для подростка ведущим видом деятельности является общение со сверстниками, поэтому при работе в группе включаются и начинают развиваться механизмы лидерства, распределения ролей, заботы или, наоборот, взаимовыручки.

5. Информационная гигиена и критическое мышление. Подростки — главные потребители контента в соцсетях. Их психика подвержена влиянию кликейта, рекламы и манипуляций.

6. Стрессоустойчивость. Функциональная грамотность требует усилий. Если школьник истощен, тревожен или находится в конфликте с одноклассниками, его когнитивные способности (память, внимание) падают.

Очень важно организовать психологическое сопровождение, создать для подростка благоприятные условия,

при которых формирование функциональной грамотности будет более эффективным. В роли координаторов психологического сопровождения обучающихся должны выступать учитель и психолог.

Можно перечислить следующие правила поддержки:

- Помогать ставить достижимые цели (чтобы подросток чувствовал вкус успеха).
- Нормализовать право на ошибку.
- Связывать школьные задачи с реальной жизнью подростка (его увлечения, игры, общение).

– Формировать установку на рост: «Я пока этого не умею, но научусь», вместо «Я гуманитарий, мне не дано решать задачи».

Итак, функциональная грамотность — это умение пользоваться знаниями в жизни, применять их в практической деятельности. Актуальными являются вопросы, связанные с формированием функциональной грамотности у подростков. При формировании функциональной грамотности нужно учитывать психологические аспекты (мотивация, ведущий вид деятельности, самооценка, стрессоустойчивость и другие).

Литература:

1. Сборник педагогического опыта по формированию функциональной грамотности в урочной (внеурочной) деятельности / под ред. И. Ю. Ивановой, И. В. Карамулиной. — Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. — 100 с.
2. Формирование функциональной грамотности через учебную деятельность / О. В. Зотова, С. А. Калинина, М. Р. Низамова [и др.]. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 10 (509). — С. 48–53.
3. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности. Всемирный экономический форум, Женева, 2015. — 39 с.
4. Ковалёва, Г. С. Финансовая грамотность российских учащихся: состояние и динамика изменений (по результатам исследования PISA-2015) / Г. С. Ковалева, Е. Л. Рутковская, А. В. Половникова // Педагогические измерения. — 2017. — № 2.

Роль духовой музыки в патриотическом воспитании студентов колледжа культуры и искусства

Казаков Радион Алексеевич, преподаватель
Минусинский колледж культуры и искусства (Красноярский край)

В статье рассматривается потенциал духовой музыки в патриотическом воспитании студентов профессиональной образовательной организации культуры и искусства. Патриотизм рассматривается как единство когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов; обосновывается особая роль музыки в формировании эмоционально-ценностного отношения к Отечеству. Выделены пять механизмов воспитательного воздействия духовой музыки: интонационно-образный, ассоциативно-исторический, ритуально-мемориальный, коллективно-деятельностный и личностно-профессиональный. Сформулированы педагогические условия их реализации в учебной и концертно-просветительской деятельности колледжа: системность работы, историко-смысловое сопровождение репертуара, художественное качество исполнения, позиция студента как исполнителя-просветителя, опора на региональный и многонациональный материал, добровольность участия.

Ключевые слова: духовая музыка, патриотическое воспитание, среднее профессиональное образование, колледж культуры и искусства, музыкант-духовик, воспитательный потенциал, концертно-просветительская деятельность.

The role of wind and brass music in the patriotic education of students at a College of Culture and Arts

The article examines the potential of wind band music in the patriotic education of students of a vocational institution of culture and arts. Patriotism is viewed as the unity of cognitive, emotional-value and activity components, and the special role of music in shaping an emotional and value-based attitude towards the Fatherland is substantiated. Five mechanisms of the educational influence of wind band music are identified: intonational-figurative, associative-historical, ritual-memorial, collective-activity and personal-professional. The pedagogical conditions for their implementation in the educational, concert and outreach activities of the college are formulated: systematic work, historical and semantic support of the repertoire, artistic quality of performance, the student's position as a performer-educator, reliance on regional and multinational material, and voluntary participation.

Keywords: *wind band music, patriotic education, secondary vocational education, college of culture and arts, wind instrument player, educational potential, concert and outreach activities.*

Патриотическое воспитание молодёжи сегодня рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования и культуры. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» относит к задачам воспитания формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества [7, ст. 2]. Патриотизм, гражданственность и служение Отечеству закреплены в числе традиционных российских духовно-нравственных ценностей [8], а воспитание патриотичной и социально ответственной личности — в числе национальных целей развития страны на период до 2030 года [5]. Практическим инструментом достижения этой цели стал национальный проект «Молодёжь и дети», рассчитанный на 2025–2030 гг. [9].

Для профессиональной образовательной организации культуры и искусства эти требования имеют особое звучание. Федеральные государственные образовательные стандарты по специальностям 53.02.02 «Музыкальное искусство эстрады» и 53.02.03 «Инструментальное исполнительство» включают общую компетенцию, связанную с проявлением гражданско-патриотической позиции на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей (ОК 06) [10; 11]. Иначе говоря, патриотическое воспитание здесь является не внеучебным дополнением к профессии, а составной частью подготовки специалиста. При этом средства воспитания в колледже культуры специфичны: оно осуществляется не столько через беседу и мероприятие, сколько через художественную деятельность самих обучающихся.

Среди таких средств духовая музыка занимает, думается, особое место. Исторически она связана с армией, с государственными и народными праздниками, с памятью о войнах и победах. Её воспитательный потенциал изучался преимущественно применительно к студенческой молодёжи вузов и внеучебной социально-культурной деятельности: так, Д. С. Балдин обосновал социально-культурные условия воспитания студентов средствами духовой оркестровой музыки, в которых участвуют духовые оркестры региона [2]. Значительно меньше разработан вопрос о среднем профессиональном образовании, где студент-духовик сам является исполнителем. Вместе с тем, как показывает практика, обращение к духовой музыке в колледжах нередко носит эпизодический, «календарный» характер: патриотический репертуар вспоминают к 9 Мая, а затем откладывают до следующего года. Отсюда противоречие между высоким воспитательным потенциалом духовой музыки и несистемным его использованием.

Цель статьи — выявить механизмы воспитательного воздействия духовой музыки и обосновать педагогические условия их реализации в патриотическом воспитании студентов колледжа культуры и искусства.

Патриотизм и музыкальная интонация

В педагогической литературе сложились различные трактовки патриотизма. Одни авторы рассматривают его, прежде всего, как чувство любви к Родине, привязанности к родной земле, к своему народу и его истории. Другие понимают патриотизм как устойчивую ценностную ориентацию личности. Третьи акцентируют деятельностный аспект — готовность к служению Отечеству и конкретным поступкам на его благо. Если выявить в этих подходах «рациональное зерно», патриотическое воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования единства знаний об истории и культуре Отечества, эмоционально-ценностного отношения к ним и готовности действовать в интересах своей страны.

Наиболее труден для педагогического воздействия эмоционально-ценностный компонент. Знания можно сообщить на уроке истории, поступок — организовать в рамках волонтерской акции, а переживание нельзя ни продиктовать, ни потребовать. Здесь и раскрывается роль музыки. Б. В. Асафьев понимал музыку как искусство интонированного смысла и показал, что каждая эпоха складывает свой «интонационный словарь» [1]: в музыкальной интонации сконцентрирован обобщённый опыт времени, и слушатель воспринимает его непосредственно, минуя рассудочные построения. Д. Б. Кабалевский рассматривал музыкальные занятия как часть нравственного становления человека, как «воспитание ума и сердца» [4]. Следовательно, музыка выступает не иллюстрацией к патриотической теме, а самостоятельным средством формирования ценностного отношения к Отечеству.

Духовая музыка как носитель исторической памяти

Как известно, история русской духовой музыки неотделима от истории русской армии. В Петровскую эпоху полковые музыканты были введены в штаты регулярных войск, и с тех пор военный оркестр сопровождал строевую службу, парады и торжества; Преображенский марш звучит на государственных церемониях до сих пор. К духовым оркестрам обращались и крупнейшие композиторы: Н. А. Римский-Корсаков в 1873–1884 гг. был инспектором музыкантских хоров Морского ведомства. Начало XX века дало произведения, ставшие символами эпохи: вальс И. А. Шатрова «На сопках Маньчжурии» (1906), посвящённый памяти воинов Мокшанского полка, в котором автор служил капельмейстером, и марш В. И. Агапкина «Прощание славянки» (1912).

Особое место в этой истории занимает Великая Отечественная война. На параде 7 ноября 1941 г., с которого войска уходили на фронт, сводным оркестром дирижировал В. И. Агапкин; на Параде Победы 24 июня 1945 г.

звучал сводный оркестр примерно из 1400 музыкантов под управлением С. А. Чернецкого. В послевоенные десятилетия духовые оркестры в парках, на предприятиях и в школах были частью повседневной городской культуры. Таким образом, духовая музыка вошла в «интонационный словарь» нескольких поколений: её звучание связано с памятью, ритуалом и переживанием общей судьбы. Для современного студента этот пласт смыслов не возникает сам собой — его нужно открыть, и в этом состоит одна из задач преподавателя.

Механизмы воспитательного воздействия

Д. С. Балдин выделяет в воспитательном потенциале духовой оркестровой музыки информационно-просветительский, рекреативный, культурно-творческий и социально-коммуникативный компоненты [2]. Опираясь на эту позицию и на опыт работы в классе саксофона, мы выделяем пять механизмов воспитательного воздействия духовой музыки; их сущность и соответствующие педагогические средства представлены в таблице 1.

Таблица 1. Механизмы воспитательного воздействия духовой музыки

Механизм	Сущность	Педагогические средства
Интонационно-образный	Маршевая метроритмика, фанфарные интонации и яркий тембр вызывают состояние собранности и подъёма; воздействие идёт и на телесно-моторном уровне	Работа над темпом, атакой, акцентом, тембром; исполнение маршей и лирических песен военных лет
Ассоциативно-исторический	Произведения становятся «звуковыми знаками» событий, и история перестаёт быть абстракцией	Историко-смысловой комментарий к произведению, сообщения студентов об истории его создания
Ритуально-мемориальный	Музыка входит в государственные и памятные ритуалы; совместное переживание формирует чувство общности	Участие в памятных мероприятиях: 9 Мая, 22 июня, День Неизвестного солдата, День Героев Отечества
Коллективно-деятельностный	Ансамблевая игра требует дисциплины, ответственности за общий результат, умения слышать партнёра	Ансамблевое и оркестровое музицирование, сводные репетиции
Личностно-профессиональный	Студент не только слушает, но и исполняет, передавая смыслы аудитории	Ведение концерта, лекции-концерты, выступления в школах и для ветеранов

Названные механизмы действуют не изолированно, а во взаимосвязи: интонационно-образное переживание марша усиливается знанием его истории, а ритуальный контекст выступления придаёт исполнению ответственность. Специфичным для колледжа культуры и искусства мы считаем личностно-профессиональный механизм. Если для студента вуза, о котором пишет Д. С. Балдин, духовая музыка чаще остаётся предметом восприятия и досуговой активности [2], то для студента-духовика она становится материалом собственной профессиональной деятельности. Позиция носителя традиции, который передаёт её слушателям, обязывает и воспитывает сильнее, чем позиция зрителя.

Педагогические условия реализации воспитательного потенциала

Однако механизмы воздействия срабатывают не автоматически. Неточная интонация в гимне или «рваный» ритм марша не воспитывают, а дискредитируют сам замысел; формализм и плакатная риторика вызывают у молодёжи обратную реакцию. Поэтому мы считаем необходимым сформулировать педагогические условия, при которых воспитательный потенциал духовой музыки реализуется в полной мере.

Первым условием является системность работы. Патриотический репертуар должен входить в годовой цикл концертно-просветительских программ, связанный с календарём памятных дат, а не появляться лишь накануне праздника. Такой цикл целесообразно закреплять в плане работы предметно-цикловой комиссии и постепенно пополнять репертуарный фонд класса.

Вторым условием выступает историко-смысловое сопровождение репертуара. Перед разучиванием произведения студент готовит краткое сообщение: когда и почему оно создано, с какими событиями связано, кто его исполнял. Знание контекста превращает нотный текст в высказывание и включает ассоциативно-исторический механизм.

Третье условие — художественное качество исполнения. Образ марша раскрывается в точном темпе, ритмической чёткости, ясной атаке и акценте, образ лирической песни военных лет — в кантилене, ровности звуковедения и тембровой выразительности. Важным средством здесь становится аудиозапись репетиций с последующим анализом. Прослушивая запись, обучающийся занимает «внешнюю» слуховую позицию, недоступную ему во время игры: он слышит себя как бы со стороны, яснее распознаёт недочёты, и у него складываются механизмы профессионального самоконтроля [12]. В классе саксо-

фона мы предлагаем студенту оценивать запись поэтапно: атаку, ведение звука, тембровую ровность. Работа над тембром при этом опирается на целенаправленное развитие тембрового слуха, значение которого в подготовке современного музыканта-исполнителя, в том числе духовика, неуклонно возрастает [3]. Тем самым профессиональная и воспитательная задачи преподавателя совпадают.

Четвёртое условие — позиция студента как исполнителя-просветителя. Студент ведёт концерт, представляет произведения, рассказывает слушателям об их авторах; лекции-концерты в школах, библиотеках, музеях, встречи с ветеранами и их семьями переводят его из роли участника мероприятия в роль носителя традиции.

Пятое условие — опора на региональный и многонациональный материал. История духовых оркестров города и края, судьбы земляков-музыкантов делают патриотическое чувство конкретным: Родина начинается с малой родины. В Год единства народов России [6] особое значение приобретает обращение к музыке народов страны, в том числе Сибири и Хакасии, в переложениях для духовых инструментов. Показательна в этом отношении песня Я. А. Френкеля «Журавли» на стихи аварского поэта Р. Г. Гамзатова (перевод Н. И. Гребнева), ставшая общенациональным символом памяти.

Шестое условие — добровольность и право выбора. Участие студентов должно быть мотивированным, а не принудительным; предпочтительно предлагать выбор репертуара и формы участия в рамках общей программы.

В практике класса саксофона Минусинского колледжа культуры и искусства в концертную программу включены песни военно-патриотической тематики разных

лет — «Катюша» М. И. Блантера, «Смуглянка» А. Г. Новикова, «Офицеры» О. М. Газманова, «Комбат» И. И. Матвиенко — в переложениях для саксофона и ансамбля. Сочетание песен военных лет с современными произведениями позволяет показать студентам преемственность темы служения Отечеству и сделать её близкой молодой аудитории.

Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что духовая музыка обладает значительным потенциалом патриотического воспитания, поскольку соединяет историческую память, ритуальную функцию, яркую интонационную образность и коллективный характер исполнительства. Для студентов колледжа культуры и искусства этот потенциал раскрывается особенно полно благодаря личностно-профессиональному механизму: студент-духовик не только воспринимает традицию, но и продолжает её своим исполнением.

Вместе с тем сам по себе репертуар не воспитывает. Воспитательный эффект возникает при соблюдении комплекса педагогических условий: системности работы, историко-смыслового сопровождения репертуара, художественного качества исполнения, позиции студента как исполнителя-просветителя, опоры на региональный и многонациональный материал, добровольности участия. Перспективу дальнейшего исследования мы видим в разработке критериев оценки вовлечённости студентов в концертно-просветительскую деятельность и в экспериментальной проверке предложенных условий.

Литература:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев (Игорь Глебов); ред., вступ. ст. и коммент. е.М. Орловой. — 2-е изд. — Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1971. — 376 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007237725/ (дата обращения: 25.10.2026).
2. Балдин Д. С. Социально-культурные условия воспитания студенческой молодёжи средствами духовой оркестровой музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Балдин Дмитрий Сергеевич. — Орёл, 2022. — 229 с. — URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/01/Dissertatsiya-Baldina-D.S..pdf> (дата обращения: 25.10.2026).
3. Иванова Н. В. Развитие тембрового слуха — важное направление в методике преподавания сольфеджио // *Philharmonica. International Music Journal*. — 2020. — № 5. — DOI: 10.7256/2453-613X.2020.5.33343. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tembrovogo-sluha-vazhnoe-napravlenie-v-metodike-prepo-davaniya-solfedzhio> (дата обращения: 25.10.2026).
4. Кабалаевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя: [сборник]. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_1121771/ (дата обращения: 25.10.2026).
5. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Рос. Федерации от 07.05.2024 № 309. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 25.10.2026).
6. О проведении в Российской Федерации Года единства народов России: Указ Президента Рос. Федерации от 25.12.2025 № 962. — URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/52790> (дата обращения: 25.10.2026).
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.10.2026).
8. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Рос. Федерации от 09.11.2022 № 809. — URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 25.10.2026).

9. Паспорт национального проекта «Молодёжь и дети» // Законодательство РФ. — URL: <https://legalacts.ru/doc/pasport-natsionalnogo-proekta-molodezh-i-deti/> (дата обращения: 25.10.2026).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.02 Музыкальное искусство эстрады (по видам): утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1379 (ред. от 03.07.2024). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143126/ (дата обращения: 25.10.2026).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.03 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов): утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1390 (ред. от 03.07.2024). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_125110/ (дата обращения: 25.10.2026).
12. Шлыкова И. В. Использование технических средств обучения (аудио и видео) в процессе преподавания музыки (на материале учебной работы в музыкально-исполнительских классах): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — М., 2008. — URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-ispolzovanie-tehnicheskikh-sredstv-obucheniya-audio-i-video-v-protssesse-prepodavaniya-muzyki> (дата обращения: 25.10.2026).

Развитие вокально-хоровых навыков в учебном хоре общеобразовательной школы (из опыта работы)

Кравченко Светлана Юрьевна, учитель музыки, мировой художественной культуры и духовно-нравственной культуры России
МОБУ СОШ № 89 г. Сочи имени Героя Советского Союза Жигуленко Е. А. (Краснодарский край)

В статье обобщается сорокалетний опыт работы по развитию вокально-хоровых навыков в условиях общеобразовательной школы. Рассматриваются проблемы воспитания неспециализированного учебного хора, предлагается комплекс дыхательных и вокальных упражнений для формирования чистого строя, интонации и профессионального звучания. Материал адресован учителям музыки, руководителям школьных хоровых коллективов.

*Бог дал нам музыку, чтобы мы прежде всего влеклись
ею ввысь...*

Ф. Ницше

Введение

«Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира». Музыкальное воспитание в школе наиболее эффективно при сочетании классной и внеклассной работы. Пение требует выхода за пределы урочного времени: внеклассные занятия становятся «спасательным кругом», позволяющим обогащать репертуар и добиваться профессионального уровня исполнения.

В условиях общеобразовательной школы любой класс можно рассматривать как хоровой коллектив, состоящий из детей с разным уровнем вокальной подготовки, которая нередко отсутствует вовсе. Поэтому работа должна быть направлена на планомерное воспитание вокально-хоровых навыков. За учебный год коллектив должен подготовиться минимум к двум концертным выступлениям, и задача педагога — в кратчайшие сроки превратить учебный класс в полноценный художественный ансамбль, обладающий чистой интонацией и выровненным строем.

1. Физиологическая основа пения: работа над дыханием

Опыт работы с учебными хорами убедил в необходимости введения специальных дыхательных упражнений. Большую пользу приносят беззвучные упражнения для укрепления дыхательных мышц. Характер певческого дыхания напрямую отражается на звучании: плавное, спокойное дыхание способствует достижению легкого «полетного» звука.

Важное правило: все упражнения на развитие дыхания исполняются «по руке» дирижера. При вдохе руки из исходного положения по горизонтали разводятся «от себя», на мгновение останавливаются в момент задержки дыхания,

и при выдохе совершают горизонтальное движение «к себе». Это мобилизует внимание певцов и приучает к экономному расходованию воздуха.

Комплекс дыхательных упражнений:

1. Упражнение на глубокое, бесшумное дыхание. Корпус слегка наклонен вперед, руки свободно опущены, плечи расслаблены. После полного выдоха медленно (5–6 секунд) вдохнуть через нос, затем, задержав дыхание на 2 секунды, медленно выдохнуть через рот. *Важно:* при вдохе нельзя набирать воздух до предела, грудная клетка расширяется равномерно, с акцентом на среднюю и нижнюю части, с выпячиванием передней стенки живота.

2. Упражнение на активизацию выдоха («лечащий веник»). После вдоха (как в упр. 1) и задержки дыхания воздух выталкивается пятью-шестью толчками. Струя прерывается плотным смыканием губ, возникает короткий звук, похожий на «п». Это помогает вывести остаточный воздух из легких.

3. Упражнение на фокусировку воздушной струи. Воздух постепенно вдыхается и выдыхается через узкую щель между губами или между верхними зубами и нижней губой (со звуком «ф»). В положении вдоха — микропаузу, затем следует постепенный выдох.

Методическая рекомендация: упражнения вводятся постепенно. На освоение первого и второго уходит несколько недель. Продолжительность регулируется в зависимости от подготовленности коллектива.

2. От дыхания к вокальной позиции: распевание

После дыхательных упражнений осуществляется переход к вокально-хоровым навыкам.

Начальный этап: пение закрытым ртом.

Распевание следует начинать на выдержанных звуках с закрытым ртом. Это позволяет каждому ребенку «прочувствовать» свой голос, а хору — выработать предельную концентрацию внимания. Звук берется очень тихо, легко и выдерживается в пределах одного дыхания. Это исключает форсирование и побочные призвуки.

Вокальные упражнения (нотные примеры): (нотные примеры — см. Приложение 1 № 1–8)

Упражнение 1. Освобождение артикуляционного аппарата.

Гласные должны звучать кратко, согласные — энергично. Упражнение способствует освобождению нижней челюсти, чем достигается развитие свободной артикуляции. Рекомендуется петь на нейтральный слог «да» в медленном темпе, следя за положением гортани.

Упражнение 2. Развитие продолжительного, экономного выдоха.

Представляет собой диатоническую секвенцию. Несмотря на свою продолжительность, достаточно легко усваивается хоровым коллективом. Части упражнения, завершающиеся фермой, постепенно объединяются и пропеваются на одном дыхании, пока, после многомесячной работы, всё упражнение не будет исполняться на едином выдохе.

Упражнение 3. Работа над чистотой интонации в скачках.

Как известно, особую трудность в сохранении вокальной позиции звука представляют восходящие и нисходящие скачки. Это обуславливает необходимость введения в распевание упражнений, содержащих скачки. *Пример:* Петь следует начинать очень тихо, на первом звуке рекомендуется выполнить небольшое *crescendo*. После легко и коротко «подброшенной» кварты следует очень подвижный спад, в котором слегка акцентируется первый звук каждой триольной группы. Работа над этим упражнением помогает развитию в хоре чистой интонации. Как отмечал Майергоф, «большое число трудностей в чистоте интонации... чаще всего зависит от вокальной техники».

Упражнение 4. Унисон и динамика (на материале народной песни).

Для закрепления навыков рекомендуется использовать простые фольклорные попевки (например, «Во поле береза стояла»). Работа ведется над выстраиванием унисона на *piano* с последующим плавным переходом к *mezzo-forte* без потери вокальной позиции.

Упражнения, приведённые в данной статье, подтверждают свою полезность **многолетней практикой** в работе с учебными хорами разного состава и уровня. **Приложение 2**

3. Психолого-педагогические аспекты работы

Учебная работа хора должна исключать любую форму рассеянности. Каждый ребенок должен чувствовать, что он постоянно учится: развивает вокальный аппарат, дикцию, слух.

Как писал Г. А. Струве: «Хор — это прообраз идеального общества, основанного на едином устремлении и слаженном дыхании, общества, в котором важно услышать другого, прислушаться друг к другу, общества, в котором индивидуальность не подавляется, но раскрывается в полной мере».

Планомерное и последовательное усвоение предложенных упражнений создает в классе благоприятную атмосферу. Восприятие — усвоение — переработка — развитие — новое созидание: такова прогрессия психологического роста от первого касания к искусству до формирования художественно просвещенной личности.

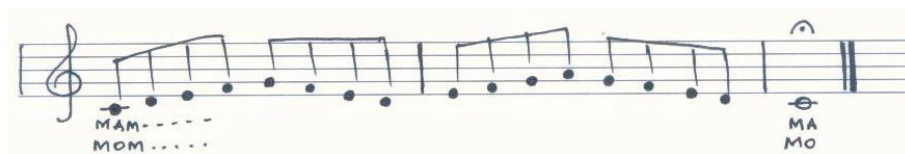
Заключение

Предложенная система дыхательных и вокальных упражнений, проверенная сорокалетней практикой работы с учебными хорами разного состава, позволяет в условиях общеобразовательной школы добиваться уверенного и выразительного звучания. Благодаря музыке дети находят в себе новые силы и видят жизнь в новых тонах, а хор становится для них «искренним разговором со слушателями» (В. Н. Минин).

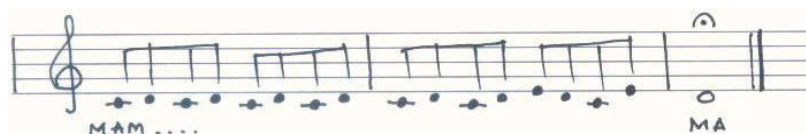
Приложение 1

Нотные примеры

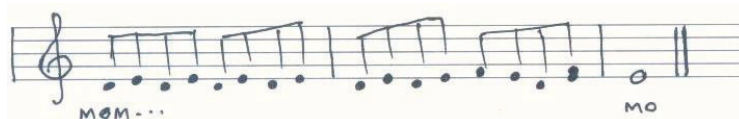
№ 1 Упражнение на освобождение артикуляционного аппарата



№ 2 Диатоническая секвенция на экономный выдох



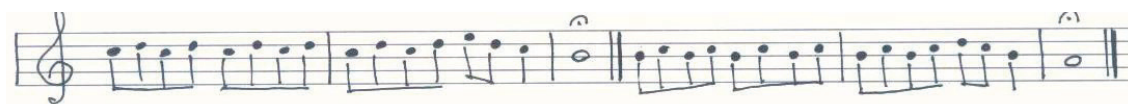
№ 3 Работа над чистотой интонации в восходящем квартовом скачке



№ 4 Упражнение на выравнивание гласных в поступенном движении



№ 5 Упражнение на развитие гибкости голоса (трели)



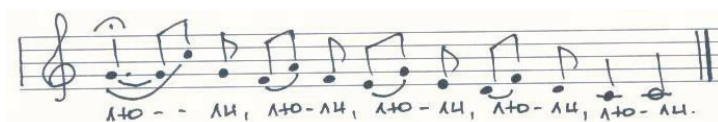
№ 6 Упражнение на staccato для активизации дыхательной опоры



№ 7 Двухголосный канон для развития гармонического слуха



№ 8 Упражнение на динамическую шкалу (piano — forte — piano)



Приложение 2

Фотографии с репетиций и концертов



Рис. 1–2. Участие в фестивале — конкурсе «Хвали Душе Моя»



Рис. 3. Краевой конкурс хоров



Рис. 4. Репетиция перед концертом



Рис. 5. Участие в конкурсе военно-патриотической песни



Рис. 6. Краевой конкурс «Поют дети России»



Рис. 7. Участие в Кирилло-Мефодиевских Чтениях



Рис. 8. Открытый урок

Литература:

1. «Уроки музыки» (с применением информационных технологий), Л. В. Золина, — М.: Планета, 2010. — 176 с.
2. «Ребенок в мире музыки», Л. Н. Комиссарова, Г. В. Пузырникова, — М.: Школьная пресса, 2006, — 128 с.
3. «Учитель музыки», П. В. Анисимов, В. В. Михайлов, — М.: ТЦ «Сфера», 2007. — 142 с.
4. «История русской музыки XX столетия: От Скрябина до Шнитке», С. Савенко, — М.: Москва, 2022. — 232 с.
5. «Прекрасное пробуждает доброе», Д. Б. Кабалецкий, — Москва: «Педагогика», 1976. — 288 с.
6. «Развитие вокально-хоровых навыков в младшем хоре», А. Ю. Думченко — «Планета музыки», Учебное издание, 3-е издание, 2024г, — 60с.
7. «Работа с младшим хором. Формирование начальных вокально-хоровых навыков. Одноголосие. Двухголосие», И. В. Рогановой, Издательство: «Композитор» (Санкт-Петербург), 2019, — 100с

Формирование навыков устного счета у первоклассников через игровую деятельность

Крупяк Алина Владимировна, учитель начальных классов
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского (Краснодарский край)

В статье рассматривается методика формирования навыков устного счета у обучающихся 1 класса. Обосновывается приоритет игровой деятельности над репродуктивным выполнением примеров. Представлена четырехэтапная система дидактических задач, направленная на развитие математического мышления, автоматизацию вычислений и снижение учебной тревожности. Материал носит надпредметный характер и может интегрироваться в образовательный процесс при работе по любому учебно-методическому комплексу (УМК).

Ключевые слова: устный счет, игровая деятельность, младший школьный возраст, ФГОС НОО, когнитивные способности, математическая тревожность.

Устный счет является фундаментом успешного освоения математики. Отсутствие прочных навыков вычисления затрудняет дальнейшее обучение и снижает уверенность учащихся. В связи с этим закладка основ должна начинаться в первом классе. Актуальность темы обусловлена требованиями ФГОС НОО к предметным результатам, однако современная парадигма требует формирования и метапредметных компетенций.

Новизна методики заключается в приоритете игровой деятельности, фокусирующей на развитии скорости реакции и снятии математической тревожности. Предлагаемая система состоит из четырех последовательных этапов.

Этап подготовки восприятия числовой информации

Цель данного этапа — развитие способности воспринимать числа визуально и ассоциировать их с конкретными объектами. Эффективность дальнейшей учебы напрямую связана с умением обучающегося распознавать и осознавать значение чисел.

Основные направления: формирование представления о количестве, ассоциация числа с группой предметов, творческие конкурсы.

Игра «Кубик и карточки»

Цель: формирование зрительного образа числа. Обучающиеся бросают игральный кубик, считают точки и находят карточку с соответствующей цифрой. Это развивает субитацию (мгновенное распознавание количества без пересчета).

Игра «Домино с числами»

Используется домино с изображениями чисел и соответствующих количеств кружочков. Закрепляется зрительное восприятие чисел и последовательность их следования.

Игра «Художник-числовик»

Задание нарисовать картину, используя цифры в качестве деталей (цифра 3 — улитка, цифра 8 — снеговик). Это снимает графомоторные трудности в написании цифр.

Игра «Угадай число»

Цель игры заключается в том, что ведущий задумывает число от 1 до 10. Обучающийся задаёт вопросы, чтобы определить задуманное число.

Целесообразно использовать данные игры в рамках внеурочной деятельности или при организации работы с родителями для закрепления материала. Важно учитывать возрастные особенности первоклассников и предлагать учебные задания в доступной форме, учитывая их личные предпочтения и интересы.

Викторины

«Что я вижу?»

Ведущий называет объект или явление (листья на дереве, машины на улице, ступеньки подъезда), а обучающиеся отвечают, сколько таких объектов находится поблизости.

Соревнования

«Коллективный счет»

Команда соревнуется в быстром счете определенного количества предметов (мелких камней, листьев, пуговиц и т. д.) в ограниченном пространстве.

«Матема-фантазия»

Первоклассники придумывают истории или сказки, в которых присутствуют числа и числовые соотношения. Оцениваются оригинальность сюжета и точность использования чисел.

Игры на воображение

«Воображаемый город»

Каждому обучающемуся выдается лист бумаги и карандаш. Они должны придумать собственный город, населённый числами, описать здания и улицы, используя числа в названиях и характеристиках.

Флеш-карты

Быстрая демонстрация карточек с числами и последующими действиями, такими как «Покажи столько же пальцев», «Возьми столько же камешков».

Освоение первой ступени — восприятия числовой информации — создает прочный фундамент для перехода ко второму этапу — освоению основных арифметических действий.

Этап освоения простейших действий сложения и вычитания

Цель этапа — овладеть начальными понятиями арифметических действий и осознать взаимосвязь между действием и результатом.

Игра «Собери урожай»

Один первоклассник бросает кубик и добавляет соответствующее количество фруктов в корзину другого. Второй записывает сумму. Это наглядно демонстрирует смысл сложения как объединения частей в целое.

Игра «Машина времени»

Обучающиеся передвигают стрелки часов вперед или назад, имитируя действие сложения или вычитания минут. Это формирует пространственное представление о движении по числовому ряду.

Задание «Собери букет»

Суть упражнения заключается в том, что ведущий показывает образец букета, например, «сумма всех цветов в букете должна равняться 10». Обучающиеся собирают подходящие цветы, складывая их номера, пока не достигнут нужной суммы.

Игра «Покупатели и продавцы»

Первоклассник (продавец) выставляет цену товара, другой обучающийся (покупатель) покупает товар, рассчитывая деньгами. Если сдачи нет, отрабатывает алгоритм размена денежных купюр и производит расчет.

Особое внимание уделяется вовлечённости детей в процесс познания, созданию атмосферы увлечённости и творчества. Целесообразно использовать игровые приемы, вовлекающие первоклассников в активные действия и позволяющие увидеть практическую пользу приобретаемых навыков.

Этап автоматизации вычислений

Цель этапа — сформировать навык быстрого и автоматического выполнения простых арифметических действий. Переход к автоматизации возможен только после уверенного освоения состава числа. Обучающиеся должны уметь складывать число на удобные слагаемые (например, $8 + 5 = 8 + 2 + 3 = 13$).

Математический диктант

В рамках игры обучающиеся должны быстро дать ответ на вопрос ведущего. Это тренирует слуховое восприятие и скорость реакции, исключая зрительную опору на текст примера.

Необходимо проводить короткие тренировки ежедневно, чтобы закрепить навык. Рекомендуется размещать таблицу на видном месте.

Этап развития внимания и быстроты реакции

Педагогическая значимость этапа заключается в формировании навыков самоконтроля и управления утомляемостью.

Игра «Где ошибка?»

Среди множества чисел одно написано неправильно (например, перевернутая 6 вместо 9). Задача первоклассников — быстро найти ошибку. Это развивает критическое мышление и зрительную дифференцировку.

Игра «Кто самый быстрый?»

Одновременное предъявление двух чисел, первоклассники должны немедленно указать большее или меньшее. Это автоматизирует понимание числового ряда.

«Тихо-громко»

Громкое произнесение числа одним первоклассником вызывает тихое повторение другим.

«Секретное слово»

Суть игры заключается в том, что ведущий объявляет ключевое слово, услышав которое, обучающиеся сразу встают.

Применение предложенной методики позволяет не только сформировать у первоклассников уверенные навыки устного счета, но и заложить фундамент для успешного освоения ключевых тем начальной школы: решения составных задач, внетабличного умножения и деления, а также алгоритмов действий в столбик. Данный подход способствует повышению общей успеваемости, снижению учебной тревожности перед контрольными работами и формированию устойчивой учебной мотивации.

Реализация материалов сборника обеспечивает достижение широкого спектра метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС НОО:

– **Познавательные УУД:** через игры «Собери букет» и «Машина времени» формируется умение анализировать, сравнивать объекты и устанавливать причинно-следственные связи.

– **Регулятивные УУД:** математические диктанты и игра «Где ошибка?» развивают навыки самоконтроля, способность к концентрации внимания и коррекции собственных действий. Четвертый этап целенаправленно формирует навыки саморегуляции и управления утомляемостью.

– **Коммуникативные УУД:** соревнования «Коллективный счет» и «Матема-фантазия» способствуют развитию умения работать в команде, распределять роли, вести диалоги и четко излагать свои мысли. Работа в парах и группах также обучает конструктивно принимать победу и поражение.

– **ИКТ-компетентность и функциональная грамотность:** использование цифровых тренажеров формирует цифровую грамотность, а этап «Выход в реальность» позволяет применять навыки счета в бытовых ситуациях (подсчет страниц, денег, шагов).

Таким образом, предложенная система работы выходит за рамки простого формирования предметных навыков, обеспечивая полноценное интеллектуальное и личностное развитие первоклассников.

Литература:

1. Аргинская, И. И. Математика. 1 класс: учебник / И. И. Аргинская, Е. И. Ивановская. — М.: Ассоциация XXI век, 2021. — 144 с.
2. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: учебное пособие / А. В. Белошистая. — М.: ВЛАДОС, 2021. — 272 с.
3. Моро, М. И. Математика. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. — М.: Просвещение, 2023. — 128 с. (Школа России).
4. Петерсон, Л. Г. Математика. 1 класс: учебник: в 2 ч. / Л. Г. Петерсон. — М.: Ювента, 2022. — 160 с.
5. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: учебное пособие / Н. Б. Истомина. — М.: Академия, 2022. — 288 с.
6. Менджерицкая, Д. В. Воспитание детей в игре / Д. В. Менджерицкая. — М.: Просвещение, 2022. — 128 с.

Комиксы как средство формирования фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в процессе логопедического сопровождения

Ницепляева Надежда Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузеванова Анастасия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Актуальность. Формирование фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) сопряжено с трудностями понимания образной речи, метафор и эмоциональных нюансов диалогов. Традиционные логопедические подходы не всегда учитывают визуально-образный стиль мышления таких детей, что требует поиска инновационных средств коррекции.

Цель исследования. Теоретическое обоснование и практическая оценка эффективности использования комиксов в логопедическом сопровождении для развития фразовой речи и понимания образных выражений у старших дошкольников с РАС.

Материалы и методы. Работа базируется на анализе психолого-педагогической литературы, обобщении существующих методов логопедической коррекции при аутизме и разработке модуля практических заданий с интеграцией комиксов. Основные методы включали анализ сюжетных поворотов, обсуждение эмоций персонажей, разбор диалогов и метафор в визуальном контексте, приближенном к реальным жизненным сценариям. В процессе занятий создавалась безопасная, поддерживающая атмосфера с использованием игровых технологий и положительного подкрепления.

Результаты. Разработанные задания с использованием комиксов показали свою адаптивность для детей с разным уровнем развития. Комиксы выступили не только как средство обучения языковым конструкциям, но и как мощный мотивационный инструмент. Оценка эффективности предложенного модуля продемонстрировала положительную динамику: у детей улучшились навыки построения развернутых фраз, активного участия в диалогах, понимания эмоциональных нюансов и образной речи, скрытых метафор.

Вывод. Интеграция комиксов в логопедические занятия является инновационным и эффективным подходом к развитию связной фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с РАС. Данный метод способствует не

только речевому развитию, но и улучшению социальных взаимодействий и общей социализации детей, открывая новые перспективы для коррекционно-логопедической практики.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, дети старшего дошкольного возраста, фразовая речь, комиксы, образная речь, метафоры, логопедическое сопровождение, визуальная поддержка, социализация.

В современной науке проблема становления фразовой речи в раннем возрасте признаётся одной из наиболее значимых. Её актуальность обусловлена как теоретической важностью данного сензитивного периода для психического развития ребенка, так и практическими вызовами: наблюдается устойчивый рост случаев задержки речевого развития (ЗРР) и расстройств аутистического спектра (РАС). Эти нарушения часто проявляются в грубом искажении или позднем появлении фразовой речи, что подчёркивает необходимость своевременной коррекции [10]. Фразовая речь — это особая сложная форма речевой деятельности, которая включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь в предложении, лексико-смысловую последовательность высказывания [10]. А. С. Герасимова обозначает фразу как сложную крупную фонетическую единицу, законченную по смыслу, объединённую определяющей ситуацией интонацией и отделённую паузой от других таких же единиц [13]. Т. А. Ладыженская рассматривает фразу как наименьшую самостоятельную единицу речи, которая выступает единицей всего общения в целом [11]. Особенности формирования фразовой речи у детей изучались многими выдающимися учеными: А. Н. Гвоздевым, Л. С. Выготским, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкиным, Т. Н. Ушаковой, Д. Б. Элькониным и другими авторами. Понятие «фраза» в логопедии раскрывается через несколько взаимодополняющих аспектов. В понятийно-терминологическом словаре логопеда «фраза» рассматривается как законченный оборот речи, предложения; наименьшая самостоятельная единица речи, актуализированная единица речи [2]. Л. В. Ковригина подчеркивает смысловую самостоятельность фразы, видя в ней отрезок речи, несущий универсальную законченную мысль [11]. В фундаментальном учебнике «Основы логопедии» Т. Б. Филичевой подчеркивается, что овладение фразовой речью — ключевой этап в развитии ребенка. Фраза рассматривается как минимальная единица коммуникации, для которой характерны смысловая и интонационная завершенность [14].

Таким образом, фраза является единицей речи, позволяющей человеку выражать свои мысли. Классическое описание онтогенеза фразовой речи представлено в трудах А. Н. Гвоздева [15], который в рамках раннего детства выделяет два основных периода:

1) дограмматический период (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев) — этап предложений, состоящих из аморфных слов-корней. В рамках данного периода выделяется два этапа: 1. этап однословного предложения (1 год 3 месяца — 1 год 8 месяцев);

2) этап предложений, состоящих из двух-трех слов (после 1 года 8 месяцев). Для данного периода характерна ограниченная лексика, служащая для выражения базовых потребностей и впечатлений. Коммуникативная функция реализуется с активным использованием паралингвистических средств: жестов, мимики и интонации. Возникающие двух- и трехкомпонентные высказывания еще не имеют грамматической связи; объединение элементов происходит на основе интонационного оформления и ситуативного контекста [2].

Доречевое развитие

Ведущую роль в становлении речи ученые отводят социальным факторам окружающей среды. Первым «универсальным способом контакта» ребенка с окружающим миром является крик-«безусловно рефлекторная реакция» [12]. Далее в его «репертуаре» появляются вокализации гуленья, гуканья, являющиеся своеобразной игрой с органами артикуляции. «Начиная приблизительно с трех месяцев, к чисто рефлекторным реакциям ребенка прибавляется и первая социальная — реакция на общение с матерью» [12]. Контакт ребенка с матерью вызывает у него ответную первую коммуникативную реакцию-улыбку. Плачем, различными вокализациями малыш реагирует на отсутствие матери, ее отрицательную интонацию.

Н. И. Лепская делает вывод, что поведение матери и ребенка «свидетельствует о появлении эмоционального аспекта коммуникации, который является первоначальным» [12]. Вербальное общение матери с ребенком отличается своеобразной мелодикой голоса — «певучестью», замедленным темпом говорения, большим количеством пауз, ритмизацией и «неосознанной рифмой». Ребенок прислушивается к матери и пытается ответить — улыбкой, мимикой, общей двигательной активностью, играет с ней в «переключку», пытается повторить услышанные звуки. Воспринимая мелодику материнской речи, ребенок учится различать интонацию вопроса, обращения, перечисления, удивления. У малыша на обращение к нему матери начинает формироваться ответная реакция, формируется способность испытывать удовольствие от совместного общения с другим человеком. Именно в доречевой период закладывается фонетическая основа речи, а также первые формы коммуникации — «обращенный монолог матери», «лепетный монолог» и невербальный, эмоционально окрашенный диалог между матерью и ребенком [12].

Еще до появления речи дети развивают коммуникативное поведение. «Довербальное коммуникативное поведение у неаутичных детей приблизительно одинаково, оно легко считывается и понимается окружающими.

А вот у аутичных детей, похоже, отсутствуют эти навыки невербального, понятного другим людям общения, и даже если они произносят звуки и слова, их коммуникативная нагрузка иная», пишет О. В. Богдашина. Дети с РАС могут привлекать внимание матери, используя различные вокализации, крик, в некоторых случаях жесты, но выражение повеления, требования, обращения нормативным способом им недоступно. Они не устанавливают зрительный контакт, не привлекают общее внимание, жестом указывая на что-либо в поле зрения ребенка, не прослеживают взглядом ответную реакцию матери, не подражают ее голосовым звукам и мимике. Дети с РАС субъективно понимают внешние сигналы окружающего мира, но их ответное вербальное поведение поддается пониманию только родителям и непонятно другим людям [4; 8; 13].

Дети с РАС в доречевой период не усваивают просодические шаблоны речи: интонацию, смысловое ударение, высоту тона и др., соответственно не используют адекватно сами. Сниженный интерес ребенка с РАС к окружающим звукам, речи матери замедляет развитие речеслухового анализатора, слабый, неинтонированный, однотипный лепет влияет на становление произносительной системы. Дети с РАС в некоторых случаях не отзываются на собственное имя, при этом имеют хороший физический, речевой слух, но не понимают, что звуки, слоги, слова можно использовать для коммуникации, получения чего-либо желаемого. Они на долгие годы остаются на уровне вокализаций, доставляя себе сенсорные ощущения от использования органов артикуляции, не умеют нормативным способом взаимодействовать с близкими людьми. При легких формах РАС доречевое развитие ребенка проходит практически нормативно. В некоторых случаях речевое развитие аутичных детей может опережать временные этапы формирования речи у нормотипичных сверстников. Достаточно часты случаи речевого регресса у детей с РАС-частичного, либо полной утраты сформированных ранее вербальных навыков [2].

Провели исследование, результаты которого показали устойчивый запрос на поиск нестандартных методов коррекции фразовой речи при расстройствах аутистического спектра (РАС), поскольку традиционные вербальные методики зачастую оказываются малоэффективными из-за специфики восприятия информации данной категорией детей.

Развивая идею формирования фразовой речи, логично обратиться к такому формату, как комиксы, который органично сочетает в себе элементы игрового действия, рисования и нарратива (сочинения историй) [9].

Комиксы представляют собой уникальный инструмент, который позволяет активизировать процесс коммуникации, обеспечивая визуальную поддержку, необходимую детям для понимания и интерпретации событий. Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития фразовой речи, однако у дошкольников с РАС именно этот этап нередко сопровождается выраженными трудностями: эхолалией, буквальным по-

ниманием обращенной речи, неспособностью улавливать метафоры и эмоциональный подтекст диалогов. Визуально-образная природа комиксов, их способность фиксировать последовательность событий, смену эмоций персонажей и скрытые смыслы реплик создают ту самую «визуальную опору», которая превращает абстрактные языковые конструкции в конкретные, доступные для анализа образы. Это определяет актуальность разработки и внедрения модулей логопедических занятий на основе комиксов для формирования фразовой речи у старших дошкольников с РАС, по мнению Г. А. Евлампиевой [5]. Комиксы, способны строить мост между внутренним миром ребенка и окружающей его реальностью через наглядные изображения и упрощенный текст, что значительно облегчает усвоение нового материала [5]. Задания, разработанные с учетом содержания комиксов, могут варьироваться от простого пересказа истории до более сложных заданий, включая создание собственных сюжетов. Важно, чтобы каждая задача была адаптирована по уровню сложности и соответствовала индивидуальным потребностям детей. В ходе работы над комиксами ребенок может не только улучшить навыки фразовой речи, но и развивать креативное мышление, что оказывает позитивное влияние на его общее развитие и социализацию [3]. Ключевым аспектом является включение в задания элементов игры, что обеспечивает мотивацию и повышает интерес детей. При разработке практических заданий следует учитывать, что основная цель заключается в том, чтобы помочь детям с расстройством аутистического спектра разобраться в образной речи, научиться использовать метафоры и другие средства выражения.

Игровые приемы помогают снизить уровень тревожности и стресса, так как процесс становится более увлекательным, а не формальным. Это, в свою очередь, способствует более глубокому восприятию информации и развитию коммуникативных навыков. Рисование и сочинение историй являются важными активностями, через которые ребенок может интегрировать свои чувства и эмоции в слова, что облегчает процесс вербализации и понимания окружающего мира [1].

В этом контексте комиксы становятся эффективным инструментом для объяснения этих понятий через визуальные примеры и ситуации, максимально приближенные к реальным жизненным сценариям [5].

Таким образом, интеграция комиксов в логопедические занятия представляет собой инновационный подход к развитию фразовой речи у детей с аутизмом, который способствует эффективному освоению разнообразных стратегий общения и социальной адаптации. [4].

Обобщая результаты исследования, подчеркнем: использование комиксов в логопедическом сопровождении детей с РАС не только теоретически обосновано, но и практически перспективно. Визуально-образная природа этого формата отвечает когнитивным особенностям детей с аутизмом и открывает новые возможности для развития связной речи.

Опираясь на эти выводы, мы переходим к разработке прикладного инструментария.

Ключевые преимущества метода, подтверждённые в ходе работы, включают:

наглядность опоры: сочетание текста и изображений помогает детям с РАС быстрее усваивать и закреплять речевые конструкции.

снижение тревожности: структурированность комикса (чёткая последовательность кадров, короткие реплики) создаёт предсказуемую среду, что снижает стресс при коммуникации [1]. Мотивационный эффект: увлекательный сюжет и яркие образы стимулируют ребенка к участию в диалоге и построению фраз.

развитие невербальных навыков: анализ мимики и жестов персонажей учит распознавать эмоции, что важно для социального взаимодействия.

гибкость адаптации: комиксы можно подбирать и модифицировать под индивидуальные особенности и уровень речевого развития каждого ребёнка.

Следующий раздел содержит модуль логопедических занятий с использованием комиксов, который позволит системно внедрить метод в практику работы с детьми старшего дошкольного возраста с РАС.

В рамках модуля будут представлены:

- комплекс заданий с применением комиксов, выстроенный по принципу «от простого к сложному»;
- анализ пустых «облаков мыслей» (заполнение мыслей персонажа по картинке);
- составление коротких реплик для героев в заданных ситуациях;
- придумывание собственных финалов историй;
- создание миникомиксов на заданную тему (с опорой на шаблоны);
- пересказ сюжета по серии кадров с постепенным усложнением речевых конструкций.

Рекомендации по подбору и адаптации комиксов для детей с разным уровнем речевого развития:

- критерии выбора тематики (близкие ребёнку сюжеты, отсутствие избыточной детализации);
- способы упрощения текста (сокращение реплик, замена сложных слов);
- варианты визуальной поддержки (добавление пиктограмм, выделение ключевых слов цветом).

Литература:

1. Жанузакова А. Т. Аниме и аутизм: мост к пониманию: как рисование аниме помогает детям с аутизмом лучше понимать и взаимодействовать с окружающим миром // In The World Of Science and Education. 2025. № 15 январь ИИ. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anime-i-autizm-most-k-ponimaniyu-kak-risovanie-anime-pomogaet-detyam-s-autizmom-luchshe-ponimat-i-vzaimodeystvovat-s-okruzhayuschim> (15.05.2025).
2. Якушева В. В., Егоренкова Е. Е. Исследование состояния фразовой речи у детей с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sostoyaniya-frazovoy-rechi-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (16.12.2024).
3. Репина А. И., Тимофеева И. В., Салимов М. И. Развитие моторных функций у детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика физической культуры. 2021. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-motornyh-funktsiy-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (02.01.2025).

Система критериев и показателей для оценки прогресса в формировании фразовой речи:

- количественные параметры (длина фразы, количество предложений в связном высказывании);
- качественные параметры (использование грамматических конструкций, разнообразие лексики, логичность повествования); коммуникативные показатели (инициативность в диалоге, способность отвечать на вопросы по сюжету). [2]

Алгоритм внедрения модуля в структуру логопедического занятия:

- пошаговая схема включения комиксов на разных этапах работы (диагностика, отработка, закрепление);
- рекомендации по сочетанию метода с традиционными логопедическими приёмами (артикуляционная гимнастика, игровые упражнения);
- советы по организации индивидуальной и групповой работы.

Таким образом, предложенный модуль не только реализует потенциал комиксов как инструмента развития речи, но и обеспечивает объективный мониторинг динамики, позволяя логопеду оперативно корректировать стратегию сопровождения.

Разработка практических заданий с использованием комиксов продемонстрировала, что такие задания могут быть адаптированы под различные уровни развития детей. Комиксы, как форма визуального повествования, позволяют детям легче усваивать языковые конструкции и развивать фразовую речь в игровой форме. Это позволяет логопедам гибко подходить к каждому ребёнку, учитывая его индивидуальные потребности и возможности. Важно отметить, что задания, основанные на комиксах, способствуют не только развитию речи, но и социальным взаимодействиям, что является ключевым аспектом коррекции аутистических расстройств [6].

Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость использования комиксов в логопедическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра. Это открывает новые горизонты для дальнейших исследований и практического применения нестандартных подходов в логопедии, что, безусловно, будет способствовать более эффективному развитию фразовой речи у детей данной категории.

4. Неменчинская С. М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-obscheniya-u-detey-s-sindromom-rannego-detskogo-autizma> (22.12.2024).
5. Евлампиева Г. А. Опыт развития коммуникативных навыков у аутичных детей с помощью рисования комиксов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razvitiya-kommunikativnyh-navykov-u-autichnyh-detey-s-pomoschyu-risovaniya-komiksov> (04.01.2025).
6. Якушева В. В., Егоренкова Е. Е. Исследование состояния фразовой речи у детей с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sostoyaniya-frazovoy-rechi-u-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (16.12.2024).
7. Архипова Л. М. Комиксы как инновационный метод активизации познавательной сферы учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения истории // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komiksy-kak-innovatsionnyy-metod-aktivizatsii-poznavatelnoy-sfery-uchaschihsya-s-zaderzhkoy-psichicheskogo-razvitiya-v-protsesse-obucheniya-istorii> (23.12.2024).
8. Баенская Е. Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. 2008. № 4. URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-20>.
9. Грей К. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / Кэрол Грей; предисл. Тони Этвуда и Барри М. Призанта; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. — 432 с.; ил.
10. Кайгородцева Н. Н., Шешукова Н. Н. Особенности фразовой речи у дошкольников с легкими интеллектуальными нарушениями // Вестник ШГПУ, 2021. № 1 (49). С. 45–51.
11. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. — Москва: Издат. центр РГГУ, 2017. — Текст: непосредственный.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург: [б. и.], 2007. — Текст: непосредственный.
13. Герасимова А. С. Уникальное руководство по развитию речи / под ред. Б. Ф. Сергеева. — М.: Айрис-пресс, 2003. 160 с.
14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М.: Айрис-пресс, 2004. 224 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.

Развитие познавательной активности у детей среднего дошкольного возраста посредством экспериментирования с неживой природой

Перекута Евгения Александровна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодара «Центр развития ребенка — детский сад № 180 «Остров сокровищ»

В статье рассматривается проблема развития познавательной активности у детей 4–5 лет. Обосновывается эффективность метода элементарного экспериментирования с объектами неживой природы. Представлены результаты педагогического наблюдения, демонстрирующие динамику формирования исследовательских умений у воспитанников средней группы. Описаны этапы организации опытов с водой, песком и воздухом, а также методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: познавательная активность, средний дошкольный возраст, элементарное экспериментирование, неживая природа, исследовательская деятельность, ФГОС ДО.

Введение

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), одной из приоритетных задач воспитания и обучения является развитие познавательных интересов и любознательности детей. Современный ребенок живет

в мире, перенасыщенном информацией, и традиционные методы фронтального обучения часто оказываются недостаточно эффективными для удержания его внимания.

Средний дошкольный возраст (4–5 лет) является сензитивным периодом для развития наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. В этом возрасте у детей ярко проявляется феномен «детской поче-

мучки» — стремление к самостоятельному поиску ответов на вопросы об окружающем мире. Однако, как показывает практика, стихийное любопытство не всегда перерастает в устойчивую познавательную активность.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность использования элементарного экспериментирования с объектами неживой природы как средства развития познавательной активности у детей средней группы.

1. Теоретические основы развития познавательной деятельности дошкольников

Проблема познавательного развития детей дошкольного возраста глубоко исследовалась в отечественной педагогике и психологии. Л. С. Выготский отмечал, что развитие мышления ребенка происходит в процессе перехода от внешних, практических действий с предметами к внутренним, умственным действиям [1, с. 45]. Ж. Пиаже подчеркивал, что именно манипулирование объектами позволяет ребенку конструировать собственные знания о физических свойствах мира [2, с. 112].

Н. Н. Поддьяков определял детское экспериментирование как истинно детскую деятельность, которая является ведущей в познании окружающего мира, наряду с игрой [3, с. 28]. В отличие от простого наблюдения, эксперимент требует от ребенка постановки цели, выдвижения гипотезы, планирования действий и анализа результата.

Познавательная активность в среднем дошкольном возрасте характеризуется следующими признаками:

- стремление к самостоятельному обследованию предметов;
- умение задавать вопросы поискового характера («Почему?», «Как?»);
- способность устанавливать простейшие причинно-следственные связи;
- желание доводить начатое дело до конца и получать результат.

Объекты неживой природы (вода, воздух, песок, глина, камни, магниты) обладают уникальными дидактическими свойствами. Они безопасны, доступны, вариативны в своих состояниях и позволяют наглядно демонстрировать детям базовые законы физики и химии на доступном им уровне.

2. Организация опытно-экспериментальной деятельности в средней группе

Экспериментирование в детском саду не должно превращаться в хаотичное баловство. Для формирования устойчивой познавательной активности необходима четкая структура занятия. Нами была разработана и апробирована система занятий, включающая три последовательных этапа.

Этап 1. Проблемная ситуация (мотивационный). Педагог не дает готовых знаний, а создает условия, в которых дети сталкиваются с противоречием. Например, на стол

ставятся две банки с водой. В одну опускается металлический болт, в другую — пластиковая деталь конструктора. Вопрос к детям: «Почему один предмет утонул, а другой плавает? Все ли тяжелые предметы тонут?» Это побуждает детей к выдвижению первых гипотез.

Этап 2. Практическое исследование (основной). Дети под руководством воспитателя проверяют свои предположения. На этом этапе важно использовать алгоритм проведения опыта, который мы оформили в виде мнемотаблицы для детей:

1. Что мы хотим узнать? (Цель).
2. Что мы думаем? (Гипотеза).
3. Что нам понадобится? (Оборудование).
4. Что мы делаем? (Ход опыта).
5. Что получилось? (Результат).
6. Почему так вышло? (Вывод).

Для средней группы (5 страниц текста требуют глубокого раскрытия методики) целесообразно выделить блоки по видам неживой природы:

Блок «Волшебница-вода». Дети исследуют свойства воды: прозрачность (окрашивание воды гуашью), текучесть (переливание), способность растворять вещества (соль, сахар, песок). Проводится опыт «Тонет — не тонет» с различными материалами (дерево, металл, поролон, камень). Дети приходят к выводу, что на плавучесть влияет не только вес, но и материал, из которого сделан предмет. *Блок «Невидимка-воздух».* Формирование понимания того, что воздух занимает место. Опыт с «волшебным мешком» (надувание полиэтиленового пакета) и опыт с погружением перевернутого стакана в воду (воздух не пускает воду внутрь). Дети убеждаются, что воздух есть везде, хотя мы его не видим. *Блок «Песочная страна».* Исследование свойств сухого и мокрого песка. Дети лепят куличики сначала из сухого песка (они рассыпаются), затем смачивают песок водой и успешно строят башни. Вывод: вода является связующим веществом для песчинок.

Этап 3. Рефлексия и фиксация результатов (заключительный). Самый важный этап для развития именно познавательной, а не просто манипулятивной активности. Результаты опытов необходимо фиксировать. В средней группе мы используем простые формы: зарисовка результата в индивидуальных дневниках наблюдений (значок «солнышко» — тепло, «капля» — вода, «стрелка вверх» — летит) или схематичное изображение в общей таблице на доске. Дети учатся делать простейшие выводы: «Вода жидкая, она течет», «Воздух есть в шарике, он его надувает».

3. Анализ результатов педагогического наблюдения

Исследование проводилось на базе ГБДОУ № 123 в течение четырех месяцев (сентябрь — декабрь 2025 года). В эксперименте приняли участие 22 ребенка средней группы (5 лет).

Для оценки уровня познавательной активности были выделены следующие критерии:

1. Инициативность в постановке вопросов.

2. Самостоятельность в проведении простейших действий по исследованию.

3. Устойчивость внимания в процессе опыта.

4. Способность формулировать элементарный вывод.

Диагностика на начальном этапе (сентябрь) показала следующие результаты:

– Высокий уровень — 2 ребенка (9 %). Дети задавали вопросы, но ждали подтверждения от взрослого.

– Средний уровень — 12 детей (55 %). Дети охотно участвовали, но инициативу не проявляли, действовали строго по инструкции.

– Низкий уровень — 8 детей (36 %). Интерес к объектам был кратковременным, дети быстро отвлекались на игру.

По итогам внедрения системы экспериментирования (декабрь) была проведена повторная диагностика:

– Высокий уровень — 8 детей (36 %). Дети стали самостоятельно находить в группе предметы для исследования (например, проверяли, намочнет ли бумажная салфетка под комматным цветком), задавали вопросы «А что будет, если...?».

– Средний уровень — 13 детей (59 %). Дети уверенно пользовались алгоритмом опыта, с интересом ожидали результата.

– Низкий уровень — 1 ребенок (5 %).

Динамика свидетельствует о том, что систематическое включение элементарного экспериментирования в обра-

зовательный процесс средней группы способствует переходу детей от пассивного восприятия информации к активному ее поиску. Познавательная мотивация стала более устойчивой: интерес к теме не угасал после окончания занятия, дети продолжали обсуждать результаты в свободной деятельности и дома с родителями.

Заключение

Развитие познавательной активности у детей среднего дошкольного возраста невозможно без предоставления им права на самостоятельное исследование окружающего мира. Метод элементарного экспериментирования с объектами неживой природы позволяет перевести абстрактные физические понятия (свойства воды, воздуха, материалов) в понятную и увлекательную для ребенка практическую деятельность.

Использование четкого алгоритма проведения опытов, создание проблемных ситуаций и обязательная фиксация результатов способствуют формированию у детей 4–5 лет навыков исследовательского поведения. Предложенная система работы может быть рекомендована к внедрению в практику дошкольных образовательных организаций для реализации задач познавательного развития в соответствии с ФГОС ДО.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: АСТ, 2021. — 720 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Римис, 2019. — 416 с.
3. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет. — М.: Сфера, 2020. — 192 с.
4. Иванова А. В. Методика организации детского экспериментирования в ДОУ. — СПб.: Детство-Пресс, 2022. — 128 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) // Российская газета. — 2013. — 25 ноября.
6. Дыбина О. В. Ребенок и окружающий мир. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2021. — 80 с.
7. Куликовская И. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. — М.: Педагогическое общество России, 2018. — 80 с.
8. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. — СПб.: Детство-Пресс, 2019. — 128 с.
9. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / Под ред. Л. Н. Прохоровой. — М.: АРКТИ, 2020. — 64 с.
10. Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Средняя группа. — М.: Мозаика-Синтез, 2021. — 96 с.

Освоить грамоту до школы: взгляд через призму идей Л. С. Выготского

Размыслова Ольга Александровна, советник директора
Колледж искусств Республики Коми (г. Сыктывкар)

В статье рассматривается психологопедагогическое обоснование целесообразности освоения грамоты в дошкольном возрасте с опорой на теоретические положения Л. С. Выготского. Анализируются ключевые концепции учёного — зона ближайшего развития, сензитивные периоды, «эмбриональное обучение» — в их связи с формированием навыков чтения

и письма. Показано, что освоение грамоты в дошкольный период выступает не как преждевременная учебная нагрузка, а как естественный этап психического созревания, стимулирующий развитие высших психических функций и обеспечивающий успешность дальнейшего школьного обучения.

Ключевые слова: грамота, дошкольное обучение, Л. С. Выготский, зона ближайшего развития, сензитивный период, высшие психические функции, эмбриональное обучение.

Проблема определения оптимального времени для начала обучения грамоте остаётся одной из дискуссионных в современной дошкольной педагогике и психологии развития. В общественном сознании и профессиональной среде сосуществуют полярные позиции: с одной стороны, распространено мнение о недопустимости «школьных» нагрузок в дошкольном возрасте, с другой — убеждённость в необходимости раннего старта как залога академической успешности. В условиях подобной поляризации особую ценность приобретают научно обоснованные подходы, опирающиеся на закономерности психического развития ребёнка. В этом контексте идеи Л. С. Выготского, сформулированные в работе «Обучение и развитие в дошкольном возрасте», выступают методологической основой для взвешенного решения вопроса о целесообразности освоения грамоты до школы.

Л. С. Выготский выстраивал теорию развития, в которой обучение и развитие находятся в динамической взаимосвязи, требующей учета сензитивных периодов — временных отрезков, характеризующихся повышенной восприимчивостью к определённым видам воздействия и наиболее благоприятных для становления конкретных психических функций. В статье «Обучение и развитие в дошкольном возрасте» учёный подчёркивает, что грамотное обучение не является фактором перегрузки, а, напротив, выступает катализатором развития: оно инициирует сложные психические процессы, которые при отсутствии специальной поддержки могут либо созреть значительно позже, либо остаться недостаточно развитыми. Таким образом, обращение к концепции Выготского позволяет отделить педагогически оправданные практики от случайных и субъективных решений, интерпретируя обучение грамоте не как «школьную нагрузку», а как закономерный этап психического созревания.

Грамота как предпосылка школьного обучения

Согласно позиции Л. С. Выготского, грамота представляет собой не вспомогательный навык, а базовую предпосылку школьного обучения, сопоставимую по своей значимости с подготовкой к предметным дисциплинам. Ключевое положение учёного сформулировано следующим образом: «Грамота является такой же предпосылкой всякого школьного обучения по роли, которую она играет в развитии ребёнка, как подготовка к предметному обучению» [1, с. 31–32]. Данная формулировка подчёркивает функциональную роль грамоты: она не просто

расширяет арсенал умений дошкольника, но перестраивает познавательную деятельность, делая дальнейшее обучение более эффективным. Л. С. Выготский прямо указывает, что обучение грамоте в детском саду «бесконечно облегчило бы и усилило эффективность школьного обучения», поскольку соответствует логике психического созревания ребёнка. В основе этого эффекта лежит фундаментальный принцип Выготского: обучение должно опережать развитие, создавая зону ближайшего развития и тем самым стимулируя формирование высших психических функций.

Возрастные оптимумы и феномен «эксплозивного письма»

Особое значение в обосновании раннего освоения грамоты имеют идеи Выготского о возрастных оптимумах обучения. Опираясь на наблюдения М. Монтессори, учёный обращается к феномену «эксплозивного письма» у пятилетних детей — резкого всплеска речевой и письменной активности, который в более старшем возрасте (7–8 лет) уже не воспроизводится с аналогичной интенсивностью. Этот факт интерпретируется как проявление сензитивного периода: в возрасте 4–5 лет психика ребёнка демонстрирует повышенную восприимчивость к освоению знаковых систем.

Л. С. Выготский подчёркивает принципиальную важность учёта оптимальных сроков обучения: «для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные сроки. Отход от них вверх и вниз, т. е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения, всегда оказываются с точки зрения развития вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка» [1, с. 24]. Откладывание обучения грамоте до школьного возраста, таким образом, сопряжено с риском упущенной возможности — утраты периода максимальной сензитивности, в рамках которого освоение знаковых операций происходит наиболее естественно и продуктивно. Также он отмечает: «Опыты детских садов показывают, что грамоте место в дошкольном учреждении. [1, с. 32]

«Эмбриональное обучение» как модель освоения грамоты

В терминологии Л. С. Выготского процесс формирования будущих школьных умений в дошкольном возрасте обозначается как «эмбриональное обучение», или «предучение» [1, с. 32]. Суть данного подхода заключа-

ется в том, что основы академических навыков закладываются в естественной, игровой и практической деятельности, а не в формате формальных учебных занятий. Применительно к грамоте это означает её интеграцию в повседневные виды деятельности ребёнка: рассматривание книг, игры с буквами, подписывание рисунков, составление простых списков, и т. п.

Такой подход позволяет сформировать не только навыки чтения и письма, но и ценностное отношение к знаку, слову и тексту. Важно, что «эмбриональное обучение» не предполагает имитации школьного урока: его цель — создать условия для постепенного становления знаковосимволической деятельности в логике возрастного развития.

Влияние освоения грамоты на развитие высших психических функций

С точки зрения культурноисторической теории, чтение и письмо представляют собой сложные знаковые операции, опосредующие познавательные процессы. В работе «Мышление и речь» Выготский раскрывает роль слова как инструмента мышления: первоначально речь выполняет коммуникативную функцию, затем становится средством планирования и регуляции деятельности. Освоение грамоты усиливает эту линию развития: ребёнок учится рассматривать слово как объект анализа, выделять звуки, соотносить их с буквами, фиксировать собственные мысли в письменной форме. В результате формируются ключевые для школьного обучения умения: произвольность, рефлексия, способность действовать по правилу. Эти навыки не возникают спонтанно, а складываются в процессе систематической работы со знаковыми системами. Таким образом, раннее освоение грамоты способствует не только формированию собственно читательских и письменных компетенций, но и развитию когнитивных механизмов, обеспечивающих успешность учебной деятельности в целом.

Литература:

1. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // [https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0201.htm#\\$p28](https://psychlib.ru/mgppu/vur/VUR-0201.htm#$p28)
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 2. Москва: Педагогика, 1982. — С. 5–361.
3. Монтессори М. Полный курс воспитания. — М.: Издательство АСТ, 2019.

Социальная ситуация развития и формирование мотивации

Не менее значимым фактором является социальная ситуация развития дошкольника, в которой взрослый выступает основным проводником в мир культуры. Включение обучения грамоте в контекст совместной деятельности (подписывание рисунков, чтение надписей, составление игровых списков и т. п.) позволяет сформировать у ребёнка представление о практической ценности чтения и письма. Мотивация, основанная на осознании полезности навыка, оказывается более устойчивой, чем мотивация, порождённая внешними требованиями.

Кроме того, такой подход способствует формированию позитивного отношения к обучению: грамота воспринимается не как абстрактное требование школы, а как инструмент, реально помогающий в повседневной жизни и творческой деятельности. Это особенно важно в контексте профилактики школьной тревожности и формирования внутренней позиции ученика.

Заключение

Освоение грамоты в дошкольном возрасте целесообразно рассматривать не как форсирование темпов развития или «гонку за результатами», а как педагогически обоснованное использование сензитивных периодов и возрастных возможностей ребёнка. Идеи Л. С. Выготского позволяют выстроить этот процесс таким образом, чтобы он не только обеспечивал готовность к школьному обучению, но и выступал мощным стимулом общего психического развития. Ключевыми условиями эффективности такого обучения являются его интеграция в естественную деятельность дошкольника, опора на зону ближайшего развития и учёт сензитивных периодов. Реализация этих принципов позволяет превратить освоение грамоты из потенциальной нагрузки в ресурс развития, соответствующий логике возрастного становления ребёнка.

Развитие ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста через реализацию проекта «Детский экологический мультипликационный центр «Теремок»

Рахметова Наталья Александровна, заведующий;
Носкова Дарья Павловна, старший воспитатель
МДОУ Детский сад № 53 «Теремок» г. Волжского (Волгоградская область)

В статье представлен опыт работы по формированию профориентационных представлений у детей 5–7 лет в условиях мультипликационной студии детского сада».

Ключевые слова: мультстудия, детский сад, профориентация, дети.

В современном дошкольном образовании все большее значение приобретает ранняя профориентация — не как выбор конкретной профессии, а как формирование у ребенка представлений о многообразии труда, развитии интереса к разным видам деятельности и первичных навыков, которые пригодятся в любой профессии. Особенно ценны форматы, где ребенок не просто узнает о профессиях, а «проживает» их в игровой и творческой формах. [1] Именно такую возможность дал воспитанникам МДОУ д/с № 53 проект «Детский экологический мультипликационный центр «Теремок», победитель грантового конкурса от БФ «Синара» (2025 год).

Проект позволил создать в детском саду уникальную образовательную среду, в которой анимация и творчество стали инструментами экологического просвещения и профессионального самоопределения. В мультстудии «Теремок» дошкольники не только учатся создавать мультфильмы, но и примеряют на себя роли сценариста, художника-мультипликатора, оператора, звукорежиссёра, монтажёра — то есть знакомятся с целым спектром профессий медиаиндустрии.

Как устроена профориентация в формате мультстудии?

Ранняя профориентация в дошкольном возрасте строится не на лекциях о профессиях, а на деятельностном подходе: ребёнок пробует, действует, сталкивается с задачами и ищет способы их решения. В мультстудии «Теремок» это реализовано через чёткое распределение ролей и этапов создания мультфильма:

- **Сценарист.** Дети учатся формулировать идею, выстраивать сюжет, продумывать последовательность событий. Это развивает связную речь, логическое мышление и умение договариваться в команде.
- **Художник-мультипликатор.** Создание персонажей и фонов требует работы с формой, цветом, композицией, а также понимания, как передать характер героя через визуальные средства.
- **Оператор.** Съёмка кадров учит замечать детали, понимать ракурс, свет, движение. Ребёнок начинает видеть мир как последовательность кадров.

– **Звукорежиссёр.** Озвучивание мультфильма и подбор звуковых эффектов развивают слуховое восприятие, чувство ритма и интонационную выразительность речи.

– **Монтажёр.** Сборка мультфильма из отдельных кадров формирует понимание структуры, причинно-следственных связей и учит доводить начатое до конца [2].

Каждый из этих этапов опирается на возрастные возможности детей 5–7 лет и органично встраивается в образовательные задачи дошкольного учреждения.

Особенность проекта «Детский экологический мультипликационный центр «Теремок» — его экологическая направленность. Сюжеты мультфильмов, которые дети создали в мультстудии, были посвящены темам бережного отношения к природе Волгоградской области, раздельному сбору отходов, заботе о животных. Такая тематика не только расширяет представления детей об окружающем мире, но и формирует ценностное отношение к труду экологов, биологов, специалистов по охране природы.

В процессе работы над мультфильмами дети:

- обсуждали экологические проблемы на доступном уровне;
- собирали материал для сюжета (наблюдения, фотографии, зарисовки);
- учились работать с источниками информации вместе с педагогами;
- формулировали простые выводы и рекомендации для сверстников и родителей.

Таким образом, проект объединил художественно-эстетическое, познавательное и социально-коммуникативное развитие, а также способствовал формированию основ экологической культуры.

Реализация проекта «Детский экологический мультипликационный центр «Теремок» позволила достичь следующих результатов:

- **Развитие soft skills.** Дети научились работать в команде, распределять роли, договариваться, учитывать мнение других, презентовать результаты своей работы.
- **Рост речевой активности.** Создание сценариев, озвучивание, обсуждение сюжетов стимулировали связную речь, обогащали словарь, развивали умение аргументировать свою точку зрения.

– **Формирование первичных профессиональных представлений.** Дети узнали о профессиях в сфере медиа и экологии, смогли соотнести свои интересы с конкретными видами деятельности.

– **Повышение мотивации к познанию и творчеству.** Участие в создании мультфильма воспринималось как «настоящая работа», что усиливало вовлечённость и ответственность за результат.

Кроме того, проект способствовал укреплению партнёрства детского сада с семьями воспитанников: родители участвовали в сборе материалов, помогали с реквизитом, посещали показы готовых мультфильмов. Это создало единую воспитательную среду и позволило транслировать ценности проекта за пределы дошкольного учреждения.

Опыт нашей мультстудии может быть тиражирован в других дошкольных организациях с учётом имеющихся ресурсов. Даже при минимальном техническом оснащении (смартфон, простой редактор для монтажа, подручные материалы для декораций) можно организовать полноценную проектную деятельность, которая будет ре-

шать задачи ранней профориентации и экологического воспитания.

Перспективы развития проекта связаны с расширением тематики мультфильмов, вовлечением детей в исследовательскую деятельность (например, создание мультфильмов о природе родного края), а также с организацией совместных творческих мероприятий с другими детскими садами и школами. Это позволит не только усилить профориентационный эффект, но и сформировать у дошкольников представление о преемственности образовательных ступеней и разнообразии профессиональных траекторий.

Таким образом, проект «Детский экологический мультипликационный центр «Теремок» — это пример того, как творчество и современные медиатехнологии могут стать эффективным инструментом ранней профориентации. Через создание мультфильмов дети не только раскрывают свои способности, но и учатся видеть ценность разных профессий, понимать взаимосвязь человека и природы, а главное — верить, что и они способны создавать что-то значимое и полезное

Литература:

1. Зубкова С. А., Степанова С. В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста. — Современное дошкольное образование № 5. Теория и практика, 2013.
2. Крыгина Ю. М., Садик Е. М., Пелагейченко И. В. Формирование основ ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста посредством мультипликации. — Сборник трудов конференции «Современная наука и образование: выбор будущего», Ч. 2024

Актуальные аспекты состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Рыбакова Светлана Алексеевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлен анализ методов исследования состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Актуальность работы обусловлена высокой распространённостью речевых нарушений у дошкольников и необходимостью точной диагностики для построения эффективной коррекционной программы. Основное внимание уделяется комплексному оцениванию речевых характеристик, включая фонематические, лексические и грамматические компоненты, что способствует определению степени речевого нарушения и выбора оптимальных методов коррекции. Также затрагиваются перспективы дальнейших исследований и практическое внедрение разработанных методик в педагогическую и логопедическую работу, направленных на раннее выявление и коррекцию речевых нарушений для повышения эффективности коррекционных программ. Сделан вывод о необходимости комплексного подхода к диагностике ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста, сочетающего стандартизированные тесты, наблюдение и игровые задания.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, ОНР, речевые нарушения, дети дошкольного возраста, особенности коррекционной помощи, речевая среда, методы исследования.

В последние годы отмечается рост числа детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями, среди которых особое место занимает общее недоразвитие речи (ОНР).

Цель работы — проанализировать и систематизировать методы исследования состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, оценить их диагностическую ценность и практическую примени-

мость. Нарушения речевого развития негативно влияют на общее становление личности ребенка и усложняют развитие его интеллектуальных процессов. Согласно исследованиям Р. Е. Левиной (1968), О. Е. Грибовой (1995), Т. Б. Филичевой (1995), Г. В. Чиркиной и других экспертов у детей с различными сочетаниями речевых и неречевых нарушений возникают сложности в процессе формирования коммуникативных навыков [1, с. 35].

Задачи исследования заключались в анализе современной литературы по проблеме общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, проведении диагностики состояния речи у выбранной группы детей, выявлении особенностей развития речевых навыков у детей с данными нарушениями. В конечном итоге было проведено сравнение полученных данных с нормами речевого развития, сформулированы рекомендации для логопедов и педагогов по коррекции выявленных нарушений.

В исследовании применялось стандартное логопедическое обследование, т. е., использовался комплексный метод оценки общего речевого развития, включающий наблюдение за произношением, лексической и грамматической стороной речи, оценка развития общей моторики, а также наблюдение за артикуляционной подготовкой. Благодаря этому удалось провести диагностику речевого развития детей дошкольного возраста, определить наличие нарушений, диагностировать тип и степень речевых нарушений.

В данной работе применялись речевые карты, разработанные в рамках исследования на основе речевых карт, предложенных Н. В. Нищевой, Т. Б. Филичевой. Основные разделы методики включали диагностику артикуляционной моторики, звуковой стороны речи, лексического запаса, грамматического строя, связной речи и коммуникативных навыков. Особое внимание уделялось выявлению различных видов речевых ошибок, таких как замены, пропуски, искажения звуков, а также нарушения мягкости речи. В обследование лексико-грамматического строя входило понимание грамматических форм.

Для диагностики связной речи использовались следующие методики: составление рассказа-описания, составление фразовых высказываний по серии картинок, также была затронута просодика, хронометраж спонтанной речи. Сенсомоторное развитие также учитывалось: оценивалась координация движений, мелкая и крупная моторика, тактильное, зрительное и слуховое восприятие, пространственная ориентировка.

Обследование фонематического восприятия включало в себя исследование состояния физиологического слуха, исследование дифференциации неречевых звуков, слуховой памяти и понимание речи, а также исследование различения слогов, слов с оппозиционными звуками.

Обследование связной речи включало в себя исследование пересказа, составления рассказа по сюжетной картинке и составления рассказа по серии сюжетных картинок [3].

По итогам проведенного обследования выявили следующие результаты:

1) У восьми детей с ОНР наблюдалась повышенная возбудимость, расторможенность, семеро детей напротив были вялые, заторможенные, малоактивные, раздражительные, отмечается быстрая истощаемость.

2) Наблюдалась недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, незрелость эмоционально-волевой сферы, проявляются в эмоциональной лабильности, недостаточности волевых процессов.

3) Низкий уровень развития фонематического восприятия. Для детей были характерны нарушения восприятия не только нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых. Дифференциация согласных, оппозиционных по звонкости-глухости, для детей сложнее, чем различение согласных по твердости — мягкости, по месту и способу образования.

4) Выявлены трудности при выполнении задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах, а также задания на различение правильного и неправильного звучания слов, фраз.

5) Низкий и средний уровень связной речи.

6) Затруднения дети с ОНР испытывали также и в рассказах по серии сюжетных картинок.

7) Наиболее благоприятная картина наблюдается в пересказах детей, этот вид работ явился самым легким из предложенных заданий. Это можно объяснить подготовительной работой и наличием речевого образца.

8) При пересказе текста у детей были выделены следующие особенности: рассказы состояли из простых предложений, а также дефектных синтаксических конструкций, имело место морфологическим аграмматизмам [2, с. 260].

Таким образом, на основе проведенного обследования речи старших дошкольников, у почти всех детей было выявлено общее недоразвитие речи III уровня и только трех детей, прошедших диагностику, можно было отнести к нормальному развитию речи. Следовательно, в актуальные аспекты исследования состояния речи стоит включить:

Звукопроизношение: так как сохраняются нарушения произношения сложных звуков (свистящих, шипящих, сонорных). Характерно недифференцированное произношение, когда один звук заменяет несколько звуков близкой фонетической группы. В самостоятельной речи звуки, которые ребенок умеет произносить правильно, часто звучат нечетко.

У части детей наблюдались нарушения в строении артикуляционного аппарата, нечеткость артикуляционных движений, затруднения при переключении с одного артикуляционного уклада на другой.

Фонематическое восприятие. Отставание в развитии фонематических процессов затрудняет овладение чтением и письмом. Дети испытывали трудности с различением звуков по артикуляционным и акустическим признакам, формированием навыков звукового анализа и синтеза.

Лексико-грамматический строй. Словарный запас ограничен: дети недостаточно знали слова, обозначающие

части тела, животных и их детёнышей, одежду, мебель, профессии. Преобладали существительные и глаголы, мало слов, описывающих качества, состояния предметов, признаки и способы действий. Наблюдались аграмматизмы: ошибки в согласовании частей речи в роде.

Связная речь. Сформирована недостаточно. В свободных высказываниях преобладали простые распространённые предложения, почти не употреблялись сложные конструкции. Рассказы характеризовались нарушением логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повторами отдельных эпизодов. Дети ограничивались перечислением действий, не отражая причинно-следственные связи.

Неречевые процессы. Выявлены нарушения внимания, памяти, мышления. Дети быстро истощаются, не могут долго концентрировать внимание. Отмечались трудности в пространственном восприятии, конструктивном праксисе. Возможны эмоциональные и волевые нарушения: лёгкая возбудимость, неустойчивость настроения.

Рекомендации по коррекции и развитию направлены на системное преодоление речевых нарушений и подготовку к школьному обучению. Основные направления работы:

1. Развитие звукопроизношения: артикуляционная гимнастика для тренировки мышц речевого аппарата, автоматизация поставленных звуков в слогах, словах, предложениях, использование информационно-коммуникационных технологий (компьютерные программы) для повышения эффективности коррекции.

2. Развитие фонематического восприятия: задания на различение звуков по артикуляционным и акустическим признакам, формирование навыков звукового анализа и синтеза, развитие фонематических представлений, обогащение словарного запаса, уточнение названий предметов, их частей, признаков, введение в речь антонимов, синонимов, обобщающих понятий, использование дидактических игр, предметных и сюжетных картинок.

3. Формирование грамматического строя речи: работа над согласованием частей речи в роде, числе, падеже, и предлогами, развитие умения строить простые и сложные синтаксические конструкции.

4. Развитие связной речи: пересказ текстов с использованием серии сюжетных картин, опорных вопросов, составление описательных рассказов об игрушках, предметах окружающего мира, ведение диалога по заданной ситуации, активизация навыков речевого общения.

Также в рекомендации можно отнести следующие аспекты: подготовку к обучению грамоте, упражнения на анализ и синтез прямых и обратных слогов, развитие неречевых процессов, тренировка внимания и памяти через игровые задания, работа над пространственным восприятием и конструктивным праксисом (работа с разрезными картинками, пазлами, кубиками, развитие графомоторных навыков. Отдельно хочется выделить взаимодей-

ствие с семьёй: вовлечение родителей в коррекционный процесс, педагогическую поддержку и информационную помощь семье.

По результатам обследования и на основании подсчета количества баллов, набранных ребенком, было сделано заключение о состоянии речевого развития каждого ребенка.

Первый уровень (низкий, менее 100 баллов). Речь как коммуникативная функция отсутствует.

Второй уровень (ниже среднего, 100–114 баллов). Речевая активность возросла, но речь не выполняет своей роли как коммуникативная функция.

Третий уровень (средний, 115–140 баллов). Речь понятная, однако имеют место лексико-грамматические, фонетико-фонематические нарушения и в целом — несформированность связной речи.

Четвертый уровень (выше среднего, 140–154 балла). Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, недоразвитие фонематических процессов: фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Пятый уровень (высокий, 155–164 баллов). Возможна норма речевого развития.

Проведенное нами обследование позволяет сделать вывод о том, что дети с ОНР III уровня испытывают значительные трудности при формировании всех компонентов языковой системы.

Своевременная и регулярная коррекционная работа является залогом успеха в преодолении ОНР III уровня. Оптимальными условиями считаются занятия в логопедических группах детского сада с ежедневными фронтальными, подгрупповыми и индивидуальными занятиями. Основные направления коррекции включают развитие словарного запаса, формирование грамматического строя речи, работу над звукопроизношением и фонематическим восприятием.

На основе проведенного исследования можно предложить следующие рекомендации для педагогов: использовать комплексный подход, учитывающий взаимосвязь речевых и неречевых нарушений, применять игровые методы и информационно-коммуникационные технологии для повышения мотивации и эффективности занятий, вовлекать родителей в коррекционный процесс;

Перспективными направлениями для дальнейшего изучения могут быть:

- разработка дифференцированных программ коррекции с учётом индивидуальных особенностей детей;
- исследование влияния сопутствующих нарушений (например, нарушений мелкой моторики, внимания) на динамику речевого развития;

Таким образом, исследование состояния речи у детей старшего дошкольного 5–6 лет с ОНР III уровня позволяет выявить специфические трудности, которые требуют целенаправленной коррекционной работы. Своевременная и системная помощь способствует подготовке детей к школьному обучению и снижению риска дальнейших учебных затруднений.

Литература:

1. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 3-е изд.-е. — М.: Айрис –пресс, 2005. — 224 с.
2. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет: учеб. пособие / Н. В. Нищева. — 4-е изд.-е., испр. и доп. — СПб.: «Издательство «Детство-Пресс», 2021. — 544 с.
3. Леонтьева, А. И. Логопедическая работа по преодолению нарушений грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи / А. И. Леонтьева. // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2020. — № 4. — С. 75–79.

Партнёрство детского сада и семьи в формировании культуры здоровья дошкольника

Садыкова Таслима Нурисовна, аспирант

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

В статье рассматривается проблема формирования культуры здоровья у детей дошкольного возраста через взаимодействие детского сада и семьи. Анализируются эффективные формы сотрудничества, методы работы с родителями и условия успешного партнёрства в вопросах здоровьесбережения.

Ключевые слова: педагогика здоровья, здоровьесберегающие технологии, физическое воспитание, партнёрство, семья, дошкольное образование.

Проблема раннего формирования культуры здоровья актуальна, своевременна и достаточно сложна. Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании основ физического и психического здоровья. Ведь именно до семи лет идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим людям. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Культура здоровья формируется под влиянием двух основных социальных институтов — семьи и детского сада. Современные реалии показывают, что родители, занятые решением материальных вопросов, часто перекладывают ответственность за физическое воспитание детей на дошкольное учреждение. Однако, как отмечает М. И. Сакара, только при тесной поддержке родителей детский сад может добиться положительных результатов в воспитании здорового ребёнка [4, с. 205].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится задача, связанная с физическим развитием, охраной и укреплением физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Во ФГОС ДО говорится о том, что дошкольная образовательная организация должна выстраивать взаимодействие с семьей на основе партнерских отношений, родители должны быть включены в образовательный процесс, который носит

открытый характер. Родителей необходимо включать в разнообразную проектную деятельность, изучив предварительно их интересы, потребности. ДОУ должно поддерживать проявление активности, инициативности родителей в выборе тем проектов, способов включения в образовательный процесс [1].

Сотрудничество дошкольного учреждения и семьи представляет собой комплекс взаимодействий, взаимоотношений, совместной и индивидуальной деятельности. Единство ДОУ и семьи в вопросах сохранения здоровья детей достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только педагогам, но и родителям; когда семья знакома с основным содержанием, методами и приемами физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания [3, с. 460].

Практика работы дошкольных образовательных организаций показывает, что родители не проявляют активности в установлении тесного взаимодействия с дошкольной организацией по развитию детей. Они не всегда имеют возможность, а иногда и желание активно участвовать в образовательном процессе дошкольной организации. Воспитатели стремятся к взаимодействию с родителями, осознавая их важную роль, но не всегда используют активные формы вовлечения родителей в жизнедеятельность дошкольной организации [5].

А. П. Дуюнова считает наиболее эффективными нетрадиционные формы взаимодействия детского сада и родителей:

1. Информационно-аналитические: анкетирование родителей, социологические срезы, опросы.

2. Наглядно-информационные:

1) информационно-ознакомительные: день открытых дверей, просмотр занятий и других видов деятельности детей;

2) информационно-просветительские — официальный сайт ДОО, страницы сайтов педагогов-специалистов, социальные сети, организация мини-библиотек, фотовыставок, презентация проектов по физкультурно-оздоровительной работе и т. п.

3. Познавательные: семинары-практикумы, вечера вопросов и ответов.

4. Досуговые: совместные досуги с родителями, спортивные праздники.

5. Коллективные: семейный клуб (с приглашением интересных и известных людей); родительская конференция, в которой участвуют не только родители, но и общественность. На таких конференциях выступают педагоги, работники образования, учителя, педагоги-психологи и т. д. Происходит большой обмен семейного опыта в вопросах здорового образа жизни и физического развития ребёнка; родительские тренинги (тренинговые игровые упражнения и задания) помогают выработать оценку разным способам воздействия на ребенка, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные, конструктивными. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает общение с ребенком, постигает новые истины.

6. Индивидуальные: консультации, телефон доверия, беседы по вопросам здорового образа жизни, поручения родителям и др. [2].

Для повышения компетенции родителей в области культуры здоровья ребенка в детских садах применяются наглядно-информационные формы работы: размещаются в раздевалках групп консультации для родителей, папки с рекомендациями по обучению детей здоровьесберегающим технологиям: дыхательная гимнастика, корригирующая гимнастика, подвижные и спортивные игры, гимнастика для глаз, физкультминутки, релаксация, информация по различным видам спорта.

В детских садах также проводятся открытые занятия, которые показывают, чему воспитанники научились за год. Родители наблюдают за детьми на занятии и принимают участие, что даёт возможность заметить положительную динамику в психофизическом развитии ребенка.

Итак, успешность формирования культуры здоровья у детей напрямую зависит от качества взаимодействия всех участников образовательного процесса. Практика показывает, что только при тесном сотрудничестве педагогов и родителей возможно достижение значимых результатов в воспитании здорового ребёнка.

Эффективное партнёрство между дошкольным учреждением и семьёй создаёт целостное образовательное пространство, где происходит системная работа по формированию культуры здоровья. Важным аспектом является то, что все участники процесса должны разделять общие ценности и подходы к воспитанию здорового ребёнка.

Особую роль в успешности партнёрства играет профессиональная компетентность педагогов и заинтересованность родителей. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой семьи, использовать современные формы и методы работы, обеспечивать открытость и прозрачность образовательного процесса.

Анализ применяемых форм взаимодействия показывает, что наиболее эффективными являются комплексные подходы, включающие как традиционные, так и инновационные методы работы. Особое значение приобретают информационно-аналитические, наглядно-информационные, познавательные и досуговые формы сотрудничества.

Перспективы развития партнёрских отношений связаны с дальнейшим совершенствованием форм взаимодействия, внедрением цифровых технологий, повышением компетентности родителей в вопросах здоровьесбережения. Важно продолжать поиск новых эффективных способов вовлечения семей в образовательный процесс, создавать условия для активного участия родителей в формировании культуры здоровья у детей.

Таким образом, партнёрство детского сада и семьи является необходимым условием успешного формирования культуры здоровья дошкольников. Только объединив усилия, опираясь на профессиональный опыт педагогов и традиции семейного воспитания, можно достичь значимых результатов в сохранении и укреплении здоровья подрастающего поколения.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями). — URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 23.10.2026).
2. Дуюнова, А. П. Модель социального партнёрства ДОО и семьи при формировании у детей основ культуры здоровья / А. П. Дуюнова. — URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/695/Action695-530976.pdf?ysclid=mvkig100j579068290> (дата обращения: 23.10.2026).
3. Капизова, Л. Г. Территория сотрудничества семьи и ДОО по формированию у детей основ физической культуры и здоровья / Л. Г. Капизова // Молодой ученый. — 2017. — № 11 (145). — С. 459–462.
4. Сакара, М. И. Организация работы с родителями ДОО в рамках реализации проекта «Стань чемпионом» / М. И. Сакара, И. В. Гавриш // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии

и перспективы повышения качества образования: мат. Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары, 2025. — С. 205–206.

5. Татаринцева, Н. Е. Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьёй по формированию у детей ценностного отношения к здоровью / Н. Е. Татаринцева, Л. В. Абдульманова // Образовательный вестник «Сознание». — 2020. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-s-semiey-po-formirovaniyu-u-detey-tsennostnogo-otnosheniya-k-zdorovyu> (дата обращения: 23.10.2026).

Дидактический потенциал цифровых лабораторий (на базе Arduino и цифровых датчиков) для постановки физического эксперимента

Стунджа Тамара Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Арискин Владимир Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Превращение школьного физического лабораторного практикума из пассивной проверочной процедуры в более аутентичный исследовательский опыт является важной целью современного физического образования. Однако в силу ограничений по времени, ресурсам и подготовке учителей этот переход в практике идёт медленно. Появление микроконтроллеров Arduino и цифровых датчиков открывает новый технологический путь преодоления этого затруднения. В данной статье системно анализируется дидактический потенциал цифровых лабораторий в обучении физике: на техническом уровне они снимают структурные ограничения традиционного эксперимента, связанные с трудоёмкостью сбора данных и низкой точностью измерений; на эпистемологическом уровне они поддерживают смену экспериментальной парадигмы от «подтверждения» к «открытию»; на уровне формирования способностей они содействуют пониманию самого измерительного устройства и развитию научного мышления. Вместе с тем отмечается существенный пробел в современных исследованиях: множество проектов на базе Arduino сосредоточены на технической реализации и не сопровождаются эмпирической проверкой методики и образовательных результатов.

Ключевые слова: Arduino, цифровая лаборатория, физический эксперимент, дидактический потенциал, исследовательское обучение.

I. Введение

Физический эксперимент занимает незаменяемое место в естественно-научном образовании. Он служит не только инструментом подтверждения теории, но и главным пространством формирования у учащихся навыков научного рассуждения, проектирования эксперимента и анализа данных. Однако долгое время школьный физический практикум сталкивается со структурным противоречием: экспериментальная деятельность зачастую проектируется как «проверочная» процедура, выполняемая по предписанию — шаги заранее заданы, результат заранее известен, а учащийся выступает исполнителем инструкции, а не конструктором знания.

В последние годы исследовательское сообщество в области физического образования последовательно призывает переориентировать лабораторный практикум на более открытые, более исследовательские формы, требующие участия учащихся в проектировании, итерации и рефлексии эксперимента. Международный проект AD-ELANTE (Adopting Digitally-Enhanced Laboratories in a Network of Teachers) — прямой ответ на этот призыв. Проект охватывает три итальянских университета, более 30 школ и свыше 500 учащихся; его ключевая стратегия состоит

во включении микроконтроллеров Arduino и смартфонов в тщательно спроектированные «учебно-обучающие последовательности» (Teaching-Learning Sequences, TLSs) на исследовательской основе с систематической оценкой их влияния на научные способности и отношение учащихся к эксперименту.

Цель данной статьи — рассмотреть ключевой дидактический потенциал цифровых лабораторий, проанализировать механизмы преодоления ими затруднений традиционного эксперимента и обсудить основные проблемы, существующие в современной практике.

II. Структурные ограничения традиционного физического эксперимента

Понимание ценности цифровых лабораторий требует предварительного рассмотрения структурных трудностей традиционного эксперимента. Эти трудности не являются следствием ошибок отдельных учителей — они встроены в организационные формы и инструментальные условия лабораторного обучения.

Временные ограничения — главное препятствие. В типичном уроке продолжительностью 45 минут учащийся должен выполнить сборку приборов, сбор данных,

их запись и обработку. Например, при «измерении ускорения свободного падения» с помощью секундомера и линейки для измерения периода математического маятника учащемуся необходимо повторить десятки операций, чтобы получить надёжные данные; значительная часть времени уходит на механический повторяющийся труд, а не на физическое осмысление. Временное давление напрямую сокращает возможности учащихся для анализа погрешностей, обсуждения аномальных данных и рефлексии по поводу экспериментального замысла.

Ограничения точности измерений и визуализации. Ручной отсчёт и хронометраж неизбежно вносят задержку реакции и визуальную ошибку. Кроме того, многие изменения физических величин в традиционном эксперименте являются мгновенными и невидимыми — например, форма ЭДС индукции в реальном времени при электромагнитной индукции или непрерывное изменение скорости в процессе движения. Учащиеся могут получить лишь дискретные, статические точки данных и с трудом формируют интуитивное понимание динамики изменения физических величин.

Несоответствие когнитивной нагрузки. Традиционный эксперимент требует от учащегося одновременной обработки нескольких уровней задач: работа с приборами, считывание данных, запись значений, вычисления, анализ закономерностей. Для начинающих когнитивная нагрузка на операционном уровне может вытеснять когнитивные ресурсы, которые должны были бы быть направлены на понимание физических понятий. Исследования показывают, что цифровые технологии помогают преодолеть типичные затруднения — «трудоемкость сбора данных, ограниченность экспериментальных ресурсов, низкую точность и достоверность ручных измерений», — высвобождая когнитивное пространство учащихся для более высокоуровневой мыслительной деятельности.

III. Дидактический потенциал цифровых лабораторий: три уровня

3.1 Технический уровень: от «ограничений инструмента» к «когнитивному высвобождению»

Первый вклад Arduino и цифровых датчиков носит прямой, операциональный характер: они освобождают учащихся от механического труда. Ультразвуковой датчик способен собирать десятки точек расстояния в секунду, датчик тока — регистрировать непрерывное изменение тока в цепи в реальном времени, фоторезистор — отслеживать тонкие колебания освещённости во времени. Эти датчики через микроконтроллер Arduino подключаются к компьютеру, данные автоматически записываются и преобразуются в визуальные графики.

На примере обучения теме «эквивалентное сопротивление» исследователи разработали цифровое-физическое учебное пособие на базе Scratch и Arduino, ключевая функция которого — **экстериоризация** процесса рассу-

ждения об упрощении цепи. Инструмент обеспечивает «механизм пошаговой визуализации упрощения», демонстрируя учащимся, как система распознаёт и упрощает короткое замыкание, элементы вне цепи, а также последовательные и параллельные соединения, делая видимыми и прослеживаемыми шаги рассуждения, скрытые в мышлении эксперта. Значение этого дизайна выходит за рамки технического удобства: он делает сам когнитивный процесс объектом обучения.

3.2 Эпистемологический уровень: от «подтверждения известного» к «открытию неизвестного»

Более глубокий дидактический потенциал цифровых лабораторий состоит в том, что они меняют эпистемологический статус эксперимента. В традиционном подтверждающем эксперименте учащийся знает, каков «правильный результат», и цель эксперимента — подтвердить вывод из учебника. В цифровых исследовательских активностях оперативность и богатство данных предоставляют учащимся возможность обнаруживать неожиданные явления и задаваться вопросами об аномальных данных.

Предварительные результаты оценки проекта ADELANTE поддерживают этот вывод. Анализ matched-выборки из 350 учащихся показал, что после участия в цифровых исследовательских последовательностях эпистемологические убеждения учащихся претерпели положительные изменения: средний балл по E-CLASS (Colorado Learning Attitudes about Science Survey for Experimental Physics) вырос с 0,59 до 0,63. На примере модуля «Магнитное поле» кейс-исследование показало, что эффективно поддержало переход учащихся от «установки на подтверждение» к «ориентации на открытие», что проявилось в росте самостоятельности учащихся и углублении понимания экспериментальной установки.

Механизм этого сдвига двойственен. С одной стороны, удобство сбора данных позволяет учащимся быстро пробовать различные экспериментальные условия и, следовательно, чаще сталкиваться с «неожиданностями» — а это как раз отправная точка исследования. С другой стороны, когда учащиеся сами собирают схему с датчиками, они перестают воспринимать измерительное устройство как «чёрный ящик» и вынуждены понимать принцип его работы, чтобы правильно им пользоваться. Такое понимание самого измерительного устройства исследователи рассматривают как «базовую способность экспериментальной физики».

3.3 Уровень формирования способностей: от «исполнителя» к «исследователю»

Проект ADELANTE использует научные «рубрики способностей» (scientific abilities rubrics) для оценки достижений учащихся; измеряемые измерения включают выдвижение гипотез, проектирование эксперимента, анализ данных и рефлексии по поводу гипотез. Эти спо-

способности соответствуют ключевым звеньям исследовательского процесса, а не акценту традиционного лабораторного отчёта на правильности вычислений и точности вывода.

Цифровые инструменты поддерживают формирование этих способностей следующим образом: **на этапе проектирования эксперимента** модульность Arduino позволяет учащимся быстро заменять датчики, регулировать частоту дискретизации, изменять компоновку эксперимента, снижая «стоимость» проб и ошибок; **на этапе анализа данных** графики, генерируемые в реальном времени, позволяют учащимся немедленно увидеть паттерны данных и переключить внимание с «вычисления данных» на «чтение данных»; **на этапе рефлексии** прослеживаемость данных (запись временных рядов) позволяет учащимся вернуться к конкретному моменту и проанализировать условия возникновения аномалии.

В области развития учителей проект использовал модель «профессионального обучающегося сообщества». Пятнадцать «учителей-лидеров» сначала совместно с исследователями разрабатывали TLSs, после чего более широкая группа учителей (N=37) апробировала эти последовательности в классе, ежемесячно проводя встречи для обсуждения конкретных проблем реализации. Такой дизайн признаёт ключевой факт: дидактический потенциал технологии не реализуется автоматически — он требует постепенного конструирования учителями понимания того, «как учить», в практическом сообществе.

IV. Ключевая проблема: разрыв между технологическим богатством и методической бедностью

Хотя потенциал цифровых лабораторий вызывает оптимизм, текущее состояние исследований и практики неравномерно. Систематический обзор литературы, проведённый в рамках проекта ADELANTE, выявил существенный пробел. Исследователи проанализировали около 500 статей из баз Scopus, Web of Science, Google Scholar и ERIC по ключевым словам «Arduino» или «Smartphone» и «физическое образование» и «средняя школа», отобрали рецензируемые работы, соответствующие содержанию школьных или вузовских курсов, и обнаружили: **множество предложений сосредоточены на технической реализации эксперимента, тогда как систематические исследования его методики и образовательных результатов серьёзно недостаточны.**

Смысл этого вывода однозначен: иметь работающий проект эксперимента на Arduino и иметь учебную последовательность, способную эффективно формировать научные способности учащихся, — это две разные вещи. Arduino может легко измерить период математического маятника, но если учебная задача по-прежнему требует от учащихся записывать данные в таблицу и подтверждать известную формулу, цифровой инструмент лишь ускоряет подтверждение, но не делает его более осмысленным.

В выводах обзора указывается на необходимость «тщательно спроектированных TLSs» для полной реализации образовательного потенциала цифровых технологий и «систематического измерения их влияния на научные способности и отношение к эксперименту». Иными словами, технология предоставляет возможности, а методика определяет, смогут ли эти возможности превратиться в образовательные результаты.

V. Практические рекомендации и перспективы

На основе проведённого анализа эффективная интеграция цифровых лабораторий в школьное физическое образование требует внимания к следующим аспектам.

Проектировать в единицах учебных последовательностей, а не отдельных экспериментов. Эксперименты на Arduino не должны вставляться в курс как изолированные «технологические демонстрации»; их следует встраивать в структурированные учебные последовательности, постепенно ведя учащихся от освоения инструмента к самостоятельному исследованию. Разработанные в проекте ADELANTE TLSs охватывают базовые темы — движение, энергию, силы и поля, волны, закон Ома и магнетизм, — и каждая последовательность включает как минимум одну экспериментальную активность с Arduino или смартфоном.

Сделать «понимание измерительного устройства» явной учебной целью. Когда учащиеся сами собирают цепь, пишут простой код, интерпретируют показания датчиков, измерение перестаёт быть «операцией с чёрным ящиком». Учитель должен сознательно проектировать активности, в которых учащиеся обсуждают принцип работы датчика, ограничения точности и возможные источники погрешностей.

Придавать значение роли учительского сообщества. Внедрение технологий меняет властные отношения в классе — учащиеся могут знать Arduino-программирование лучше учителя. Учителям необходима поддержка в профессиональном сообществе, обмен успехами и неудачами, постепенное формирование стратегий, адаптированных к их собственной учебной ситуации.

Сохранять взвешенное эмпирическое отношение к «эффекту технологии». Привлекательность цифровых инструментов не должна подменять строгую проверку их образовательных результатов. Учителям и исследователям необходимо отслеживать: действительно ли научные способности учащихся улучшаются после использования цифровых инструментов? Или просто операции становятся более гладкими?

VI. Заключение

Arduino и цифровые датчики предоставляют школьному физическому образованию набор недорогих и гибких технологических инструментов. Их дидактический потен-

циал заключается не в новизне инструмента как такового, а в том, что он делает возможным иное обучение эксперименту: учащийся перестаёт быть пассивным исполнителем шагов и становится активным проектировщиком, итератором и рефлексирующим исследователем. Удобство сбора данных высвобождает когнитивные ресурсы, визуализация в реальном времени поддерживает углубление исследования, а самостоятельная сборка устройства способствует пониманию самого измерения.

Однако технология не приносит автоматически педагогических изменений. Тенденция современной исследовательской литературы «акцент на реализации, пренебрежение методикой» напоминает нам, что образовательная ценность цифровой лаборатории зависит от того, в какую учебную последовательность она встроена, какие учебные цели перед ней поставлены и в какую classroom-культуру она помещена. Arduino — это инструмент, а методика — это карта, определяющая, куда этот инструмент поведёт.

Литература:

1. Комарова, М. Ю. Организация школьного физического эксперимента с использованием цифровых платформ / М. Ю. Комарова. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organi-zatsiya-shkolnogo-fizicheskogo-eksperimenta-s-ispolzovaniem-tsifrovyyh-platform?ysclid=mverfat27i266137144> (дата обращения: 19.10.2026).
2. Bozzo G., Gabelli L., Sapia P., et al. Investigating the impact of digitally-enhanced laboratories on students' scientific abilities and experimental attitudes. *Journal of Physics: Conference Series*, 2026, 3280: 012061.
3. Драмарецкий, Д. П. Применение набора ARDUINO для моделирования и изучения физических процессов / Д. П. Драмарецкий. — Текст: электронный // Молодой ученый: [сайт]. — URL: <https://moluch.ru/archive/421/93659> (дата обращения: 19.10.2026).
4. Marta, Carli Collaborative physics teachers: Enhancing the use of the laboratory through action research in a community of learners / Carli Marta. — Текст: электронный // *Physical Review Physics Education Research*: [сайт]. — URL: <https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020162> (дата обращения: 19.10.2026).

Стратегии чтения на уроках иностранного языка: поисковое и ознакомительное чтение

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

Статья посвящена рассмотрению различных стратегий чтения, применяемых на уроках иностранного языка. Особое внимание уделяется сравнительному анализу поискового и ознакомительного чтения. В работе рассматриваются особенности каждой из стратегий в зависимости от поставленной перед учащимися коммуникативной задачи, типа предложенного текста и планируемого результата. В статье предложены методические рекомендации по формированию у учащихся гибких стратегий чтения. Данные рекомендации могут быть использованы учителями иностранного языка при планировании уроков, направленных на развитие читательской компетенции.

Ключевые слова: иностранный язык, стратегии чтения, ознакомительное чтение, поисковое чтение, коммуникативная компетенция, обучение чтению.

Чтение на уроках иностранного языка является видом речевой деятельности, направленным на смысловое восприятие и понимание письменного текста [4, с. 112]. В современной методике преподавания иностранного языка чтение рассматривается как средство формирования коммуникативной компетенции школьников, и в зависимости от планируемых результатов предлагаются различные стратегии чтения [2, с. 234]. Например, С. К. Фоломкина классифицирует чтение на *просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее* [6, с. 25]. Однако на практике многие учащиеся чаще применяют только последнюю стратегию: читают любой текст

с полным переводом, погружением в детали и частым обращением к словарю. Подобный подход не всегда соответствует реальным коммуникативным задачам в случаях, когда необходимо быстро извлечь нужную информацию или понять основное содержание [5, с. 145].

В условиях информационной избыточности умение правильно выбрать подходящую стратегию чтения является актуальным навыком, так как объём текстов, с которыми сталкиваются учащиеся, растёт, а время на их обработку сокращается [7, с. 178]. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного обучения разным видам чтения, в частности ознакомительному и поиско-

вому. Данная задача соотносится с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, в котором развитие читательской компетенции рассматривается как один из планируемых результатов освоения основной образовательной программы [9].

Цель статьи — рассмотрение дидактических возможностей ознакомительного и поискового чтения и определение условий их эффективного применения на уроках иностранного языка.

В методической литературе *стратегия чтения* определяется как *совокупность действий и операций, которые читатель использует для достижения поставленной цели* [8, с. 320]. Стратегия предполагает осознанный выбор учащимися способа работы с текстом [5, с. 138]. Это особенно важно на уроках иностранного языка, где учащийся должен понимать смысл предложенного текста, опираясь на *языковую догадку, контекст и фоновые знания* [3, с. 74].

Типология видов чтения, предложенная С. К. Фоломкиной, является классической. Каждый вид работы с текстом имеет свою коммуникативную задачу, степень полноты понимания содержания и темп чтения [6, с. 25]. В рамках данной статьи мы остановимся на двух видах, которые наиболее часто используются на уроках иностранного языка в средней школе: поисковом и ознакомительном.

Поисковое чтение предполагает нахождение в тексте *конкретной информации*: факта, цифры, имени, даты, определения [6, с. 40]. Учащиеся заранее знают, какую именно информацию необходимо найти, поэтому не стремятся понять весь текст. Данная стратегия чтения предполагает *высокую скорость и избирательность восприятия* [3, с. 85].

Механизмом поискового чтения является сканирование предложенного текста с игнорированием всего, что не относится к поставленной задаче. Важную роль при чтении играют *ключевые слова, заголовки, шрифтовые выделения, цифры, имена собственные* [7, с. 185].

Для формирования навыка поискового чтения подходят *функциональные, информационные, справочные тексты*: например, объявления, расписания, меню, афиши, инструкции, короткие газетные заметки, таблицы, графики. Такие тексты приближены к реальной коммуникации и позволяют отрабатывать стратегию быстрого поиска информации [7, с. 186].

Примерные задания для развития поискового чтения: найти ответ на конкретный вопрос; заполнить таблицу недостающими данными; восстановить хронологию событий; найти названия, цифры, имена; определить, в каком абзаце содержится нужная информация [5, с. 152].

Ознакомительное чтение направлено на понимание *основного содержания* текста, где учащиеся должны извлечь 70–75 % информации без деталей [6, с. 32]. Главная цель учащихся — *вычленив тему, основную мысль и понять логику развития событий*, не переводя каждое слово [2, с. 248].

Механизм ознакомительного чтения заключается в *беглом продвижении* по тексту с опорой на *языковую до-*

гадку и предвосхищение содержания [3, с. 78]. Стратегия ознакомительного чтения подразумевает игнорирование незнакомых слов, не мешающих общему пониманию содержания текста [2, с. 248]. Для умелого применения данной стратегии необходима определённая языковая подготовка и навык вероятностного прогнозирования [3, с. 80].

Тексты для ознакомительного чтения отличаются *большим объёмом, доступностью языкового материала, интересным сюжетом* и наличием *малого количества незнакомой лексики*. Можно использовать *художественные, публицистические и научно-популярные тексты*. Основная задача преподавателя — дать установку на понимание основного содержания, а не на полный перевод текста [1, с. 37].

Примерные задания для развития навыков ознакомительного чтения: определить тему текста; соединить тексты и заголовки; ответить на общие вопросы; расположить пункты плана в правильной последовательности; кратко пересказать основное содержание; выразить своё отношение к прочитанному тексту [5, с. 151].

Различия между использованием стратегий поискового и ознакомительного чтения определяются прежде всего коммуникативной задачей [4, с. 98]. Если преподаватель не сформирует чёткую коммуникативную задачу перед учащимися, то они обратятся к привычному для них изучающему чтению с полным переводом текста. Поэтому для формирования навыка гибкого чтения текста важной составляющей является предтекстовый этап [5, с. 140].

Работа с текстами на уроках иностранного языка включает три этапа: *предтекстовый, текстовый и послетекстовый* [5, с. 141].

На *предтекстовом* этапе преподаватель даёт учащимся *коммуникативную задачу*: прочитать текст и сформулировать основную мысль — для ознакомительного чтения, или найти в тексте ответ на вопрос — для поискового чтения [2, с. 256].

На *текстовом* этапе важно управлять *темпом чтения*. Для ознакомительного чтения рекомендуется ограничивать время, ограничивать использование словаря, ориентировать на понимание общего смысла [3, с. 82]. Для поискового чтения учащимся предлагают подчёркивать ключевые слова, искать цифры и имена, использовать сканирование по абзацам [7, с. 190].

На *послетекстовом* этапе *контроль понимания* должен соответствовать виду чтения. Для ознакомительного чтения подойдут вопросы на понимание основной мысли, составление плана, краткий пересказ. Для поискового чтения — тесты множественного выбора, заполнение таблиц, ответы на конкретные вопросы [6, с. 55].

Для формирования автономии и осознанной учебной деятельности рекомендуется обучать учащихся *рефлексии*: после выполнения задания спрашивать, какую стратегию они использовали и почему [8, с. 325].

Таким образом, ознакомительное и поисковое чтение представляют собой стратегии, направленные на решение

разных коммуникативных задач. Ознакомительное чтение формирует умение понимать основное содержание текста, развивает языковую догадку и антиципацию. Поисковое чтение учит быстро находить конкретную информацию, ориентироваться в структуре текста и игнорировать избыточное содержание. Владение обеими стратегиями по-

вышает читательскую автономию школьников и приближает учебное чтение к реальной коммуникации [8, с. 326]. Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка системы упражнений для последовательного формирования данных стратегий на разных ступенях обучения [2, с. 260].

Литература:

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — 6-е изд. — М.: Академия, 2009. — 336 с.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 1987. — 207 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287.

Нейросеть в помощь воспитателю: проектирование образовательных ситуаций для формирования предпосылок функциональной грамотности детей 6–7 лет

Тертичная Лидия Андреевна, воспитатель;
Ивахненко Елена Михайловна, воспитатель;
Абраменко Ирина Михайловна, воспитатель;
Зеликова Алла Ивановна, воспитатель;
Попова Светлана Сергеевна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 3» пгт Ракитное (Белгородская область)

В статье рассматривается практический подход к использованию нейросетей при подготовке образовательных ситуаций для детей 6–7 лет.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, функциональная грамотность, критическое мышление, образовательная ситуация.

От готового ответа — к самостоятельному решению. Ребёнок умеет считать до десяти, но затрудняется определить, хватит ли шести тарелок для семи гостей. Знает правила поведения в природе, однако не сразу замечает опасность на картинке. Может пересказать рассказ, но испытывает трудности, когда нужно объяснить примеры героя. Эти примеры показывают различие между воспроизведением знаний и их пояснением в конкретной исчезновении. Именно переход от «знаю» к «могу применить» становится важным ориентиром работы воспитателя подготовительной группы.

В дошкольном возрасте говорят о формировании предпосылок функциональной грамотности: умении по-

нимать условие доступной задачи, выбирать действие, замечать существенные признаки, объясняясь решение и при необходимости изменять его. Подобное понимание согласуется с ориентацией федеральной образовательной программы дошкольного образования на развитие самостоятельности, инициативы, общения и познавательной деятельности детей [1].

Искусственный интеллект может помочь воспитателю быстро создать несколько вариантов одной ситуации: придумать опасную историю, подготовить вопросы разной сложности или описание иллюстрации. Ценность такого материала определяется не скоростью генерации, а тем, круг мыслительную поток выполняет ребёнок. Поэтому

главный вопрос педагога звучит «Что ребёнок сможет заметить, решить, проверить и объяснить?».

Как спроектировать образовательную ситуацию: шесть шагов. Первый шаг — выбрать знакомый жизненный контекст. Это могут быть сборы на прогулку, покупка продуктов в игровом магазине, выбор безопасного поведения у водоёмов. Ситуация должна быть понятной без длительного объяснения и допускать хотя бы два варианта решения.

Второй шаг — определить наблюдаемое действие. Практичнее запланировать, что ребёнок объяснит выбор, установит причину события или предложит способ проверки предположения.

Третий шаг — оставить запрос к нейросети. Полезно указать возраст, жизненную ситуацию, учебную задачу, длительность, формат материала. Например: «Предложи три игровые ситуации для детей 6–7 лет по теме «Осенняя прогулка». В каждой должна быть одна понятная проблема, два-три возможных решения и вопросы «Почему?», «Что будет, если ...?», «Как проверить?».

Четвёртый шаг — провести педагогическую экспертизу. Нужно проверить правильность фактов, реалистичность изображений, отсутствие опасных моделей поведения и соответствие словаря возрасту.

Пятый шаг — перевести цифровую заготовку в игру. Педагог печатает карточки, добавляет счётный материал, предметы для опыта, игрушечные деньги. Дети обсуждают, сравнивают, двигают, пробуют и договариваются.

Шестой шаг — организовать обсуждение результата. Увидеть ход рассуждения помогут вопросы «Как ты понял?», «Почему этот способ подходит?», «А можно иначе?».

Практические ситуации, которые можно использовать в группе. Ниже приведены методические сценарии для адаптации к работе в подготовительной группе.

Ситуация 1. «Что случилось с осенней прогулкой?»: читаем смысл, а не только слова. Нейросеть помогает составить короткую историю: «Миша собрался гулять. За окном шёл дождь, но мальчик выбрал лёгкие туфли и не взял куртку. На улице он быстро замёрз». Воспитатель читает текст, показывает три сюжетные карточки и спрашивает: «Почему прогулка оказалась неудачной? Как Мише подготовиться в следующий раз? Что изменится, если дождь закончится, но будет холодно?».

Дети восстанавливают последовательность событий, называют причину и следствие, предлагают другой вариант поведения. Здесь формируются предпосылки смыслового понимания текста, связной речи и умения учитывать условия задачи. Важен не один «правильный» ответ, а понятное обоснование выбора с опорой на погоду и одежду. [2]

Литература:

1. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. — М.: Смысл, 2017. — 375 с.

Ситуация 2. «Чаепитие для друзей»: математика в повседневной жизни. Воспитатель предлагает: «К нам в гости пришли шесть гостей. Всё ли готово к чаепитию?». Дети самостоятельно раскладывают предметы и обнаруживают, чего не хватает, а что осталось лишним. Затем педагог меняет условие: «К нам присоединится еще один гость. Что уж но подготовить?».

Нейросеть используется для создания нескольких вариантов истории и карточек с разным количеством предметов. Педагог следит, чтобы числа соответствовали изображениям. Дети не просто пересчитывают, а соотносят количество с реальной потребностью, объясняют действия и проверяют решение раскладыванием предметов. [4]

Ситуация 3. «Почему завяло растение?»: первые исследовательские действия. Педагог показывает два рисунка одинаковых растений: одно стоит у окна, другое — в тёмном углу. Дети высказывают. Предположения о различиях, после чего воспитатель предлагает проверить одну из гипотез в реальном наблюдении за растениями при соблюдении правил ухода.

Дети учатся отделять предположение от факта, задавать вопросы, наблюдать изменения и возвращаться к первоначальной версии. Нейросеть помогает подготовить иллюстрации и вопросы, но исследование проводится с реальными объектами. Такой переход от изображения к наблюдению особенно важен для естественно-научных предпосылок функциональной грамотности. [3]

Ограничения и профессиональная ответственность. Нейросеть может ошибаться, создавать неоднозначные картинки, неверные факты и неподходящие формулировки, поэтому педагог отвечает за содержание и безопасность материалов.

Практически полезное правило: «Сначала педагогическая задача — затем нейросеть — потом проверка — и только после этого работа с детьми». Если нейросеть не помогает организовать самостоятельное действие ребёнка, её применение не является самоцелью. Никакая цифровая заготовка не заменяет живого диалога, игры, совместной деятельности и эксперимента.

Заключение. Использование нейросетей открывает для воспитателя возможность быстрее готовить разнообразные образовательные ситуации, учитывающие возраст, интересы и уровень поддержки детей. Однако формирование предпосылок функциональной грамотности происходит не в момент создания карточки или текста, а тогда, когда дошкольник сталкивается с понятной жизненной задачей, ищет решение, проверяет его и объясняет свой выбор. Следовательно, перспективное направление педагогической практики — не «обучение детей нейросетями», а грамотное использование нейросети взрослым для организации содержательной детской деятельности.

2. Читательская грамотность. Вып. 1. Ч. 1: сборник эталонных заданий / Г. С. Ковалёва, Л. А. Рябина, Г. А. Сидорова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалёвой, Л. А. Рябиной. — 2-е изд. — М.; СПб.: Просвещение, 2021.
3. Естественно-научная грамотность. Вып. 1: сборник эталонных заданий / Г. С. Ковалёва, А. Ю. Пентин, Е. А. Никишова, Г. У. Никифоров; под ред. Г. С. Ковалёвой, А. Ю. Пентина. — М.; СПб.: Просвещение, 2021. — 95 с.
4. Финансовая грамотность. Вып. 1: сборник эталонных заданий / под ред. Г. С. Ковалёвой, Е. Л. Рутковской. — 2-е изд. — М.; СПб.: Просвещение, 2021. — 94 с.

Помогаем ребёнку подружиться с эмоциями: развитие саморегуляции в дошкольном возрасте

Щегорцова Валентина Сергеевна, воспитатель
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка — детский сад № 173»

Статья посвящена формированию эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции у детей дошкольного возраста. В статье автор раскрывает возрастные особенности развития способностей детей распознавать эмоции и управлять ими. Также представлен системный подход к работе воспитателя: от создания эмоционально безопасной среды до конкретных игр и техник. Особое внимание уделено алгоритму действий педагога в острых эмоциональных ситуациях, интеграции приёмов в режим дня и взаимодействию с семьями воспитанников. Практическая ценность статьи — в готовых сценариях игр, фразах-подсказках для воспитателя и рекомендациях по адаптации методов для разных возрастных подгрупп. Статья будет полезна воспитателям ДОО и может использоваться как методическая основа для планирования образовательной работы по социально-эмоциональному развитию детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, саморегуляция, дошкольники, социально-эмоциональное развитие, управление эмоциями, воспитатель, игровые приёмы, уголок тишины, эмпатия, ФГОС ДО.

Цель статьи — сформировать у воспитателей практикоориентированное понимание того, как системно развивать эмоциональный интеллект и навыки саморегуляции у дошкольников в повседневной работе; предоставить готовые инструменты (игры, ритуалы, алгоритмы, фразы) для распознавания эмоций, снижения эмоционального напряжения и формирования доброжелательного поведения детей друг к другу в группе; показать способы интеграции этих приёмов в образовательный процесс и режим дня группы; а также выстроить партнёрство с семьями на основе согласованного подхода к эмоциональному воспитанию.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяет социально-коммуникативное развитие как одну из ключевых образовательных областей. В рамках неё особое место занимает формирование эмоционального интеллекта — способности понимать свои и чужие эмоции, управлять ими и использовать это понимание для построения отношений и решения жизненных задач.

Саморегуляция в дошкольном возрасте — это способность удерживать правило, контролировать импульсы и регулировать уровень возбуждения. Она опирается на внешние опоры: слова взрослого, визуальные подсказки, ритуалы и сенсорные инструменты. Постепенно, через многократное повторение и поддержку, эти внешние опоры становятся внутренними. Цель работы воспитателя — не подавлять эмоции ребёнка, а научить его замечать и озвучивать их, а также дать ему возможность без-

опасно проживать их и выбирать подходящее поведение. Это особенно важно в условиях группы, где ежедневно возникают ситуации, вызывающие сильные переживания: споры из-за игрушек, смена деятельности, ожидание, разлука с родителями, неудачи в выполнении заданий, решение конфликтных ситуаций.

Возрастные особенности и реалистичные ожидания

Чтобы методы были эффективными, их нужно адаптировать для каждой из следующих возрастных подгрупп:

— 3–4 года (вторая младшая группа). Ребёнок начинает узнавать базовые эмоции по мимике и жестам, но часто путает их с действиями («я плачу» вместо «мне грустно»). Саморегуляция возможна только при непосредственной поддержке взрослого: переключении внимания, тактильном контакте, простых ритуалах, эмоциональной поддержке взрослого рядом;

— 4–5 лет (средняя группа). Появляется способность связывать эмоцию с причиной («я злюсь, потому что не успел достроить башню»). Ребёнок может использовать простые стратегии (подышать, посидеть в уголке тишины, см. ниже), но нуждается в напоминаниях и подсказках;

— 6–7 лет (подготовительная группа). Дети способны удерживать правило дольше, использовать слова для описания чувств и эмоций, предлагать варианты решения конфликта и договариваться. В этом возрасте особенно эффективны сюжетные игры, минидialogи и совместное составление правил группы.

Таким образом, задачи воспитателя меняются: от задачи «успокоить и переключить» в младшей группе к задаче «назвать, объяснить, дать выбор и закрепить правило» в старшей и подготовительной группах.

Создание эмоционально безопасной среды

Основа работы с эмоциями — предсказуемая и поддерживающая среда. Её элементы:

- визуальные опоры. Карточки с эмоциями (смайлики, лица, мордочки животных с разными эмоциями, шкала эмоций) помогают ребёнку научиться называть чувства. Эти карточки размещают на видном месте: на доске эмоций, в уголке тишины, на шкафчике;

- ритуалы начала и конца дня. Утренний круг с выбором эмоции дня снижает тревожность и формирует привычку замечать и озвучивать свои чувства. Вечерний круг («Что порадовало? Что огорчило?») помогает осмыслить свои эмоции за весь прожитый день;

- уголок тишины. Это безопасное место, где ребёнок может побыть один и успокоиться. Наполнение этого уголка зависит от возраста:

- младшая группа: мягкий коврик, сенсорные мешочки, одеяло, бутылка с блёстками (трясёшь — блёстки падают, можно считать);

- старшая группа: карточки с дыхательными упражнениями, таймер на три минуты, блокнот «Мои чувства», камень спокойствия (гладкий камень, который держат в руке), банка злости (контейнер для принятия эмоций, эмоциональная разрядка);

- правила группы. Короткие и понятные формулировки, которые проговариваются вместе с детьми: «Если тебе очень шумно, ты можешь пойти в уголок тишины на три минуты. Потом мы поговорим».

Важно, чтобы все взрослые в группе (воспитатели, помощники, специалисты) придерживались единого подхода: одинаковых слов, правил и последовательности действий для развития эмоционального интеллекта воспитанников.

Работа с конфликтами и сильными эмоциями: алгоритм для воспитателя

Когда ребёнок плачет, кричит, бьёт, кусается, важно действовать по чёткому алгоритму:

1. Безопасность: убрать острые предметы, других детей, если есть риск травмы.

2. Валидация. Пример: «Вижу, что тебе очень обидно. Это тяжело».

3. Помощь в определении эмоции. Пример: «Я вижу, что ты злишься. Я тебя прекрасно понимаю. Хочешь подышать вместе?»

4. Предложение выбора. Пример: «Ты можешь пойти в уголок тишины или посидеть рядом со мной. Что тебе сейчас ближе? Я с тобой буду рядом всё равно».

5. Снижение стимуляции: тихий голос, минимум слов, короткие фразы, физический контакт только по запросу ребёнка и с разрешения ребёнка.

6. Разбор ситуации после пика эмоций. Пример: «Что случилось? Что ты чувствовал? Что помогло успокоиться? Расскажи мне, я тебя слушаю».

Важно: не требовать извинений прямо сейчас. Извинение связано с социальной регуляцией, но она возможна только после снижения эмоционального напряжения.

Интеграция в режимные моменты дня и образовательный процесс

Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников не требует отдельных уроков — оно встраивается в повседневность в течение дня в группе. Варианты:

- утренний круг. Пример: «Какая эмоция сегодня у нашей группы? Кто хочет рассказать, что чувствует?»;

- прогулка. Пример: «Кто заметил, что птичка испугалась? Как ты это понял?»;

- обед. Пример: «Ты торопишься — давай сделаем один глубокий вдох, чтобы не пролить суп»;

- подготовка ко сну. Пример: «Расскажи одну вещь, которая тебя сегодня порадовала, и одну — которая огорчила»;

- свободная игра. Воспитатель комментирует эмоции персонажей и предлагает варианты действий: «Мишка расстроился, потому что кубик укатился. Что можно сделать? Как помочь ему?».

Такой подход делает эмоциональный интеллект естественной частью культуры группы.

Работа с родителями: партнёрство и единые правила

Родители для своих детей — это главный пример для подражания, в том числе в развитии навыков саморегуляции эмоций.

Воспитателю стоит дать родителям следующие простые рекомендации:

- называть эмоции дома. Пример: «Ты сейчас злишься, потому что пора убирать игрушки»;

- использовать одни и те же слова и ритуалы как дома, так и в детском саду (например, три глубоких вдоха);

- избегать обесценивания чувств. Например, вместо фразы «Не плачь», лишаящей ребёнка права на эмоцию, лучше сказать: «Плакать нормально, когда обидно. Я рядом. Я могу тебе помочь».

Возможные трудности и типичные ошибки

Типичные ошибки следующие:

- ожидание мгновенных результатов. Саморегуляция формируется месяцами, поэтому важно отмечать маленькие успехи. Пример: «Вчера ты сразу кричал, а сегодня сначала подошёл ко мне, ты молодец»;

— смешение эмоций и поведения. Пример: «Злиться — нормально, бить — нельзя». Разделение чувства и действия помогает ребёнку не стыдиться своих эмоций;

— перегрузка словами. В момент сильного стресса ребёнку нужны короткие фразы и чёткие шаги, а не долгие объяснения.

Развитие эмоционального интеллекта и саморегуляции у дошкольников связано не с «идеальным» поведением, а с

формированием у ребёнка чувства безопасности и уверенности в том, что его эмоции замечают, понимают и помогают с ними справиться и прожить их. Для воспитателя это ежедневная, но очень значимая работа: через ритуалы, игры и спокойные слова мы даём детям инструменты, которые пригодятся им на всю жизнь. Системный подход, единые правила в группе и партнёрство с семьёй позволяют сделать эту работу стабильной и результативной.

Литература:

1. Алмазова, О. В. Развитие саморегуляции у дошкольников. 5–7 лет : методическое пособие / О. В. Алмазова, Д. А. Бухаленкова, А. Н. Веракса. — Москва : Мозаика-Синтез, 2019. — 65 с.
2. Дворецкая, И. А. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. 5–6 лет : методическое пособие / И. А. Дворецкая, Е. В. Горинова, Н. Е. Рычка. — Москва : Дрофа, 2019. — 152 с.
3. Пашкевич, Т. Д. Социально-эмоциональное развитие детей 3–7 лет. — 2-е изд. — Волгоград : Учитель, 2015. — 123 с.
4. Шиманская, В. А. Приключения Монсиков: важная книга о том, как общаться, дружить, понять себя и этот мир / В. А. Шиманская, А. и Г. Шиманские. — Ростов-на-Дону : Феникс-Премьер, 2014. — 119 с.
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. Психологические игры и занятия с детьми. Развиваем эмоциональный интеллект. Вместе переживаем и играем. 70 игровых карточек + 30 таблиц лото. — Москва : АСТ, 2014. — 96 с.

Педагогический потенциал и методические риски интеграции систем искусственного интеллекта в процессе преподавания литературы

Юлдашева Оксана Олеговна, учитель русского языка и литературы
МОБУ гимназия № 44 г. Сочи имени В. А. Сухомлинского (Краснодарский край)

Интеграция систем искусственного интеллекта (ИИ) в процессе преподавания литературы в основной школе представляет собой одно из наиболее актуальных направлений современной педагогической практики, поскольку она связана как с расширением дидактических возможностей урока, так и с возникновением новых методических рисков. В условиях цифровизации образования искусственный интеллект всё чаще рассматривается не только как технический инструмент, но и как средство поддержки учебной деятельности, способное оказывать влияние на способы чтения, анализа и интерпретации художественного текста. Однако специфика литературного образования, ориентированного на развитие читательской культуры, эмоционально-ценностного восприятия и самостоятельного понимания произведения, требует особенно осторожного и методически выверенного подхода к использованию подобных технологий.

Педагогический потенциал искусственного интеллекта в преподавании литературы прежде всего связан с возможностью индивидуализации обучения. В основной школе учащиеся существенно различаются по уровню читательской подготовки, темпу работы, степени сформированности аналитических умений и читательского опыта. ИИ-системы позволяют учитывать эти различия, предлагая задания разного уровня сложности, дополни-

тельные пояснения, подсказки, вопросы для самопроверки и материалы для углубления понимания текста. Это особенно важно в работе с произведениями, требующими внимательного чтения, сопоставления образов, выявления авторской позиции и осмысления художественных деталей. Таким образом, искусственный интеллект может стать инструментом дифференциации обучения и поддержки тех учащихся, которые испытывают затруднения в самостоятельном анализе литературного произведения.

Кроме того, ИИ способен повышать читательскую активность школьников. Интерактивный формат взаимодействия, возможность задавать вопросы по тексту, получать краткие пояснения, сравнивать различные интерпретации и сразу видеть результат своей работы делает процесс изучения литературы более динамичным и привлекательным для подростков. В условиях, когда интерес к чтению у части учащихся снижается, такие средства могут выступать как дополнительный мотивирующий фактор. При грамотном использовании ИИ помогает организовать более активное включение школьников в обсуждение произведения, стимулирует их к формулированию собственных суждений и к поиску аргументов в тексте.

Ещё одним важным преимуществом является поддержка анализа художественного текста. Системы ис-

кусственного интеллекта могут использоваться для предварительного выделения тем, мотивов, образов, композиционных элементов, повторяющихся слов и смысловых акцентов. Это особенно полезно на этапе первичного знакомства с произведением, когда учащимся необходимо освоить базовые ориентиры для дальнейшего анализа. ИИ может помочь структурировать материал, показать возможные направления интерпретации, напомнить о литературоведческих понятиях, необходимых для работы с текстом. В этом смысле он выполняет функцию вспомогательного аналитического инструмента, облегчающего вход в сложный художественный мир произведения.

Значимым педагогическим эффектом является также развитие навыков аргументации. При сопоставлении собственных выводов с ответами, предложенными системой, учащиеся получают возможность не просто принимать готовую интерпретацию, а критически соотносить её со своим пониманием текста. Это способствует формированию умений доказывать свою точку зрения, опираться на текстовые детали, различать обоснованное суждение и поверхностное толкование. В литературном образовании такая работа особенно ценна, поскольку именно аргументированное чтение и способность к осмысленной интерпретации являются одними из ключевых результатов обучения.

Нельзя не отметить и организационные преимущества использования ИИ. Учитель получает возможность экономить время при подготовке дидактических материалов: вопросов, тестов, заданий для групповой и индивидуальной работы, карточек для анализа текста, вариантов творческих упражнений. Это позволяет сосредоточить больше внимания на содержательной стороне урока, на организации обсуждения, на сопровождении читательского отклика учащихся. В условиях высокой учебной нагрузки подобная поддержка может быть весьма полезной, если она не подменяет педагогическую деятельность, а лишь облегчает отдельные её этапы.

Вместе с тем использование искусственного интеллекта в преподавании литературы связано с серьёзными методическими рисками. Один из наиболее существенных состоит в снижении самостоятельности мышления учащихся. Если школьники начинают воспринимать ИИ как источник готовых ответов, у них ослабевает потребность в собственном анализе текста, в поиске смыслов, в формулировании личной позиции. В результате учебная деятельность может свестись к механическому воспроизведению чужих интерпретаций, что противоречит самой природе литературного образования, предполагающего личностное и творческое освоение художественного произведения.

Не менее опасен риск поверхностного понимания литературы. Ответы, генерируемые ИИ, нередко носят обобщённый, шаблонный характер, ограничиваются общими характеристиками темы, идеи или образов и не всегда учитывают художественную специфику конкретного текста. Для литературы как учебного предмета это

особенно проблематично, поскольку её изучение требует внимания к слову, стилю, композиции, подтексту, авторской интонации и историко-культурному контексту. Если учащиеся ограничиваются краткими и универсальными формулировками, они утрачивают возможность глубокого чтения и полноценного понимания произведения.

Существенным методическим риском является и возможная недостоверность ответов, которые генерирует система искусственного интеллекта. В отличие от учителя, ИИ не обладает подлинным пониманием художественного текста и может допускать фактические ошибки, неточно интерпретировать авторскую позицию, смешивать литературоведческие понятия или предлагать спорные, недостаточно обоснованные выводы. В преподавании литературы это особенно опасно, поскольку даже небольшая неточность способна исказить восприятие произведения, привести к неверному пониманию образов, тематики или проблематики текста. Поэтому использование ИИ требует обязательной критической проверки всех получаемых результатов со стороны учителя и учащихся.

Ещё один риск связан с упрощением живого диалога о литературе. Изучение художественного произведения в основной школе не сводится к анализу структуры текста или поиску правильных ответов. Оно предполагает эмоциональное сопереживание, ценностное осмысление, обмен мнениями, столкновение различных читательских позиций. Именно в процессе такого диалога формируется личностное отношение к литературе, развивается способность слышать другого, аргументировать свою точку зрения, уважать иную интерпретацию. Искусственный интеллект не может полноценно заменить этот живой педагогический процесс, поскольку не обладает ни эмоциональной глубиной, ни воспитательным воздействием, присущим учителю и ученическому коллективу.

Кроме того, существует риск подмены педагогической функции учителя. Если искусственный интеллект начинает использоваться не как вспомогательное средство, а как основной источник объяснения и интерпретации, то ослабевает роль педагога как организатора учебного диалога, интерпретатора художественного текста и носителя культурной и ценностной позиции. Между тем именно учитель в литературном образовании задаёт направление чтения, помогает ученикам увидеть художественную целостность произведения, соотнести текст с историко-культурным контекстом и собственным жизненным опытом. Передача этих функций ИИ может привести к формализации урока и снижению его воспитательного потенциала.

Таким образом, интеграция систем искусственного интеллекта в преподавание литературы в основной школе должна рассматриваться как процесс, требующий чётких методических границ. Наиболее продуктивным является использование ИИ не в качестве замены учителя или готового источника истины, а как вспомогательного инструмента, расширяющего возможности индивидуализации, дифференциации и организации самостоятельной работы

учащихся. При этом ключевыми условиями эффективного применения остаются критическое отношение к результатам, обязательная педагогическая экспертиза, сохранение ведущей роли учителя и ориентация на развитие самостоятельного читателя.

В перспективе искусственный интеллект может занять важное место в системе литературного образования, если его применение будет подчинено задачам формирования читательской культуры, аналитического мышления и цен-

ностного отношения к художественному слову. Однако в основе преподавания литературы по-прежнему должен оставаться человек — учитель, способный не только объяснять текст, но и вовлекать школьников в подлинное, личностно значимое общение с литературой. Именно такое сочетание технологических возможностей и педагогического руководства позволяет использовать искусственный интеллект не в ущерб гуманитарной природе предмета, а в интересах её более полного раскрытия.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 43 (646) / 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 04.11.2026. Дата выхода в свет: 11.11.2026.

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.