ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



46
2026
ЧАСТЬ V

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 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

© Оформление. ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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

На обложке изображен *Андрей Александрович Чернов* (1966–2017) — советский и российский программист, автор кодировки KOI8-R, один из создателей Рунета и первый российский участник административного совета проекта FreeBSD.

Андрей Чернов родился в Москве. Его детство и юность пришлись на эпоху, когда доступ к западным компьютерным технологиям в СССР был ограничен, а отечественная вычислительная техника развивалась в значительной мере путем адаптации зарубежных разработок.

После окончания средней школы Чернов поступил на факультет вычислительной математики и кибернетики Московского государственного университета. Уже будучи студентом третьего курса, в 1987 году он принял участие в семинаре по разработке операционных систем Unix, которым руководил профессор В. Г. Сухомлин. Практика проходила на операционной системе ДЕМОС — советском клоне Unix V7, адаптированном для отечественной техники. В 1990 году Чернов окончил университет, защитив диплом с отличной оценкой; его работа была посвящена развитию операционных систем класса Unix.

Еще в 1980-е годы, совмещая учебу с работой, Чернов вошел в коллектив разработчиков советских операционных систем МНОС и ДЕМОС на кафедре прикладной кибернетики Института повышения квалификации Минавтопрома. В его задачи входила реализация механизма оверлеев для управления памятью, русификация системы и отладка ядра и утилит. В 1988 году на Всесоюзной конференции по переносимому программному обеспечению в Калинине (нынешней Твери) он представил собственный многооконный текстовый редактор LE. В 1990 году Чернов участвовал в первой Всесоюзной конференции пользователей Unix.

В начале 1990-х годов он присоединился к команде разработки сети Релком, соединившей советские научные организации с глобальной сетью, а затем работал в компании «Демос» — первом российском интернет-провайдере. Чернов непосредственно участвовал в запуске и наладке первого интернет-канала между Россией и западными странами. В сетевых проектах он использовал никнейм ache.

Главным техническим достижением Чернова стала кодировка KOI8-R — 8-битная таблица символов, обеспечивающая поддержку русского алфавита при сохранении совместимости с ASCII в младшей части кодовой таблицы. В июле 1993 года она была зарегистрирована в Инженерном совете Интернета (IETF). На протяжении 1990-х годов KOI8-R фактически стал стандартом для обмена кириллической информацией в Unix-системах, электронной почте, группах новостей и ранней русскоязычной сети.

В 1991–2001 годах Чернов разрабатывал и поддерживал почтовую программу UUPC/@, позволившую подключить к сети Релком большое число пользователей со слабыми ПК под управлением MS-DOS и OS/2. В 1994 году написал перекодировщик TODOS для преобразования текстов из кодировки CP866 в KOI8-R. В 1993–2000 годах Чернов входил в административный совет, определявший развитие операционной системы FreeBSD, и был первым российским участником этого совета. Его вклад в проект охватывал драйверы устройств, соответствие стандарту POSIX, безопасность и русификацию.

Никнейм ache Чернов использовал во всех сетевых проектах; под этим псевдонимом он был известен и в контркультурной среде 1990-х годов.

Помимо программирования, он занимался литературным переводом с английского: в 2005–2016 годах публиковал переводы на личном сайте Vniz.net и в печатных изданиях («Колонна», «Митин журнал»).

В 2002 году служба гражданства и иммиграции США запретила Чернову въезд в страну, из-за чего он не смог посещать американские конференции разработчиков FreeBSD; к началу 2000-х он свел участие в совете проекта к минимуму, называя его «слишком забюрократизированной структурой».

Личный сайт Vniz.net Чернов использовал как цифровой архив редких материалов: графики художников рубежа XIX–XX веков (Н. Калмаков, Л. Уэйн, Ф. фон Байрос), аниме и оккультных текстов. В декабре 2018 года, через год после смерти Андрея Александровича, домен прекратил работу, так как пароль от сервера был известен только самому Чернову; архив был восстановлен энтузиастами по материалам Wayback Machine на зеркале zachem.ne.jp.

В последние годы Чернов тяжело болел: выраженный остеопороз осложнился переломом ноги и практически лишил его возможности покидать дом. Андрей Александрович Чернов скончался 16 августа 2017 года в Москве на 51-м году жизни; церемония прощания прошла в подмосковном Николо-Архангельском крематории.

Память об Андрее Александровиче Чернове сохраняется в самой инфраструктуре Рунета и открытого программного обеспечения: сообщество FreeBSD увековечило его имя в разделе In Memoriam, отметив влияние, затронувшее практически все аспекты проекта. Коллеги называли его одним из отцов-основателей Рунета — человеком, благодаря которому русская кириллица впервые свободно зазвучала в глобальной сети.

Информацию подготовила ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Мерлина А. Ю.
Каналы обратной связи между органом управления образованием и подведомственной школой: эффективность и барьеры (на примере г. о. Люберцы)..... 303

Морозюк О. В.
Педагогические аспекты проблемы выявления и интерпретации различного вида цитат в художественных произведениях отечественных авторов на примере творчества Александра Кушнера 306

Мухаметгалеева А. Р.
Технология развития лидерских качеств у педагогов в дошкольной организации 309

Павлова А. Ю.
Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра 313

Панова А. М.
Интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в среднем профессиональном образовании 316

Pesochkina K. O.
The role of cognitive processes in developing sociocultural competence in foreign language education 318

Петрухина Т. К., Башкирова Н. В.
Экологический проект в старшей группе детского сада «Вторая жизнь для крышек!» 321

Рыбакова С. А.
Использование дидактических игр для развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня 324

Рычагова О. В.
Основные проблемы в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья по учебно-методическому комплекту Spotlight и пути их решения в начальной школе 327

Семикоз Н. В.
Особенности словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 329

Семикоз Н. В.
Формирование навыков словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях психолого-педагогического сопровождения 331

Солоненко П. А., Соловьева Н. А.
Использование песенного материала как средства развития фонематического слуха у старшеклассников на уроках английского языка 334

Стороженко Е. Ю.
Применение генеративного искусственного интеллекта при создании цифрового тренажёра по теме «Словосочетание» для 8-го класса 337

Субоч М. М.
Организационно-управленческие условия повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне: разработка теоретической модели 339

Субоч М. М.
Проблема объективности оценки качества образования в теории и практике управления на школьном уровне..... 343

Темурзиева Л. Б.
Теоретико-методологические основания формирования социокультурной компетенции учащихся подросткового возраста на уроках иностранного языка..... 348

Темурзиева Л. Б.
Методические аспекты и экспериментальная проверка эффективности применения видеоматериалов на базе УМК Spotlight 350

Туктубаева Д. Д., Такирова Ж. Р., Иванова Е. С.
Мультимедийные технологии как инструмент повышения мотивации и эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении английского языка 352

Ушакова В. В.
Некоторые аспекты подбора репертуара в классе сольного пения 355

Филонова В. Р., Киреева К. А., Морозова Д. А.
Использование компьютерных ролевых игр как средства повышения мотивации к самостоятельному изучению английского языка (на примере The Elder Scrolls V: Skyrim) 357

Ho Thuy Ngoc, Doan Thi Minh Hang
Application of selected active teaching techniques in Russian language instruction to enhance learning motivation of preparatory-course students at Le Quy Don Technical University 359

Цукерман Н. М.
Таблица как универсальный метод решения ряда текстовых задач второй части ОГЭ по математике 363

Шабанов Д. О.
Дифференцированный подход в огневой подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы: психолого-педагогический аспект учета индивидуальных особенностей 367

Шкалей Н. И., Макарова И. А., Федорова М. В.
Система социально значимых акций как средство позитивной социализации дошкольников 369

ПЕДАГОГИКА

Каналы обратной связи между органом управления образованием и подведомственной школой: эффективность и барьеры (на примере г. о. Люберцы)

Мерлина Анна Юрьевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Тараторин Евгений Викторович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский международный университет

В статье рассматривается система обратной связи между органом управления образованием и подведомственными школами на муниципальном уровне. На материалах городского округа Люберцы Московской области охарактеризованы действующие каналы взаимодействия — от официального сайта и личного приема до портала «Добродел» и электронного дневника, — проанализирована нормативная база, выявлены институциональные, коммуникационные и мотивационные барьеры и предложены направления повышения эффективности обратной связи. Делается вывод, что формальная насыщенность каналов не гарантирует результата: ключевым условием выступает замкнутость цикла «обращение — решение — контроль — информирование инициатора».

Ключевые слова: *обратная связь, управление образованием, муниципальная система образования, образовательная политика, подведомственная организация, обращения граждан, электронные сервисы, городской округ Люберцы.*

Управление системой образования на муниципальном уровне в решающей степени зависит от качества информационного обмена между органом управления образованием (далее — УО) и подведомственными школами. Сведения о запросах родителей, проблемах организации учебного процесса, кадровом обеспечении и материально-техническом состоянии зданий поступают наверх по каналам обратной связи, а управленческие решения, разъяснения и требования — вниз. Если этот обмен работает с перебоями, орган управления начинает принимать решения на искаженной или запаздывающей информации, а школа, воспринимает поступающие сверху требования как произвольные и не всегда обоснованные.

Правовую основу взаимодействия образовательной организации с учредителем и участниками образовательных отношений задает Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. К компетенции образовательной организации закон относит создание условий и организацию взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся (ст. 26), а родители наделяются правом знакомиться с содержанием образования, используемыми технологиями и оценками успеваемости детей, а также принимать участие в управлении организацией в форме, определяемой уставом (ст. 44) [1]. Дополнением к этим правам служит институт комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений (ст. 45) [1].

Порядок работы с обращениями граждан регулируется Федеральным законом от 02.05.2006 № 59-ФЗ [2]. Он устанавливает общий срок рассмотрения обращения — тридцать дней со дня регистрации, возможность переадресации по компетенции и обязанность органа дать ответ по существу либо мотивированно отказать [2]. Федеральный закон от 09.02.2009 № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» обязывает органы размещать в сети Интернет сведения о своей деятельности, включая порядок приема граждан и контакты [3]. На региональном уровне действует Закон Московской области от 29.07.2016 № 164/2016-ОЗ «Об образовании в Московской области», закрепляющий полномочия органов местного самоуправления в сфере образования и порядок взаимодействия с подведомственными организациями [4].

Обратная связь в системе «УО — школа — родители» опирается одновременно на три контура: управленческий (школа отчитывается перед учредителем, учредитель контролирует школу), гражданский (родитель обращается в школу, УО, администрацию, вышестоящие органы) и цифровой (государственные информационные системы, через которые транслируются данные об учебном процессе). Эффективность системы определяется тем, насколько согласованно работают все три контура.

Управление образованием администрации муниципального образования городской округ Люберцы Москов-

ской области является учредителем муниципальных общеобразовательных организаций округа. На официальном сайте управления (lub.edumsko.ru) указаны контактный телефон, адрес электронной почты lbrc_komitet@mosreg.ru, график очного приема населения: вторники и четверги с 9.00 до 18.00 [5]. Отдельно выделены разделы «Обращения граждан», «ФГИС «Моя школа» и «Телефон доверия»; в период приемной кампании в первом классе управление открывает тематическую горячую линию по телефону с выделенным добавочным номером [5]. Структуру управления возглавляет начальник управления — заместитель главы городского округа, что означает вхождение управления в структуру администрации округа [5; 6].

Канал обратной связи здесь редко бывает одноканальным: обращение родителя, поступившее, например, через интернет-приемную администрации округа, может быть переадресовано в управление образованием, а оттуда — в конкретную школу для исполнения и подготовки ответа [6]. Обращение, направленное через портал «Добродел», проходит сходный путь: администрация округа или профильный региональный орган регистрирует жалобу и направляет ее по компетенции исполнителю [7]. Вместе с тем, часть обращений вообще не оформляется документально — родители пользуются электронным дневником, мессенджерами и родительскими чатами, а школа агрегирует эту информацию и доводит ее до учредителя через отчетность и личные контакты руководителей. В цифровой контур входит автоматизированная информационная система «Сетевой город. Образование», ведение которой в Подмосковье интегрировано с порталом «Добродел»: отметки, посещаемость и домашние задания доступны родителям в электронном виде [7; 8].

Сохраняет значение и такой традиционный канал, как коллегиальные органы управления школой: общее собрание работников, совет школы, управляющий совет с участием родителей [1]. Через них школа легитимно представляет учредителю позицию коллектива и родителей, а учредитель — доводит до школ решения и ожидания. Прямая связь «школа — УО» осуществляется также через плановую отчетность, совещания директоров, методические мероприятия учебно-методического центра округа.

Систематизация действующих каналов представлена в таблице 1.

Таблица 1. **Каналы обратной связи между органом управления образованием и подведомственными школами г. о. Люберцы**

Канал	Субъект — инициатор	Адресат	Форма и типичное содержание	Срок регламента
Официальный сайт УО (раздел «Обращения граждан»), электронная почта, телефон	Родители, педагоги, руководители школ	Управление образованием	Письменное обращение, запрос, жалоба	До 30 дней (ст. 12 ФЗ № 59-ФЗ)
Личный прием граждан	Родители, педагоги	Управление образованием	Устное обращение с возможным письменным оформлением	По графику: вторник и четверг, 9.00–18.00
Тематические горячие линии (запись в первый класс и др.)	Родители	Управление образованием; Министерство образования МО	Телефонная консультация по типовому вопросу	В период приемной кампании, в режиме звонка
Интернет-приемная администрации округа, портал «Добродел»	Граждане (родители, жители)	Администрация округа с переадресацией в УО и школу	Жалоба, предложение, запрос услуги	До 30 дней; переадресация — 7 дней
АИС «Сетевой город. Образование», электронный дневник (интегрирован в «Добродел»)	Учителя, родители, обучающиеся	Школа; УО (модуль управления образованием)	Данные об успеваемости, посещаемости, системные отчеты	В режиме реального времени
Коллегиальные органы школы (совет, управляющий совет, общее собрание)	Родители, педагоги, администрация школы	Школа; учредитель	Позиция коллектива, замечания к организации процесса	По плану работы школы
Комиссия по урегулированию споров (ст. 45 ФЗ № 273-ФЗ)	Родители, обучающиеся	Школа	Индивидуальный спор об образовательных отношениях	По регламенту комиссии
Отчетность, совещания директоров, методическая работа	Школа	Управление образованием	Плановая и аналитическая информация «снизу вверх»	По графику отчетности

Каналы, сведенные в таблице 1, заметно различаются между собой — и по тому, куда они ведут информацию, и по скорости. Часть из них работает снизу вверх: так движется отчетность и сообщения через коллегиальные органы. Часть, напротив, идет сверху вниз — это совещания и горячие линии. Есть и двусторонние каналы, по своей природе рассчитанные на граждан: письменные обращения, «Добродел», приемные. По мнению автора, в том месте, где эти потоки встречаются, и находится главная ценность обратной связи — управление получает возможность видеть реальное положение дел, а школы рассчитывают на решения, обоснованные этим положением.

Проблема состоит не в количестве каналов, а в том, что мешает им работать в полную силу. Если обратиться к практике муниципального управления, можно выделить несколько таких препятствий.

Первое — само устройство пути, который проходит обращение. Тридцатидневный срок, установленный законом [2], — это предельная граница, а не разумное время для решения вопроса, но на практике ответ нередко приходит именно к ее концу, хотя по сути проблема решалась бы за день. Добавляет времени и переадресация: обращение может двинуться от администрации к управлению, а оттуда в школу, и на каждом этапе его нужно зарегистрировать, переслать, дождаться ответа [2; 6]. Заявителю при этом приходится несколько раз излагать суть одной и той же проблемы. Для школы же каждый переадресованный запрос — это лишняя бумажная работа, которая далеко не всегда делает саму работу лучше.

Второе — содержание самих ответов и донесения решений. Письменный ответ часто написан так, что отвечает скорее на формальные требования, чем на вопрос человека: перечислены ссылки на нормы, использованы стандартные обороты, а исходный вопрос остался без содержательного разрешения. Решения и разъяснения, идущие сверху, тоже доходят до родителей с искажениями — их передают по цепочке «управление — директор — классный руководитель — чат класса», и на каждом звене смысл может потеряться или, наоборот, получить излишнюю эмоциональную окраску. Сюда же следует отнести разрыв в цифровых умениях семей: электронный дневник и онлайн-формы привычны далеко не всем [8], и для части родителей по-настоящему работают только личный прием и телефон.

Третье — мотивация тех, кто находится внутри системы. Директору школы не всегда выгодно сообщать о проблеме сразу, так как на объяснения уходит время, а сам факт публично поднятой проблемы может быть истолкован как недостаток его собственной управленческой работы. В итоге часть реальных трудностей доходит до управления в смягченном виде — через плановую отчетность, когда оперативно исправить ситуацию уже затруднительно. С родителями картина обратная: не получив содержательного ответа в школе или управлении, он обращается в вышестоящую инстанцию, и система начинает реагировать уже не на проблему, а на ее обострение. Так вместо системной работы с причинами закрепляется реакция на отдельные, наиболее заметные обращения.

Кроме того, в муниципальной практике, как правило, не отслеживаются хотя бы простые показатели — какую долю обращений удается решить по существу с первого раза, сколько в среднем времени уходит на реакцию, какова доля заявителей, удовлетворенных результатом, и каков уровень повторных обращений по одному и тому же вопросу. Пока эти показатели не измеряются, любые оценки эффективности обратной связи остаются декларативными.

По мнению автора, начинать улучшение положения стоит с того, как заканчивается путь обращения. Сейчас оно нередко завершается формальным ответом, и на этом система считает свою задачу выполненной. Между тем смысл обратной связи не в формальном ответе, а в решении обозначенной проблемы и извещении об этом человека, который обратился. Пока школа и управление не увидят в обращении именно такой цикл — от сигнала до содержательного результата, — эффект от любых других мер будет ограниченным. Целесообразно, не ограничиваясь тридцатидневным сроком, установленным законом [2], установить более короткие внутренние ориентиры: например, на типовой вопрос отвечать в течение нескольких рабочих дней, не дожидаясь, пока истечет предельный срок.

Дальше встает вопрос о том, по какому каналу какой вопрос должен идти. Сегодня распределение тем между каналами сложилось стихийно: сезонные и типовые вопросы — запись в первый класс, льготное питание, организация итоговой аттестации — поступают наравне с индивидуальными жалобами [5], хотя для них достаточно телефонной консультации или короткого разъяснения на сайте. Ситуативные проблемы конкретной семьи разумнее вести через «Добродел» и приемные [7], а вопросы, требующие общего решения, — выносить на совет школы или управляющий совет, где присутствуют и родители, и педагоги [1]. На наш взгляд, если управление образованием хотя бы раз в квартал будет анализировать, по каким каналам и с какими темами к нему приходят, картина станет достаточно ясной, чтобы часть массовых вопросов перевести в консультационные форматы и разгрузить документарную переписку для действительно сложных случаев.

Отдельного внимания заслуживает то, как школа сообщает о собственных трудностях. Руководителю, который честно докладывает наверх о кадровом дефиците или аварийном состоянии здания, сейчас зачастую проще промолчать: возросший объем проверок и запросов вряд ли добавит ему спокойствия, а промолчание остается незамеченным. Пока учредитель не разграничит в оценке работы школы факт наличия проблемы и факт работы над ней, потока достоверной информации снизу ожидать не приходится. Школа, вовремя сообщившая о трудности, должна восприниматься как надежный источник, а не как источник рисков — иначе доверие, на котором держится вся обратная связь, довольно быстро утратится.

Наконец, по мнению автора, сам массив поступающих обращений стоит использовать не только как повод для отдельных ответов, но и как материал для анализа. В нем видно, какие темы повторяются из месяца в месяц, в каких школах проблемы концентрируются и какие принятые меры дали результат, а какие — нет. Регулярного сведения этих данных и их обсуждения на совещаниях с директорами достаточно, чтобы поток жалоб превратился в рабочий инструмент планирования муниципальной образовательной политики.

Анализ показывает, что в городском округе Люберцы система обратной связи между органом управления образованием и подведомственными школами институционально оформлена и опирается на действенное нормативное регулирование: определены сроки рассмотрения обращений, порядок личного приема, перечень горячих линий, работающий электронный дневник и сервис «Добродел». Основные ограничения связаны не с наличием каналов, а с их содержательной отдачей: затянутость цикла рассмотрения, отсылочность ответов, фильтрация информации при движении «снизу вверх», неравный цифровой доступ семей и отсутствие публичных показателей эффективности обратной связи. Ключевым условием повышения отдачи является замыкание цикла «обращение — решение — контроль — информирование» и аналитическое использование агрегированных данных обращений в муниципальной образовательной политике. Продолжить работу целесообразно эмпирической оценкой удовлетворенности родителей и руководителей школ работой рассмотренных каналов на основе репрезентативного опроса.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://pravo.gov.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).
2. Федеральный закон от 02.05.2006 № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» (с изм. и доп.) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://pravo.gov.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).
3. Федеральный закон от 09.02.2009 № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://pravo.gov.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).
4. Закон Московской области от 29.07.2016 № 164/2016-ОЗ «Об образовании в Московской области» (с изм. и доп.) // Официальный интернет-портал Правительства Московской области. — URL: https://mo.mosreg.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).
5. Официальный сайт Управления образованием администрации муниципального образования городской округ Люберцы Московской области: [сайт]. — URL: https://lub.edumsko.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).
6. Официальный портал администрации городского округа Люберцы Московской области. Интернет-приемная: [сайт]. — URL: https://люберцы.рф/ (дата обращения: 03.11.2026).
7. Портал «Добродел» Правительства Московской области: [сайт]. — URL: https://dobrodel.mosreg.ru/ (дата обращения: 05.11.2026).
8. АИС «Сетевой Город. Образование»: [сайт]. — URL: https://centerstart.ru/ (дата обращения: 03.11.2026).

Педагогические аспекты проблемы выявления и интерпретации различного вида цитат в художественных произведениях отечественных авторов на примере творчества Александра Кушнера

Морозюк Олег Владимирович, студент магистратуры
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

Ключевые слова: цитата, цитатность, цитирование, отсылка, реминисценция, аллюзия.

Понятие «цитаты» современным школьникам знакомо почти исключительно в узком смысле этого слова — то есть как дословную выдержку из какого-либо текста или дословно воспроизводимые слова чьей-то устной речи, при этом обязательно взятые в кавычки. Вместе с тем, в литературоведении существует понятие цитаты в широком смысле слова, то есть отсылок, явных или неявных, подразумеваемых, к некоему чужому, как правило, хорошо известному тексту. Так, например, всем прекрасно известное стихотворение Александра Сергеевича Пушкина «Я помню чудное мгновенье» содержит такую цитату в широком смысле слова — это строка «Гений чи-

стой красоты», позаимствованная поэтом из стихотворения Василия Андреевича Жуковского «Лалла-Рук» (точнее, перевода одноимённой повести в стихах Томаса Мура, сделанного Жуковским).

Современная литература, особенно начиная с эпохи постмодернизма, изобилует такого рода цитатами. Постмодернизм как таковой вообще построен на идее цитирования, игры с «чужими» текстами — эта идея, в частности, легла в основу романа Германа Гессе «Игра в бисер». Поэтому не нужно тратить много сил, чтобы доказать актуальность изучения проблемы цитаты и цитатности в литературе.

Что касается важности изучения этой проблеме в средней школе, то здесь следует сказать несколько слов. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что явление цитирования представляет собой такое же средство художественной выразительности как эпитет, сравнение, метафора и так далее. Более того, наличие в художественном тексте цитаты в широком смысле значительно углубляет его, делает более объёмным, обогащает дополнительными смыслами. Далее, вопрос выявления цитаты относится к вопросам эрудиции читателя, его включённости в общий литературный контекст, принадлежности к национальному коду, который формируется во многом благодаря художественной литературе. Человек, умеющий считывать в тексте фрагменты «чужого» текста, должен как минимум иметь понятие об этих «чужих» текстах, а в идеале должен быть с ними хорошо знакомым — иными словами, эти тексты должны быть для него «своими». Во времена Пушкина строка «гений чистой красоты» была знакома читающей публике именно из произведения Жуковского, и читатели «считывали» эту отсылку — мы же, в основном, уверены, что эти слова принадлежат самому Пушкину. Таким образом, умение выявить цитату становится одним из ключевых умений школьника в плане его включённости в общую культурную отечественную традицию, что, в свою очередь, становится эффективным средством его духовно-нравственного воспитания, разностороннего развития как личности.

Далее, способность обучающегося к интерпретации цитаты делает значительно эффективнее его способность к анализу художественного текста в целом и к аналитическому мышлению как таковому. Известно, что цитата в широком смысле слова далеко не равна самой себе, бытующей в своём первоисточнике. Упомянутая цитата из Жуковского у Пушкина играет совсем новыми красками, поскольку погружена в иной поэтический контекст — и именно благодаря этому и закрепилась в нашем культурном коде как Пушкинская, а не как фраза Жуковского. Поэтому работа с обучающимися в плане интерпретации цитаты становится второй по значимости при изучении данного вопроса.

В качестве объекта для изучения вопроса цитатности предлагается творчество современного поэта Александра Кушнера. Фигура Кушнера выбрана по нескольким причинам. Во-первых, тексты Кушнера написаны прекрасным русским языком, они глубоки по содержанию и безупречны по форме. Во-вторых, Кушнер — это ныне живущий поэт, с ним при большом желании можно пообщаться, задать ему вопросы, что немаловажно для обучающихся. И в-третьих, и это главное в свете обозначенной проблемы, стихи Кушнера насыщены цитатами, в том числе и такими, которые могут быть «считаны» читателями подросткового возраста.

Прежде чем перейти к вопросу изучения темы цитатности с обучающмися, стоит подумать над использованием самого термина «цитата». Поскольку, как уже было замечено, у школьников это понятие связано в первую очередь с цитатой в узком смысле, на первом этапе стоит использовать другой термин — например, «отсылка». Отсылка к другому тексту — такое определение будет для обучающихся понятнее и лучше усвоится.

Далее, следует сразу переходить к примерам, следуя, таким образом, индуктивному методу, то есть, идя от частного к общему. При этом будет достигаться цель самостоятельного поиска обучающимися ответов на поставленные учителем вопросы — именно такой подход предполагает очень актуальный сегодня метод проблемного обучения.

Например, возьмём первые строчки из стихотворения Кушнера:

Первым узнал Одиссея охотничий пёс,
А не жена и не сын. Приласкайте собаку.

Как видно, здесь автор отсылает нас к персонажу Гомеровского эпоса, что уже и есть цитата, то есть отсылка. В данном случае это «цитата-номинация» [3]. Далее в тексте этого стихотворения идёт речь о вечных вопросах жизни и смерти, и фактически поётся гимн жизни. Для нас в данном примере важно, во-первых, само появление отсылки к другому тексту, что само по себе требует от читателя хотя бы минимального знакомства с этим текстом, а во-вторых, важно понимание той роли, которую играет эта отсылка. Зачем автору понадобилось упоминать Одиссея? Разумеется, не для того, чтобы «блеснуть эрудицией». В ходе беседы с обучающимися следует привести их к пониманию того, что смысл, заложенный в Гомеровском тексте, перекликается со смыслом, который хочет донести до нас Александр Кушнер — а именно, безграничное восхищение жизнью и холодно-равнодушное отношение к смерти.

После ознакомления с несколькими примерами использования отсылок можно перейти к вопросу об их значении в «новом» тексте. Нужно добиться, чтобы обучающиеся сами вывели принципы использования отсылок, составили их типологию. Так, например, отсылка может:

1) являться отправной точкой произведения;

2) служить иллюстрацией какого-то тезиса или способствовать конкретизации художественного образа;

3) выполнять сюжетообразующую функцию произведения;

4) выполнять смыслообразующую функцию произведения.

Например, в стихотворении «Перевалив через Альпы…» слова древнеримского консула «Лучше быть

первым в провинции, чем вторым или третьим в Риме» становятся главной темой повествования, вокруг них выстраивается весь его сюжет, поэтому в данном случае можно говорить о сюжетообразующей функции цитаты. В этом стихотворении автор переносит читателя во времена Древнего Рима, детально воспроизводя ситуацию, при которой были произнесены эти исторические слова, и затем устраивает своеобразную перекличку через века, спрашивая у автора этой бессмертной фразы, изменился ли человек за прошедшие века.

В стихотворении «Сон» лирический герой уподобляется Ахиллесу из гомеровской «Илиады», при этом он остаётся современным человеком, живущим в благоустроенной квартире с телефоном, но чувства испытывает ровно те же — или почти те же — что и античный герой. И когда он узнал — по телефону! — о том, что «Патрокл сражён», у него «что-то рухнуло внутри». В данном случае мы можем говорить о смыслообразующей функции цитаты.

В стихотворении «Всего прекрасней и всего грустней…» мотив из романа Марселя Пруста «В сторону Свана» («Звенел звонок в саду в романе Пруста») используется автором для иллюстрации одного из своих тезисов: а именно, что «знакомство [с жизнью] тоже грустно». Стихотворение заканчивается также отсылкой к тексту Пруста: «А тот звонок в саду звенит всё тише»), то есть и здесь можно говорить не только об иллюстративной, но и о смыслообразующей функции цитаты.

В финальной строке стихотворения «Снег» появляется барон Мюнхгаузен, который привязывает к шпилю занесённой снегом башни своего коня — эту отсылку можно интерпретировать тоже как иллюстрацию, которая дополнительно сообщает произведению, рисующем фантастическую картину занесённого снегом города дополнительный сказочный оттенок.

В творчестве Александра Кушнера можно найти и пример «двойной цитаты», или «отсылки к отсылке». Так, в стихотворении «Мы останавливали с тобой // Каретоподобный кэб» идёт отсылка к стихотворению Осипа Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса». Собственно, фраза «Я список кораблей прочёл до середины» взята автором в качестве эпиграфа. Заканчивается стихотворение Кушнера выводом: лирическому герою удалось увидеть чужие страны, потому что он «список кораблей … вслух до конца прочёл».

После нескольких занятий с обучающимися по теме цитирования учитель может познакомить их с существующими терминами, обозначающими разного рода цитаты: аллюзия, реминисценция, парафраз и другими. Здесь следует заметить, что многие исследователи дают разные определения этим понятиям, порой существенно отличающиеся друг от друга. Объясняется это, очевидно, тем, что проблема цитирования ещё не достаточно изучена в литературоведении. На это обстоятельство указывает, в частности, М. В. Саблина в своей статье «Цитата и её типовые разновидности: к проблеме классификации»: «Цитата — термин, в который разные авторы вкладывают неодинаковое содержание, поэтому понятие цитаты не имеет четкой, общепринятой дефиниции и однозначного терминологического обозначения». И добавляет: «Это объясняется сложностью самого описываемого явления». [2]. Аналогичную мысль высказывает Т. А. Смирнова в работе «Типология и функции цитаты в художественном тексте (на материале романов А. Битова «Пушкинский дом», В. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени»)», которая утверждает, что «проблема цитаты остается на периферии исследований» [3].

Анализируя, например, определение термина «реминисценция», М. В. Саблина приводит высказывания нескольких учёных: одни считают, что «Реминисценция — нередко невольное воспроизведение автором чужих образов» и что «реминисценции бывают смутными и неуловимыми»; другие авторы, наоборот, утверждают, что реминисценция — это «риторический прием, состоящий во включении в текст хорошо узнаваемого фрагмента, иногда несколько трансформированного»; третьи дают предельно широкое понимание реминисценции и полагают, что основная её особенность — «включение старого текста в новый. Реминисценциями могут быть как крупные текстовые фрагменты, так и отдельные высказывания, передаваемые цитатами или аллюзиями, или даже отдельные слова и фразеологические единицы». [2]

Т. А. Смирнова разрабатывает собственную типологию цитаты, куда включает такие понятия как «точная цитата», «неточная цитата», «цитата-высказывание», «цитата-парафраза», «цитата-знак» и другие. Данные термины, в свою очередь, подразделяются на подвиды цитат: например, «цитата-знак» включает в себя «номинации» (в частности имена персонажей — в нашем примере это было имя Одиссей), «атрибуты», «ситуации» и т. д. То есть, типология цитаты представляет собой иерархическую структуру.

Исходя из сложности вопроса для восприятия обучающимися предлагается при работе с ними придерживаться достаточно простых определений — особенно это касается среднего звена. Так, термин «аллюзия» стоит определять как «стилистическая фигура, одна из форм иносказания; употребление какого-либо слова, фразы, цитаты в качестве намёка на общеизвестный литературный, бытовой или общественно-политический факт» [1]; ключевым в данном случае является слово «намёк». При определении термина «реминисценция» можно будет обойтись таким кратким определением: «реминисценция — это черты, наводящие на воспоминание о другом произведении» [там же]. При этом главной функцией и аллюзии, и реминисценции является «создание художественной многозначности текста, расширение его смыслового пространства» [там же]. При работе с обучающимися старшего звена можно вводит более сложные и многозначные определения, в том числе ввести в терминологический оборот сам термин «цитата» в качестве родового понятия.

Тем не менее, наиболее важным с точки зрения воспитания художественного вкуса, формирования интереса к чтению, самостоятельного поиска первоисточников, на которые ссылается автор, представляется не точное знание терминов, а само умение опознавать в тексте ху-

дожественного произведения цитату и нужным образом её интерпретировать, то есть определять её роль в тексте. Таким образом, при работе с обучающимися следует делать упор не на знании типологии цитаты, а на знании типологии её употребления.

Заключительным этапом знакомства обучающихся с темой цитаты могли бы быть практические занятия, на которых обучающиеся должны будут самостоятельно составить тексты с использованием разного вида цитат и объяснить их роль в смыслового пространства текста.

Литература:

1. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/index.htm
2. Саблина М. В. Цитата и её типовые разновидности: к проблеме классификации. — file:///C:/Users/Татьяна/Downloads/tsitata-i-ee-tipovye-raznovidnosti-k-probleme-klassifikatsii.pdf
3. Смирнова Т. А. Типология и функции цитаты в художественном тексте (на материале романов А. Битова «Пушкинский дом», В. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени»). — https://cheloveknauka.com/tipologiya-i-funktsii-tsitaty-v-hudozhestvennom-tekste
4. Кушнер А. С. «То, что мы зовём душой…» — С.-П.: «Азбука», 2023 г.

Технология развития лидерских качеств у педагогов в дошкольной организации

Мухаметгалеева Алина Рустамовна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статья посвящена проблеме развития лидерских качеств у педагогов дошкольного образовательного учреждения. Представлена технология, соединяющая рефлексивное управление, методическую работу и командные формы взаимодействия воспитателей. Описан опыт апробации на базе МДОУ «Детский сад № 8 «Ягодка»» г. Волжска с участием 18 педагогов. За период формирующей работы доля воспитателей с высоким уровнем сформированности лидерских качеств выросла с 22 до 39 процентов, доля педагогов с низким уровнем сократилась с 28 до 11 процентов. Результаты подтверждают работоспособность технологии в условиях регулярной методической работы учреждения и ее воспроизводимость силами старшего воспитателя.

Ключевые слова: *лидерские качества, педагог дошкольного образования, технология развития, методическая работа, тимбилдинг, рефлексивное управление.*

Развитие лидерских качеств педагога как фактор качества дошкольного образования

Модернизация дошкольного образования перевела учреждения на новую нормативную логику. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования увязывает качество реализуемой программы с психолого-педагогическими и кадровыми условиями, в т. ч. с профессиональным ростом воспитателей [1; 11, с. 7]. Лидерство вышло за пределы управленческой литературы и вошло в педагогический оборот как ресурс развития учреждений; в программах профессионального роста образовательное лидерство заявлено как один из вариантов роста педагога [16, с. 43].

Практика, однако, свидетельствует о разрыве между нормативными ожиданиями и состоянием кадров. Показательна оценка из исследования рефлексивного управления. Р. М. Шерайзина с коллегами указывают, что педагоги дошкольного образования, обладая профессионализмом и опытом работы, «не готовы в полной мере реализовать требования ФГОС ДО, не владеют необходимыми компетентностями для соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога» [15, с. 383]. Разрыв объясним тем, что лидерская составляющая работы воспитателя десятилетиями складывалась стихийно, через личный опыт и разовые курсы повышения квалификации. Разовые мероприятия не согласуются с логикой непрерывного образования и ведут к угасанию лидерства [16, с. 43].

Дополнительный запрос на лидерскую компетентность создает конкурсное движение и аттестация. Жюри профессиональных конкурсов оценивает умение воспитателя вести коллег за собой, публично представлять результаты, удерживать команду группы в решении образовательных задач. В литературе подготовка конкурентоспособного педагога, обладающего лидерскими качествами, прямо отнесена к приоритетам современного образования [5, с. 100].

Складывающееся противоречие между потребностью учреждений в педагогах-лидерах и стихийным характером формирования соответствующих качеств определило замысел работы. Цель исследования состоит в разработке и апробации технологии развития лидерских качеств у педагогов дошкольного учреждения.

Задачи исследования:

уточнить содержание понятия «лидерские качества педагога» и его структуру применительно к условиям дошкольного учреждения;

выявить исходный уровень сформированности лидерских качеств у воспитателей базы исследования;

разработать содержание и этапы технологии развития лидерских качеств;

оценить результативность апробированной технологии.

Исследование выполнялось в 2026 году на базе МДОУ «Детский сад № 8 «Ягодка»» г. Волжска, которое посещают 185 воспитанников; в учреждении работают 8 групп и 24 педагога. В опытную работу включены 18 воспитателей с разным стажем (от 2 до 31 года). Методы исследования включали теоретический анализ литературы по проблеме, самооценочную диагностику, экспертную оценку, включенное наблюдение и педагогический эксперимент.

Лидерские качества воспитателя в психолого-педагогических исследованиях

Понятие лидерства разрабатывается на стыке социальной психологии, менеджмента и педагогики, и каждая область вносит в трактовку собственные акценты [2]. В обзорной работе по педагогике лидерство определено как «способность вести за собой людей для достижения конкретных целей» [2, с. 72]. Опора на ведущего за собой позволяет отделить лидерство от формальной власти. Воспитатель без административной должности может объединять коллег вокруг общей задачи, и именно за ним закрепляется роль лидера.

Разграничение с руководством последовательно проведено в учебной литературе по психологии управления. «Если руководство по своей сущности социальный феномен, то лидерство — психологический», констатируется в пособии Т. В. Вырупаевой и И. Ю. Моськиной [4, с. 56]. Отсюда практический вывод для дошкольного учреждения. Должность занимает специалист, назначенный приказом; лидерские же позиции распределяются в коллективе по линии неформального признания, и работа с ними требует инструментов, отличных от административных предписаний.

Зарубежная традиция накопила солидный материал по природе лидерских качеств. Исследование 90 успешных лидеров позволило У. Беннису выделить четыре группы качеств, связанных с управлением вниманием, значением, доверием и собой [4, с. 75]. Классические концепции связывали лидерство с устойчивым набором черт, позднее фокус сместился к лидерскому поведению и ситуационным моделям [4, с. 75].

Применительно к педагогу дошкольного образования понятие конкретизировано в исследовании Л. В. Тайковой. Лидерские качества трактуются здесь как совокупность психологических качеств, способностей и особенностей взаимодействия лидера с группой, обеспечивающих успешность выполнения специфических лидерских функций [14, с. 102]. В составе ведущих качеств воспитателя выделены четыре компонента, среди которых гностический, конструктивный, коммуникативный и организаторский [14, с. 102].

Командная линия трактовки смещает акцент с индивидуальных черт на групповые процессы. Лидерские качества описываются в ней как характеристики личности, способствующие эффективной работе команды, включая планирование, организацию и мониторинг ее результатов [5, с. 100]. Расхождение позиций не выглядит непримиримым. Компонентная трактовка дает диагностический инструментарий, командная подсказывает организационные формы развития коллектива; для задач исследования они дополняют друг друга.

Устойчивой классификации лидерских качеств педагога в науке к настоящему времени не сложилось, поскольку меняющиеся условия профессии требуют новых сочетаний качеств, которые прежде не относились к лидерским [5, с. 101]. В контексте исследования принято рабочее определение. Лидерские качества педагога дошкольного учреждения рассматриваются как совокупность психологических качеств и организационных умений, позволяющих воспитателю выступать инициатором и организатором значимой для коллектива деятельности, объединять коллег вокруг образовательных задач и нести ответственность за общий результат. Структура качества операционализирована по четырем компонентам (гностический, конструктивный, коммуникативный, организаторский), из чего выводится диагностическая процедура следующего раздела работы.

Технологический подход к развитию профессионально-личностных качеств педагога ДОО

Педагогическая технология в широком смысле отличается тремя признаками. Цель формулируется диагностично, то есть через наблюдаемый результат; процесс расчленяется на этапы с известным содержанием каждого; способ деятельности воспроизводится другим педагогом на схожем материале без потери качества. К развитию личностных и профессиональных качеств взрослого перечисленные признаки применимы с оговоркой, поскольку внутренние изменения воспитателя не поддаются жесткому нормированию.

Предостережение против упрощенного понимания развития высказано О. В. Мельниковой с соавторами в работе по постдипломному образованию педагогов. «Обсуждение проблемы профессионального развития (повышения качества педагогической работы) не может быть сведено к улучшению отдельных профессиональных составляющих, сумма которых не может обеспечить принципиально новый профессионализм: необходимо обсуждать целостную модель профессионала, способного к саморазвитию» [10, с. 205]. Из предупреждения следует, что технология развития лидерских качеств должна выстраиваться вокруг целостной фигуры воспитателя; отдельные тренинги придают развитию фрагментарный характер.

От общего понимания технологии перейдем к ее конкретному контуру. В основу положены три опоры. Рефлексивное управление делает педагога субъектом собственной деятельности и самостоятельной оценки ее результатов [15]. Каналом реализации служит методическая работа учреждения, рассматриваемая в литературе как основной инструмент управления кадровым потенциалом персонала дошкольного образования [3]. Развитие коллектива поддерживают командные формы, к числу которых относится тимбилдинг как специально организованный комплекс мероприятий по сплочению педагогов [8]. Сочетание опор позволило рассчитывать на развитие качеств в естественной для воспитателя профессиональной среде, без отрыва от работы с детьми.

Диагностика лидерских качеств педагогов на констатирующем этапе исследования

Опытная работа проведена на базе МДОУ «Детский сад № 8 «Ягодка»» г. Волжска в сентябре и октябре 2026 года. В экспериментальную группу вошли 18 воспитателей в возрасте от 23 до 54 лет со стажем от 2 до 31 года. По квалификации трое имеют высшую категорию, девять первую; шестеро работают без категории. Квалификационный состав в целом отвечает кадровым требованиям стандарта [11, с. 21]. Диагностическая процедура опиралась на четырехкомпонентную структуру качеств, обоснованную для педагогов дошкольного образования [14, с. 102].

Данные получены из трех источников. Самооценка собрана по адаптированному опроснику М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, включающему 20 утверждений и семибалльную шкалу. Карту экспертной оценки независимо заполняли заведующий и старший воспитатель по тем же четырем компонентам; практика оценки и аттестации персонала ДОО систематизирована в [13, с. 77]; третьим источником послужили материалы включенного наблюдения методических объединений. Согласованность самооценки и экспертных оценок по методу Спирмена составила 0,72, что говорит об удовлетворительной надежности процедуры.

По совокупности данных выделены три уровня сформированности лидерских качеств. Высокий уровень показан при результате свыше 70 процентов максимума по каждому компоненту, средний охватывает диапазон от 40 до 69 процентов, низкий констатируется ниже 40 процентов. Констатирующий срез дал распределение по трем уровням. Высокий уровень показан у 4 педагогов (22 %), средний у 9 (50 %), низкий у 5 (28 %).

Профиль по компонентам оказался неравномерным. Организаторский компонент дал наименьшие значения у молодых воспитателей со стажем до пяти лет, у трех из пяти педагогов с низким уровнем. Коммуникативный компонент снижен у опытных воспитателей со стажем свыше 20 лет, что согласуется с описанным в литературе риском профессионального выгорания. Гностический компонент в целом выше у аттестованных педагогов. Распределение подтвердило потребность в целенаправленной работе и подсказало адресность технологических этапов.

Содержание и этапы технологии развития лидерских качеств у педагогов дошкольного учреждения

Разработанная технология рассчитана на четыре недели интенсивного формата и встраивается в годовой план учреждения без дополнительного финансирования. Методическая работа выступает каналом реализации; мероприятия технологического цикла встроены в расписание методических объединений, что соответствует пониманию методической работы как инструмента управления кадровым потенциалом учреждения [3]. Исполнительская роль закреплена за старшим воспитателем, который руководит методической службой учреждения. «Ведущую роль в процессе обеспечения эффективности образовательно-воспитательного пространства играет старший воспитатель детского сада» [9, с. 23].

Мотивационно-целевой этап занял первую неделю формирующей работы. Педагогам представлены результаты констатирующего среза в индивидуальном формате; на методическом объединении обсуждены цели и ожидания работы; каждый воспитатель заполнил самооценку и наметил личную зону роста по одному из четырех компонентов. Итог этапа представлял собой индивидуальный трек развития, согласованный со старшим воспитателем.

Содержательно-деятельностный этап продолжался три недели и включал три семинара-практикума, две тимбилдинг-сессии, деловую игру «Открытый день» и запуск наставнических пар. Семинары-практикумы отрабатывали организаторские и коммуникативные умения на материале учреждения с элементами социально-психологического тренинга [12]. Логика тимбилдинговых сессий задана в литературе по управлению педагогическим коллективом, где «цель педагогического тимбилдинга в дошкольной образовательной организации: создание высокопрофессионального, мобильного, креативного педагогического коллектива» [8, с. 108]. Наставнические пары соединили опытных воспитателей с молодыми специалистами; внутри пар отрабатывались публичное представление опыта и ведение рабочих встреч.

Рефлексивно-оценочный этап завершил формирующую работу. Проведены два рефлексивных круга с обсуждением произошедших изменений, заполнены самоотчеты, начато формирование портфолио лидерского роста с зафиксированными случаями успешной организации коллективной деятельности. Этап завершился контрольным срезом по процедуре констатирующего этапа.

Оценка результативности апробированной технологии

Контрольный срез зафиксировал положительную динамику по всем четырём компонентам [14, с. 102]. Высокий уровень вырос с 22 до 39 % (с 4 до 7 педагогов),

средний удержан у 9 педагогов (50 %), низкий сократился с 28 до 11 % (с 5 до 2 педагогов). Средний балл самооценки по опроснику увеличился с 4,1 до 4,9 при максимуме в 7 баллов. Наибольший прирост дал организаторский компонент, наименьший гностический, поскольку его развитие сдерживается сроками формирующей работы.

Сопоставление срезов обнаруживает и косвенные признаки изменения коллектива. Трое воспитателей с низким уровнем перешли в средний и взяли на себя ведение методических микровстреч; наставнические пары сохранили рабочие контакты после завершения формирующего этапа; инициатива подготовки портфолио перешла от администрации к самим педагогам. Совокупность признаков говорит о запуске механизма саморазвития персонала, описанного в исследованиях рефлексивного управления [15], и согласуется с выводом о необходимости специально спроектированных педагогических условий для формирования лидерских качеств [6].

Результаты следует читать с ограничениями. Выборка охватывает одно учреждение; контрольная группа не выделялась; часть данных носит самооценочный характер. Отмеченные ограничения сдерживают масштаб обобщений, хотя саму зафиксированную динамику не отменяют.

Выводы

Выполненное исследование решает задачи, поставленные во введении. Понятие «лидерские качества педагога» уточнено через совокупность психологических качеств и организационных умений, структурированных по гностическому, конструктивному, коммуникативному и организаторскому компонентам. Исходный уровень воспитателей базы исследования охарактеризован распределением 22, 50 и 28 процентов по трем уровням. Разработана технология, рассчитанная на десять недель и соединяющая рефлексивное управление, методическую работу и командные формы. Результативность подтверждена контрольным срезом с ростом доли педагогов высокого уровня до 39 процентов.

Ограничения исследования связаны с одной базой, отсутствием контрольной группы и коротким периодом формирующей работы. Дальнейшего изучения заслуживают сравнение динамики в учреждениях с разным стажем методической работы, отсроченный срез через год после апробации и включение цифровых инструментов сопровождения портфолио педагога. Технология воспроизводима силами старшего воспитателя и может применяться в учреждениях с сопоставимыми условиями.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (в редакции от 8 ноября 2022 г.). — Текст: электронный // СПС «Гарант». — URL: https://base.garant.ru/70512244/ (дата обращения: 18.10.2026).
2. Ануфриенко, Л. В. Понятие лидерства в педагогической науке / Л. В. Ануфриенко. — Текст: электронный // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. — 2011. — № 7. — С. 71–75. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-liderstva-v-pedagogicheskoy-nauke (дата обращения: 18.10.2026).
3. Блинова, О. А. Организация методической работы в детском саду как инструмент управления кадровым потенциалом персонала дошкольного образовательного учреждения / О. А. Блинова, Е. В. Бедрина, Е. С. Сабирова. — Текст: электронный // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 9. — С. 38–43. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-metodicheskoy-raboty-v-detskom-sadu-kak-instrument-upravleniya-kadrovym-potentsialom-personala-doshkolnogo (дата обращения: 18.10.2026).
4. Вырупаева, Т. В. Психология управления и лидерства в организации: учебное пособие / Т. В. Вырупаева, И. Ю. Моськина. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. — 129 с. — ISBN 978–5–7638–4116–9. — Текст: непосредственный.
5. Дмитриенко, А. В. Классификация лидерских качеств будущих педагогов в научном дискурсе / А. В. Дмитриенко. — Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 1. — С. 100–108. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-liderskih-kachestv-buduschih-pedagogov-v-nauchnom-diskurse (дата обращения: 18.10.2026).
6. Дмитриенко, А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств будущих педагогов в воспитательном пространстве вуза / А. В. Дмитриенко. — Текст: электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2024. — № 6 (189). — С. 22–31. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-liderskih-kachestv-buduschih-pedagogov-v-vospitatelnom-prostranstve-vuza (дата обращения: 18.10.2026).
7. Дудина, А. А. Управление инновационной деятельностью в дошкольной образовательной организации / А. А. Дудина. — Текст: электронный // Управление экономикой региона: история, современное состояние, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 16 ноября 2016 г. — Казань, 2017. — С. 342–344. — URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/110607 (дата обращения: 18.10.2026).
8. Задорина, А. В. Технология тимбилдинга в управлении педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации / А. В. Задорина. — Текст: электронный // Теория и практика современной науки. — 2023. —

№ 11 (101). — С. 106–109. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-timbildinga-v-upravlenii-pedagogicheskim-kollektivom-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 18.10.2026).
9. Кораблева, С. В. Организация работы старшего воспитателя с педагогами ДОО в режиме инновационной деятельности / С. В. Кораблева, О. А. Мифтахова. — Текст: электронный // Вестник Марийского государственного университета. — 2015. — № 1 (16). — С. 23–25. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-starshego-vospitatelya-s-pedagogami-doo-v-rezhime-innovatsionnoy-deyatelnosti (дата обращения: 18.10.2026).
10. Мельникова, О. В. Проектирование программ профессионального развития педагогов дошкольного образования / О. В. Мельникова, М. В. Богомолова, Е. В. Стародубцева. — Текст: электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 204–210. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-programm-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya (дата обращения: 18.10.2026).
11. Омельченко, Е. А. Дошкольное образование в условиях ФГОС: управление, методическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение / Е. А. Омельченко, А. Ю. Зверкова, Г. С. Чеснокова. — Новосибирск: ЦСРНИ, 2015. — 136 с. — Текст: непосредственный.
12. Пожарский, С. О. Развитие лидерских качеств руководителей в процессе социально-психологического тренинга / С. О. Пожарский. — Текст: электронный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2015. — № 2 (32). — С. 180–183. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-liderskih-kachestv-rukovoditeley-v-protsesse-sotsialno-psihologicheskogo-treninga (дата обращения: 18.10.2026).
13. Семенова, М. Л. Управление педагогическим персоналом в дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / М. Л. Семенова. — Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. — 120 с. — ISBN 978–5–93162–255–2. — Текст: непосредственный.
14. Тайкова, Л. В. Формирование лидерских качеств будущих педагогов дошкольного образования как психолого-педагогическая проблема / Л. В. Тайкова. — Текст: электронный // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. — 2016. — № 2 (93). — С. 101–103. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-liderskih-kachestv-buduschih-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema (дата обращения: 18.10.2026).
15. Шерайзина, Р. М. Рефлексивное управление как фактор саморазвития педагогического персонала дошкольной образовательной организации / Р. М. Шерайзина, И. А. Донина, О. А. Лукконен. — Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60–2. — С. 383–387. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-upravlenie-kak-faktor-samorazvitiya-pedagogicheskogo-personala-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения: 18.10.2026).
16. Яковлева, Г. В. Неформальное повышение квалификации как условие научно-методического сопровождения педагогов-лидеров дошкольного образования / Г. В. Яковлева, Т. А. Сваталова. — Текст: электронный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2019. — № 4 (41). — С. 43–51. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-povyshenie-kvalifikatsii-kak-uslovie-nauchno-metodicheskogo-soprovozhdeniya-pedagogov-liderov-doshkolnogo-obrazovaniya (дата обращения: 18.10.2026).

Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Павлова Анастасия Юрьевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Кемеровский государственный университет

В статье представлен фрагмент экспериментальной части научно-исследовательской работы, в которой происходит анализ базовых речевых навыков детей с РАС в условиях реабилитационного центра, а также оценка вариативности данных речевых особенностей и уровневая дифференциациях экспериментальной выборки.

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра (РАС), речевое развитие, ABLLS-R, дошкольный возраст, прикладной анализ поведения.*

Скаждым годом во всем мире растёт число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Такие дети включены в современную повседневную социальную среду и различные социальные контексты, но в силу неадекватных поведенческих реакций они становятся особенно заметны окружающим людям. Поведенческие ре-

акции и способы взаимодействия с окружающим миром детей с РАС резко отличаются от типичного поведения нормотипичных сверстников. Однако, у детей с РАС наблюдается широкая вариативность специфических особенностей и они не представляют однородную группу, что обуславливает использование термина «спектр».

Ряд авторов в своих работах также указывали на выраженную неоднородность в появлениях коммуникативного и социального поведения детей с аутизмом [1; 2; 4].

Ведущая особенность речевого развития детей с РАС заключается в неравномерности развитиях базовых речевых навыков: у некоторых детей полностью отсутствует речь, другие дети обладают развёрнутой речью, но не используют её для коммуникации. Даже внутри одной возрастной исследуемой группы дети с РАС демонстрируют разброс показателей, что затрудняет применение классических коррекционных программ по развитию речи. Для эффективной дифференцированной коррекционной работы особую актуальность приобретает анализ уровня развития и коррекция каждого отдельного базового речевого навыка ребёнка с РАС.

В проведённом нами исследовании приняли участие 10 детей с подтверждённым диагнозом «расстройство аутистического спектра» в возрасте от 3 до 6 лет. Состав группы: 7 мальчиков (70 %) и 3 девочки (30 %). Все включённые в исследование дети получали курсовые услуги по психолого-педагогической коррекции в г. Кемерово на базе Государственной организации образования «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности».

Основным инструментом оценки выступил инструмент ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revised), позволяющий количественно оценить сформированность базовых речевых навыков. Из данного диагностического инструментария были отобраны следующие шкалы, на базе которых проводилось исследование: C — рецептивный язык (понимание речи); D — моторная имитация; E — вокальная имитация; F — обращение с просьбой (манды); G — называние (такт); H — интравербальное поведение; I — спонтанные вокализации.

Результаты диагностического исследования, полученные по методике ABLLS-R, приведены в табл. 1.

Таблица 1. **Сводные количественные данных базовых речевых навыков у детей группы с РАС дошкольного возраста**

Шкала	Минимум	Максимум	Размах	Среднее (M)	Медиана (Me)	Стандартное отклонение (σ)	Коэффициент вариации (V, %)
C (рецептивная речь)	2	42	40	13,6	8,0	13,1	96,3 %
D (моторная имитация)	1	27	26	7,7	2,0	9,3	120,8 %
E (вокальная имитация)	0	20	20	4,9	1,5	7,5	153,1 %
F (просьбы)	0	16	16	4,8	3,0	5,2	108,3 %
G (наименование)	0	24	24	4,6	1,0	7,9	171,7 %
H (интраверб. навыки)	0	19	19	3,1	0,0	6,1	196,8 %
I (спонт. вокализации)	1	9	8	2,5	1,5	2,5	100,0 %
Общая сумма	6	131	125	41,2	22,5	44,1	107,0 %

Анализ таблицы 1, а именно изучение показателей разброса отражает ключевую специфику детей с РАС — отсутствие «типичного» профиля речевого развития. Коэффициент вариации (V, %) по большинству показателей превышает 100 %. Это свидетельствует о том, что данная выборка подтверждает исследования современных учёных, которые отмечают, что РАС это не единое растройство, а спектр состояний с широким разбросом уровня сформированности базовых речевых навыков.

Наиболее сохранной оказалась рецептивная речь (шкала C) — средний балл 13,6 при наименьшем коэффициенте вариации (96,3 %). Это соответствует клинической картине РАС: понимание обращённой речи часто страдает в меньшей степени, чем экспрессивная речь.

У всех детей данной выборки отмечается системное недоразвитие экспрессивной речи. Данные, полученные по шкалам E (вокальная имитация) и G (наименование) демонстрируют крайне низкие средние показатели (4,9 и 4,6 соответственно) при высокой вариативности. Это указывает на значительные трудности в формировании экспрессивной речи: дети испытывают трудности как в имитации звуков и слов за взрослым, так и в наименовании предметов и действий. Хотелось бы отметить, что это базовые навыки для формирования собственной спонтанной речи.

Наиболее дефицитарной является интравербальная речь (шкала H). Интравербальные навыки являются основой для развития связной речи и коммуникации. Данный дефицит в значительной степени объясняет коммуникативную несостоятельность детей с РАС. Семь из десяти детей (70 %) показали нулевой результат по этой шкале. Это отражает ключевую проблему детей с РАС, невозможность поддерживать диалог, отвечать на вопросы

вне контекста, комментировать собственные действия и действия других.

Данные, полученные по шкале F (просьбы) также демонстрируют низкие показатели (средний балл 4,8). Умение выразить просьбу является одним из первых коммуникативных навыков, и его дефицит указывает на то, что дети с РАС часто не используют речь как инструмент получения желаемого. Таким детям легче самим взять предмет или воспользоваться рукой взрослого для достижения желаемого. Отсутствие этого базового навыка приводит к формированию различных форм нежелательного поведения.

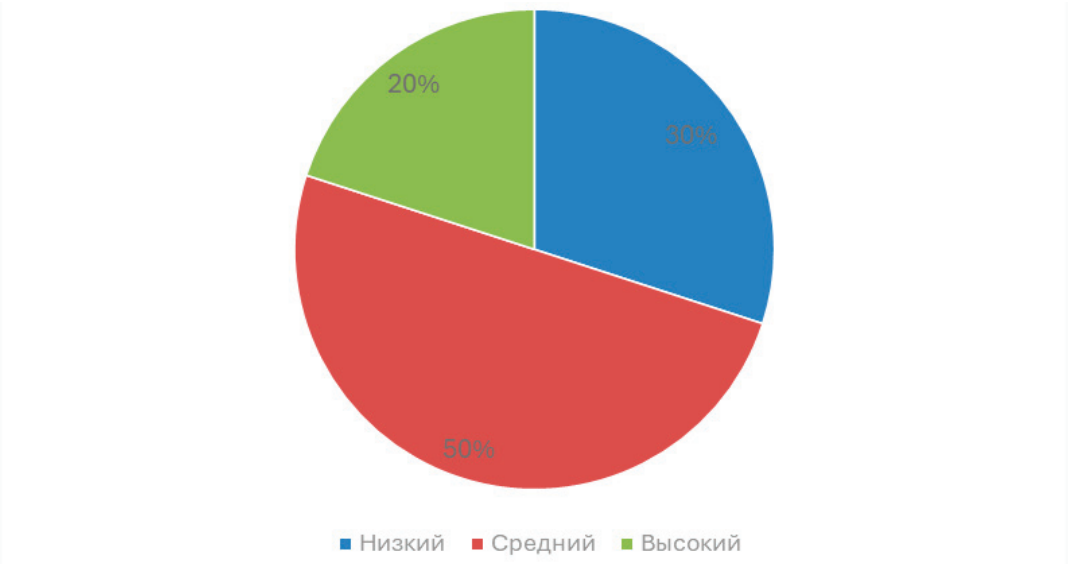


Рис. 1. **Процентное распределение детей с РАС по уровням развития коммуникативных и речевых навыков**

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных явился основанием для выделения условно 3-х разноуровневых групп детей.

Высокий — в первую группу входили дети (2 человека) набравшие более 100 баллов по сумме исследуемых параметров, у них выявлен высокий уровень понимания речи, средний уровень имитации, сформировано большинство навыков вокальной имитации, навыки просьбы и интравербальная речь находилась на стадии формирования.

Средний — Во вторую группу входили дети (5 человек), которые демонстрировали, средний уровень понимания речи, имели сложности в способности имитировать как моторно, так и вокально и набирали сумму баллов всех параметров от 18 до 51 балла.

Низкий — В третью группу входили дети (3 человека), которые демонстрировали, крайне низкий уровень понимания речи, имели большие сложности в способности повторять за взрослым простые движения и действия с предметами, имели сложности в выражение просьбы и практически не пользовались устной речью, и сумма баллов все параметров не превышала.

Выявленная неоднородность показателей подтверждает необходимость отказа от универсальных коррекционных программ в пользу индивидуальных программ развития, ориентированных на коррекцию конкретных индивидуальных дефицитов базовых речевых навыков. Как показала анализ уровневой дифференциации выборки: дети разных уровней требуют различных стратегий коррекционной работы, ориентированных на конкретные дефицитные области. Для детей с низким уровнем необходима работа над базовыми предпосылками (моторная имитация, понимание речи, просьба); для детей со средним уровнем — интенсивная работа над вокальной имитацией и просьбами; для детей с высоким уровнем средним уровнем — работа над просьбами, интравербальными навыками и подготовкой к школе.

Литература:

1. Грязнова А. Н., Васина В. В. Оценка сформированности коммуникативных навыков с помощью VB-MAPP у детей дошкольного возраста с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 4. С. 23–32.
2. Морозов С.А, Морозова С. С., Морозова Т. И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1. С. 51–61.
3. Партингтон Дж. Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Протокол. 2017. — 156 с.
4. Стоянова А. И., Артемова Е. Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: Сборник материалов I всероссийской научно-практической конференции. Москва: МГППУ, С. 110–114.

Интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в среднем профессиональном образовании

Панова Анна Михайловна, преподаватель первой квалификационной категории
Санкт-Петербургский медико-технический колледж Федерального медико-биологического агентства

Статья посвящена интеграции общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин, как формы обеспечения комплексного подхода к образованию обучающихся в среднем профессиональном образовании. Рассмотрены преимущества интеграции в СПО. Проанализированы подходы к интеграции знаний, умений и навыков, получаемых обучающимися в рамках общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин. Вычленены проблемы интеграции и предложены пути их решения.

Ключевые слова: *интеграция, общеобразовательные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, комплексный подход, среднее профессиональное образование.*

В современном мире, где динамичность и инновации становятся ключевыми факторами успеха, образование играет решающую роль в подготовке квалифицированных специалистов. Система среднего профессионального образования (далее — СПО) является важным звеном в цепочке образовательного процесса, предоставляя молодым людям возможность получить не только теоретические знания, но и практические навыки в выбранной области. Однако, для обеспечения высокого качества образования и адекватной подготовки выпускников к требованиям современного рынка труда, необходимо обеспечить эффективную интеграцию общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в СПО. Интеграция этих дисциплин позволяет создать комплексный подход к образованию, где обучающиеся получают не только узкоспециализированные знания в своей профессиональной области, но и общие навыки и компетенции, необходимые для успешного взаимодействия в профессиональной среде. Все вышеперечисленное обуславливает актуальность данной темы.

Цель данной статьи — рассмотреть интеграцию как форму обеспечения комплексного подхода к образованию в системе СПО. Реализовываться цель будет через обзор ключевых аспектов интеграции общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в СПО, преимуществ и проблем, связанных с этим процессом. Будут проанализированы успешные примеры реализации интегрированных образовательных программ и предложены рекомендации для оптимизации процесса интеграции в контексте современных требований к образованию. Объектом статьи является среднее профессиональное образование, предмет — интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в СПО. При написании данной статьи авторами была использована нормативная база в системе образования Российской Федерации и толковые словари.

При реализации образовательных программ по ФГОС СПО на базе основного общего образования, включение в образовательный процесс общеобразовательного цикла является обязательным. Общеобразовательные дисциплины — это дисциплины, входящие в общеобразовательный цикл программ СПО, целью которых является завершение изучения школьных предметов уровня среднего общего образования.

Общепрофессиональные дисциплины — это дисциплины, являющиеся обязательной часть образовательной программы среднего профессионального образования, которые направлены на формирование общих и профессиональных компетенций, предусмотренной главой III Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (далее — ФГОС СПО) [1, 2].

При реализации образовательной программы на базе основного общего образования — и общеобразовательные, и общепрофессиональные дисциплины являются обязательной частью ФГОС СПО любой специальности. Именно эти дисциплины направлены на становление у обучающихся широкого круга знаний и умений, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности в любой отрасли, формирование профессиональной культуры, развитие критического мышления, аналитических и исследовательских навыков у обучающихся.

Интеграция (от лат. integratio — «восстановление», «восполнение», «соединение») — процесс, результатом которого является достижение единства и целостности, согласованности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов [3].

Интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин позволяет обучающимся получать знания, умения и навыки в различных областях, что способствует формированию комплексного подхода к решению задач и проблем в профессиональной деятельности. Именно с помощью комплексного подхода возможна реализация преемственности универсальных учебных действий (далее — УУД) между различными уровнями образования. В результате чего у обучающихся формируются личностные, познавательные, коммуникативные и регулятивные УДД как основа учебного сотрудничества и умения учиться в обществе [4].

Через прикладной характер интеграций и междисциплинарности происходит процесс формирования общих компетенций — универсальных способов действия для

большинства профессий и специальностей. Интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин делает процесс формирования общих компетенций доступным и интересным, тем самым развивая способность к самообразованию, что диктует современная система образования.

Объединение общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин является важным аспектом современного образования, направленное на формирование комплексных знаний, умений и навыков у обучающихся. Существует достаточное количество методов и подходов к интеграции, но здесь будут приведены примеры, успешно реализованные на базе ФГБПОУ СПб МТК ФМБА России.

- Интегрированный урок ОБЗР и физической культуры на тему: «Правила применения средств индивидуальной защиты с отработкой нормативов и эвакуацией пострадавших». По результату военизированной эстафеты, проведенной в честь Дня защитника Отечества, обучающиеся приобрели такие навыки, как разборка и сборка автомата АК-47, надевание общевойсковой защитного комплекта, надевание противогаза, надевание противогаза на пострадавшего, переноска пострадавшего на носилках и снаряжение магазина АКМ. Цель данного занятия: популяризации военно-прикладных видов спорта и укрепление здоровья.
- Интегрированный урок Анатомия и физиология человека и Информационные компьютерные технологии в профессиональной деятельности (далее ИКТ в профессиональной деятельности) на тему: «Скелет головы — череп». Занятие проводилось с помощью бесплатной программы «3D Анатомический атлас Systema». Основная цель занятия — визуализация строения костей черепа человека, закрепление ранее изученного (школьного) материала по анатомии.
- Интегрированный урок Биология и Анатомия и физиология человека на тему «Строение организма». Главная цель занятия — повторение и закрепление знаний, полученных по анатомии из школьного курса, а также углубление этих знаний со спецификой получаемой квалификации.
- Бинарный урок Биология и Генетика человека с основами медицинской генетики «Гибридологический метод изучения наследственных признаков». Проводится на базе ГБОУ школа № 356 Московского района Санкт-Петербурга в сотрудничестве с учителем биологии. Главная цель занятия — формирование у обучающихся представления о гибридологическом методе изучения наследственных признаков.
- Интегрированный урок География, ОБЗР, история России и ПМ 05 Оказание медицинской помощи в экстренной форме. Проводится в рамках внеаудиторных занятий. Представляет собой выезд в пригороды Санкт-Петербурга, где обучающиеся изучают военно-исторические аспекты и рельеф района; приобретают навык ориентирования на местности, а также оказания первой неотложной медицинской помощи, через моделирование ситуаций, представляющих угрозу жизни и здоровью.

Интеграция предполагает объединение различных общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин для достижения комплексных знаний и навыков у обучающихся. Однако, на пути к успешной интеграции возникают определенные проблемы, которые необходимо рассмотреть и решить.

Первая и самая глобальная проблема, которую отметим в данной статье — это разобщенность учебных программ и методик преподавания. Общеобразовательные дисциплины, такие как математика, история, и общепрофессиональные, например, ИКТ в профессиональной деятельности, экономика, часто преподаются изолированно друг от друга. Это приводит к тому, что обучающиеся не видят связи между различными предметами и затрудняются применить полученные знания в реальных ситуациях.

Из этой же проблемы вытекает следующая: методическая — составление методической документации для интегрированных уроков является сложной и многогранной задачей, что требует высокой компетентности педагога, умений синтезировать и анализировать свою деятельность, а также обладать навыком разработки гибкой системы оценивая знаний обучающихся при проведении нестандартных учебных занятий.

Организационная — требует высокой подготовленности от педагога и обучающихся. Не каждая учебная группа способна усвоить материал в нестандартной форме.

Содействие со стороны педагогического состава и администрации образовательного учреждения также играет ключевую роль в успешной реализации интегрированного урока. В условиях, когда педагоги не получают необходимой поддержки и ресурсов, их возможности для организации эффективного интегрированного урока существенно ограничиваются. Кроме того, отсутствие единой стратегии и согласованности в действиях педагогического коллектива может привести к фрагментации усилий и снижению общей эффективности образовательного процесса.

Анализируя данные проблемы, авторами был выдвинут ряд путей решения проблем, связанных с организацией и проведением интегрированных уроков:

Разработка единой методической системы по использованию интегрированных занятий: комплексных методических пособий и указаний, отвечающих всем требованиям по организации, проведению и оцениванию интегрированных уроков;

Усиление акцента на междисциплинарный подход в преподаваемых дисциплинах;

Изменение подхода к оцениванию и контролю интегрированных занятий, например, использование альтернативных методов оценивания: самооценивание, публичной защиты образовательных результатов, взаимооценивание и т. д.

Обеспечение материально-техническим оснащением, отвечающим современности через привлечение партнеров (в т. ч. индустриальных), сетевое взаимодействие с производственными предприятиями, которые заинте-

ресованы в преемственности кадров и потенциальных работниках.

Обеспечение профессионального развития педагогов: обновление знаний и умений через семинары внутри образовательной организации, внутри- и межведомственные форумы и конференции, адресные курсы повышения квалификаций, профессиональную переподготовку по смежным отраслям (наукам).

Таким образом, интеграция общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин в СПО — ключ к успешной карьере как обучающихся, так и преподавателя.

Интегрированные занятия отвечают требованиям современного законодательства (ФГОС СПО, профессиональные стандарты по профессиям, Стратегии развития науки и общества и пр.), способствуют саморазвитию всех участников образовательного процесса, формированию у обучающихся широкого круга знаний и умений, профессиональной культуры, развитию критического мышления, аналитических и исследовательских навыков.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024).
2. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации № 526 от 04.06.2022 г. № 526 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 31.02.01 Лечебное дело».
3. Джери, Дэвид. Большой толковый социологический словарь. Русско-английский, англо-русский. В 2 томах. Том 1. А-О / Дэвид Джери, Джулия Джери. — Москва : Вече, 1999.
4. Приказ Министерства образования и наук Российской Федерации № 1897 от 17.12.2010 г. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024).

The role of cognitive processes in developing sociocultural competence in foreign language education

Pesochkina Kseniia Olegovna, student
Lomonosov Moscow State University

The development of sociocultural competence is an important objective of foreign language education, yet successful communication depends on more than knowledge of grammar, vocabulary, or cultural facts. Learners must interpret intentions, identify meanings that are not stated directly, and relate linguistic information to a social context. This critical narrative review examines four cognitive processes relevant to such interpretation: attention, working memory, inferencing, and perspective-taking. It brings together foundational frameworks of intercultural competence with theoretical and experimental work in psycholinguistics and second-language pragmatics. Research by Walter Kintsch, Dan Sperber and Deirdre Wilson, Boaz Keysar, Joy Hanna, and Naoko Taguchi suggests that comprehension involves the integration of prior knowledge, contextual clues, and representations of other speakers' intentions. However, evidence about the cognitive mechanisms of comprehension is not equivalent to evidence that directly training these processes improves sociocultural competence. The article identifies this distinction as central to the development of empirically grounded teaching approaches.

Keywords: *psycholinguistics, sociocultural competence, foreign language education, attention, working memory, inferencing, perspective-taking, pragmatic comprehension.*

1. Introduction

A foreign-language learner can recognize every word in a sentence and still misunderstand what its speaker intends. An apparently positive remark, for instance, may express criticism in a particular situation; an indirect answer may function as a refusal. Successful interpretation therefore requires linguistic knowledge as well as sensitivity to context, interaction, and the knowledge shared by the participants.

In his account of intercultural communicative competence, Michael Byram argued that foreign-language education should develop the capacity to interpret and relate cultural practices and perspectives, not merely linguistic accuracy [2]. Darla Deardorff likewise treated intercultural competence as involving knowledge, skills, and attitudes rather than the memorization of cultural facts alone [3]. These educational models establish the significance of interpreting culturally situated communication but do not, by themselves, specify how comprehension unfolds cognitively.

Psycholinguistic research offers complementary explanations. Research on attention asks what information learners notice; working-memory theory addresses the temporary maintenance and integration of information; inferential approaches to pragmatics examine how listeners recover intended meaning; and experiments on common ground investigate how speakers' knowledge affects referential interpretation.

This article asks: how might attention, working memory, inferencing, and perspective-taking contribute to the comprehension of sociocultural meaning, and what can reasonably be inferred from this evidence for foreign-language education? The study is a critical narrative review of influential theoretical and experimental publications. It offers a synthesis of existing literature, not an original experiment or a systematic estimate of instructional effects.

2. Sociocultural Competence and Pragmatic Meaning

Michael Byram's framework combines knowledge of social groups and their practices with curiosity, openness, interpretive skills, and critical cultural awareness [2]. Its breadth matters: a learner can correctly identify a speaker's intended meaning without necessarily demonstrating respect, curiosity, or the ability to act appropriately in a new interaction. Thus, pragmatic comprehension is a relevant component of successful intercultural communication but is not interchangeable with the whole construct of sociocultural competence.

Gabriele Kasper and Kenneth Rose describe second-language pragmatic development as the acquisition of the ability to use and interpret language appropriately in social interaction [4]. Consider an invitation answered with "I have an early meeting tomorrow." A listener may infer a polite refusal although the answer contains no explicit negative. Such interpretation draws on the preceding question, the presumed purpose of the response, and expectations about conversational behavior. These expectations vary by situation and speaker; they should not be treated as rigid attributes of entire cultures.

The distinction between what is said and what is meant creates a bridge between pedagogical questions about sociocultural understanding and psycholinguistic questions about how meaning is processed. The relevant research is especially strong for pragmatic inferences and referential perspective-taking, whereas direct evidence linking these mechanisms to broad intercultural competence remains more limited.

3. Attention and the Allocation of Processing Resources

Richard Schmidt's influential account of consciousness in second-language learning emphasized the importance of noticing aspects of linguistic input [9]. His proposal opened a major discussion about attention and awareness in acquisition. It does not demonstrate that noticing cultural cues on its own produces intercultural competence; instead, it makes attention a plausible variable to investigate in tasks involving contextual or pragmatic information.

Bill VanPatten experimentally investigated learners' capacity to attend to form and content during input processing [15]. His findings highlighted constraints on dividing attention between linguistic demands. A learner processing unfamiliar vocabulary, a complex sentence, and a culturally meaningful implication simultaneously may therefore encounter competing demands. This is a hypothesis derived from general findings on processing, not an established result for every sociocultural task.

Instructional design could consequently distinguish the demand of recognizing literal content from that of identifying a speaker's intended meaning. Yet the educational value of any sequence of activities would require a comparison with other teaching conditions. Simply making input shorter or drawing attention to contextual cues cannot be assumed to cause enduring improvement in sociocultural competence.

4. Working Memory and the Integration of Context

Alan Baddeley's multicomponent account of working memory, including the episodic buffer, describes a limited-capacity system for temporarily holding and integrating information [1]. Comprehension often requires listeners to retain earlier portions of a discourse while processing new utterances. This is especially visible in indirect responses, whose meaning depends on a prior question or event.

Walter Kintsch's construction-integration model explains how textual information and relevant knowledge can contribute to coherent mental representations [7]. On this account, comprehension is not an isolated decoding of each word: prior knowledge shapes the representation constructed from the discourse. Background knowledge may therefore support the interpretation of a culturally unfamiliar exchange, although the direction and size of any benefit must be tested rather than presumed.

Importantly, the role of working memory in second-language pragmatic comprehension is not uniformly supported across empirical tasks. In a study of cognitive abilities and comprehension of conversational implicatures, Naoko Taguchi examined working memory, semantic access, listening ability, and pragmatic performance [12]. The reported pattern associated pragmatic comprehension speed with semantic access, but not significantly with working-memory scores. This result cautions against attributing every pragmatic difficulty to working-memory limitations.

Working-memory theory is thus a useful conceptual resource, not a simple diagnostic explanation of why an individual misunderstands sociocultural meaning. Different tasks may place different demands on memory, linguistic proficiency, and contextual knowledge.

5. Inferencing and Implied Meaning

Dan Sperber and Deirdre Wilson's relevance theory treats communication as an inferential process in which listeners use

evidence and context to infer a speaker's communicative intention [10]. Literal linguistic meaning underdetermines many conversational interpretations. In a sarcastic remark such as "That went perfectly" following an obvious failure, recognition of the intended evaluation depends on integrating the utterance with the situation rather than decoding the words in isolation.

Naoko Taguchi's study of implied meaning in English as a foreign language examined both the accuracy and speed of pragmatic comprehension [11]. The study found that proficiency was related to comprehension accuracy, while accuracy and speed were not simply equivalent. This matters for methodology: a correct answer on an untimed task does not necessarily show that an interpretation would be achieved with similar efficiency during a fast-moving conversation.

In another investigation, Naoko Taguchi followed learners in a study-abroad context and reported gains in pragmatic comprehension speed, without a corresponding significant gain in accuracy [13]. The results make it difficult to describe pragmatic development with a single measure. They also indicate the importance of distinguishing the experience of using language from the effects of any particular classroom intervention.

Together these findings provide a direct empirical link between psycholinguistic processing and the comprehension of implied meaning in a second language. They do not, however, demonstrate that an intervention training inferencing will automatically produce broader intercultural openness or competence.

6. Perspective-Taking and Common Ground

Communication often depends on distinguishing what the listener knows from what the speaker can know. Boaz Keysar, Dale Barr, Jennifer Balin, and Jason Brauner studied this issue with referential instructions and eye movements [6]. Their findings indicated that listeners sometimes considered objects unavailable to the speaker, even when speaker-specific knowledge could have excluded them. This suggested that one's own perspective can initially interfere with comprehension.

Joy Hanna, Michael Tanenhaus, and John Trueswell investigated the effects of common ground on referential interpretation and obtained evidence that mutual knowledge can influence interpretation early in processing [5]. Read together, these studies resist a simple claim that listeners either always or never consider the speaker's perspective immediately. They instead identify the circumstances under which common ground is used and the competition between listener-centered and speaker-sensitive information.

These experiments were not studies of intercultural instruction. Their relevance to sociocultural communication is therefore an informed extension: participants in real interactions may possess different social or cultural knowledge, and recognizing these differences may influence interpretation. Still, experimental evidence on object reference cannot establish by itself that general perspective-taking exercises increase students' intercultural competence.

7. Implications for Foreign Language Education

The reviewed work suggests several testable directions for teaching, rather than a ready-made proven method. One is to make pragmatic meaning an explicit learning objective. Activities could ask learners to distinguish literal content from inferred intention, explain why several interpretations are possible, and identify which contextual evidence supports each interpretation. This suggestion is compatible with accounts of inferential communication [10] and with research on second-language pragmatic comprehension [11; 12; 13].

A second possibility is to manage the demands of complex tasks. Before interpreting a culturally unfamiliar exchange, students might receive limited contextual information or work with the utterance in stages. Attention and discourse-processing theories give reasons to investigate such support [7; 9; 15], but cannot establish that a particular sequence is superior without comparative data.

A third possibility is to develop tasks that make common ground visible. For example, students may compare the information available to two speakers and discuss whether a misunderstanding results from different knowledge rather than inaccurate grammar. Perspective-taking experiments offer a theoretical basis for formulating this question [5; 6]. An assessment would nevertheless need to test whether these activities transfer to new interactions.

Crucially, pragmatic performance and sociocultural competence should remain separate outcome measures. A learner may become better at identifying implied refusals but still show no measurable change in attitudes, critical cultural awareness, or behavior in intercultural encounters. Pedagogical claims should therefore specify whether they concern local comprehension accuracy, response speed, appropriate interaction, or the broader competence described by Michael Byram and Darla Deardorff [2; 3].

Naoko Taguchi's review of teaching pragmatics is useful here because it considers instructional research directly rather than deriving teaching effects exclusively from basic cognitive experiments [14]. The methodological lesson is to evaluate instruction with well-defined comparison conditions, clear measures, and a distinction between theoretically plausible mechanisms and demonstrated outcomes.

8. Discussion and Conclusion

Foundational accounts of sociocultural and intercultural competence explain why foreign-language education must extend beyond formal linguistic knowledge [2; 3]. Psycholinguistic research in turn helps specify processes that may be involved when learners interpret meaning in context. Attention regulates what information is selected; working-memory and discourse models explain aspects of integration; inferential pragmatics addresses unstated intentions; and com-

mon-ground experiments show that interlocutors' knowledge influences comprehension.

These research traditions are complementary, but they should not be collapsed into one. Cognitive processing is not a substitute for cultural knowledge, and neither is sufficient by itself to establish the attitudes, reflection, and flexibility involved in sociocultural competence. Nor should the existence of a cognitive mechanism be taken as proof that directly training it will improve social communication.

A productive next step would be a controlled study examining how prior cultural information affects the accuracy and speed of interpreting indirect meanings in authentic conversations. Such a design could distinguish a specifically linguistic comprehension outcome from a broader sociocultural outcome and could test whether any advantage generalizes beyond the materials used in training.

The central conclusion of this review is therefore cautious but constructive: psycholinguistics offers a framework for formulating more precise questions about sociocultural language learning, while educational experiments are required to establish which interventions are effective. Linking the two fields can move research from asking only what cultural meanings learners should understand toward investigating how those meanings are interpreted, and how such interpretation may be supported in evidence-based teaching.

References:

1. Baddeley, A. The episodic buffer: A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364–6613(00)01538–2–2000.
2. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters. — 1997.
3. Deardorff, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002–2006.
4. Kasper, G., Rose, K. R. Pragmatic Development in a Second Language. Blackwell. — 2002.
5. Hanna, J. E., Tanenhaus, M. K., Trueswell, J. C. The effects of common ground and perspective on domains of referential interpretation. Journal of Memory and Language, 49(1), 43–61. https://doi.org/10.1016/S0749–596X(03)00022–6–2003.
6. Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., Brauner, J. S. Taking perspective in conversation: The role of mutual knowledge in comprehension. Psychological Science, 11(1), 32–38. https://doi.org/10.1111/1467–9280.00211–2000.
7. Kintsch, W. The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review, 95(2), 163–182. https://doi.org/10.1037/0033–295X.95.2.163–1988.
8. Grice, H. P. Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), Syntax and Semantics, Volume 3: Speech Acts (pp. 41–58). Academic Press. — 1975.
9. Schmidt, R. W. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129–1990.
10. Sperber, D., Wilson, D. Relevance: Communication and Cognition. Harvard University Press. — 1986.
11. Taguchi, N. Comprehending implied meaning in English as a foreign language. The Modern Language Journal, 89(4), 543–562. https://doi.org/10.1111/j.1540–4781.2005.00329.x — 2005.
12. Taguchi, N. The effect of working memory, semantic access, and listening abilities on the comprehension of conversational implicatures in L2 English. Pragmatics & Cognition, 16(3), 517–539. https://doi.org/10.1075/pc.16.3.05tag — 2008.
13. Taguchi, N. Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. Language Learning, 58(1), 33–71. https://doi.org/10.1111/j.1467–9922.2007.00434.x — 2008.
14. Taguchi, N. Teaching pragmatics: Trends and issues. Annual Review of Applied Linguistics, 31, 289–310. https://doi.org/10.1017/S0267190511000018–2011.
15. VanPatten, B. Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. Studies in Second Language Acquisition, 12(3), 287–301. https://doi.org/10.1017/S0272263100009177–1990.

Экологический проект в старшей группе детского сада «Вторая жизнь для крышек!»

Петрухина Татьяна Константиновна, воспитатель;
Башкирова Наталья Викторовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 83» г. о. Самара

В статье представлен опыт реализации долгосрочного экологического проекта «Вторая жизнь для крышек!» в старшей группе дошкольного образовательного учреждения. Описаны этапы проекта, направления работы (познавательно-исследовательская, игровая, художественно-творческая и оздоровительная деятельность), а также резуль-

таты вовлечения детей и родителей в сбор и вторичное использование пластиковых крышек. Материал будет полезен воспитателям дошкольных образовательных организаций и педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: *экологическое воспитание, дошкольный возраст, бросовый материал, проектная деятельность, пластиковые крышки, ФГОС ДО.*

В настоящее время проблема экологического воспитания подрастающего поколения приобретает всё большую остроту. Ежедневно мы выбрасываем пластиковые бутылки, одноразовую посуду, упаковки от продуктов, трубочки, старые фломастеры, пробки, фантики от конфет — и вряд ли задумываемся о том, что многое из этого может стать основой для оригинальной детской поделки или увлекательного занятия. Идея проекта «Вторая жизнь для крышек!» родилась именно из этого противоречия: с одной стороны, в каждой семье скапливается множество пластиковых крышек, которые отправляются в мусор; с другой — существует потребность в доступном, безопасном и многофункциональном материале для развития дошкольников.

Считаем важным подчеркнуть: экологическое воспитание дошкольников наиболее эффективно тогда, когда ребёнок не просто слушает о проблемах природы, а действует собственными руками [2, с. 15]. Работа с бросовым материалом как раз и позволяет соединить экологическую направленность с практической деятельностью ребёнка.

Гипотеза проекта: предположим, что пластиковые крышки — доступный и многофункциональный материал, который можно эффективно использовать в разных видах детской деятельности: в дидактических и подвижных играх, коррекционно-развивающих упражнениях, познавательно-исследовательской работе и художественно-эстетическом творчестве.

Цель проекта

Формирование у детей старшей группы целостного представления о вторичном использовании бытовых материалов и развитие ключевых компетенций через разнообразные виды деятельности с пластиковыми крышками.

Задачи проекта

Развивающие: стимулировать познавательную активность, логическое мышление, мелкую моторику, координацию движений и творческие способности детей посредством игр, упражнений и экспериментов с крышками.

Образовательные: закрепить математические представления (счёт, сравнение, классификация по цвету, форме, размеру), расширить кругозор и сформировать исследовательские навыки через практическую деятельность.

Воспитательные: воспитать бережное отношение к окружающей среде, осознание ценности вторичного использования ресурсов и основы экологической культуры через сбор и применение пластиковых крышек [3].

Социально-коммуникативные: развить навыки взаимодействия и сотрудничества в коллективе — в процессе совместных игр, создания коллективных творческих работ и взаимодействия с родителями.

Практические: создать многофункциональные дидактические и развивающие материалы (корригирующую дорожку, дидактические игры, декоративные элементы для оформления территории детского сада) из пластиковых крышек.

Участники проекта: дети старшей группы, воспитатели, родители воспитанников.

Вид проекта: естественно-научный, творческий; срок реализации — долгосрочный.

Продукт проекта: корригирующая дорожка, дидактические пособия, панно для украшения веранды группы.

Этапы реализации проекта

Проект реализовывался в три этапа, содержание которых представлено в таблице 1.

Содержание основного этапа проекта

Познавательно-исследовательская деятельность. В рамках основного этапа был проведён цикл экспериментов с пластиковыми крышками. В ходе опыта «Тест на прочность» дети проверяли устойчивость крышек к сжатию, изгибу и падению с разной высоты. Эксперимент «Исследование плавучести» показал, что благодаря воздушной полости крышки отлично держатся на воде — дети с интересом наблюдали за этим явлением. Работая с весами, воспитанники сравнивали массу разных крышек, группировали их по весу и составляли весовые цепочки. Интересным для детей оказался и опыт со статическим электричеством: при трении крышки о ткань возникало притяжение мелких предметов. Длительный эксперимент, в котором разложение пластика сравнивалось с гниением яблока, наглядно показал дошкольникам, как долго пластик сохраняется в природе, и стал весомым аргументом в разговоре о бережном отношении к окружающей среде [3].

Игровая деятельность. Из собранного материала педагогами были изготовлены дидактические пособия и разработаны игры: «Собери фигуру» (закрепление представлений о геометрических формах; игра использовалась на открытом занятии по формированию элементарных математических представлений), «Цифровые домики» (закрепление счёта, соотнесение количества с цифрой), «Занимательная цепочка» и «Продолжи цепочку» (развитие логического мышления, умения находить закономерности, сортировка по цветам и размерам), «Умные крышечки» (комплексная игра на развитие цветовосприятия, мелкой

Таблица 1. **Этапы и содержание работы по проекту «Вторая жизнь для крышек!»**

Этап	Содержание работы	Результат
Предварительный	Определение темы, формулирование цели и задач; ознакомление родителей с целями и задачами проекта; составление плана основного этапа; подбор материала; проведение экологической акции по сбору крышек; подготовка материально-технической базы	План основного этапа; собранный родителями и детьми материал (более 12 кг крышек)
Основной	Проведение экспериментов и исследовательской деятельности; создание дидактических игр и пособий из бросового материала; занятия по изобразительной деятельности в нетрадиционной технике рисования крышками; открытое занятие по ФЭМП с игрой «Собери фигуру»; создание корригирующей дорожки; участие в региональном проекте «Водорослям крышка»	Система дидактических пособий; корригирующая дорожка; панно для веранды; переданные на переработку крышки
Заключительный	Анализ результатов, презентация проекта педагогам и родителям	Презентация опыта работы; обогащённая предметно-пространственная среда группы

моторики, пространственного и математического мышления), «Весёлая дорожка». Дидактические игры с крышками сочетают несколько образовательных задач одновременно, что соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования к построению образовательной деятельности на основе комплексно-тематического принципа [1].

Художественно-эстетическая деятельность. Дети освоили нетрадиционную технику рисования крышками («Мыльные пузыри»), изготовили поделку «Медаль для папы» к празднику 23 февраля, коллективно создали панно для украшения веранды группы. Особого внимания заслуживает семейная инициатива: дедушка одной из воспитанниц создал поделку-украшение в виде воздушного шара, полностью выполненную из пластиковых крышек. Эта композиция стала настоящим украшением беседки на территории детского сада и ярким примером того, как проект объединяет детский сад и семью.

Оздоровительное направление. Педагогами были разработаны и изготовлены корригирующие дорожки из пластиковых крышек, а также коврик для корригирующей гимнастики после сна. Дорожки выполняют сразу несколько функций: развивают моторику, служат профилактикой плоскостопия, улучшают координацию движений и стимулируют тактильные ощущения. Таким образом, один и тот же бросовый материал позволил объединить образовательные и оздоровительные задачи.

Экологическое и социально-коммуникативное направление. В ходе проекта прошла экологическая акция «Добрые крышечки», в которой активно участвовали семьи воспитанников. Проект стал частью регионального экологического движения «Водорослям крышка»: на участие в нём было передано более 8 кг собранных крышек.

Результаты реализации проекта

За время реализации проекта получены следующие результаты:

— собрано более 12 кг пластиковых крышек, из них более 8 кг передано в региональное экологическое движение «Водорослям крышка» на переработку;

— создано множество развивающих материалов: дидактические пособия, корригирующие дорожки, панно, элементы оформления территории;

— обогащена предметно-пространственная среда группы;

— у детей сформированы первичные экологические привычки и осознанное отношение к вторичному использованию ресурсов;

— развиты творческие способности воспитанников, укреплены детско-родительские отношения через совместное творчество.

Проведённая работа подтвердила выдвинутую гипотезу: пластиковые крышки действительно являются доступным и многофункциональным материалом, который можно эффективно использовать в дидактических и подвижных играх, коррекционно-развивающих упражнениях, познавательно-исследовательской работе и художественно-эстетическом творчестве.

Заключение

Подводя итоги реализации проекта «Вторая жизнь для крышек!», можно с уверенностью сказать, что все поставленные цели и задачи были успешно достигнуты. Важнейшим итогом проекта стало не только решение экологических задач, но и создание уникальной образовательной среды, в которой каждый элемент несёт развивающую функцию. Проект показал, как обычный бросовый материал способен превратиться в ценный образовательный ресурс, объединяющий познавательное, творческое и оздоровительное направления развития дошкольника.

Перспективами развития проекта являются создание новых методических материалов, развитие сотрудничества с экологическими организациями и внедрение дополнительных форм работы с пластиковыми отходами.

Литература:

1. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования: утверждён приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028.
2. Николаева, С. Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. — Москва: Мозаика-Синтез, 2010. — 112 с.
3. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. — Москва: Карапуз, 2005. — 80 с.

Использование дидактических игр для развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

Рыбакова Светлана Алексеевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Гирилюк Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматривается потенциал дидактических игр в работе по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. На основе подходов отечественной логопедии описаны типичные трудности этой категории детей, обозначены принципы организации игровой работы и приведены примеры игр, направленных на формирование навыков составления рассказа, пересказа и последовательного речевого высказывания.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, ОНР, речевые нарушения, дети дошкольного возраста, дидактическая игра, связная речь.*

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь — высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии — изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР).

Проблемой формирования связной речи у детей дошкольного возраста занимались К. Д. Ушинский, А. М. Бородич, Н. С. Жукова, у дошкольников с ОНР Е. М. Мастюкова, В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и др. В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

У детей с ОНР III уровня речь обычно сформирована лучше, чем у детей с более выраженными уровнями недоразвития, однако сохраняются трудности в построении развернутого высказывания. Ребёнок может пользоваться фразовой речью, но испытывать затруднения при планировании рассказа, установлении последовательности событий, подборе точных слов и оформлении грамматических связей. Поэтому важно не только расширять словарь и уточнять грамматический строй речи, но и учить ребёнка объединять отдельные фразы в связное высказывание [1, с. 235].

Одним из средств такой работы могут быть дидактические игры. Их ценность состоит в том, что речевая задача включается в понятную ребёнку игровую ситуацию: он не просто выполняет упражнение, а описывает, сравнивает, объясняет или рассказывает, чтобы достичь игрового результата. Все, что сопровождается игрой, легко воспринимается, быстро и прочно усваивается ребенком. В процессе игры ребенку дается максимальная возможность усвоения различных знаний, поэтому при включении в работу игр сравнительно легче добиться от детей усвоения материала. Многие исследователи (Л. С. Выготский, В. И. Селиверстов) подчеркивают большое значение использования игр в воспитании дошкольников.

Л. С. Выготский писал, что игра — основное условие развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие его зону ближайшего развития [2, с. 75]. Исследования Г. А. Волковой, В. И. Селиверстова, С. Н. Шаховской доказывают необходимость использования игр в коррекционной работе с детьми. Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития [3]. Они закрепляют и уточняют словарь, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь.

Актуальность исследования заключается в обосновании формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством дидактической игры. Целью исследования является изучить и практически доказать возможность формирования связной речи у старших дошкольников III уровня посредством дидактической игры.

Для детей с ОНР III уровня характерны неодинаковые по выраженности трудности, поэтому их проявления у конкретного ребёнка следует определять по результатам логопедического обследования. В связной речи могут наблюдаться:

– недостаточная самостоятельность при составлении рассказа;

– пропуски важных звеньев сюжета или нарушение последовательности событий;

– замена точных слов более общими, повторы и неоправданные паузы;

– трудности при описании признаков предмета и связей между событиями;

– ошибки в согласовании слов и построении предложений;

– затруднения при пересказе, особенно если текст содержит незнакомые слова или сложную последовательность действий.

В. П. Глухов подчёркивает значение целенаправленной работы над связной речью дошкольников с ОНР: обучение должно включать разные виды речевых высказываний и постепенно переходить от опоры на наглядность и вопросы взрослого к более самостоятельному рассказыванию [4].

Дидактическая игра сочетает игровую задачу с обучающей. В логопедической работе она помогает многократно упражнять речевые навыки, сохраняя интерес ребёнка к заданию. Применение дидактических игр в логопедической деятельности в развитии связной речи решать несколько задач:

– Обогащение и уточнение словаря. Ребёнок учится называть предметы, их признаки, действия и отношения между ними.

– Формирование грамматически оформленной фразы. В игре закрепляются способы согласования слов и построения предложений.

– Обучение планированию высказывания. Схемы, серии картинок и последовательность игровых ходов помогают выстроить рассказ.

– Развитие умения передавать содержание. Ребёнок учится описывать предмет, составлять рассказ по картинке, пересказывать короткий текст.

– Формирование речевой инициативы. В совместной игре появляется естественная потребность задавать вопросы, пояснять и договариваться.

При подборе дидактических игр для старших дошкольников с ОНР III уровня целесообразно учитывать следующие условия:

– Соответствие речевым возможностям ребёнка. Материал должен быть понятным, а речевая задача — посильной.

– Постепенное усложнение. Начинать следует с называния и описания, затем переходить к составлению рассказа и пересказу.

– Наглядная опора. Предметы, картинки и графические схемы помогают удерживать тему и порядок высказывания.

– Чёткая речевая цель. Педагог заранее определяет, какой навык тренируется: описание, последовательность, причинно-следственные связи, связки между предложениями.

– Активное речевое участие. Важно, чтобы ребёнок не только выбирал карточки или выполнял действия, но и проговаривал ход игры.

– Постепенное сокращение помощи. Вопросы и образец речи логопеда используются как поддержка, а не как постоянная замена самостоятельного рассказа.

– Индивидуальный подход, так как учитываются особенности словаря, грамматического строя, темпа речи и устойчивости внимания [5, с. 186].

Наше исследование проводилось в период с 20.04.2026 г. по 22.05.2026 г. на базе МАДОУ «Талантика» г. Перми и было посвящено разработке и апробации дидактических игр для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Примеры дидактических игр, которые применялись в данном исследовании:

1. «Опиши и угадай»

Цель: учить составлять описание предмета по его существенным признакам.

Материал: игрушки, предметные картинки или карточки.

Ребенок выбирал предмет и описывал его, не называя. Остальные дети в группе пытались угадать. Логопед предлагал уточняющие вопросы: «Что это? Какого цвета? Для чего нужно?» По мере освоения игры подсказки сокращались.

2. «Что сначала, что потом?»

Цель: формировать умение устанавливать последовательность событий и строить рассказ по серии картинок.

Материал: набор из трёх–пяти сюжетных картинок.

Ребёнок располагал картинки в логическом порядке и рассказывал, что произошло. Логопед обращал внимание на начало, развитие события и завершение. При необходимости предлагались связки: «сначала», «затем», «после этого», «в конце».

4. «Исправь рассказ»

Цель: развивать понимание последовательности и логических связей.

Материал: короткий рассказ с намеренно перепутанными событиями или несоответствиями.

Логопед рассказывал небольшой текст, а ребёнок замечал, что в нём нарушено, объяснял ошибку и предлагал исправленный вариант. Важно было обсуждать не только правильный ответ, но и то, почему события должны следовать именно в таком порядке.

5. «Закончи историю»

Цель: стимулировать самостоятельное построение связного высказывания.

Материал: начало рассказа или сюжетная картинка.

Логопед задавал начало истории, а ребёнок придумывал продолжение и завершение. Чтобы поддержать связность, педагог предлагал подобные вопросы: «Что случилось дальше? Почему герой так поступил?» В дальнейшем число подсказок сокращалось.

Оценивать динамику целесообразно по наблюдаемым речевым показателям: насколько ребёнок самостоятельно начинает рассказ, сохраняет ли тему, соблюдает ли последовательность, использует ли разнообразные слова и связки между предложениями, может ли завершить высказывание. Но стоит отметить, что дидактическая игра должна быть частью систематической коррекционно-развивающей работы. Её всегда следует сочетать с развитием словаря, грамматического строя, слухового восприятия и произносительной стороны речи в соответствии с индивидуальными задачами ребёнка.

Так, в рамках исследования (использование описанных игр в течение четырех недель среди 20 воспитанников, из них 11 мальчиков и 9 девочек) дети посещали дошкольную образовательную организацию постоянно, имели приблизительно сохранный слух и первично сохранный интеллект, посещали занятия систематически. Формирование нарушений у большинства детей связывалось с дизартрическими расстройствами. Для оценки состояния связной речи на констатирующем и контрольном этапах использовалось обследование по методике В. П. Глухова, адаптированное для детей с ОНР [4, с. 263]. Каждое задание оценивалось по 3-балльной шкале:

3 балла — рассказ составлен самостоятельно, соблюдена логическая последовательность, высказывание связное и развернутое, грамматические ошибки единичны;

2 балла — рассказ составлен с некоторой помощью (наводящие вопросы), отмечаются пропуски эпизодов, единичные аграмматизмы, нарушение порядка слов;

1 балл — рассказ составлен по вопросам, отличает крайняя бедность и однотипность средств, нарушения связности и последовательности, грубые аграмматизмы;

0 баллов — задание недоступно.

Максимальная сумма — 15 баллов. На основе суммарной оценки выделялись три уровня развития связной речи: высокий (13–15 баллов), средний (8–12 баллов), низкий (0–7 баллов).

Дополнительно фиксировались качественные показатели: нуждаемость ребенка в вопросах-подсказках, использование в речи сложноподчиненных и распространенных предложений, наличие опоры на наглядность. Результаты констатирующего этапа: высокий уровень связной речи — 2 детей (10 %), средний — 7 детей (35 %), низкий — 11 детей (55 %). Средний суммарный балл по группе составил 7,4 балла.

Формирующий этап проводился в течение четырех недель и включал 12 занятий (три занятия в неделю) продолжительностью 20–25 минут. Занятия проводились в подгруппах по 4–5 детей, для детей с выраженными трудностями использовалась индивидуальная форма. Игры органично включались в логопедические занятия и в организацию самостоятельной деятельности детей, что обеспечивало многократное повторение речевого материала в разных условиях.

По итогам повторной диагностики отмечена положительная динамика: высокий уровень связной речи — 4 ребенка (20 %), средний — 10 детей (50 %), низкий — 6 детей (30 %). Средний суммарный балл по группе составил 10, 2 балла. Наиболее выраженная динамика отмечена в заданиях на составление рассказа по серии картинок (средний балл вырос с 1,6 до 2,3) и в описательном рассказе (с 1,4 до 2,1): дети стали чаще самостоятельно выделять начало, основную часть и концовку, реже нуждались в вопросах-подсказках. Число детей, нуждающихся в развернутой помощи педагога, сократилось с 14 до 7 человек.

При этом у части детей сохранились трудности с точным подбором слов, грамматическим оформлением фраз (пропуски предлогов, ошибки в согласовании) и завершением рассказа, что объясняется краткостью формирующего этапа и системным характером нарушения при ОНР.

Также был сделан вывод, что больше детей стали самостоятельно составлять короткий рассказ, сохранять последовательность событий и реже нуждаться в вопросах-подсказках. У части детей по-прежнему отмечались трудности с точным подбором слов, грамматическим оформлением фраз и завершением рассказа. Такая динамика могла бы указывать на положительные изменения в связной речи детей после систематического применения дидактических игр на протяжении всего учебного года.

В заключении стоит отметить, что дидактические игры создают условия для практического использования речи и могут служить эффективным средством работы над связным высказыванием у старших дошкольников с ОНР III уровня. Их применение помогает организовать переход от отдельных слов и фраз к последовательному рассказу, поддерживает речевую инициативу и делает упражнения более мотивирующими и интересными.

Наибольшую методическую ценность игра приобретает при наличии ясной речевой цели, наглядной опоры, постепенного усложнения и последовательного сокращения помощи взрослого. При этом содержание игр необходимо соотносить с результатами обследования и общим планом логопедической работы.

Литература:

1. Нищева, Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. М.: Детство-Пресс, 2019. — 544 с.

2. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 654 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар, 2009. — 703 с.
4. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. — Изд. 2-е, исправ. и перераб. - М.: В. Секачев, 2014–537 с.
5. Муминова М. Г., Медведева Е. Ю. Особенности сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 4. с. 186–189.

Основные проблемы в работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья по учебно-методическому комплекту Spotlight и пути их решения в начальной школе

Рычагова Ольга Владимировна, учитель английского языка
МОБУ средняя общеобразовательная школа № 65 г. Сочи имени Героя Советского Союза Турчинского Адама Петровича

В современной образовательной системе инклюзия стала суровой реальностью, а не модным веянием. Но, к сожалению, очень часто адаптация программы для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) осуществляется только посредством снижения критериев оценивания, а не изменением непосредственно способов преподнесения материала на уроке для улучшения успехов в освоении программы для «особенных» детей.

Учебно-методический комплект (УМК) Spotlight (Н. И. Быкова, Д. Дули и др.) наиболее популярен в использовании, так как он разработан в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для всех уровней общего образования. Это красочный и интересный учебник, но ключевой аудиторией данного УМК является нормотипичный ученик, в связи с чем возникает много проблем сопровождения детей с ОВЗ, особенно в начальной школе. Практические решения данных проблем вызывают определенные сложности, особенно у молодых педагогов.

Я, работая в МОБУ СОШ № 65 им. А. П. Турчинского г. Сочи, очень часто сталкиваюсь с такими проблемами и ищу вариативные способы их решения. На мой взгляд, таких проблем четыре, и для каждой из них приходится искать свое решение.

Наиболее частая **проблема № 1 — когнитивная перегрузка и дефицит рабочей памяти (очень часто встречается у детей с ОВЗ).**

Приведем пример. Ребенок с ОВЗ не в состоянии использовать принцип многозадачности, а именно удерживать в голове цепочку из трех-четырех инструкций, и по этой причине выпадает из выполнения задания уже на третьем этапе. **Spotlight 2, Module 1A «My home»**, задание: послушай и повторяй за диктором, поговори с одноклассником, используя образец. Возникает проблема *в выполнении четырех действий подряд* — слушать, повторять, ознакомиться с образцом, разыгрывать.

Как мы решаем эту проблему на уроке: при прослушивании показываем ребенку карточку с вводимой лексической единицей, ребенок повторяет слово, имея графический образ перед глазами. Далее показываем карточку и называем слово (не)соответствующее изображению — ответ «Yes»/«No». Третий шаг: услышал образ — подними правильную карточку. После этого переходим к работе с образцом: наиболее оптимальный подход — это вопрос по шаблону. Пример разрезан на полоски разного цвета: красный — вопрос; зеленый — ответ; заменяемая лексическая единица — картинка, обозначающая новую лексическую единицу; то есть красная карточка — «What's this?», зеленая — «It's a…», дополнительно карточки с изображением значения и графического образа слов: bed, tree house, table, chair. Ребенок складывает картинки, перекладывая пальцем слова.

Вот еще один пример. **Spotlight 3, Module 2A «School subjects»**, задание: прочитай письмо и ответь на вопросы: «How old is Larry?», «What year is he in at school?», «What's Larry's favourite subject?». Проблема, возникающая при выполнении такого задания, — *поиск трех ответов в сплошном тексте + переключение между фактами.* Чтобы решить данную проблему, я использую такой прием, как создание графической схемы-паутинки ответа (mind map): Larry — стрелка к изображению торта со свечками (nine или ten), отождествление с возрастом; Larry — стрелка к изображению школы с номером класса (3 или 4); Larry — стрелка к изображению предметов (Art, PE). Также даем ребенку три вопроса на отдельных карточках. Ребенок последовательно ищет ответ на вопросы, выбирая карточку с правильным ответом.

Еще пример. **Spotlight 4, Module 5 «Tell the tale!»**, задание: прочитай историю «The hare and the tortoise», расставь предложения в правильном порядке (1–5). Проблема — *удержание временной последовательности из пяти предложений.* Для ребенка с ОВЗ, как правило, это объем, превышающий рабочую память. Для решения проблемы используем карточную цепочку с опорой на картинки. Распечатываем пять предложений флэш-карточками. Изучаем каждое предложение. Далее берем ве-

ревочку и подвешиваем карточки на прищепках: каждая прищепка — часть сюжета. Карточка крепится к прищепке. Сдвинуть карточку = сдвинуть сюжет.

Не менее частая **проблема № 2 — нарушение коммуникативного барьера и аутентичного спектра (РАС).**

УМК Spotlight построен на коммуникативном подходе, в основу которого легли работа в парах (pair work) и ролевые игры (act out the dialogue). Для ребенка с РАС диалог с одноклассником — это большой стресс из-за необходимости визуального контакта с собеседником и непредсказуемости ситуации. В итоге ребенок в диалоге молчит, не смотрит в глаза, «застревает» на одной реплике, уровень тревожности возрастает.

Приведем пример. **Spotlight 2, Module 6 «Fun at school»**, задание: поздравь одноклассников с праздником. Для ребенка с РАС в данной ситуации возникает *три неизвестных — контакт с говорящим (Happy New Year...), ответное поздравление (эмоция), благодарность (социальный ритуал).* Как решаем эту проблему: создаем визуальный комикс-ритуал из трех картинок: 1) открытка с поздравлением «Happy New Year»; 2) улыбающееся лицо собеседника с фразой ответного поздравления; 3) открытка с благодарностью «Thank you». При выполнении данного задания ребенок играет только одну роль и строго по карточке, никакой импровизации.

Вот еще пример. **Spotlight 3, Module 6b «In my lunch box»**, задание: поговори с одноклассником. «Would you like an apple?» — «Yes, please» / «No, thank you. I'd like to drink some juice». Проблема в этом упражнении заключается в том, что ребенку нужно сделать выбор («Yes»/«No») и ответить. Для детей с РАС *необходимость сделать выбор — это стресс, особенно если вариант «No» может обидеть*. Решение, используемое на уроке, — единственно верный ответ. Убираем альтернативу. В учебной ситуации для ребенка с РАС вариант ответа только один — «Yes, please». При этом партнером по диалогу выступает только учитель, так как реакция одноклассника непредсказуема.

Наиболее частая **проблема № 3 — трудности с транскрипцией и фонетикой (дисграфия и и дислексия).** На мой взгляд, данная проблема связана с тем, что в этом учебнике чтение вводится без транскрипции, и это очень рано. Через месяц дети уже читают, а потом начинаются проблемы с фонетикой. Как результат, дети «зеркалят» буквы, визуальный образ букв сливается, нет дифференциации близких звуков, происходит «спотыкание» при чтении даже очень знакомых слов.

Самый распространенный пример — **Spotlight 2, Starter Module, буквы Bb и Dd**, задание: посмотри, прослушай и повтори. Буква Bb — bed, буква Dd — dog. Проблема — *зеркальность букв Bb и Dd.* Дети с дислексией часто их путают, даже с картинками. Решением может стать прием «кинестетический якорь и тактильный алфавит»:

Правило «кровать»: показываем картинку кровати (bed), слово bed начинается с b и заканчивается на d. Форма буквы b «смотрит» направо, а форма буквы d «смотрит» налево.

Тактильное письмо: ребенок обводит буквы b и d на наждачной бумаге, проговаривая звуки вслух.

Зеркальная проверка: кладем перед ребенком маленькое зеркальце, при чтении b левая рука показывает влево, при чтении d правая рука показывает вправо.

Еще одна возникающая проблема — дети с фонематическими нарушениями *не различают звуки на слух*.

Приведем пример. **Spotlight 3, Module 2 «Family Moments!»** — звуки [æ] и [Λ], cat — cup. На мой взгляд, наиболее эффективное решение заключается в отказе от транскрипции и использовании цвета. Транскрипцию заменяем на цветовые карточки: [æ] — зеленый, [Λ] — желтый. Учитель произносит слово — ребенок поднимает карточку нужного цвета.

Проблема № 4 — грамматический хаос, **нарушение логических операций.** Основная суть проблемы заключается в том, что в УМК грамматика вводится индуктивно, по принципу «пример — правило». Для детей с ОВЗ порядок введения грамматики прямо противоположный — «правило — пример» и необходима жесткая алгоритмизация. К сожалению, учебник перескакивает от Present Continuous к Past Simple, не закрепляя первую ступень. У ребенка не формируется системность, происходит путаница во временах, умение применить правило «вживую» отсутствует.

Приведем пример. **Spotlight 3, Module 6 «Home sweet home», предлоги места**, задание: посмотри на картинку, вставь предлоги в пропуски (in, on, under, next to). Проблема — *четыре предлога с абстрактными пространственными отношениями.* Решение — реальные предметы + 3D-моделирование. Вместо картинки — реальные предметы. Ребенок сам двигает предметы, при этом проговаривая, куда он собирается поместить предмет. Предлоги вводятся по одному за урок.

Таким образом, благодаря использованию в своей работе нестандартных способов решения проблем в обучении детей с ОВЗ, результативность в усвоении предмета выросла. УМК Spotlight не является инклюзивным учебником, а слепое следование рекомендациям составителей может навредить ребенку с ОВЗ, поэтому работа должна осуществляться в соответствии со следующим алгоритмом действий:

Аудит: проводим аудит модуля и выписываем все виды речевой деятельности.

Редукция: для детей с ОВЗ определяем только один вид деятельности за урок (чтение, говорение, письмо).

Визуализация: заранее определяем, какая наглядность будет лишней для детей с ОВЗ, те моменты, которые будут использованы на уроке, переносятся на листы А4.

Оценивание: мы не ставим двойку, мы ищем, за что похвалить ребенка и что именно на уроке было выполнено хорошо.

Важно помнить: ребенок с ОВЗ на уроке с УМК Spotlight может сделать меньше, главное, чтобы сделанное было успешным. Каждое выполненное задание — это балл к его самооценке.

Сохранение качества проработки, а не выполнение объема заданий должно лежать в основе планирования, ведь адаптация — это не сделать задание легче, а сделать путь к его выполнению прямым, коротким и предсказуемым.

Литература:

1. Английский язык : 2-й класс : учебник : в 2 ч. Ч. 1 / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — 15-е изд., перераб. — Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. — 72 с. — (Английский в фокусе).
2. Английский язык : 3-й класс : учебник : в 2 ч. Ч. 1 / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — 13-е изд., перераб._— Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. — 104 с. — (Английский в фокусе).
3. Английский язык : 4-й класс : учебник : в 2 ч. Ч. 2 / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. — 13-е изд., перераб._— Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. — 104 с. — (Английский в фокусе).
4. Боровик, В. Г. Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства / В. Г. Боровик // Администратор образования (ОвД). — 2013. — № 7. — С. 55–61.
5. Буторина, О. Г. Об опыте воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Буторина // Воспитание школьников. — 2010. — № 7. — С. 40–44.

Особенности словообразования и словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Семикоз Наталья Викторовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной статье рассматриваются специфические трудности в области словообразования и словоизменения, характерные для детей 5–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР). Раскрыты психологические причины данных нарушений, в частности, недостаточная мотивация к использованию новых словоформ, слабое развитие фонематического слуха и ограниченные способности к языковому обобщению.

Ключевые слова: *задержка психического развития, ЗПР, словообразование, словоизменения, старший дошкольный возраст.*

Задержка психического развития (далее — ЗПР) у детей старшего дошкольного возраста характеризуется не только когнитивными трудностями, но и значительными отклонениями в развитии речи. Одним из аспектов развития, который требует особого внимания логопедов и педагогов, является лексико-грамматический строй. Так, процессы словообразования и словоизменения у детей с ЗПР сопровождаются рядом специфических особенностей, которые отличают их от нарушений при других речевых патологиях.

Старший дошкольный возраст для ребенка является ключевым, в это время происходит подготовка к дальнейшему обучению в школе. Грамматический строй речи в этом возрасте — не просто навык подбирать правильные окончания и суффиксы, а инструмент для полноценной коммуникации, а также формирования мыслительных и аналитических способностей. Если ребёнок не умеет правильно изменять слова и образовывать новые, ему сложнее формулировать свои мысли, понимать инструкции педагога, осваивать чтение и письмо. В связи с этим выявление и описание типичных трудностей на этапе старшего дошкольного возраста имеет принципиальное значение. Понимание особенностей словообразования у детей с ЗПР позволяет разработать более эффективные стратегии коррекции, направленные на формирование устойчивых грамматических навыков, необходимых для успешного обучения в школе.

Словообразование — это процесс создания новых слов на основе существующих с помощью аффиксов (приставок, суффиксов) и иных словообразовательных механизмов. У детей с ЗПР этот процесс часто носит механический характер и лишён смыслового наполнения: например, ребёнок подбирает форму не по правилу, а по аналогии с уже знакомыми словами или по звуковому сходству, а также может повторять формы слов, услышанных от других людей [4].

Рассмотрим типичные нарушения словообразования и словоизменения, характерные для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

– трудности с использованием приставок. Дети часто путают приставки, имеющие противоположное значение (например, «*при-*» и «*у-*», «*на-*» и «*с-*»). Эти ошибки возникают чаще из-за недостаточной сформированности пространственно-временных представлений, которые выражают приставки. Например, ребёнок может одинаково использовать в предложениях слова «пришёл» и «ушёл»,

не различая направления действия, либо заменять приставки на более привычные: «сбежал» вместо «убежал»;

– ошибки применения суффиксов. Исследователи отмечают, что суффиксы, обозначающие уменьшительно-ласкательные или иные значения, применяются детьми с ЗПР нерегулярно и ограниченно [2]. Например, дети используют суффиксы «-к-», «-очк-», «-чик-», «-ик-», однако при этом они могут допускать ошибки в виде наложения суффиксов («домичек») или замены продуктивных суффиксов на непродуктивные. При попытках словообразования дети нередко заменяют суффиксы, создавая тем самым неправильные формы («платьичко», «шкафичек», «машиночка»). Это связано с тем, что дети с ЗПР испытывают трудности с различием грамматических и словообразовательных значений;

– нарушение словообразовательных моделей. Дети с ЗПР часто не могут подобрать верную модель образования слова, так как опираются не на языковую норму, а на наиболее понятную им конструкцию, которая может быть грамматически некорректной. Так, например, производным существительным от глагола «читать» будет «читальщик», «запеть» — «запевщик».

В целом, ребёнку с ЗПР сложно осознать необходимость образования нового слова, если он может обойтись уже существующим. В процессе коммуникации он стремится к минимальной речевой нагрузке: использует простые формы, избегает сложных конструкций, больше опирается на контекст и жесты [1]. Следует отметить и слабое развитие фонематического слуха — так, трудности в различении звуков внутри слова мешают правильному отбору аффиксов. Ребёнок слышит слово глобально, а не как последовательность морфем, поэтому не замечает, как приставка или суффикс меняют значение. Для словообразования важно умение выявлять и закреплять правило, чтобы впоследствии применять его к новым случаям. У детей с ЗПР эта способность ослаблена: они могут выучить отдельные формы, но не могут вывести и последовательно использовать словообразовательную модель.

Словоизменение обеспечивает связь слов в предложении и позволяет выражать грамматические значения (род, число, падеж, время и т. д.). У детей с ЗПР морфологические ошибки являются одними из самых частых и устойчивых: они сохраняются даже при увеличении словарного запаса и улучшении связной речи [5].

Дети часто допускают ошибки в согласовании рода, числа и падежа. Эти ошибки проявляются в разных контекстах:

– согласование в числе. Ребёнок либо не различает число существительного, либо механически добавляет окончание множественного числа («у стола стоят стулы», «много кошков»);

– согласование в роде. Особенно часто ошибки возникают с существительными среднего рода, которые дети склонны заменять на мужской или женский («дай мне яблоку»).

Глаголы требуют определённых падежных форм у зависимых слов. Дети с ЗПР часто используют один падеж там, где требуется другой («я смотрю книгой»), либо вообще избегают падежных форм, упрощая конструкцию («я пошел дом»). Аналогичные ошибки встречаются с предлогами и управлением («смотреть в звезды»).

Особенно сложно даются формы множественного числа и творительного падежа, а также падежные формы с непродуктивными окончаниями. Например, ребенок может использовать окончание, характерное для другого склонения, либо упрощать форму («я играю с мячем», «я дал ключа»). Формы множественного числа также вызывают трудности: «много стулов», «много окнов».

Важно, что эти ошибки носят системный характер. Ребёнок допускает их не случайно, он регулярно воспроизводит одни и те же неправильные модели. Это свидетельствует о неустойчивости морфологических правил в его речевой системе.

Для точной оценки состояния речевого развития ребенка с ЗПР рекомендуется проводить комплексную диагностику, включающую специальные задания и анализ спонтанной речи [3]. Такой подход позволяет увидеть не только отдельные ошибки, но и типичные стратегии, которые ребёнок использует при построении высказываний.

В числе заданий на словообразование и словоизменений можно выделить задания на создание уменьшительно-ласкательных форм существительных («палец — пальчик», «колесо — колесико», «кость — косточка»), названия детенышей животных и птиц («кошка — котенок», «медведь — медвежонок», «утка — утенок»), образование существительных с суффиксом «-иц-» («сахар — сахарница»), образование профессий («учить — учитель — учительница»), образование прилагательных от существительных («яблоко — яблочный»), образование приставочных глаголов («бежать — убежать — прибежать — сбежать — отбежать — забежать»), изменение существительных по падежам и числу («кошки — кошек», «утенок — утята»). Такие задания позволяют выявить устойчивость ошибок и определить, в каких грамматических категориях ребёнок испытывает наибольшие трудности.

Один из самых информативных методов диагностики уровня сформированности навыков словообразования и словоизменения у детей с ЗПР — запись рассказа ребёнка по картинке или по серии картинок. В свободной речи проявляются типичные ошибки, которые могут не возникать в структурированных заданиях. При анализе учитывают: количество и характер грамматических ошибок; частоту использования правильных форм; способность ребёнка самостоятельно исправлять ошибки или реагировать на уточняющие вопросы. При этом важно не указывать на ошибку напрямую, а переспрашивать: «Ты хотел сказать…?» Такой подход снижает тревожность ребёнка и помогает выявить реальный уровень владения грамматикой.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР процессы словообразования и словоизменения характеризуются системными типичные нару-

шениями: дети механически подбирают аффиксы по аналогии или звуковому сходству, ограниченно и нерегулярно используют суффиксы, путают приставки с противоположным значением, допускают устойчивые ошибки в согласовании и управлении, а также в образовании падежных форм и форм множественного числа. Эти трудности обусловлены не только слабостью фонематического слуха и ограниченностью языкового обобщения, но и стремлением к минимальной речевой нагрузке. Для выявления специфики нарушений необходима комплексная диагностика (включая анализ спонтанной речи и серию целенаправленных заданий), которая позволит определить проблемные грамматические категории и выстроить индивидуальную коррекционную работу, способствующую формированию устойчивых навыков, необходимых для успешного школьного обучения.

Литература:

1. Гученко Ю. В., Смахтина А. В. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов III ежегодной Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2024.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Владос, 2003.
3. Мустафаева К. Ф. Логопедическая работа по развитию навыков словообразования и словоизменения с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития // Мир без границ. Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Ставрополь, 2022.
4. Ризаева Э. Н., Ибрагимова А. Р. Связная речь у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ее критерии // Вопросы педагогики. 2022. № 3–1.
5. Тюлькина И. И., Заболотских О. П. Состояние навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дошкольное детство: методики и средства воспитания. Сборник научно-методических статей. Йошкар-Ола, 2026.

Формирование навыков словоизменения и словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях психолого-педагогического сопровождения

Семикоз Наталья Викторовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной статье представлено проведение опытно-экспериментальной работы по формированию навыков словообразования и словоизменения детей с задержкой психического развития в условиях психолого-педагогического сопровождения. Акцент делается на важности системного подхода в процессе психолого-педагогического сопровождения, который обеспечивает комплексную коррекцию навыков словообразования и словоизменения у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *словообразование, словоизменение, задержка психического развития, ЗПР, старшие дошкольники, психолого-педагогическое сопровождение, части речи.*

Русский язык, как и другие языки мира, организован определенным образом: образование слов и их употребление подчиняется объективным правилам, чтобы язык мог осуществлять важную свою функцию — речевой контакт между людьми. Данная организованность называется грамматическим строем языка.

Грамматический строй языка ребенок воспринимает в ходе коммуникации со взрослыми и сверстниками. Из речи окружающих людей дети усваивают слова разных грамматических форм, а затем начинают самопроизвольно употреблять грамматические средства языка. Тем не менее, процесс освоения грамматического строя речи непростой и долгий. Усваивая существующие нормы и правила языка, ребенок допускает в речи специфические грамматические ошибки.

У детей с ЗПР существенно затруднено усвоение грамматических закономерностей языка: им сложнее выделять морфемы, соотносить словообразовательные модели, дифференцировать падежные формы и правильно использовать предлоги [4]. Из-за трудностей с анализом и обобщением языкового материала формирование навыков словоизменения и словообразования происходит медленнее и требует большего количества повторений, а без специальной поддержки ошибки закрепляются и становятся устойчивыми.

При задержке психического развития наблюдается недоразвитие всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематического, лексико-грамматического и семантического. Исследователи подчеркивают, что речь детей с ЗПР характеризуется недостаточностью словарного запаса, неточностью и ошибочностью понятий, отсутствием ряда грамматических форм, трудностями в понимании и употреблении лексико-грамматических конструкций [2]. Детям с ЗПР свойственны ограниченные и нестабильные навыки словоизменения, неправильное применение окончаний, некорректное использование приставочных глаголов, нарушения чередований основы глагола, а также возникают сложности в согласовании прилагательных с существительными по роду, числу и падежу.

Речевое развитие тесно связано с когнитивным: способность ребенка оперировать грамматическими категориями опирается на сформированность операций сравнения, выделения признаков, установления аналогий — а именно эти процессы у детей с ЗПР оказываются недостаточно развитыми [1]. Отсюда вытекает необходимость комплексного подхода: коррекция речевых навыков должна идти параллельно с развитием базовых познавательных функций, а обучение — строиться с учетом сниженной работоспособности, фрагментарности восприятия и трудностей удержания инструкции. Поэтому в современных условиях особенно востребована система психолого-педагогического сопровождения, которая объединяет диагностику, целенаправленную коррекционную работу и активное включение семьи. Такой подход позволяет не просто устранять отдельные ошибки, а формировать у ребенка устойчивые языковые обобщения и переносить освоенные модели в повседневную коммуникацию — что в конечном счете повышает шансы на успешную подготовку к школе и дальнейшее освоение письменной речи [3]. Психологическое сопровождение должно учитывать возрастные этапы речевого развития, индивидуально-психологические характеристики каждого ребенка и обеспечивать поддержку родителей и педагогов в своевременном обнаружении возможных трудностей. Педагогический компонент предполагает внедрение специализированных занятий, игровых упражнений и интерактивных технологий, стимулирующих активное участие детей в процессах обучения и тренировки речевых навыков.

Для формирования навыков словообразования и словоизменения детей с ЗПР в условиях психолого-педагогического сопровождения была проведена опытно-экспериментальная работа. Базой исследования выступило муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 222» г. Барнаула. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с установленным диагнозом «Задержка психического развития» в количестве 24 человек. Они поделены на две равные группы — экспериментальную (они участвовали в реализации комплекса мероприятий по формированию навыков словообразования и словоизменения в условиях психолого-педагогического сопровождения) и контрольную.

Диагностическая методика, выбранная нами для оценки уровня развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР навыков словообразования и словоизменения, основана на разработках Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Фотековой. Она включала в себя задания двух групп — на словообразование и на словоизменение. Детям предлагалось образовать уменьшительно-ласкательную форму слов, назвать детенышей животных, образовать существительные со значением женскости, образовать существительные от глаголов и прилагательные от существительных, создать новые формы глаголов с помощью приставок, изменить слова по падежам, числу, роду и т. д.

По результатам диагностики было выявлено, что у большинства респондентов обеих групп выявлен низкий уровень сформированности навыков словообразования (у 66,7 % детей экспериментальной группы и у 58,3 % детей контрольной группы) и словоизменения (у 66,7 % детей экспериментальной группы и у 75 % детей контрольной группы). У детей с ЗПР возникают затруднения с грамматическим оформлением слов: они не могут стабильно изменять существительные, прилагательные и глаголы по числу, роду, падежу и времени. Дети часто унифицируют формы — применяют одно и то же окончание ко всем словам, не учитывая нормы языка. Нередко вместо правильной грамматической формы они используют описательные фразы либо сохраняют исходную форму слова, не производя нужного словоизменения. В ряде случаев наблюдаются искажения — удвоение согласных, упрощение стечений звуков, смешение окончаний. При этом у части детей прослеживается зона ближайшего развития: при минимальной поддержке (подсказке, наглядности, проговаривании образца) они способны скорректировать ошибку и частично перенести усвоенную модель на похожее слово. Однако устойчивость навыка остается низкой — при усложнении задания или смене типа основы ошибки возвращаются. Это связано с особенностями познавательной деятельности детей с ЗПР: им сложно выделять морфемы, соотносить их значение с формой, обобщать правила и применять их в новых ситуациях.

В ходе формирующего этапа был разработан и успешно апробирован комплекс мероприятий по развитию навыков словообразования и словоизменения у детей с ЗПР. Формы занятий: преимущественно групповые.

Работа строилась системно, с четким распределением ролей между специалистами:

– логопед фокусировался на речевой стороне: давал образцы правильных форм, отрабатывал дифференциацию, контролировал правильность окончаний в играх и т. д.;

– дефектолог выстраивал смысловую опору. Например, при работе с глаголами он помогал детям понять логику действия, использовал жесты и схемы. При обра-

зовании относительных прилагательных дефектолог организовывал сенсорную работу: сортировку предметов по материалу, тактильное знакомство с образцами, чтобы ребенок связал «материал — признак»;

– воспитатель закреплял навыки в режимных моментах и свободной игре. Он включал отработанные слова и конструкции в повседневные ситуации: во время одевания, кормления, сюжетно-ролевых игр. Также воспитатель поддерживал вовлеченность всей подгруппы и помогал переносить навыки в разные контексты.

Системная работа команды специалистов опиралась на поэтапную отработку словообразовательных моделей и преемственность в закреплении навыков, игровые и мультисенсорные приемы повышали вовлеченность детей и помогали преодолевать типичные аграмматизмы, а вовлечение родителей и воспитателей через практико-ориентированные форматы (практикумы, мини-курсы, чат-поддержка, «прием недели») обеспечило перенос сформированных умений в повседневную коммуникацию.

В ходе работы регулярно фиксировались трудности, характерные для детей с ЗПР. Прежде всего, детям было сложно удерживать абстрактные грамматические значения (число, падеж, род) и соотносить их с формальными показателями — окончаниями и суффиксами. В речи устойчиво встречались аграмматизмы: «много деревий» вместо «деревьев», «на столу» вместо «на столе», попытки самостоятельно образовать прилагательные по непродуктивным моделям («стекляшнин», «сосный»). Особенно заметными были сложности при комбинировании: ребенок мог верно назвать форму в изолированном упражнении, но терялся, когда требовалось встроить ее в связную фразу или диалог. Существенно различался и темп усвоения: в одной подгруппе одновременно находились дети, которым хватало 2–3 повторений, и те, кому требовалась многократная отработка с максимальной опорой на предмет и действие. Кроме того, к концу занятия у некоторых ребят снижалась концентрация, нарастала отвлекаемость, а длительные блоки однотипных упражнений вызывали утомление и потерю мотивации.

При этом дети охотно включались в игровые форматы: сюжетные сценки, действия с реальными предметами и ритмикодвигательные приемы (отхлопывание слогов, соотнесение количества действующих лиц с формой глагола) заметно повышали вовлеченность. Особенно нравились задания, где можно было проявить себя и получить четкую позитивную обратную связь: даже небольшое поощрение укрепляло уверенность и желание стараться дальше. Наглядность и мультисенсорность — картинки, предметы, жесты, схемы — делали материал доступнее и помогали быстрее его запоминать. В то же время слишком сложные или монотонные задания нередко вызывали растерянность либо отказ от работы; иногда дети не сразу понимали инструкцию, и тогда требовалось ее упростить или показать на примере. В совместных играх периодически возникали конфликты изза распределения ролей или выбора слов — это требовало от педагога не только разъяснения правил, но и обучения детей конструктивному взаимодействию. В результате отмечена устойчивая положительная динамика: дети стали чаще осознанно подбирать грамматические формы и объяснять свой выбор, а навык постепенно закреплялся в естественной речевой среде.

После реализации мероприятий комплекса была проведена повторная диагностика уровня развития навыков словообразования и словоизменения. По итогам диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе выросла доля детей со средним уровнем сформированности навыков словообразования и словоизменения (с 33,3 % до 41,7 %), появилась группа с высоким уровнем (16,6 %), а число детей с низким уровнем сократилось (с 66,7 % до 41,7 %). При этом в контрольной группе, где целенаправленной коррекционной работы не было, дети с высоким уровнем отсутствовали, а доля низкого уровня оставалась крайне высокой, что подтверждает значимость именно организованного педагогического воздействия. Следовательно, комплекс мероприятий по развитию навыков словообразования и словоизменения в рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР показал свою эффективность.

Литература:

1. Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография. — М.: Прометей, 2022.
2. Гученко Ю. В., Смахтина А. В. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. Сборник материалов III ежегодной Международной научно-практической конференции. Краснодар, 2024.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. — М.: Владос, 2003.
4. Тюлькина И. И., Заболотских О. П. Состояние навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дошкольное детство: методики и средства воспитания. Сборник научно-методических статей. Йошкар-Ола, 2026.

Использование песенного материала как средства развития фонематического слуха у старшеклассников на уроках английского языка

Солоненко Павел Андреевич, студент;
Соловьева Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье автор исследует эффективность использования песенного материала как средства развития фонематического слуха у старшеклассников на уроках английского языка.

Ключевые слова: *фонематический слух, фонема, слуховая система, фонетическая задача.*

Фонематический слух — это умение различать звуки речи в потоке слов (фонематическое восприятие), связывая услышанное со смыслом. Это понятие опирается на фонологическое учение о фонеме [4, 5]: сама по себе фонема ничего не значит, зато с её помощью мы отличаем одно слово от другого. Ошибся в звуке — и смысл уже другой. В английском на этом легко споткнуться. Одни гласные различаются только долготой (ship — sheep), согласные образуют оппозиции по звонкости и глухости, а у ряда фонем (/θ/, /ð/, /ŋ/, /æ/) нет точных соответствий в русской и казахской фонологических системах. Если ученик такой звук не дифференцирует на слух, то и воспроизвести его артикуляционно правильно ему трудно.

Принципиально, что фонема определяется не акустическими свойствами самими по себе, а своей смыслоразличительной (дистинктивной) функцией. Н. С. Трубецкой описывает фонологическую систему языка как совокупность значимых оппозиций и показывает, что восприятие чужой речи проходит через «фонологическое сито» родного языка: различия, которых нет в системе оппозиций родного языка, не улавливаются слушающим или улавливаются неточно [4]. Л. В. Щерба, трактуя фонему как кратчайшее обобщённое звуковое представление, способное ассоциироваться со смысловыми представлениями и различать слова и их формы, обращает внимание на то, что при освоении иностранного языка артикуляционные и слуховые навыки родного языка переносятся на неродной [5].

Следствием такого переноса становится межъязыковая интерференция: ученик, чей слух сформирован русской или казахской фонологической системой, отождествляет английские фонемы с ближайшими «своими» и не фиксирует дифференциальные признаки — долготу гласных (/iː/ — /ɪ/), место образования межзубных /θ/ и /ð/ или противопоставление /æ/ — /e/. Неточный слуховой образ звука закономерно ведёт к неточной артикуляции, поэтому развитие фонематического слуха логично рассматривать как базу для формирования произносительных навыков.

Старшеклассники (примерно 15–17 лет) уже думают о будущем: учёба для них связана с выбором профессии и жизненного пути. Мышление к этому возрасту становится абстрактным, внимание и память — устойчивее и осмысленнее. Поэтому они могут самостоятельно провести сопоставительный анализ звуков родного и английского языков, а вот монотонные дриллы быстро снижают их мотивацию. При этом они чувствительны к мнению сверстников, эмоциональны, ищут себя, и на уроке английского многие боятся ошибиться и предпочитают промолчать. Музыка занимает в их интересах важное место: через неё они выражают себя и чувствуют принадлежность к своей среде. Кроме того, им важно общаться и работать вместе. Всё это говорит в пользу песен на уроке. Но задания должны быть разными — и на анализ, и на творчество, атмосфера спокойной, а работа в парах и группах.

Возрастные особенности старшеклассников подтверждаются и психологическими исследованиями. И. С. Кон характеризует раннюю юность как период формирования самосознания и потребности в самоопределении, когда резко возрастает значимость общения со сверстниками и принадлежности к группе [1]. В периодизации Д. Б. Эльконина ведущей деятельностью этого возраста становится учебно-профессиональная, что повышает запрос на осмысленность и практическую значимость заданий [6]. Э. Эриксон описывает юность как стадию поиска идентичности, на которой подросток остро реагирует на оценку со стороны сверстников [7]. Эти характеристики объясняют, почему боязнь ошибки нередко блокирует устную практику на уроке иностранного языка.

С позиций гипотезы аффективного фильтра С. Крашена, эмоциональные факторы — тревожность, низкая мотивация, неуверенность в себе — повышают «фильтр», который препятствует усвоению даже понятного входного материала (comprehensible input) [8]. Песенный материал, воспринимаемый как развлечение и не требующий немедленного устного ответа, способствует снижению аффективного барьера: ученик получает насыщенный аудиальный input в условиях невысокого эмоционального напряжения. Кроме того, Т. Мерфи отмечает, что песня благодаря музыкальной форме и эмоциональной окраске легко запоминается и надолго остаётся в сознании слушающего [9], а это создаёт условия для непроизвольного многократного повторения языкового материала.

Услышать и узнать звук нам помогает слуховая система: ухо, слуховой нерв, подкорковые центры и височные области коры. Левое полушарие в основном занимается речью, правое — мелодией и интонацией, так что

песня, скорее всего, нагружает оба. К старшим классам слух по остроте уже почти как у взрослого. Но есть сложность: родной язык приучил мозг замечать только привычные дифференциальные признаки, и чужие фонемы он часто «пропускает» (так называемое фонологическое «сито»). Нервная система при этом остаётся гибкой. Если регулярно и с интересом слушать ритмичный песенный материал, эти перцептивные «фильтры» могут постепенно перестроиться.

Нейропсихологические данные А. Р. Лурии показывают, что анализ звуковой стороны речи обеспечивается прежде всего вторичными (гностическими) отделами коры височной области левого полушария: их поражение приводит к распаду фонематического слуха, когда человек перестаёт различать близкие по звучанию фонемы и, как следствие, понимать обращённую речь [2]. Восприятие музыкальных звуков, тембра и интонационно-мелодических характеристик, напротив, в большей степени связывается с правым полушарием [2]. Это согласуется с предположением о том, что песня, объединяющая речевой и музыкальный компоненты, задействует обе системы одновременно, а значит, обеспечивает более разностороннюю слуховую нагрузку, чем изолированное прослушивание речи.

Работу предлагается строить как систему упражнений из трёх шагов: подготовка, прослушивание, закрепление. Песни выбираются по нескольким признакам: исполнитель поёт чётко, темп не слишком быстрый, в тексте встречаются нужные звуки, слова понятны, а сама песня подходит классу по возрасту и интересам. Для каждой песни заранее намечается своя фонетическая задача. Например, различить долгие и краткие гласные (/iː/ — /ɪ/), пары /θ/ — /s/ и /ð/ — /z/, звонкие и глухие согласные или потренировать словесное ударение и ритмико-интонационную структуру (просодию).

Отбор песенного материала целесообразно проводить по критерию фонетической репрезентативности: в тексте должна быть достаточная частотность целевых фонем и минимальных пар, а дикция исполнителя — разборчивой, без избыточной редукции и слитности. Немаловажен и темп: при слишком быстром темпе сегментные единицы (отдельные звуки) «смазываются», и задача на их различение становится невыполнимой. Лексика песни должна быть доступна ученикам, поскольку непонимание смысла отвлекает внимание от звуковой стороны и повышает аффективный фильтр.

Построение системы упражнений опирается на принципы коммуникативного метода Е. И. Пассова: упражнения должны быть мотивированы, речевая задача — понятна ученику, а материал — личностно значим [3]. Е. И. Пассов выделяет языковые (подготовительные), условно-речевые и речевые упражнения [3]. В предлагаемой методике их можно соотнести с этапами работы с песней: языковые упражнения соответствуют фонетической разминке на предтекстовом этапе, условно-речевые — заданиям на различение и опознавание фонем при прослушивании, речевые — творческим заданиям послетекстового этапа, например сочинению собственного куплета.

Чтобы понять, насколько развит фонематический слух, диагностику можно провести два раза: до работы с песнями, чтобы увидеть исходный уровень, и после комплекса упражнений, чтобы заметить, изменилось ли что-то. Задания берутся одинаковые, тогда результаты можно сравнивать. Они проверяют, умеет ли ученик различать, узнавать и повторять звуки английского языка.

Критерии оценки:

— насколько точно различаются фонемы, в том числе минимальные пары (ship — sheep, think — sink);

— насколько точно звук узнаётся в слове и в потоке речи;

— умение услышать ударение, ритм и интонацию;

— точность, с которой ученик повторяет услышанные звуки и слова.

Диагностические задания:

Различение минимальных пар: ученик слышит два слова и решает, одинаковые они или разные (same/different).

Опознавание: из двух-трёх слов нужно выбрать то, что прозвучало в записи.

Выделение звука: на слух найти слова с нужным звуком в списке или коротком тексте.

Определение ударения и интонации: показать ударный слог и определить, что звучит: рассказ или вопрос.

Аудирование с пропусками: вписать пропущенные слова, ориентируясь на слух и на целевые звуки.

Повторение (shadowing): повторить за диктором слова и фразы; оценивается, насколько чисто получилась артикуляция.

Лучше всего давать задания в записи, по возможности голосом носителя языка, и в одинаковых условиях для всех. Результаты удобно вносить в протокол и смотреть, как изменились средние значения и распределение по уровням до и после упражнений. Если нужно проверить, значимы ли различия, можно использовать методы математической статистики.

Методика, как уже говорилось, состоит из трёх этапов.

Этап 1. Предтекстовый (pre-listening). Сначала убираются трудности, проводится небольшая фонетическая разминка на сложных звуках, а ученики по названию и ключевым словам догадываются, о чём будет песня.

Этап 2. Прослушивание (while-listening). Это главная часть работы: ученики учатся различать и узнавать звуки:

— найти в куплете слова с нужным звуком;

— понять, какое слово из минимальной пары (ship — sheep, think — sink) прозвучало в песне;

— вписать на слух пропущенные слова;

— отметить ударные слоги и паузы;

— посчитать звуки или слоги в слове.

Этап 3. Послетекстовый (post-listening). Здесь звуки закрепляются, и ученики пробуют воспроизвести их сами: проговаривают строки хором в ритме песни, поют или читают речитативом, проверяют друг друга в парах. Есть

и творческие задания: например, заменить слова в припеве другими, с тем же звуком, или придумать свой куплет.

Фрагменты слушают несколько раз, и каждый раз задание чуть сложнее. На песенный блок хватит 7–10 минут. Работу лучше чередовать: то всем классом, то в парах, то в группах. Нужна хорошая аудиоаппаратура, а текст песни стоит показывать только после первого прослушивания, чтобы ученики опирались на слух. Контролировать результат можно диктантами на различение звуков, тестами на узнавание фонем и самооценкой учащихся.

Отдельного внимания заслуживает дозирование повторений. Многократное прослушивание одного и того же фрагмента — необходимое условие перестройки перцептивных фильтров, однако механическая репетиция без коммуникативной задачи быстро истощает мотивацию. Песенная форма (рифма, ритм, припев) придаёт повторению эмоциональный и эстетический смысл. По Т. Мерфи, именно этим объясняется устойчивость песенного материала в памяти и эффект «навязчивой мелодии», когда фрагмент песни непроизвольно воспроизводится во внутренней речи [9]. В терминах С. Крашена такой материал представляет собой осмысленный и эмоционально позитивный input, который способствует усвоению (acquisition), а не только осознанному заучиванию (learning) [8].

Для развития просодического слуха (ударения, ритма, интонации) особенно важна ритмическая организация песни: совпадение ударных слогов с сильными долями такта помогает ученику ощутить словесное ударение и ритмическую группу, а мелодический рисунок фразы — связать интонацию со смыслом высказывания. Это позволяет работать не только с сегментными, но и с суперсегментными (просодическими) единицами, которые при традиционных формах работы нередко остаются без внимания.

Заключение

Если смотреть на проблему просто, школьники плохо различают английские звуки не потому, что «плохо слышат». Родной язык давно решил за них, какие различия важны. Для русского уха ship и sheep — почти одно и то же слово, и объяснением это быстро не исправить. Слух меняется только от большого числа повторений, а повторять ради повторения подросток не станет. Песня решает именно эту проблему: один и тот же припев можно прослушать десять раз, и никто не заскучает, потому что слушают ради песни, а не ради звука. Звук при этом снова и снова попадает в слуховую систему и откладывается на уровне подсознания.

Отсюда главный практический вывод: ценность песни определяется не тем, как она звучит, а тем, сколько в ней нужных звуков и насколько чётко они звучат. Хит с невнятной дикцией для такой работы почти бесполезен, а немодная, но чёткая песня с десятком разнообразной лексики — настоящая находка. Но пока это рассуждение, а не доказательство: в классе его ещё предстоит проверить. Разумный первый шаг — взять одну песню с чётким произношением, умеренным ритмом и полезной лексикой, и один класс, посмотреть, что изменится в ответах учеников, и только потом строить из этого систему.

Таким образом, теоретический анализ позволяет сформулировать ряд положений. Во-первых, трудности восприятия английских фонем обусловлены не особенностями физиологического слуха, а перцептивной установкой, сформированной родным языком, и поэтому поддаются коррекции [2, 4, 5]. Во-вторых, возрастные и личностные особенности старшеклассников — потребность в самоопределении, ориентация на сверстников, значимость музыки — делают песенный материал мотивирующим средством развития фонематического слуха [1, 6, 7]. В-третьих, песня создаёт условия для многократного эмоционально окрашенного прослушивания при сниженном аффективном фильтре [8, 9]. Эти положения носят теоретический характер и нуждаются в экспериментальной проверке: сопоставление результатов входной и итоговой диагностики позволит выявить динамику фонематического слуха и оценить действенность предложенного комплекса упражнений.

Литература:

1. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Академия, 2003.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1985.
4. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1960.
5. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. — М.: Высшая школа, 1963.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
8. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982.
9. Murphey T. Music and Song. — Oxford: Oxford University Press, 1992. — 151 p.

Применение генеративного искусственного интеллекта при создании цифрового тренажёра по теме «Словосочетание» для 8-го класса

Стороженко Екатерина Юрьевна, студент магистратуры
Марийский государственный университет (г. Йошкар-Ола)

В статье рассматривается опыт применения генеративного искусственного интеллекта (ИИ) для разработки цифрового образовательного ресурса — онлайн-тренажёра по теме «Словосочетание» для 8-го класса. Описывается процесс создания тренажёра с помощью ИИ, а также анализируются результаты его апробации на группе из десяти обучающихся. Особое внимание уделяется проблеме предметной верификации сгенерированных заданий и необходимости педагогического контроля над продуктами ИИ.

Ключевые слова: *генеративный искусственный интеллект, цифровой тренажёр, словосочетание, подчинительная связь, ОГЭ по русскому языку, промт-инжиниринг, цифровая компетентность педагога, верификация контента.*

Application of generative artificial intelligence in creating a digital simulator on the topic «Word combination» for 8th grade

Storozhenko Ekaterina Yuryevna, master's degree student
Mari State University (Yoshkar-Ola)

The article examines the experience of using generative artificial intelligence (AI) to develop a digital educational resource — an online training tool on the topic «Phrase» for the 8th grade. The process of creating the training tool using AI is described, and the results of its testing on a group of ten students are analysed. Special attention is paid to the problem of subjectmatter verification of the generated tasks and the need for pedagogical control over AIgenerated products.

Keywords: *generative artificial intelligence, digital trainer, phraseological unit, subordinate connection, Unified State Exam in Russian language, prompt engineering, digital competence of the teacher, content verification.*

Введение

Современный этап цифровизации образования характеризуется активным внедрением генеративных моделей ИИ в деятельность педагога. Согласно исследованиям П. В. Сысоева, нейросети становятся неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя, однако их применение сопряжено с рядом рисков [4]. Генеративные модели способны создавать тексты, упражнения и даже программный код, что открывает новые горизонты для разработки дидактических материалов.

Вместе с тем внешняя убедительность сгенерированного контента не гарантирует его грамматической и методической правильности [2]. В преподавании русского языка учитель обязан проверять не только соответствие ответа инструкции, но и языковую норму, смысловые отношения между словами и допустимость предложенных преобразований. Как отмечает М. А. Галагузова, ИИ в педагогике выполняет функцию инструмента, но не заменяет собой субъекта образовательного процесса [2]. В связи с этим актуальной становится задача разработки таких цифровых продуктов, которые сочетали бы в себе технологичность ИИ и строгую предметную проверку со стороны учителя.

1. Технология создания онлайн-тренажёра с помощью ИИ

В рамках практической части исследования был создан онлайн-тренажёр по теме «Виды подчинительной связи в словосочетании» (8 класс), размещённый на платформе Netlify. Процесс разработки включал несколько ключевых этапов.

Первый этап — формулировка технического задания. Учителем были заданы требования к функционалу будущего продукта: валидация поля «ФИО», ограничение «одна попытка в сутки», перемешивание вопросов и вариантов ответов при каждом старте, а также наличие системы оценивания (перевод процентов в оценку по шкале 85/70/50).

Второй этап — генерация кода. С помощью нейросети был сгенерирован базовый каркас приложения на языке HTML/CSS/JavaScript. Применение ИИ позволило учителю сэкономить значительное время на программировании. Однако, как показала практика, сгенерированный код потребовал ручной доработки в части проверки правильных ответов и настройки логики сравнения строк.

Третий этап — наполнение контентом. В готовый код были вручную внесены 24 задания: 12 на определение вида связи (согласование, управление, примыкание) и 12

на замену словосочетаний по формату ОГЭ. Задания были отобраны на основе открытого банка ФИПИ.

Четвёртый этап — методическая доработка. В тренажёр были намеренно включены «ловушки», направленные на выявление типичных ошибок школьников. К ним относятся словосочетания с инфинитивом («желание путешествовать»), с притяжательным местоимением («их подарок»), с наречиями («поход пешком») и с деепричастиями («отвечал запинаясь»).

2. Методология и результаты апробации

Апробация тренажёра проводилась на базе индивидуальных занятий с десятью обучающимися 8 класса (обозначены кодами У-1 — У-10). Ученики выполняли задания после прохождения курса учебных блоков. Всего было проанализировано 27 ошибок, допущенных участниками.

Анализ ошибок позволил разделить их на три группы, что наглядно представлено в таблице 1.

Таблица 1. **Типология ошибок при выполнении заданий тренажёра**

Группа ошибок	Количество	Доля	Примеры
Морфологические ловушки	12	44 %	«их подарок» (7 ошибок), «желание путешествовать» (4 ошибки)
Лексико-словообразовательные	9	33 %	«мамина любовь» вместо «материнская», «дом бревенный» вместо «бревенчатый»
Синтаксические и смысловые	6	22 %	«прохлада ночью» вместо «прохлада ночи», «белок яйца»

Наибольшую сложность вызвали задания на распознавание примыкания, где зависимое слово выражено неизменяемой частью речи. В словосочетании «их подарок» 7 из 10 участников ошибочно выбрали «согласование», механически проводя аналогию с местоимениями «мой», «твой». Это свидетельствует о незнании правила о неизменяемости притяжательных местоимений 3-го лица.

Второй блок ошибок связан с подбором синонимичных конструкций. Ученики правильно понимали алгоритм замены, но подбирали неверные слова или допускали орфографические ошибки. Например, «кошкина шерсть» вместо «кошачья», «безветрянный день» вместо «безветренный».

3. Проблема предметной экспертизы цифрового ключа

Важным этапом исследования стала предметная проверка автоматического оценивания. В ходе анализа выяснилось, что списки правильных ответов, заложенные в программу, нуждаются в экспертизе. Это подтверждает выводы В. И. Токтаровой и О. В. Ребко о том, что ChatGPT может выдавать внешне правдоподобные, но некорректные результаты [3].

В частности, в задании на преобразование «смотреть внимательно» программа не принимала нормативный вариант «смотреть со вниманием». Справочный материал портала «Грамота.ру» прямо указывает употребление «со вниманием» в значении «внимательно» [5]. Следовательно, непринятие этого варианта нельзя считать доказательством грамматической ошибки ученика.

Другой источник ложных отрицательных решений — порядок слов. Для исходного сочетания «работать с усердием» принимается строка «усердно работать», но не предусмотрен вариант «работать усердно». Перестановка в этих примерах не меняет нужной связи и значения. Это доказывает, что работоспособность страницы ещё не гарантирует корректности её методического содержания, а автоматические оценки требуют самостоятельной интерпретации.

Заключение

Использование генеративного ИИ открывает широкие перспективы для создания дидактических материалов по русскому языку. Нейросети позволяют быстро генерировать структуру, код и текстовое наполнение заданий, что существенно экономит время учителя. Однако, как показало исследование, ИИ не может заменить педагога на этапе предметной экспертизы.

Диагностическая ценность тренажёра была достигнута именно благодаря методической интуиции учителя, включившего «ловушки» в задание. Таким образом, ИИ выступает не как замена педагога, а как «цифровой ассистент», требующий грамотного управления и последующей верификации. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой карт предметной проверки для каждого задания и расширением банка «ловушек» с учётом выявленных дефицитов.

Литература:

1. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык для 5–9 классов образовательных организаций. Москва, 2025. 252 с.
2. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 48–55.

3. Токтарова В. И., Ребко О. В. ChatGPT в работе педагога: возможности и риски использования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023). Москва: МГППУ, 2023. С. 421–430.
4. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9–33.
5. Грамота.ру. К Дню знаний или ко Дню знаний? Употребление предлогов с конечным гласным «о» // Письмовник. URL: https://gramota.ru/biblioteka/spravochniki/pismovnik/k-dnyu-znaniy-ili-ko-dnyu-znaniy (дата обращения: 06.11.2026).

Организационно-управленческие условия повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне: разработка теоретической модели

Субоч Максим Максимович, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье обсуждается проблема повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне с позиций разработки организационно-управленческих условий. Проанализирована существующая практика оценки качества образования на школьном уровне, а также предложена теоретическая модель, способствующая повышению объективности оценивания за счет создаваемых организационно-управленческих условий.

Ключевые слова: *управление, организационно-управленческие условия, объективность, оценка качества образования, школьный уровень.*

Введение

Сложившаяся организационно-управленческая практика обеспечения объективности качества образования на школьном уровне неоднородна сама по себе, и именно поэтому существующие противоречия проявляются сразу на нескольких её уровнях.

В первую очередь, имеют место региональные различия в применении критериев, субъективность оценивания и слабая подготовка педагогов к объективной оценке результатов обучения. Это те проблемы, которые обнаружились параллельно с переменами последних лет. Министерство просвещения, судя по данным своих мониторингов, фиксирует за 2021–2025 учебные годы активное внедрение новых процедур оценки. Расширяется практика независимой оценки качества подготовки обучающихся, механизмы государственной итоговой аттестации совершенствуются, а системы внутришкольного мониторинга развиваются [8]. За всем этим стоит одна и та же логика, потому что качество образования остаётся одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации.

Точность школьного оценивания напрямую зависит от организационно-управленческих условий. Одних новых инструментов измерения недостаточно. Школе нужны отлаженные процедуры, подготовленные эксперты и работающие технологические решения, и только при этом наборе условий оценка качества образования становится объективной. От такой объективности, в свою очередь, зависит достоверность сведений о реальном уровне достижений обучающихся, а от достоверности этих сведений напрямую зависит эффективность управленческих решений, которые принимает образовательная организация.

Методика, способная навести порядок в оценке качества образования на уровне отдельной школы, нужна российской системе управления образованием именно сейчас, потому что без неё требование объективности рискует остаться декларацией. Разрыв между тем, что предписывают нормативные документы, и тем, что происходит в реальной практике учреждения, возникает во многом из-за нехватки внятных методических указаний и целостного взгляда на организацию оценочной деятельности, а без этого школе трудно выполнить требования к объективности оценки, сколько бы их ни формулировали сверху. Устранить такой разрыв способны организационно-управленческие условия, разработанные и проверенные на практике, ведь именно они повышают объективность оценки качества образования в школе.

Цель статьи: представить теоретическую модель организационно-управленческих условий повышения объективности качества образования на школьном уровне.

Задачи статьи:

Выделить объекты оценки качества образования на школьном уровне.

Проанализировать существующие проблемы, выделившиеся в теории и практике управленческой деятельности.

Предложить теоретическую модель повышения объективности качества образования на школьном уровне за счет организационно-управленческих условий.

Основная часть

Растущий спрос на оценку и сертификацию образовательных программ — прямое следствие того, что многие из них вообще не подпадают под государственные образовательные стандарты [17]. Такие программы всё равно остаются объектом оценки качества в системе образования наряду с прочими её элементами. Найти среди них ту, что реально работает и отвечает текущим запросам, важно не только учащемуся. Образовательная организация заинтересована в этом ничуть не меньше: сильная программа во многих секторах образования определяет её позиции в конкуренции с другими. Поэтому государственная система оценки качества образования закрепляет за такими программами место среди основных объектов проверки.

Единый и основной государственные экзамены давно стали привычным элементом школьной жизни, но в этот же ряд независимых процедур оценки качества образования на общеобразовательном уровне сегодня входят и всероссийские проверочные работы, и национальные исследования качества образования, и международные сравнительные исследования, дополненные региональными, муниципальными и школьными работами. Такая проверка нужна не сама по себе. Она позволяет увидеть, насколько подготовлены обучающиеся и какие внешние и внутренние факторы повлияли на их результаты, а значит — построить многоуровневый и многоаспектный анализ систем образования на муниципальном и школьном уровнях, из которого вырастают выверенные управленческие решения. Не случайно А. А. Барабас называет объективность результатов оценочных процедур неотъемлемой частью оценки качества образования в целом [1], ведь без объективных данных анализ невозможен, а без анализа не может держаться ни одно управленческое решение в образовании.

Организационно-управленческие условия работы школы складываются уже из того факта, что в его структуре выделяется несколько ключевых блоков.

1. Нормативное обеспечение.

Произвол в оценивании возникает именно тогда, когда организация не закрепила правила письменно. Чтобы этого избежать, регуляторы должны прописывать процедуры оценки качества образования в чётких нормативных документах, поскольку без такой основы саму оценку выстроить трудно. Для этого существует отдельный документ, положение, которое описывает, как внутри организации устроена система оценки качества подготовки обучающихся. В нём фиксируются процедуры, критерии и периодичность проверок [3].

Форму, периодичность и порядок оценочных процедур — сюда входят и текущий контроль, и промежуточная аттестация — закрепляют локальные акты образовательной организации. Разработку контрольных измерительных материалов (КИМ) регулирует отдельный документ [5], из-за чего в нём же прописаны и правила их хранения, и порядок применения на практике.

2. Кадровое обеспечение.

Итог оценочных процедур напрямую зависит от того, кто их выполняет. Каждый этап требует квалифицированного специалиста, потому что без него результат окажется под вопросом. Именно поэтому привлечение таких людей становится ключевым условием всей работы. Им, в свою очередь, нужно обеспечить определённые условия, о которых пойдёт речь дальше. Главное в контроле обеспеченности кадрами на всех этапах оценки состоит в том, чтобы условия привлечения специалистов, их подготовки и последующей аттестации совпадали, и меры, которые для этого принимаются, должны быть направлены именно на такое единообразие [18].

3. Организационно-технологические меры образуют самостоятельный блок компонентов, выделенный из общего перечня.

Организаторы обязаны учитывать особые потребности отдельных категорий обучающихся. Речь идёт о создании условий, которые не ущемляют этих детей по сравнению с остальными участниками. Ключевое же требование ко всей процедуре в целом состоит в другом. Для всех обучающихся и образовательных организаций условия проведения должны быть равными, среди них: сохранность и конфиденциальность данных; защита КИМ до окончания процедуры; обеспечение порядка в аудиториях; сохранность выполненных работ и базы результатов [19].

Снизить влияние человеческого фактора помогают прежде всего технические средства, а не просто инструкции. В первую очередь, внедряют системы электронного документооборота. Ту же функцию выполняет видеонаблюдение, и её же берут на себя электронные формы сбора данных. Прежде чем стандартизировать критерии оценивания, оценщики собираются заранее и коллегиально обсуждают подходы к оценке.

Единая общероссийская система оценки качества образования сейчас проходит стадию концептуального обоснования и формирования, и параллельно с этим меняются региональная и муниципальные системы оценки качества общего образования. Затрагивают эти перемены содержание оценки, её механизмы и процедуры, а также сам инструментарий, которым пользуются на местах.

Ю. Ю. Баранова формулирует задачу иначе, отмечая, что существует необходимость «совершенствования внутренних систем оценки качества образования (далее — ВСОКО), «встраивания» их в современное оценочное пространство региона (и как следствие, всей страны в целом) с целью обеспечения реализации своих полномочий по управлению качеством образования по результатам» [2, с. 17]. Именно так, встроившись в эту систему, организация получает возможность реализовать свои полномочия по управлению качеством образования через результаты. Такая логика меняет саму задачу образовательных организаций в описанных условиях.

Закон возлагает на образовательную организацию обязанность обеспечивать функционирование внутренней системы оценки качества образования [16], и именно эта

норма, конкретизированная целым рядом других нормативных требований, прямо или опосредованно определяющих содержание такой оценки [11; 12], делает разработку теоретической модели организационно-управленческих условий повышения объективности качества образования на школьном уровне особенно нужной сегодня. Причин для этого несколько. Полномочие само по себе не работает без наполнения.

Образовательная организация обязана отражать в системе оценки качества образования весь комплекс требований к обеспечению этого качества, а раз так, ей приходится периодически проверять организационно-управленческие условия на соответствие этим требованиям и обновлять их, когда требования меняются.

Повысить объективность оценки качества образования помогают и организационно-управленческие перемены иного рода. Регионы и федеральный центр меняют сами системы оценивания. Так, единая общероссийская система оценки качества образования претерпевает изменения [16], а вслед за ней перестраиваются и региональные системы [1; 4; 6; 9], о чём уже говорилось выше.

Теоретическую модель организационно-управленческих условий, которые повышают объективность оценки качества школьного образования, можно изобразить графически, и такое изображение приведено на рисунке 1:



Рис. 1. **Теоретическая модель организационно-управленческих условий повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне**

Возьмём, к примеру, нормативно-регламентные условия вместе с кадровыми, методическими и организационно-техническими — именно они образуют ключевое ядро представленной модели. Остальные группы условий, контрольно-аналитические, условия использования результатов, социокультурные и мотивационные, играют в этой схеме вспомогательную роль. Ниже приводится описание разработанной теоретической модели.

Управленческий цикл — планирование, организация, контроль, анализ, корректировка — и есть та практическая форма, в которой раскрываются взаимосвязанные блоки модели. Сама модель держится на системности, прозрачности и критериальности, а адресность становится принципом уже для того, как выстроена поддержка [15].

Первый блок классификации получил название нормативно-регламентных условий, и его содержание составляют правовая и процедурная основа. Смысл этого блока в том, чтобы правила оценки звучали одинаково для всех, читались без дополнительных толкований и требовали обязательного соблюдения. Тогда произвольные трактовки почти исключены.

В. К. Дьяченко предложил процессный подход к управлению качеством, и именно на него, наряду с системно-деятельностным подходом Г. П. Щедровицкого [20], опирается работа в рамках данного блока [7]. Оба подхода признаются здесь основными.

Второй блок касается кадровых и методических условий. Начинается всё с подготовки специалиста: чем выше его квалификация, тем надёжнее итоговый результат. Дальше встаёт вопрос согласованности критериев между теми, кто проводит оценивание, потому что без единых правил данные разных людей просто нельзя сопоставить. Именно поэтому компетентность персонала и единообразие подхода к оцениванию выходят здесь на первый план. Сравнение теряет смысл, если каждый оценивающий действует по-своему.

Организационно-управленческие условия на этом этапе служат одной цели. Все участники процедур оценки должны действовать согласованно, единым образом. И столь же важна их квалификация — без должной подготовки специалистов согласованность работы теряет смысл.

Калибровка экспертов проходит совместно. Оценщики вместе разбирают работы, спорят о критериях, фиксируют расхождения во мнениях, и именно из этой совместной работы, дополненной наставничеством и адресными программами повышения квалификации, складывается система, предупреждающая профессиональные пробелы у специалистов. От локальной предвзятости спасает ротация экспертов и привлечение сторонних специалистов [8].

Особенно интересно, что снижение влияния человеческого фактора здесь достигается не запретом на ошибку, а стандартизацией самой процедуры и технологий её выполнения, поскольку именно так сокращается разброс условий, в которых её проводят, а вместе с ним и вероятность искажения результатов. В этом и заключается главная цель третьего блока условий, организационно-технологического. Оценку при этом проводят системно и целенаправленно, а не от случая к случаю.

Расхождения между показателями заслуживают отдельного внимания, потому что именно их разбор помогает найти и устранить ошибки, искажающие итоговые выводы. Достоверность результатов исследования остаётся при этом главной задачей, для чего применяют многоуровневый контроль, проверяющий данные на разных этапах работы [13]. Все эти условия объединены в блок 4, поскольку связаны с обратной связью и проверкой результатов. По своей сути они контрольно-аналитические.

Собранные показатели превращаются в рабочий инструмент повышения качества — ради этого, а не ради контроля, они вообще собираются, контрольная функция остаётся вторичной. Именно этой логике подчинён пятый блок: он описывает, как организация распоряжается полученными результатами и превращает данные в управленческие решения. Оценка должна работать на развитие. Не просто фиксировать текущий уровень [14].

Методисты, кураторы и наставники-стажёры — вот кто реально вытягивает отстающую школу, а не очередная проверка. Именно из таких элементов складываются программы адресной поддержки, нацеленные на слабые классы, учителей и учебные заведения с низкими результатами: изнутри ситуацию выправляет сопровождение, а не контроль. Сами собой результаты не подрастут — без такой опоры школа так и останется в числе отстающих.

Шестой блок начинается с постановки задачи: нужно выстроить среду, в которой объективность воспринимают как ценность, а не как угрозу. Из этого вырастает и остальное содержание блока. Здесь показано, как складывается культура объективной оценки, а вместе с ней формируются социокультурные и мотивационные условия, на которых эта культура держится.

Доверие к системе оценивания не появится само по себе, если участники процесса не понимают, ради чего она вводится. Поэтому с педагогами, родителями и учениками заранее проводят разъяснительную работу, рассказывая им о целях объективной оценки и принципах, на которых она строится.

Страх оценки мешает учиться, поэтому смещение акцента на развитие и поддержку особенно ценно, ведь оно снижает этот страх у человека. Именно из-за этого оценка перестаёт восприниматься как наказание, и в этом главный смысл происходящего. Общественность здесь тоже не остаётся в стороне, её вовлекают разными путями. К процедурам допускают наблюдателей, а управляющий совет, получив результаты, обсуждает их и участвует в разборе [10].

Поддерживает теоретическую модель социокультурная среда — но интереснее другое: ни один из элементов системы не способен работать в одиночку, эффект даёт только их сцепка друг с другом. Нормативная база устанавливает правила проведения оценки, а компетентное исполнение этих правил обеспечивают кадры и методики. Искажения сводят к минимуму технологии и организация процесса, а полученные результаты проверяют и вскрывают проблемы контроль и аналитика. Собранные данные затем превращают в управленческие решения.

Заключение

Организационно-управленческие условия повышения объективности качества образования на школьном уровне пронизывают всю должностную иерархию сотрудников образовательной организации, а также распространяются на родителей и детей, поскольку именно так удаётся обеспечить объективность результатов оценивания. Теоретическая модель таких условий, разработанная для повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне, объединяет несколько взаимосвязанных блоков, причём на первый план выходят нормативно-регламентные, кадровые и методические, а также организационно-технические условия, тогда как контрольно-аналитические условия, условия использования и публикации результатов и социокультурные и мотивационные условия играют вспомогательную роль. Модель работает как единое целое.

Литература:

1. Барабас А. А. Формирование актуальной ВСОКО во взаимодействии с региональными и муниципальными механизмами управления качеством образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2022. — № 2. — С. 18–26.
2. Баранова Ю. Ю. Проектно-целевое управление совершенствованием внутренних систем оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2017. — № 6. — С. 17–22.
3. Баранчеев В. П. Управление инновациями / В. П. Баранчеев, Н. П. Масленникова, В. М. Мишин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 711 с.

4. Баталова Ю. А. Модель управления методической деятельностью опорной школы на основе идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования / Ю. А. Баталова, О. В. Коршунова // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 2 (68). — С. 755–772.
5. Богачев А. Н. Инновационные процессы в образовании. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 121 с.
6. Головчин, М. А. Образование: региональные проблемы качества управления: монография / М. А. Головчин, Г. В. Леонидова, А. А. Шабунова. — Вологда: ИСЭРТ РАН, 2012. — 197 с.
7. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения. — Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1984. — 184 с.
8. Жиркова З. С. Управление качеством образования. — СПб.: Наукоемкие технологии, 2022. — 137 с.
9. Концепция региональной системы оценки качества образования Челябинской области: утверждена Приказом Министерства образования и науки Челябинской области от 14.12.2016г. № 01/3525 [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/446693723?ysclid=mspnug8sfe776950920.
10. Малинин В. А. Мониторинг качества образования в современных условиях / В. А. Малинин, Ф. В. Повшедная, А. В. Пугачев // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 4. — С. 68–70.
11. Приказ от 19 августа 2020 года № 847 «Об утверждении методики выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/566068306?ysclid=mspo1rns7q67422812/
12. Приказ от 6 мая 2019 года «Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/554691568?ysclid=mspndbg7e020364621.
13. Рахимбаева И. Э. Мониторинг эффективности управления качеством образования школы // Педагогическая диагностика. — 2010. — № 5. — С. 3–11.
14. Резер Т. М. Государственное управление качеством образования: учебное пособие / Т. М. Резер, Т. Ю. Ольшевская. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 115 с.
15. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mt7599wi1c239404401.
17. Хочуева А. Н. Управление качеством образования школы // Экономика и социум. — 2018. — № 11. — С. 982–987.
18. Чепурышкин И. П. Управление качеством образования в школе-интернате на основе инклюзивного подхода: дис.... д.п.н. / И. П. Чепурышкин. — Йошкар-Ола, 2015. — 376 с.
19. Шепетова Е. И. Мониторинг в управлении качеством образования // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. — 2010. — № 2. — С. 131–132.
20. Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. — М., 1966. — С. 25–46.

Проблема объективности оценки качества образования в теории и практике управления на школьном уровне

Субоч Максим Максимович, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Статья посвящена рассмотрению проблемы объективности оценки качества образования на примере изучения теории и практики управления на школьном уровне. Анализируется категория оценки качества образования, определяется необходимость прозрачности и объективности оценки качества образования на школьном уровне. Исследуются ключевые группы проблем, которые снижают показатели объективности оценки качества образования и могут снизить образовательные результаты.

Ключевые слова: *управление, школьное образование, объективность, качество образования, система оценки качества образования.*

Введение

Без объективной оценки качества образования нельзя понять, насколько система справляется со своей стратегической задачей, и именно поэтому частный вопрос о процедурах внешней проверки школ выводит на куда более широкую проблему. Применительно к теме исследования объективность оценки качества образования на

школьном уровне означает организацию непредвзятой внешней проверки деятельности учебного заведения, состояния образовательной среды, уровня подготовки учащихся и реализации образовательных программ, а этот сегмент образовательной действительности требует особенно тщательного анализа. М. Б. Горбунова формулирует эту мысль так: «обеспечение качества образования — стратегическая цель существования любой системы образования» [7, с. 178]. Проверить, отвечает ли образование принятым стандартам и запросам общества с рынком труда, способна только независимая внешняя оценка.

Цель статьи: определить проблему объективности оценки качества образования в теории и практике управления на школьном уровне.

Задачи статьи:

Раскрыть категорию «объективность оценки качества образования».

Исследовать ключевые группы проблем, снижающие объективность оценки качества образования.

Проследить влияние недостатка объективности оценки качества образования на деятельность образовательных организаций на школьном уровне.

Основная часть

Если обратиться к мировому опыту, само понятие объективности оценки качества образования укоренилось прежде всего в постсоветской традиции, а в первую очередь в российской. Успешность страны и благополучие граждан сегодня напрямую связывают с образовательным ресурсом, поэтому вопрос объективности оценки качества образования на школьном уровне приобрёл такое значение.

Результативность единой системы оценки качества образования (ЕСОКО) определена тем, насколько муниципалитеты и образовательные организации вовлечены в общее образовательное пространство, ведь именно от этой вовлечённости зависят гибкость системы и её способность быстро реагировать на перемены. Само пространство складывается не автоматически. Оно возникает лишь тогда, когда процедуры оценки качества на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях работают целостно и сбалансированно, а добиться такой согласованности без объективности оценочных процедур попросту нельзя. Сегодня, когда подходы к оцениванию в российском образовании пересматриваются, обеспечение этой объективности и становится главным условием, определяющим эффективность всей ЕСОКО.

Прежде чем говорить об объективности оценки качества образования, стоит увидеть, что за этим словосочетанием скрывается не одно понятие, а сразу несколько сросшихся друг с другом. Сначала выделяется категория качества сама по себе. Отдельно от неё рассматривается образование как таковое. Затем в поле зрения попадает процедура оценки качества образования, и только после неё, уже отдельным пластом, встаёт объективность как характеристика этой процедуры.

Т. М. Резер предлагает, пожалуй, самое удачное с концептуальной точки зрения определение качества образования, называя его «комплексной характеристикой образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающей степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [18, с. 53]. Ценность такой формулировки в том, что она опирается на практическое становление обучающегося. Компетентность и качество результата обучения складываются постепенно, шаг за шагом, и именно эта последовательность лежит в основе всего определения.

Второй, вариативный компонент образования числом не измерить, и в этом его принципиальное отличие от первого. Количественные показатели здесь бессмысленны, поскольку оценивать приходится не итоговый результат, а само направление развития учебного заведения. Так проявляет себя личностно ориентированная составляющая качества образования. С единым же компонентом ситуация иная. Именно общие стандарты сохраняют образовательное пространство государства целостным и дают учащимся право на полноценное образование, а мониторинг служит основным инструментом проверки того, насколько эти стандарты соблюдаются. Сама проверка при этом не самоцель, она обслуживает более широкую задачу, ради которой стандарты и вводились.

Слабая проработанность нормативно-правовой базы едва ли не главная беда системы оценки качества образования, и с ней связан целый ряд других проблем. Организации, которые занимаются вопросами качества образования, координируют свою деятельность недостаточно. Специалисты нередко применяют инструментарий, который никто не апробировал и не стандартизировал. Квалифицированных кадров не хватает, а научно-методическое обеспечение, нужное для объективного и надежного сбора информации, попросту отсутствует [19]. Само же понятие оценки качества образования В. А. Болотов с соавторами раскрывают гораздо шире, называя её «совокупностью организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг» [4, с. 88].

Проверяющий сравнивает результаты обучения с заявленными требованиями и старается не допустить субъективных перекосов, и именно на этой задаче держится объективность оценки качества образования [5]. Добиться

её позволяют сразу несколько подходов, дополняющих друг друга. Различия между ними касаются методов, источников данных, степени участия внешних экспертов. Итоговый результат в любом случае должен отражать реальное положение дел, а не позицию отдельного проверяющего.

Объективность здесь — ключевое требование. Достигается она тогда, когда система оценивания выдаёт результаты, которым можно доверять, непредвзятые, обоснованные, отражающие действительное положение дел: насколько подготовлены обучающиеся, насколько результативно трудятся педагоги и сами образовательные организации, укладывается ли учебный процесс в рамки установленных стандартов. Иначе оценка теряет смысл.

Итоговые баллы должны отражать подлинные знания и умения учеников, а не зависеть от посторонних субъективных факторов, искажающих картину. Именно из-за отклонения от этого требования оценка качества образования страдает от нехватки объективности. Проблема тянется через все уровни процесса, от составления заданий до того, как потом трактуют полученные результаты.

Ученики сельских школ по большинству показателей уступают городским сверстникам, а учебные заведения, где велика доля детей, для которых русский язык не родной, показывают результаты хуже среднего. Такое неравенство доступа к качественному обучению для разных групп школьников выявили национальные исследования качества образования, которые Россия проводит с 2014 года, об этом говорится в Приказе от 6 мая 2019 г. «Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [16]. Именно на выявленные проблемные зоны почти целиком опирается национальный проект «Образование», ведь зная слабые места, усилия можно направить туда, где они нужнее всего. Так формируется и основа для адресного мониторинга, с помощью которого можно проверять, насколько эффективны принимаемые меры.

Слабое место всей системы оценки качества образования обнаруживается через один простой вопрос. Есть ли в ней механизмы, способные направить усилия и ресурсы именно туда, где исследования обнаружили проблемы, и позволяющие проверить, насколько результативно эти ресурсы потом расходуются. Похоже, таких механизмов недостаточно. Материала для анализа накоплено немало, поскольку оценочные, диагностические, исследовательские и аттестационные процедуры в российском образовании годами фиксировали и подготовку обучающихся, и профессиональный уровень учителей. Проведённые за последние годы исследования обнажили целый ряд проблем отрасли [1; 2; 6; 8]. Однако выраженных процессов, нацеленных именно на устранение этих проблем, в системе образования не найти. Результаты исследований и оценок применяют слабо, а отдача от них остаётся невысокой.

Средние показатели улучшения не гарантируют. Опора только на них не даёт качественного прорыва в образовании, потому что усреднённые цифры скрывают судьбу отдельного человека. Высокие результаты по стране, региону, муниципалитету или конкретной школе сами по себе не решают задачу, ведь система образования должна дотянуться до каждого обучающегося, помочь ему раскрыться, ощутить собственную успешность и включиться в процесс учёбы по максимуму [16]. Поэтому ценность приобретают именно те результаты, которые значимы лично для ученика, работают на его развитие и складываются в образовательную траекторию, подходящую именно ему.

Необъективность оценивания искажает собранные данные — и первый вопрос в том, откуда берётся это искажение. Причины разбиваются на несколько ключевых групп. Именно они не дают получить объективную картину.

1. Проблемы с инструментарием оценки.

Неудачная фраза в вопросе способна увести проверку от той самой учебной цели, ради которой её вообще затевали, и тогда возникает первая проблема — некачественные или предвзятые задания в тестах и контрольных работах [9]. Формулировка иногда сама подсказывает нужный ответ, ученик выбирает его не потому, что разобрался в материале, а просто потому, что вопрос составлен неудачно.

Есть и другая слабая точка, связанная с инструментами измерения, которым порой недостаёт надёжности и валидности. Проверочные задания и проекты не должны сводиться к контролю усвоенных знаний, ведь их назначение — приближать оценку к тем задачам, с которыми ученик реально столкнётся в жизни [10].

Оценщик, столкнувшись с расплывчатыми критериями, волен трактовать результат так, как ему удобно — и именно эта свобода порождает почву для субъективных решений. Ученики и педагоги вправе знать, по каким основаниям выставляется отметка; когда же основания скрыты или сформулированы туманно, каждый начинает толковать их по-своему [11]. Ничто не мешает объективной оценке сильнее, чем такая непрозрачность критериев.

2. Организационные и процедурные риски.

Учитель сам ведёт предмет в классе. Значит, он не должен ни организовывать эту работу, ни проверять её результаты, потому что совмещение этих ролей ставит под сомнение объективность оценки [12]. Отсюда и видна суть проблемы, причём предельно наглядно. Конфликт интересов рождается именно в тот момент, когда один и тот же человек оказывается сразу по обе стороны процесса.

Условия сопоставления часто оказываются неравными. Из-за этого сравнение школ и классов даёт искажённую картину, ведь одни коллективы располагают более квалифицированными педагогами, другие имеют более широкий доступ к ресурсам [16].

Отсутствие независимых наблюдателей, видеонаблюдения и прочих мер контроля [13] порождает ещё одну

проблему. Организаторы оценочных процедур попросту не заботятся о том, чтобы кто-то следил за их ходом, поэтому надзор оказывается слабым.

3. Кадровые и методические сложности.

Многим педагогам не хватает квалификации. Поскольку методы педагогических измерений освоены далеко не каждым учителем, а объективное применение критериев оценки на практике вызывает затруднения [15], эксперты, даже располагая заранее заданными критериями проверки, толкуют одни и те же ответы по-разному, и субъективность неизбежно порождает расхождение результатов. Отсюда и несогласованность оценок.

Перегрузка педагогов проявляется именно так: слишком частые оценочные процедуры и раздутый их объём подтачивают качество подготовки, повышают риск ошибок [14]. Три диагностических среза за одну неделю — и учитель уже машинально расставляет галочки, забывая, ради чего вся эта процедура вообще затевалась.

4. Внешние и поведенческие факторы.

Внешние экспертизы, через которые школа демонстрирует успешность, тоже нередко искажаются, ведь их результат влияет на репутацию учебного заведения. Похожая логика стоит и за завышением оценок ученикам, потому что администрации и самим педагогам выгодно, чтобы отчётность выглядела благополучно [17]. За обоими искажениями скрывается одно и то же давление на итоговые показатели, которое стоит признать первым фактором, заслуживающим внимания.

Ученик прячет на коленях смартфон или заводит шпаргалку в рукав, надеясь получить преимущество на контрольной. Именно такие уловки, к которым обращаются школьники, лишают итоговую оценку объективности.

5. Системные и культурные барьеры.

Дефицит культуры объективного оценивания заслуживает отдельного упоминания: он даёт о себе знать, когда в образовательной среде укореняются установки, поощряющие субъективизм, а на итоговые результаты кто-то оказывает давление [10].

Ученик может получать от учителя одни отметки, а независимые процедуры вроде ВПР, ОГЭ и ЕГЭ показывают по нему совсем другую картину успеваемости, потому что учитель оценивает текущую работу по собственным критериям, которые не совпадают с внешними [16]. Из-за этого возникает разрыв между внутренней и внешней оценкой. Расхождение между двумя этими источниками данных нередко оказывается заметным.

Обучающийся вправе знать не только нормативно-методическую базу испытаний, но и порядок, по которому потом разбирают результаты аттестации, с привязкой к формируемым компетенциям и срокам: этого требует от образовательной организации российское законодательство, обязывающее держать процесс прозрачным [8]. Подлинное содержание объективности оценки качества образования складывается именно из такой полноты — она охватывает путь от регламентов до итоговой оценки. Из неё и вытекают функции этой объективности.

Освоение образовательной программы предполагает не только накопление компетенций, но и умение осмыслить сам этот процесс. Рефлексивная функция как раз и приучает обучающегося смотреть на себя со стороны, оценивать собственные результаты трезвее, чем это получается без такой привычки. Об этом пишут О. А. Притужалова с соавторами в Методических рекомендациях по управлению качеством образования в образовательной организации [11]. Есть и другая сторона. Самоорганизация индивидуальной образовательной траектории существует ради того, чтобы обучение стало по-настоящему самостоятельным, а сам обучающийся регулировал собственную деятельность, осваивая компетенции, закреплённые образовательной программой, своими силами.

Открытость компонентов ОП, включая оценку качества образования, оборачивается неожиданным следствием. Поскольку некоторые обучающиеся заранее знают содержание аттестационных материалов, во время проверки они нередко прибегают к вспомогательным средствам, не предусмотренным порядком проведения аттестации, из-за чего оценка их образовательных достижений утрачивает часть своей объективности. А. Н. Богачев в своём исследовании пишет иначе: развивающая функция побуждает обучающегося стремиться к самопознанию и саморазвитию, приводя его в итоге к непрерывному образованию [3].

Насколько объективно образовательная организация оценивает качество своей работы, решает не она сама. Закон требует выстроить внутри неё независимую систему такой оценки, поскольку именно она даёт сведения об образовательной деятельности, показывает, насколько качественно подготовлены обучающиеся, и позволяет проверить, как реализуются образовательные программы. Эту обязанность закрепляет Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 11.01.2023) [20].

Заключение

Проблема обеспечения объективности оценки качества образования на школьном уровне является логичной и понятной, хотя решение до сих пор не найдено: результат проверки знаний должен показывать то, что ученик реально усвоил, а не зависеть от случайных и субъективных факторов. Именно вокруг этого требования и складывается общая проблема, пронизывающая и разработку заданий, и интерпретацию их результатов. Она происходит из целого набора разрозненных на первый взгляд затруднений. Тут и кадровые с методическими сложностями, и организационные риски при проведении проверки знаний, и поведенческие особенности самих участников процесса. Мешают школе получить объективную картину своей работы системные и культурные барьеры, помимо этого, подходящих инструментов оценивания попросту не хватает — все это в совокупности образует ключевые

проблемы повышения объективности оценки качества образования на школьном уровне. Получается, что объективность оценки — не абстрактная тема для дискуссий, а вполне реальная проблема. Она проявляется на каждом уровне школьной системы и требует соразмерного применения организационно-управленческих условий.

Литература:

1. Аванесов В. С. Проблема улучшения качества образования // Экспресс. — 2012. — № 222. — С. 633–636.
2. Бадаян И. М. Современное состояние проблемы организации управления в образовательных системах // Гуманизация образования. — 2009. — № 5. — С. 46–51.
3. Богачев А. Н. Инновационные процессы в образовании. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 121 с.
4. Болотов В. А. Российская система оценки качества образования: главные уроки / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалева, М. А. Пинская // Качество образования в Евразии. — 2013. — № 3. — С. 85–121.
5. Внутренняя система оценки качества и механизмы управления: технология интеграции в управлении образовательной организацией: метод. рек. / сост. Ю. Ю. Баранова, Е. Ю. Скочилова, Е. А. Солодкова. — Челябинск: РЦОКИО, 2021. — 218 с.
6. Головчин, М. А. Образование: региональные проблемы качества управления: монография / М. А. Головчин, Г. В. Леонидова, А. А. Шабунова. — Вологда: ИСЭРТ РАН, 2012. — 197 с.
7. Горбунова М. Б. Генезис независимой оценки качества образования // Управление образованием: теория и практика. — 2025. — № 9. — С. 178–191.
8. Жуматаева А. С. Проблемы управления качеством образования учебного заведения // Вестник магистратуры. — 2023. — № 10–1. — С. 65–67.
9. Мамиева З. М. Управление качеством образования как педагогическая проблема в условиях модернизации российского образования / З. М. Мамиева, П. А. Османова, А. У. Умаев // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 3. — С. 190–192.
10. Машукова С. В. Модель внутренней системы оценки качества образования как ресурс совершенствования управления качеством образования гимназии // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2017. — № 1. — С. 59–68.
11. Методические рекомендации по управлению качеством образования в образовательной организации / авт.-сост. О. А. Притужалова, О. В. Созонтова, Е. А. Хадакова. — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. — 132 с.
12. Мочалова Н. Управление качеством образования на диагностической основе // Сельская школа. — 2012. — № 3. — С. 16–27.
13. Осипова О. П. Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой (МПГУ) / О. П. Осипова, Н. Л. Галеева // Наука и школа. — 2022. — № 6. — С. 79–88.
14. Панасюк В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. — 201 с.
15. Приказ от 19 августа 2020 года № 847 «Об утверждении методики выявления общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных об образовательных организациях, в том числе данных о качестве образования» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/566068306?ysclid=mspo1rns7q67422812/
16. Приказ от 6 мая 2019 года «Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/554691568?ysclid=mspndbg7e020364621.
17. Пухова Л. И. Использование современных образовательных технологий и мониторинга в управлении качеством образования // Педагогическая диагностика. — 2017. — № 5. — С. 30–34.
18. Резер Т. М. Государственное управление качеством образования: учебное пособие / Т. М. Резер, Т. Ю. Ольшевская. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 115 с.
19. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mt7599wi1c239404401.

Теоретико-методологические основания формирования социокультурной компетенции учащихся подросткового возраста на уроках иностранного языка

Темурзиева Лема Баматгирейевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

Статья посвящена анализу формирования социокультурной компетенции в рамках школьного языкового образования. Автор рассматривает структуру данной компетенции на основе подходов отечественной лингводидактики. Особое внимание уделено психологическим особенностям учащихся 8 класса. В работе обосновано, что подростковый кризис, смена приоритетов в общении и визуальное мышление современных школьников требуют модернизации методов обучения. В качестве эффективного решения предлагается системное использование видеоматериалов. Видеоконтент позволяет наглядно показать межкультурный контекст, повышает мотивацию к учебе и успешно компенсирует отсутствие реальной языковой среды.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, средний школьный возраст, восьмиклассники, видеоматериалы, лингводидактика, диалог культур, мотивация обучения, подростковый кризис.*

Theoretical and methodological foundations of developing sociocultural competence in adolescent students in foreign language classes

Temurziyeva Lema Bamatgireyevna, master's degree student
Moscow International Academy

The article is devoted to the analysis of the formation of sociocultural competence within the framework of school language education. The author examines the structure of this competence based on the approaches of domestic linguodidactics. Particular attention is paid to the psychological characteristics of 8th-grade students. The paper substantiates that the adolescent crisis, shifting priorities in communication, and the visual thinking of modern school students require the modernization of teaching methods. As an effective solution, the systematic use of video materials is proposed. Video content allows for a visual demonstration of the intercultural context, increases motivation to learn, and successfully compensates for the lack of a real language environment.

Keywords: *sociocultural competence, middle school age, eighth-graders, video materials, linguodidactics, dialogue of cultures, learning motivation, adolescent crisis.*

Введение

Изучение иностранного языка без освоения культуры страны изучаемого языка малоэффективно. На практике школьники, которые успешно выполняют грамматические тесты, часто теряются в условиях реального общения. Подобные трудности возникают из-за нехватки социокультурных знаний, непонимания менталитета носителей языка, скрытых смыслов, национальных традиций и правил речевого этикета.

Современные требования ФГОС ориентируют школу на отказ от механического заучивания. Сегодня важно развивать личность, готовую к живому диалогу культур. Поэтому социокультурная компетенция (СКК) признается обязательной частью коммуникативной способности школьника, без которой невозможно полноценное взаимопонимание между представителями разных стран [Сафонова, 2014: 124].

Теоретическую базу для исследования СКК в отечественной науке заложили такие ученые, как И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Е. И. Пассов и С. Г. Тер-Минасова. Как отмечает В. В. Сафонова в своей работе, посвященной развитию языкового образования, понимание культурного контекста и ценностных ориентиров является ключевым условием для формирования личности, способной к ведению полноценного диалога культур в современном мире [Сафонова, 2023: 14].

В структуре социокультурной компетенции принято выделять три ключевых компонента, которые необходимо развивать параллельно [Коровина, Горшенина, Прынзина, 2023: 4–6].

Первым является когнитивный компонент, который составляет информационную основу. Он включает в себя знания о традициях, праздниках, государственных институтах и повседневной жизни зарубежных сверстников. Важной частью этого блока выступает изучение безэквивалентной лексики — слов, отражающих уникальные культурные явления, у которых нет прямых аналогов в родном языке [Верещагин, 1990: 56].

Вторым компонентом признан поведенческий, или прагматический, отвечающий за практику общения. Он предполагает владение формулами речевого этикета, правилами вежливости, а также понимание невербальных сигналов, таких как мимика, жесты и допустимая дистанция между собеседниками [Елизарова, 2005: 215].

Третьим выступает аффективный компонент, связанный с личностным отношением ученика. К нему относятся уровень толерантности, эмпатия, умение преодолевать стереотипы и искренний интерес к образу жизни другого народа [Елизарова, 2005: 222].

Главная методическая трудность состоит в том, что воссоздать настоящую культурную среду на обычном уроке крайне сложно. Тексты в учебниках статичны и часто фиксируют культуру в прошлом, не отражая ее современное состояние. Из-за этого у школьников нередко формируется абстрактное, книжное представление о стране, далекое от реальности.

Процесс обучения в восьмом классе (13–14 лет) совпадает с периодом острого возрастного кризиса. Л. С. Выготский и И. С. Кон описывали этот этап как время глубокой перестройки всей личности ребенка. В этот период учеба временно теряет для подростка первостепенное значение, а на первый план выходит личное общение со сверстниками.

Восьмиклассникам становится скучно выполнять однотипные задания. Их внимание сосредоточено на поиске себя, завоевании авторитета в классе и молодежных субкультурах. У подростков активно развивается критическое мышление, поэтому они требуют доказательств, проблемных вопросов и тем, которые вызывают реальные эмоции. Если педагог предлагает подросткам только объемные тексты о достопримечательностях, он сталкивается с равнодушием и падением мотивации [Эльконин, 1989: 217].

Необходимо учитывать и фактор цифровизации. Современные подростки привыкли воспринимать информацию через экраны гаджетов в виде коротких видеороликов и ярких образов. Текст без визуального подкрепления часто кажется им скучным. Методика преподавания должна адаптироваться к этим психологическим особенностям, а не игнорировать их.

Использование видеоматериалов на уроках помогает решить противоречие между интересами подростка и учебной программой. Аудиовизуальные средства обучения обладают несколькими важными преимуществами [Ненашева, Русова, 2021: 128].

Во-первых, они обеспечивают одновременное слуховое и зрительное восприятие. Ученик не просто слышит иностранную речь, но и видит обстановку, одежду людей, окружающие предметы. Это помогает легче понять контекст и запомнить новые слова.

Во-вторых, видео наглядно демонстрирует невербальное поведение. В отличие от текста, оно передает живую мимику и национальные жесты. Восьмиклассники легко считывают и запоминают эти модели поведения.

В-третьих, современные видеоролики, блоги или сериалы показывают живой язык. Ученики слышат актуальные интонации, сокращения и элементы молодежного сленга, которые используют их зарубежные сверстники. Это стирает барьер между «искусственным» языком из учебника и живой речью.

В-четвертых, динамичный сюжет видео вызывает у подростков сильные эмоции. Проявленный интерес создает отличную базу для дальнейшего обсуждения, споров или проведения круглых столов на иностранном языке [Ненашева, Русова, 2021: 129].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что видеоматериалы являются эффективным методическим средством для успешного формирования социокультурной компетенции у восьмиклассников.

Формирование социокультурной компетенции является обязательным условием для подготовки современных школьников к реальному общению. Чтобы успешно развивать это качество у учащихся восьмых классов, необходимо применять методы обучения, которые соответствуют их психологическим особенностям. Внедрение аутентичных видеоматериалов в учебный процесс позволяет эффективно использовать визуальное восприятие и эмоциональную вовлеченность подростков. Систематическая работа с видеоконтентом помогает создать надежную основу для дальнейшего межкультурного взаимодействия. Такой подход развивает у школьников необходимые знания о чужой культуре, навыки этикета и уважительное отношение к традициям других стран.

Литература:

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — Москва: Русский язык, 1990. — 246 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. — Москва: Академия, 2013. — 336 с.
3. Ненашева, О. В. Использование аутентичных видеоматериалов как средства формирования социокультурной компетенции на среднем этапе обучения // Поволжский педагогический вестник. — Самара: СГСПУ, 2021. — С. 127–132.
4. Сафонова, В. В. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как путеводная звезда для развития зарубежного языкового образования в XX–XXI вв. // Иностранные языки в школе. — М.: ЗАО «РЕЛОД», 2023. — С. 11–19.
5. Сафонова, В. В. Со-изучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова // Язык и культура. — Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. — С. 123–138.
6. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — Санкт-Петербург: КАРО, 2005. — 352 с.
7. Коровина И. В., Горшенина Л. И., Прынзина А. В. Инструменты формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку // Focus on Language Education and Research. 2023. — С. 3–30.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Москва: Академия, 1989. — 384 с.

Методические аспекты и экспериментальная проверка эффективности применения видеоматериалов на базе УМК Spotlight

Темурзиева Лема Баматгирейевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье обобщается практический опыт автора по использованию видеоматериалов для развития социокультурных умений у учащихся 8-х классов. Работа выполнена на материале УМК «Spotlight 8» (Ю. Е. Ваулина, Д. Дули и др.). В статье подробно расписана трехэтапная технология интеграции видеоконтента на примере Модуля 2 (тема школьного быта). Приводятся конкретные примеры заданий для каждого этапа, включая использование интерактивных приемов и перекрестного культурного анализа. Представлены результаты полугодового педагогического эксперимента. Статистические данные доказывают выраженную положительную динамику экспериментальной группы по когнитивному, поведенческому и аффективному критериям, что подтверждает гипотезу исследования.

Ключевые слова: *УМК Spotlight 8, видеоматериалы, практическая методика, урок иностранного языка, педагогический эксперимент, контрольная группа, сравнительный анализ.*

Methodological aspects and experimental verification of the effectiveness of using video materials based on the «Spotlight» coursebook

Temurziyeva Lema Bamatgireyevna, master's degree student
Moscow International Academy

The article summarizes the author's practical experience in using video materials to develop sociocultural skills in 8th-grade students. The work was carried out using the materials of the «Spotlight 8" coursebook (Yu.E. Vaulina, D. Dooley, etc.). The paper describes in detail a three-stage technology for integrating video content, using Module 2 (the theme of school life) as an example. Specific examples of tasks for each stage are provided, including the use of interactive techniques and cross-cultural analysis. The results of a six-month pedagogical experiment are presented. Statistical data prove a pronounced positive dynamic in the experimental group across cognitive, behavioral, and affective criteria, which confirms the research hypothesis.

Keywords: *Spotlight 8 coursebook, video materials, practical methodology, foreign language lesson, pedagogical experiment, control group, comparative analysis.*

Введение

Любая теоретическая концепция лингводидактики теряет свою ценность, если она не подтверждена практикой и реальными результатами в школьном классе. Цель данной статьи — показать, как именно работает методика использования видеоматериалов на практике, и доказать её эффективность цифрами.

Базой для нашего практического исследования стал широко распространенный в российских школах учебно-методический комплекс (УМК) «Spotlight 8» (авторы Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс) [Ваулина, 2019: 3]. Этот учебник обладает мощным встроенным потенциалом для развития межкультурных навыков благодаря специальным разделам Culture Corner («Уголок культуры») и Spotlight on Russia («В фокусе Россия»). Однако печатный текст этих разделов часто нуждается в расширении и «оживлении» с помощью современных видеотехнологий. В рамках исследования мы разработали и внедрили комплекс уроков с привлечением видеоматериалов к Модулю 2 учебника (тема «Школа и образование»).

Чтобы просмотр видеоматериалов на уроке английского языка не превратился для восьмиклассников в пассивный отдых, мы применили жестко структурированную трехэтапную методику [Капанова, Мухитова, 2023: 5].

Продолжительность выбранного нами видеоролика, демонстрирующего реальный учебный день британских подростков в современной школе, составляла ровно 3,5 минуты.

Ниже приведено детальное пошаговое описание логики этого урока.

1. Додемонстрационный этап (Pre-viewing)

Главная задача учителя на этом этапе снять возможные языковые трудности, убрать страх перед незнакомым текстом. Восьмиклассники не должны чувствовать себя беспомощными при первых секундах воспроизведения. На данном этапе нами были разработаны 2 задания:

1) Работа со словарем реалий. На доску были выписаны специфические для британской системы образования термины, которые часто вызывают путаницу у российских школьников: GCSE (экзамены), boarding school (школа-пансион), school uniform (форма), prefect (староста/дежурный). Ученики в ходе мозгового штурма пытались сопоставить эти слова с дефинициями на английском языке [Ваулина, 2019: 36].

2) Прием «Стоп-кадр». Учитель вывел на экран один застывший кадр из середины видеоролика, где была изображена школьная столовая. Восьмиклассникам был задан проблемный вопрос: «Посмотрите на одежду ребят и интерьер. Как вы думаете, это государственная школа или дорогая частная? По каким признакам вы это определили?». Это мгновенно включило критическое мышление подростков и настроило их на внимательный просмотр.

2. Демонстрационный этап (While-viewing)

Этот этап посвящен непосредственной работе с видеорядом. Ролик демонстрировался дважды, и каждый раз ученики имели четкую, измеримую учебную задачу.

Первый просмотр (ознакомительный). Главной задачей первого просмотра является уловить общую атмосферу и проверить гипотезы, выдвинутые на этапе стоп-кадра. Ученики должны были ответить на вопрос: «Каково общее настроение британских школьников в этом ролике? И сколько всего уроков длится их учебный день?».

Второй просмотр (детальный). Восьмиклассники получили специальные рабочие листы (Worksheets). Им необходимо было заполнить хронологическую таблицу «Daily Routine of a British Student», зафиксировав точное время начала уроков, длительность большой перемены (lunch break) и время окончания занятий. Также стояла задача отметить галочкой те учебные предметы, которые изучают герои ролика, но которых нет в расписании типичного российского 8 класса.

3. Последемонстрационный этап (Post-viewing)

Здесь происходит самое главное перенос полученной информации в собственную речевую практику учащихся, критическое осмысление и сравнение культур. Этот этап является завершающей стадией формирования социокультурной компетенции. К данному этапу были разработаны 2 задания:

1) «Диаграмма Сравнение». Ученики на листах формата А4 чертили два больших пересекающихся круга. Левый круг — «Школа в Великобритании» (данные из видео), правый — «Школа в России» (их личный опыт). В области пересечения кругов они фиксировали общие черты (экзамены, уроки математики, конфликты со сверстниками). В изолированных частях — уникальные особенности (разница в форме, структура оценок). Этот прием наглядно реализовал дидактический принцип диалога культур, который детально представлен в работах В. В. Сафоновой [Сафонова, 1996: 147].

2) Ролевая игра (Simulation). Класс разделился на микрогруппы. Один ученик брал на себя роль британского школьника по обмену, приехавшего в Россию. Остальные участники группы выступали в роли журналистов школьной газеты. Они брали у него интервью, используя зафиксированные в ходе просмотра речевые клише вежливости и расспрашивая о бытовых привычках тинейджеров в Англии [Парфенова, Круглова, 2024: 296].

Для проверки эффективности разработанного комплекса упражнений нами был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 48 учащихся восьмых классов, разделенных на две равные группы:

1) Экспериментальная группа (ЭГ) — 24 человека. В этой группе изучение модулей УМК «Spotlight 8» регулярно (12 раз за полугодие) сопровождалось интеграцией видеоматериалов по описанной выше трехэтапной технологии.

2) Контрольная группа (КГ) — 24 человека. Обучение здесь строилось по традиционной методике: те же самые темы изучались исключительно по печатному тексту и аудиоматериалам базового учебника [Бим, 2005: 5].

Оценка уровня сформированности социокультурной компетенции проводилась дважды: на констатирующей (до начала эксперимента) и контрольной (после окончания семестра) стадиях. Мы оценивали три базовых критерия [Сысоев, 2021: 14]: когнитивный, для диагностики которого применялся разработанный нами тест на знание реалий; поведенческий (экспертная оценка ролевой игры по чек-листу) и аффективный, оцениваемый с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» [Быкова, Мохнаткина, 2024: 99]. Результаты эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1. **Сравнительные данные сформированности компонентов СКК у учащихся 8 классов (в %)**

Компонент СКК	Уровень	КГ до эксперимента	КГ после эксперимента	ЭГ до эксперимента	ЭГ после эксперимента
Когнитивный	Высокий	12,5 %	16,6 %	12,5 %	41,6 %
	Средний	54,2 %	58,4 %	50,0 %	50,0 %
	Низкий	33,3 %	25,0 %	37,5 %	8,4 %
Поведенческий	Высокий	8,3 %	12,5 %	8,3 %	37,5 %
	Средний	45,8 %	50,0 %	50,0 %	54,2 %
	Низкий	45,9 %	37,5 %	41,7 %	8,3 %
Аффективный	Высокий	20,8 %	25,0 %	16,6 %	50,0 %
	Средний	58,4 %	58,4 %	62,5 %	45,8 %
	Низкий	20,8 %	16,6 %	20,9 %	4,2 %

Статистический анализ данных наглядно демонстрирует: контрольная группа, занимавшаяся по стандартной системе (использует преимущественно тексты), показала минимальный прирост. Высокий уровень знаний и умений там увеличился в среднем всего на 4 %. Восьмиклассники из КГ на итоговом срезе могли пересказать текст из учебника, но при попытке заговорить в ролевой игре впадали в ступор, использовали кальки с русского языка и полностью игнорировали правила этикета.

Обращает на себя внимание тот факт, что в экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем когнитивного компонента выросла более чем в три раза — до 41,6 %. Количество учащихся с высоким уровнем когнитивного компонента вырос с 12,5 % до 41,6 % (прирост составил 29,1 %). Яркие визуальные образы из видеоматериалов создали в памяти подростков прочные ассоциации. Они не просто выучили слова, они запомнили картинку и контекст их употребления.

В поведенческом аспекте количество учащихся с низким уровнем критически снизилось с 41,7 % до 8,3 %. Регулярный просмотр видеороликов позволил ребятам неосознанно скопировать естественные интонационные модели, жесты и мимику спикеров. Их речь в ролевых играх стала более беглой, исчез страх перед языковой ошибкой, уменьшилось количество неоправданных пауз.

Аффективный (ценностный) компонент также показал позитивную динамику: половина группы (50 %) вышла на высокий уровень. Живой контент помог разрушить негативные стереотипы. Подростки увидели, что их зарубежные сверстники сталкиваются с точно такими же проблемами и радостями, что вызвало глубокую эмпатию и интерес к дальнейшему изучению предмета.

Педагогический эксперимент полностью подтвердил выдвинутую гипотезу. Системное использование видеоматериалов при работе с УМК «Spotlight 8» кардинально повышает эффективность процесса формирования социокультурной компетенции. Трехэтапная система заданий позволяет перевести учащихся из роли пассивных зрителей в позицию активных участников межкультурного диалога, существенно повышая качество знаний и коммуникативных умений современных подростков.

Литература:

1. Ваулина, Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский в фокусе (Spotlight). Учебник для 8 класса общеобразовательных организаций. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. — 216 с.
2. Бим, И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе, — 2005. — № 8. — С. 2–6.
3. Быкова, Е. А., Мохнаткина А. Е. Особенности проявления социальной толерантности у подростков // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. — Шадринск: ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», — 2024. — Вып. 3 (5) — С. 97–104.
4. Капанова, Г. Т., Мухитова А. Б. Использование аутентичных видеоматериалов как средства формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Наука и реальность, — 2023. — № 2. — С. 4–7.
5. Парфенова, С. О., Круглова И. В. Особенности использования интерактивных видеоматериалов при формировании иноязычной социокультурной компетенции // Педагогика. Вопросы теории и практики, — 2024. — Т. 9, № 4. — С. 295–309.
6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2021. — 239 с.
8. Сысоев, П. В. Технологии оценивания в языковом поликультурном образовании / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе, — 2021. — № 6. — С. 12–21.

Мультимедийные технологии как инструмент повышения мотивации и эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении английского языка

Туктубаева Дильназ Джамбуловна, студент;
Такирова Жансая Рысбековна, студент;
Иванова Елена Сергеевна, зав. кафедрой
Научный руководитель: Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Статья посвящена анализу возможности мультимедийных технологий в повышении мотивации и эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении английского языка. Рассматриваются основные

формы мультимедийных средств: видеоматериал, аудиоресурсы, интерактивные упражнения, электронные словари, образовательные платформы и презентации. Раскрывается их влияние на развитие языковых навыков, учебной автономии и устойчивого интереса к изучению английского языка. Особое внимание уделяется преимуществам и ограничениям цифровой образовательной среды, а также условиям педагогически грамотного использования мультимедийных ресурсов. Делается вывод о том, что мультимедийные технологии повышают результативность самостоятельной работы при условии осознанного выбора материалов, постановке конкретных целей и регулярного контроля учебного процесса.

Ключевые слова: *мультимедийные технологии, мотивация, английский язык, самостоятельная учебная деятельность, цифровые образовательные ресурсы, учебная автономия, интерактивные обучение.*

Multimedia technologies as a tool for enhancing students` motivation and efficiency in independent learning activities while studying English

Tuktubayeva Dilnaz Dzhambulovna, student;
Takirova Zhansaya Rysbekovna, student;
Ivanova Yelena Sergeevna, head of the department
Scientific advisor: Morozova Dina Askhatovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov (Kazakhstan)

The article is devoted to an analysis of the possibilities of multimedia technologies in increasing the motivation and effectiveness of self-study activities of students while learning English. The main forms of multimedia media areconsidered: video materials, audio resources, interactive exercises, electronic dictionaries, educational platforms and presentations. Their impact on the development of language skills, academic autonomy and sustained interest in learning English is revealed. Special attention is paid to the advantages and limitations of the digital educational environment, as well as conditions for pedagogically literate use of multimedia resources. It is concluded that multimedia technologies improve the performance of self-work, provided the material choices are made in an informed manner, specific goals are set and regular monitoring of educational progress.

Keywords: *multimedia technology, English language, motivation, self-education, digital educational resources, learning autonomy, online learning.*

Актуальность

Современное образование развивается в условиях активного внедрения цифровых технологий. Изучение английского языка все чаще выходит за рамки аудиторных занятий: студенты используют электронные словари, обучающие приложения, видеокурсы, подкасты, онлайн-тренажеры и образовательные платформы. Благодаря этому у обучающихся появляется возможность самостоятельно выбирать материалы, темп работы и удобное время для выполнения заданий. Самостоятельная учебная деятельность занимает важное место в процессе изучения иностранного языка. Для достижения заметного результата недостаточно только посещать занятия: необходимо регулярно повторять лексику, слушать английскую речь, читать тексты, выполнять грамматические упражнения и практиковать устную речь.

Однако самостоятельная работа может сопровождаться снижением мотивации, недостатком самодисциплины и трудностями при выборе подходящих материалов. Мультимедийные технологии способны сделать такую работу более разнообразной и доступной. Актуальностью темы обусловлена необходимостью определить, каким образом мультимедийные средства могут поддерживать интерес студентов к изучению английского языка и помогать им организовывать самостоятельную работу.

Теоретическая основа

Одним из наиболее доступных средств являются видеоматериалы.

Обучающие видео, лекции, интервью и короткие ролики помогают развивать навыки аудирования, расширять словарный запас и наблюдать за употреблением грамматических конструкций в контексте. Для самостоятельной работы целесообразно выбирать видео соответствующего языкового уровня, сначала смотреть его с английскими субтитрами, а затем повторно прослушать отдельные фрагменты без них.

Аудиоресурсы, включая подкасты и аудиокниги, позволяют регулярно практиковать восприятие английской речи. Их преимущества заключается в возможности заниматься в разное время и в различных условиях. Для повышения эффективности студенту рекомендуется не ограничиваться пассивным прослушиванием: полезно выписывать новые выражения, кратко пересказывать содержание и отмечать основную мысль. Интерактивные упражнения и образовательные платформы используются для повторения грамматики, изучения лексики и про-

верки знаний. Они позволяют выполнять задания в индивидуальном темпе и возвращаться к темам, которые вызывают затруднения. Электронные словари и справочные ресурсы помогают уточнять значения слов, произношение и особенности употребления. При работе с ними важно изучать не только перевод, но и примеры использования слов в предложениях.

Презентации, инфографика и электронные конспекты помогают систематизировать материал. Например, студент может самостоятельно составить презентацию по изученной теме, создать тематический словарь или подготовить краткую схему грамматического правила. Создание собственного мультимедийного материала требует активной переработки информации и способствует более осознанному усвоению знаний.

Таким образом, мультимедийные средства могут поддерживать развитие всех основных языковых навыков: аудирование, чтения, говорения и письма. Наиболее эффективным является их сочетание, когда просмотр видео дополняется выписыванием лексики, обсуждением содержания и выполнением письменного задания.

К основным преимуществам мултимедийных технологии относятся доступность учебных материалов, наглядность, разнообразие форм работы, возможность повторения и индивидуального темпа, а также оперативная обратная связь. Они способствуют развитию учебной автономии: студент самостоятельно ставит цели, выбирает ресурсы, планирует занятие и оценивает собственный прогресс. Применение цифровых образовательных технологий в обучении английскому языку может расширять возможности практики и повышать разнообразие учебной деятельности.

Вместе с тем использование мультимедийных ресурсов имеет определенные ограничения. Большое количество информации может отвлекать от учебной деятельности. Просмотр видео или выполнение упражнений без конкретной цели иногда создает иллюзию продуктивной работы, хотя знания закрепляются недостаточно глубоко. Кроме того, не все интернет-материалы соответствуют уровню студента или содержат достоверные языковые объяснения.

Еще одной проблемой является зависимость результата от технических условий: для работы с онлайн- платформами необходимы устройства и доступ к интернету. Следует учитывать и риск чрезмерной ориентации на автоматические подсказки. Если студент постоянно использует переводчик или готовые ответы, не пытаясь самостоятельно понять материал, это может ограничивать развитие языковой самостоятельности.

Поэтому цифровые инструменты должны дополнять, а не заменять самостоятельное мышление, работу с преподавателем и живое общение.

Практические рекомендации по организации самостоятельной работы

Для результативного применения мультимедийных технологий студентам рекомендуется соблюдать несколько условий:

Определять конкретную цель каждого занятия. Например, выучить 10–15 новых слов, прослушать короткий подкаст или повторять одну грамматическую тему.

Подбирать материалы в соответствии со своим уровнем английского языка. Слишком сложные ресурсы могут снижать мотивацию, а слишком простые — не обеспечивать достаточного развития.

Сочетать разные форматы. Например, после просмотра видео выписать новые выражения, составить с ними предложения и устно пересказать содержание.

Заниматься регулярно и распределять нагрузку. Короткая ежедневная практика часто удобнее и продуктивнее, чем редкие продолжительные занятия.

Использовать интерактивные упражнения для самопроверки, но анализировать ошибки и самостоятельно разбираться в причинах неправильных ответов.

Вести личный учебный дневник или таблицу прогресса, отмечая изученные темы, новые слова и трудности, к которым необходимо вернуться.

Проверять качество источников и не полагаться исключительно на автоматический перевод или готовые ответы.

Преподаватель также играет важную роль в организации самостоятельной деятельности. Он может рекомендовать проверенные ресурсы, объяснять критерии выбора материалов, предлагать задания для закрепления и обсуждать результаты самостоятельной работы на занятиях. Такой подход помогает связать цифровую практику с учебной программой и поддерживать осознанное отношение студентов к обучению.

Заключение

В заключении хотелось бы отметить, мультимедийные технологии обладают значительным потенциалом для повышения мотивации и эффективности самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении английского языка. Видеоматериалы, аудиоресурсы, интерактивные упражнения, электронные словари и образовательные платформы делают обучение более разнообразным, доступным и ориентированным на индивидуальные потребности. Они помогают развивать языковые навыки, формировать учебную автономию и поддерживать регулярную практику.

Вместе с тем положительный результат зависит не от количества используемых цифровых средств, а от того, насколько осознано и методически правильное они применяются.

Литература:

1. Беляев, Т. К. Применение цифровых образовательных технологий в обучении английскому языку. Вестник педагогических наук, 2021, № 4, с.48–55

2. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. Москва: школа-пресс, 2014
3. Bouarroudj A. &Belhedri O. Implementing Artificial Intelligence in Teaching English, Teachers" perceptions and practices. A Dissertation Submitted in Partial Fulfi llment for the Requirement of the Master Degree in Didactics of Foreign Languages. AbdElhafi dBoussouf University — Mila, Algeria. 2023–2024, Pp. 86
4. Аникина, Н. В. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: возможности и ограничения. Иностранные языки в школе, 2022, № 7, с. 15–22.
5. Блинов, В.И., Сергеев, И. С. Цифровая трансформация образования: технологии, тренды, риски. Москва: Просвещение, 2021

Некоторые аспекты подбора репертуара в классе сольного пения

Ушакова Вера Викторовна, доцент
Челябинский государственный институт культуры

В статье рассматривается актуальный вопрос о подборе вокального репертуара в классе сольного пения для вокальных педагогов различных направлений и уровней преподавания.

Ключевые слова: *вокальный репертуар, индивидуальный подход.*

Подбор репертуара — одна из центральных задач в вокальной педагогике. Грамотно составленная программа является фундаментом для долгой и успешной карьеры певца. Напротив, ошибочный выбор произведений, не соответствующих возрасту, типу голоса или уровню технической подготовки, может привести к серьезным проблемам: от деструктивных изменений в работе голосовых связок до потери интереса к обучению и даже профессиональной непригодности [1].

Основополагающим принципом при подборе репертуара является **индивидуальный подход.** Он учитывает множество факторов: возраст ученика, его темперамент, вокальные данные, уровень подготовки и многое другое. Например, исполнение юными певцами глубоко философских или трагедийных арий (таких как ария Бориса Годунова или монолог Азучены) звучит неубедительно. Партия Риголетто для начинающего баритона может быть крайне опасна для голоса. К тому же, певцу будет сложно передать всю глубину переживаний отца, теряющего дочь. Вокально это также представляет значительные трудности для адекватного воплощения на сцене.

Не менее важен учет темперамента ученика. Педагог должен понимать, что психология и педагогика неразрывно связаны. Необходимо знать характер ученика, его преобладающее эмоциональное состояние. Если ученик спокоен, меланхоличен, возможно, стеснителен или зажат (причины могут быть разными), ему полезно предлагать более веселые произведения для раскрепощения и активации психики.

Напротив, слишком активному, бурно реагирующему на все ученику можно предлагать более спокойные произведения. Это поможет ему сосредоточиться, глубже погрузиться в процесс, уделяя больше внимания вокальной технике, а не внешним проявлениям.

Педагог должен находить баланс между природными данными ученика и необходимостью развития новых качеств. Крайне важно четко понимать, для чего то или иное произведение включается в учебный репертуар, какую конкретную **цель** оно преследует для данного ученика. Программа должна содержать произведения, направленные на улучшение вокального мастерства и устранение имеющихся недостатков голоса. Например, для развития легато и плавности звучания могут быть подобраны лирические романсы или арии. Для отработки подвижности — виртуозные пассажи в колоратурных партиях или народных песнях. Произведения с широкими скачками помогут развить координацию между регистрами. Арии, требующие драматического выражения, будут способствовать развитию эмоциональной палитры и сценической выразительности. Педагог должен уметь «разобрать» произведение на составляющие вокальные задачи и подобрать именно те произведения, которые помогут ученику эти задачи решить.

Для правильного и целенаправленного учебного процесса всегда существует план работы и примерный список произведений. Однако, как показывает практика, уровень вокальной подготовки студентов может сильно различаться. Попытка «подгонять всех под одну гребенку» может быть губительной для голоса. Поэтому, выстраивая репертуар, необходимо отталкиваться от умений и навыков ученика. Необязательно начинающему давать сразу очень сложные произведения. Здесь мы подходим ко второму важному принципу — **«От простого к сложному».** Это диалектический принцип, который, будучи основополагающим в философии, является одним из золотых правил в педагогике. Скачкообразное движение или перегрузка сложными произведениями крайне негативно сказываются на голосе. Репертуар должен соот-

ветствовать текущему уровню подготовки. На начальных этапах акцент делается на освоении базовых вокальных техник, формировании правильного звукообразования и дыхания. Поэтому произведения должны быть относительно простыми в техническом плане, но при этом развивать необходимые навыки. По мере роста ученика репертуар усложняется, включая более сложные мелодические линии, ритмические рисунки, динамические оттенки и эмоциональные задачи [2].

Следующий важный аспект подбора вокального репертуара — **разноплановость**. Он включает в себя:

– различные исторические эпохи: от барокко и классицизма до романтизма, веризма и современной музыки. Каждый стиль требует особого подхода к фразировке, артикуляции, динамике и тембру;

– жанры: оперные арии, романсы, народные песни, оратории, мюзиклы и др.;

– языки: пение на разных языках (итальянский, немецкий, французский, русский, английский и др.) не только расширяет лингвистические познания, но и развивает артикуляционный аппарат, учит правильному произношению и интонации, что напрямую влияет на качество звука;

– темпы и лады: включение произведений с различными темпами и в разных ладах способствует развитию гибкости голоса, ритмического чувства и музыкальности.

Педагог обязан быть внимательным к физиологическим особенностям ученика и состоянию его голосового аппарата. Любые признаки усталости, дискомфорта или изменения тембра должны быть поводом для пересмотра репертуара или временного снижения нагрузки. Здоровье голоса — это приоритет. Недопустимо форсировать голос, давать произведения, требующие чрезмерного напряжения, особенно в период мутации у подростков или при наличии каких-либо вокальных проблем.

Важно найти баланс между произведениями, которые нравятся ученику и мотивируют его, и теми, которые необходимы для его профессионального роста и развития. Иногда ученик может быть увлечен определенным стилем или исполнителем, но этот репертуар может не соответствовать его вокальным данным или задачам обучения. В таких случаях педагог должен тактично направлять ученика, объясняя, почему тот или иной выбор может быть неоптимальным, и предлагая альтернативы, которые будут способствовать его развитию, но при этом останутся интересными.

В конечном итоге, репертуар должен отражать личность певца, его индивидуальность и артистический потенциал. Хорошо подобранный репертуар позволяет ученику раскрыться, показать свои сильные стороны и найти свой уникальный голос. Это не просто набор песен, а путь к самопознанию и самовыражению через музыку. Педагог, подбирая репертуар, помогает ученику найти произведения, которые «ложатся» на его голос, соответствуют его внутреннему миру и позволяют ему максимально полно реализовать свой талант [3].

Помимо вокально-технических задач, репертуар играет ключевую роль в формировании сценического образа певца. Каждое произведение несет в себе определенный характер, эмоциональное содержание и стилистику, которые требуют от исполнителя не только вокального мастерства, но и актерской выразительности. Педагог должен помогать ученику анализировать текст, музыку, исторический контекст произведения, чтобы он мог создать убедительный и глубокий образ. Это включает в себя работу над мимикой, жестами. Репертуар должен давать возможность для развития широкого спектра сценических амплуа, от лирических до драматических, от комических до трагических, что позволит певцу быть универсальным и востребованным на сцене.

Подбор репертуара также тесно связан с подготовкой к концертным выступлениям, академическим зачетам, экзаменам и вокальным конкурсам. Для каждого из этих случаев существуют свои специфические требования. Конкурсный репертуар, например, часто требует демонстрации максимальных вокальных возможностей, виртуозности и широкого диапазона. Экзаменационный репертуар может быть направлен на проверку освоения определенных стилей или технических приемов. Концертный репертуар должен быть разнообразным, интересным для публики и демонстрировать лучшие качества исполнителя. Педагог должен стратегически планировать репертуар, учитывая эти цели, и постепенно готовить ученика к публичным выступлениям, развивая его стрессоустойчивость и умение справляться с волнением [4].

В современном мире педагог и ученик имеют доступ к огромному количеству ресурсов для подбора репертуара: нотные библиотеки, аудио- и видеозаписи различных исполнителей. Важно научить ученика пользоваться этими ресурсами грамотно, анализировать различные интерпретации, но при этом сохранять свою индивидуальность. Использование современных технологий может значительно обогатить учебный процесс, сделать его более интерактивным и интересным.

Подбор репертуара — это не статичный процесс, а динамичный и постоянно развивающийся. Педагог должен регулярно анализировать прогресс ученика, его сильные и слабые стороны, и при необходимости корректировать программу. То, что было актуально на одном этапе обучения, может стать неэффективным на следующем. **Гибкость и адаптивность в подходе к репертуару** — залог успешного и продуктивного обучения. Важно не бояться менять произведения, если они перестают выполнять свои функции или если ученик сталкивается с непреодолимыми трудностями.

Важно включать в репертуар произведения, которые позволят освоить технику работы с микрофоном, научиться контролировать громкость, динамику и тембр в условиях усиления звука.

Таким образом, подбор репертуара в классе сольного пения — это многогранный и ответственный процесс, требующий от педагога глубоких знаний в области

вокальной педагогики, психологии, музыкальной литературы и исполнительства. Только при соблюдении всех вышеперечисленных принципов, основанных на индивидуальном подходе, постепенном усложнении, разноплановости и постоянном анализе, можно построить эффективную программу, которая будет способствовать гармоничному развитию певца, сохранению его вокального здоровья и достижению высоких исполнительских результатов. Репертуар становится не просто набором произведений, а мощным инструментом для формирования всесторонне развитого, технически оснащенного и артистически яркого исполнителя.

Литература:

1. Ваитова С. В. Проблемы в формировании голосового аппарата, вокальной постановки голоса у учащихся юношеского возраста музыкальной школы // Science and Educatuon. — 2025. — Т. 6, № 3. — С. 395–400.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. — 2-е изд., перераб. — Москва: Музыка, 2000. — 368 с.
3. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени — Москва: Просвещение, 1987. — 93 с.
4. Кирнарская Д. К. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. — Москва: Таланты-XXI век, 2004. — 496 с.

Использование компьютерных ролевых игр как средства повышения мотивации к самостоятельному изучению английского языка (на примере The Elder Scrolls V: Skyrim)

Филонова Виктория Романовна, студент;
Киреева Карина Аязовна, студент;
Морозова Дина Аскатовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Научный руководитель: Соловьева Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье рассматриваются использование технологии геймификации в процессе самостоятельного изучения английского языка как одного из способов повышения уровня мотивации у студентов. Теоретическое и эмпирическое исследования проводились на базе ролевой игры The Elder Scrolls V: Skyrim.

Ключевые слова: *геймификация, цифровое обучение, обучение через игру, мотивация, самостоятельное изучение.*

Сегодня изучение иностранного языка предполагает не только освоение грамматики, лексики и развитие навыков общения, но и умение самостоятельно работать с учебными материалами и цифровыми ресурсами. При этом важную роль играет интерес самого обучающегося к языку, особенно за пределами учебных занятий. Мотивация во многом определяет, насколько регулярно студент занимается самостоятельно, готов ли он продолжать обучение при возникновении трудностей и искать дополнительные возможности для языковой практики.

Одним из лучших способов повышения мотивации принято считать игровые и цифровые технологии. В исследованиях авторы Казахстана, России и других стран отмечают необходимость применения технологии геймификации на занятиях и в рамках самостоятельной работы по учебной дисциплине «Английский язык» как одного из факторов повышения уровня мотивации [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Не смотря на большое количество научных работ по данной теме недостаточно разработанным остается вопрос использования коммерческих компьютерных ролевых игр, изначально не предназначенных для обучения.

Особенный интерес представляет игра The Elder Scrolls V: Skyrim, в составе которой представлен значительный объём англоязычного материала (диалоги, сюжетные задания, описания, инструкции), но присутствие такого материала само по себе не гарантирует роста мотивации. Складывается противоречие между потенциалом ролевых игр и недостаточной разработанностью способов их целенаправленного использования. Оно определяет проблему исследования: каковы перспективы использования «Skyrim» для повышения мотивации обучающихся к самостоятельному изучению английского языка.

Исходя из вышенаписанного, цель исследования — определить возможности игры The Elder Scrolls V: Skyrim для самостоятельного обучения языку как одного из средств повышения мотивации.

The Elder Scrolls V: Skyrim — ролевая компьютерная игра с открытым миром, азработанная Bethesda Game Studios. Игрок исследует виртуальное пространство, взаимодействует с персонажами, выполняет задания, читает игровые тексты и принимает решения, влияющие на развитие событий. Благодаря насыщенной языковой среде игра может использоваться как дополнительный ресурс для организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык.

Использование Skyrim в образовательном процессе основывается на принципах контекстного обучения, геймификации и самостоятельного освоения иностранного языка. В отличие от традиционных упражнений, языковой материал представлен в ситуациях, требующих понимания информации для достижения конкретной игровой цели.

Организация самостоятельной работы студентов при применении данной игры в учебном процессе позволяет совершенствовать следующие языковые компетенции:

— *Listening* — прослушивание диалогов персонажей, инструкций и сюжетных сообщений на английском языке способствует тренировке понимания речи на слух, выделению ключевой информации и распознаванию речевых конструкций в контексте.

— *Reading* — чтение внутриигровых книг, писем, дневников, описаний предметов и текстов заданий формирует умения извлекать необходимую информацию, понимать содержание текста и использовать контекст для определения значений незнакомых слов.

— *Writing* — на основе игровых ситуаций студенты могут составлять описания персонажей, вести дневник путешествий, писать краткие отчёты о выполненных заданиях и формулировать аргументированные объяснения принятых решений.

Перейдем непосредственно к практическому исследованию, которое состояло из следующих компонентов: диагностика (предварительная, промежуточная и итоговая), эксперимент.

Первый компонент диагностический, с его помощью мы определяли исходный уровень владения английским языком. Предварительная диагностика проводилась при помощи удаленного тестирования и анкетирования, в котором участвовали 88 человек, студенты 2 курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка».

После проведения предварительной диагностики мы провели эксперимент, который заключался самостоятельном изучении лексического материала по темам «Fantasy and Fiction» с одновременным замером уровня мотивации у студентов:

Таблица 1. **Фрагмент практического использования технологии геймификации**

Рекомендуемый уровень владения английским языком: B1–B2. Рекомендуемая продолжительность: 30–40 минут на один учебный эпизод с последующим выполнением письменного задания	
Этап самостоятельной работы	**Содержание деятельности студента**
1. Подготовительный	Настройка английского языка игры, определение учебной цели, ознакомление с заданием преподавателя
2. Игровая деятельность	Прохождение выбранного эпизода, прослушивание диалогов, чтение текстов, фиксация незнакомой лексики
3. Лексическая работа	Отбор 10–15 новых слов и выражений, определение их значений, составление собственных предложений
4. Аналитический	Краткий пересказ игрового эпизода, описание действий и объяснение решений персонажа
5. Рефлексивный	Самооценка понимания английской речи, определение языковых трудностей и способов их преодоления
Пример практического задания для самостоятельной работы Тема: Learning English through Skyrim: Exploring, Communicating and Making Decisions. Цель: развитие навыков аудирования, чтения и письменной речи посредством самостоятельной работы с аутентичным англоязычным игровым материалом. Задание студенту: выберите и пройдите один сюжетный или дополнительный игровой эпизод в английской версии «The Elder Scrolls V: Skyrim». По результатам прохождения необходимо: Записать 15 новых английских слов или выражений, указать их перевод и привести примеры использования. Подготовить краткую рефлексию (50–70 слов), указав, какие языковые навыки использовались и какие трудности возникли.	

В ходе экспериментальной работы нами было оформлено порядка 10 самостоятельных заданий для студентов по изучению лексического материала. Данную работу они выполняли как в учебных аудиториях, так и дома. По окончанию экспериментальной работы нами был проведен итоговый тест и анкетирование. Целевое предназначение тестирования — контроль за усвоением лексического материала по изучаемой теме, целевое назначение анкетирования — контроль за уровнем мотивации. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 2

Показатель	Предварительные результаты	Промежуточные результаты	Итоговые результаты
Мотивация к самостоятельному изучению языка	48,3	51,4	55,7
Результаты лексического тестирования	58,3	62,7	66,1

Из таблицы 2 видно, что в течении всей работы средние показатели как мотивации так и лексического тестирования выросли. По результатам эксперимента мы выяснили, что использование цифровых технологий, в частности The Elder Scrolls V: Skyrim, способствует повышению мотивации студентов к самостоятельному изучению английского языка и сопровождается ростом результатов по лексике

Литература:

1. Сарсенова А. С. Геймификация в обучении английскому языку как средство повышения учебной мотивации у студентов // Молодой учёный. — 2025. — № 49 (600). — С. 626–630.
2. Козлитина Т. В. Мотивация как ключевой фактор геймифицированного изучения английского языка // Мир педагогики и психологии. — 2023. — № 11 (88).
3. Орлова Л. К. Компьютерные игры как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции: дис.... канд. пед. наук. — Москва, 2021. — 200 с.
4. Шакирова Н. Ю., Касаткина Н. Н., Личак Н. А., Данданова С. В. Геймификация как средство эффективного изучения новой иностранной лексики // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 5 (116). — С. 82–87.
5. Ng L. L., Raghbir R. S. A. S. Learning English Vocabulary via Computer Gaming // Issues in Language Studies. — 2021. — Vol. 10, No. 1. — P. 93–109.
6. Zou D., Huang Y., Xie H. Digital Game-Based Vocabulary Learning: Where Are We and Where Are We Going? // Computer Assisted Language Learning. — 2021. — Vol. 34, No. 5–6. — P. 751–777.
7. Sadeghi K., Sağlık E., Mede E., Samur Y., Comert Z. The Effects of Implementing Gamified Instruction on Vocabulary Gain and Motivation among Language Learners // Heliyon. — 2022. — Vol. 8, No. 11. — Article e11811.

Application of selected active teaching techniques in Russian language instruction to enhance learning motivation of preparatory-course students at Le Quy Don Technical University

Ho Thuy Ngoc, master's degree, lecturer;
Doan Thi Minh Hang, lecturer
Le Quy Don Technical University (Hanoi, Vietnam)

The present study evaluates the effectiveness of applying active teaching techniques at the initial stage of Russian language instruction to enhance the learning motivation of preparatory-course students at Le Quy Don Technical University. A quasi-experimental design was used, with a control group K60 (n=122), taught by traditional methods, and an experimental group K61 (n=135), taught with active teaching techniques. Learning motivation was measured by a questionnaire of 15 criteria on a five-point Likert scale (N=257; Cronbach's Alpha=0.912). The mean scores in group K61 were statistically significantly higher than in K60 (M=4.13 versus M=3.05; t=14.27, p<0.001, Cohen's d=1.31). The study concludes that applying active teaching methods is advisable for enhancing motivation in the study of Russian by preparatory-course students at Le Quy Don Technical University.

Keywords: *active teaching methods, learning motivation, Russian language, preparatory-course students, Le Quy Don Technical University.*

Применение некоторых активных методических приёмов в обучении русскому языку для повышения учебной мотивации студентов подготовительного курса во Вьетнамском государственном техническом университете имени Ле Куй Дона

1. Statement of the Problem

Le Quy Don Technical University is a multidisciplinary higher technical educational institution in which the teaching of foreign languages, in particular Russian, plays an important role in achieving the goals of international defense cooperation. Since the 1970s, the Ministry of National Defence and the Ministry of Education and Training of Vietnam have entrusted Le Quy Don Technical University with the language training of Vietnamese cadres and officers prior to their studies in the Russian Federation. Every year, about 150 preparatory-course students study for 450 instructional hours with the aim of reaching Level B1 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), corresponding to Level 3/6 of Vietnam's National Foreign Language Proficiency Framework [Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT, 2014; Council of Europe, 2020].

However, teaching practice shows that these students encounter numerous difficulties: the Cyrillic alphabet differs entirely from the Latin alphabet of Vietnamese; the inflectional grammatical system, especially the case system, is complex; language practice is lacking owing to residence in boarding conditions; students tend toward natural-science and technical disciplines; and access to printed materials and the Internet is limited at the initial stage. These difficulties negatively affect learning motivation and learning abilities, which leads to a decline in learning outcomes at later stages.

Learning motivation is an important psychological factor that directly influences the effectiveness of the perception and application of knowledge. According to Schiefele, interest is a subject-specific motivational orientation that includes value-related and emotional components and promotes deeper processing of learning material (1991). Therefore, the search for methods of stimulating interest in learning Russian in the specific conditions of Le Quy Don Technical University is a pressing task.

2. Research Content

2.1. Theoretical Foundations

Active teaching methods are learner-oriented methods and techniques in which the learner actively participates in constructing knowledge through activity based on inquiry, cooperation and analysis [Prince, M., 2004]. According to Nguyen Van Cuong, they aim to activate learners' cognitive activity, while the teacher's role shifts from transmitting knowledge to organizing, guiding and unlocking learners' potential [Nguyen Van Cuong, & Meier, B., 2010]. Theoretically, they are rooted in L. S. Vygotsky's social constructivism (the zone of proximal development) and D. Kolb's experiential learning theory [Vygotsky, L. S., 1999; Kolb, D. A., 1984]; in foreign language teaching they are closely connected with the communicative approach [Kryuchkova, L. S., & Moshchinskaya, N. V., 2017; Shchukin, A. N., 2017].

Learning motivation is a positive psychological state manifested in concentration of attention, effort and the desire to continue learning activity. The model of Hidi and Renninger describes the transition from triggered situational interest to stable individual interest [Hidi, S., & Renninger, K. A., 2006]. Active teaching methods affect motivation through the following mechanisms: increasing the sense of autonomy and competence in accordance with self-determination theory [Ryan, R. M., & Deci, E. L., 2000]; creating a positive social context through cooperative learning [Johnson, D. W., & Johnson, R. T., 2009]; and reducing language anxiety through game-based activity and meaningful interaction [Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J., 1986]. These mechanisms correspond to the psychological characteristics of students in boarding conditions, where disciplinary pressure may create psychological barriers.

2.2. Research Methods

The study used a quasi-experimental design with a control group, combined with literature analysis and a quantitative questionnaire survey. The participants were preparatory-course students of Le Quy Don Technical University over two consecutive academic years: the control group K60 (2024–2025), taught by traditional methods, and the experimental group K61 (2025–2026), in whose instruction active teaching techniques were integrated (Table 1).

Learning motivation was measured by a questionnaire of 15 criteria on a five-point Likert scale (1: Strongly disagree — 5: Strongly agree) distributed across three subscales: A (Attitude toward learning activity and learning awareness, TC1–TC4); B (Degree of active participation in class, TC5–TC9); C (Independent learning activity outside class hours, TC10–TC15). Reliability was tested by Cronbach's Alpha in accordance with Nunnally & Bernstein (1994): ≥0.70 — acceptable, ≥0.80 — good, ≥0.90 — ex-

Table 1. **Information on the study sample**

Criterion	K60 (control group)	K61 (experimental group)	Total	Response rate
Number of questionnaires distributed	128	142	270	—
Number of valid questionnaires	122	135	257	95.2 %
Male	118 (96.7 %)	131 (97.0 %)	249 (96.9 %)	—
Teaching method	Traditional instruction	Active instruction	—	—

cellent. The data were analyzed using the Independent Samples t-test ($p<0.05$) and Cohen's d (0.2 — small, 0.5 — medium, 0.8 — large) (Cohen, J., 1988). The scale showed high reliability: $\alpha=0.912$; A=0.861; B=0.886; C=0.841. The correlation coefficients of the criteria with the overall scale ranged from 0.631 to 0.783 (>0.30), and no criterion was excluded (Table 2).

Table 2. **Results of reliability testing of the learning motivation scale (Cronbach's Alpha)**

Subscale/criterion	Correlation of criterion with the overall scale	Alpha if criterion deleted
Subscale A: Attitude toward learning activity and learning awareness (TC1–TC4) — Cronbach's Alpha = 0.861		
TC1: Desire to attend classes	0.712	0.831
TC2: Feeling of interest	0.735	0.822
TC3: Absence of anxiety and fear	0.689	0.843
TC4: Good understanding and memorization	0.701	0.836
Subscale B: Degree of active participation in class (TC5–TC9) — Cronbach's Alpha = 0.886		
TC5: Listening attentively to the teacher	0.714	0.873
TC6: Speaking actively and participating in discussion	0.783	0.853
TC7: Asking questions independently	0.769	0.857
TC8: Performing tasks in a group	0.699	0.877
TC9: Communicating confidently in Russian	0.741	0.865
Subscale C: Independent learning activity outside class hours (TC10–TC15) — Cronbach's Alpha = 0.841		
TC10: Independently reviewing material after classes	0.658	0.821
TC11: Seeking additional materials beyond the textbook	0.682	0.814
TC12: Studying together with friends	0.673	0.816
TC13: Russian is important for the future	0.631	0.829
TC14: Desire to improve language proficiency	0.648	0.824
TC15: Recommending the method to others	0.661	0.820
Overall scale (15 criteria) — Cronbach's Alpha = 0.912	**—**	**0.912**

2.3. Results and Discussion

The experimental group K61 showed a significantly higher mean score on the overall scale (M=4.13 ±0.52) than K60 (M=3.05 ±0.62; $t=14.27$, $p<0.001$, $d=1.31$ — large effect). Statistically significant differences ($p<0.001$) were found on all 15 criteria and all three subscales, with the greatest increase on subscale C ($\Delta M=1.14$, $d=1.29$) (Table 3). Cohen's d reached a large effect size ($d \geq 1.17$) on all subscales, which confirms the practical effectiveness of active teaching methods, and not merely their statistical significance.

Table 3. **Summary results of the independent-samples Student's t-test and Cohen's d by subscale**

Subscale	K60 M (SD)	K61 M (SD)	t(255)	p	Cohen's d	Effect size
Subscale A	3.08 (0.64)	4.02 (0.51)	9.82	<0.001	1.17	Large
Subscale B	3.07 (0.69)	4.19 (0.54)	10.74	<0.001	1.36	Large
Subscale C	3.02 (0.72)	4.16 (0.57)	10.28	<0.001	1.29	Large
Overall indicator	**3.05 (0.62)**	**4.13 (0.52)**	**14.27**	**<0.001**	**1.31**	**Large**

The distribution by level shows that in group K61 73.9 % of students reached a high/very high level of learning motivation, compared with 31.7 % in K60; the share of students with a low/very low level decreased from 29.6 % to 6.5 %.

Taking into account the students' characteristics and teaching conditions, the study proposes eight techniques, each with a theoretical rationale and a simple implementation procedure [Kryuchkova, L. S., & Moshchinskaya, N. V., 2017; Shchukin, A. N., 2017; Prince, M., 2004]: educational game (selecting a game, 10–15 minutes, explaining the rules, conducting, summing up); mind map (non-linear note-taking for Russian vocabulary and grammar: central topic, first- and second-level branches); question posing (clear questions appropriate to the learners' level); role-play (setting the situation, group script, presentation, discussion); flexible grouping (preventing the formation of permanent groups); one-minute paper (at the end of the lesson, 1 important point and 1 question); active writing (paraphrasing and summarizing, training written speech); and video material analysis (5–20-minute clips in Russian, notes and discussion). Their objectives, timing and priority skills are summarized in Table 4.

Table 4. **Summary characteristics of the eight active teaching techniques: objectives, timing and priority skills**

No	Teaching technique	Main objective	Time of application	Priority skills
1	Educational game	Fostering interest, assimilation of vocabulary	At the beginning / when introducing new material	Listening, speaking
2	Mind map	Systematization of lexical and grammatical material	At the end of new material	Reading, writing
3	Question posing	Stimulating thinking	Throughout the lesson	Listening, speaking
4	Role-play	Practice of real communication	After studying a speech pattern	Listening, speaking
5	Flexible grouping	Increasing the level of interaction	In all group activities	All four skills
6	One-minute paper	Reflection and metacognitive feedback	At the end of the lesson	Speaking, writing
7	Active writing	Memorization and training of written speech	After explanation of grammatical material	Writing
8	Video material analysis	Contact with the natural language environment	1–2 times a month	Listening, speaking

The results are consistent with studies and methodological works that emphasize the importance of variety of tasks, visual support, independent work and speech interaction in teaching Russian as a foreign language [Kryuchkova, L. S., & Moshchinskaya, N. V., 2017; Shchukin, A. N., 2017; Luu, T. T. M., 2018; Prince, M., 2004]. Subscale C, which characterizes independent learning activity outside class hours, showed significant improvement despite a low initial level, which indicates a stable influence on the formation of awareness of the value of the Russian language.

3. Conclusion

The study confirms the value and effectiveness of applying active teaching techniques in teaching Russian at the initial stage to preparatory-course students at Le Quy Don Technical University. The 15-criterion scale is highly reliable (α=0.912), and learning motivation in group K61 was significantly higher (d=1.31). Active teaching methods possess high practical applicability and effectiveness even under conditions of limited technological resources and a limited language environment in boarding conditions. To achieve a sustainable effect, the teacher needs to systematically include active teaching techniques in lesson planning, select them in accordance with the objectives of each lesson, and ensure coordinated interaction between the teacher's activity and the learners' learning activity. The study supplements the experimental base for applying active learning theory in specialized foreign language teaching, in particular elementary-level Russian language teaching in Vietnam.

References:

1. Vygotsky, L. S. (1999). Thinking and Speech (5th ed., rev.). Moscow: Labirint. 352 p. (in Russian)
2. Kryuchkova, L. S., & Moshchinskaya, N. V. (2017). Practical Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language (7th ed., reprint). Moscow: FLINTA. 477 p. (in Russian)
3. Shchukin, A. N. (2017). Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language (4th ed., reprint). Moscow: FLINTA. 509 p. (in Russian)

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam [Circular No. 01/2014/TT-BGDĐT of 24 January 2014 promulgating the 6-level Foreign Language Proficiency Framework for Vietnam]. Hà Nội. (in Vietnamese)
5. Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 567 p.
6. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
7. Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
8. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540–4781.1986.tb05256.x
9. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057
10. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
11. Luu, T. T. M. (2018). Overcoming the difficulties in teaching and learning Russian writing skill. The University of Danang — Journal of Science and Technology, 4(125), 16–20.
12. Nguyễn Văn Cường, & Meier, B. (2010). Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học phổ thông [Some general issues of renewing teaching methods in upper secondary schools]. Berlin: Machmit Verlag. (in Vietnamese)
13. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill. 752 p.
14. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168–9830.2004.tb00809.x
15. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003–066X.55.1.68
16. Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. Educational Psychologist, 26(3–4), 299–323. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136

Таблица как универсальный метод решения ряда текстовых задач второй части ОГЭ по математике

Цукерман Наталья Михайловна, учитель математики
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается табличный метод как универсальный приём организации семантического анализа условия при решении текстовых задач второй части основного государственного экзамена (ОГЭ) по математике. Показано, что единая структура таблицы «объект — процесс — характеристики» применима к задачам на движение, совместную работу, смеси, сплавы и проценты. Описан опыт применения метода на уроках обобщающего повторения в 9 классе; приведены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие рост доли верных решений и повышение осознанности выбора математической модели. Обозначены границы применимости метода и перспективы его использования при подготовке к единому государственному экзамену.

Ключевые слова: *текстовые задачи, ОГЭ по математике, табличный метод, математическая модель, задачи на движение, задачи на работу, задачи на смеси и сплавы, методика обучения математике.*

Введение

Текстовые задачи традиционно занимают особое место в системе подготовки девятиклассников к ОГЭ по математике. Задание № 21 второй части проверяет умение строить математическую модель реальной ситуации, однако, по данным аналитических отчётов ФИПИ, именно этот номер стабильно остаётся одним из наиболее трудных для выполнения: значительная часть выпускников либо вообще не приступает к задаче, либо ограничивается фрагментарными действиями [9; 10].

Причин несколько: разнотипность сюжетов (движение по прямой, движение по реке, совместная работа, смеси и сплавы, проценты), необходимость перевода словесного описания в уравнение, слабое владение символьным языком,

страх перед объёмным условием. Традиционно каждый тип задач разбирается со своим набором схем и обозначений, и учащемуся приходится удерживать в памяти несколько разнородных систем обозначений. Отсюда возникает естественная идея: если свести все эти сюжеты к единой форме записи, нагрузка на обучающегося существенно снизится.

Гипотеза исследования: если при решении разнотипных текстовых задач второй части ОГЭ использовать единую табличную форму организации данных, то доля верных решений и осознанность выбора математической модели обучающимися повысятся.

Цель статьи — теоретически обосновать и практически проверить универсальность табличного метода применительно к ряду текстовых задач задания № 21. Задачи исследования: проанализировать типологию текстовых задач второй части ОГЭ; описать единый табличный шаблон для основных типов сюжетов; продемонстрировать его применение на типовых примерах; проверить его дидактическую эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы. Методы исследования: анализ нормативных и методических источников, моделирование, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ его результатов.

1. Характеристика текстовых задач второй части ОГЭ

Согласно спецификации контрольных измерительных материалов, задание № 21 относится к задачам повышенного уровня и оценивается по критериям, учитывающим как верный ход решения, так и его обоснованность [9; 10]. Наиболее представлены в банке заданий следующие сюжеты: движение по прямой (одновременное движение навстречу, вдогонку, движение с задержкой), движение по воде (учёт скорости течения), движение по окружности, совместная работа, доли и проценты, смеси и сплавы [8].

Несмотря на внешнее разнообразие, все перечисленные сюжеты опираются на одну и ту же мультипликативную триаду скалярных величин: путь = скорость × время; объём работы = производительность × время; масса вещества = концентрация × масса раствора. Это обстоятельство и создаёт основу для универсального шаблона: во всех случаях один столбец таблицы является произведением двух других. Именно поэтому одна и та же форма записи «объекты × характеристики» обслуживает принципиально разные по сюжету задачи.

2. Суть табличного метода

Под табличным методом понимается приём семантического анализа условия, при котором текст задачи переводится в таблицу с заранее заданной структурой: строки соответствуют объектам (участникам движения, исполнителям работы, компонентам смеси), столбцы — величинам, связанным мультипликативным соотношением. Таблица выполняет три функции: во-первых, фиксирует результат чтения и осмысления условия; во-вторых, служит планом составления уравнения — уравнение возникает там, где в строке или столбце оказываются выраженными все величины; в-третьих, служит средством самоконтроля, поскольку несогласованность единиц и величин в таблице сразу становится заметной.

Обобщённые табличные модели основных типов задач представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Обобщённые табличные модели текстовых задач**

Тип задачи	Строки (объекты)	Столбцы (величины)	Связующее соотношение
Движение	участники движения	путь, скорость, время	путь = скорость × время
Движение по воде	по течению / против течения / в стоячей воде	путь, скорость, время	скорость по течению = собственная + скорость течения
Совместная работа	исполнители (включая совместную работу)	объём работы, производительность, время	объём = производительность × время
Смеси и сплавы	растворы (сплавы) и их смесь	масса раствора, концентрация, масса вещества	масса вещества = концентрация × масса раствора
Проценты (цены, вклады)	состояния величины	значение, изменение, итог	итог = значение × (1 ± доля)

Работа с таблицей строится по единому алгоритму из пяти шагов: 1) определить тип задачи и выбрать шаблон таблицы; 2) выделить объекты и занести их в строки; 3) обозначить неизвестное буквой и заполнить таблицу, выражая все величины через это неизвестное; 4) найти строку или столбец, в которых все величины выражены, и составить уравнение; 5) решить уравнение, отобрать корни по смыслу задачи и дать ответ. Отметим, что третий и четвёртый шаги фактически совпадают с этапами математического моделирования, описанными в классических работах Д. Пойа и Л. М. Фридмана [1; 2]: таблица делает эти этапы видимыми и проверяемыми для школьника.

3. Примеры применения метода

Пример 1 (движение навстречу). Из двух городов, расстояние между которыми 300 км, одновременно навстречу друг другу выехали два автомобиля. Скорость первого на 10 км/ч больше скорости второго, и они встретились через 3 ч после выезда. Найти скорость каждого автомобиля.

Таблица 2. **Табличная модель к примеру 1**

Участник	Скорость, км/ч	Время, ч	Путь, км
Первый автомобиль	x	3	3x
Второй автомобиль	x + 10	3	3(x + 10)
Итог по условию			3x + 3(x + 10) = 300

Уравнение 3x + 3(x + 10) = 300 даёт x = 45; скорость второго автомобиля равна 55 км/ч. Ответ: 45 км/ч и 55 км/ч.

Пример 2 (совместная работа). Первая труба наполняет резервуар на 6 минут дольше, чем вторая. Обе трубы, работая одновременно, наполняют резервуар за 4 минуты. За сколько минут наполняет резервуар первая труба?

Таблица 3. **Табличная модель к примеру 2**

Исполнитель	Объём работы (резервуаров)	Производительность, 1/мин	Время, мин
Первая труба	1	1/x	x
Вторая труба	1	1/(x – 6)	x – 6
Совместная работа	1	1/x + 1/(x – 6)	4

По строке «совместная работа» получаем уравнение 4/x + 4/(x – 6) = 1, откуда $x^2 - 14x + 24 = 0$ и x = 12 (корень x = 2 не подходит: тогда время работы второй трубы отрицательно). Ответ: 12 минут.

Пример 3 (смесь). Смешали 30-процентный и 10-процентный растворы кислоты и получили 300 г 15-процентного раствора. Сколько граммов 30-процентного раствора было взято?

Таблица 4. **Табличная модель к примеру 3**

Раствор	Масса раствора, г	Концентрация	Масса кислоты, г
Первый	x	0,3	0,3x
Второй	300 – x	0,1	0,1(300 – x)
Смесь	300	0,15	0,3x + 0,1(300 – x) = 45

Уравнение 0,3x + 0,1(300 – x) = 45 даёт x = 75. Ответ: 75 г.

Существенно, что во всех трёх примерах использована одна и та же таблица с тремя столбцами; меняются лишь названия строк и столбцов. Это и есть практическое выражение универсальности метода: учащемуся не требуется узнавать тип задачи, чтобы выбрать специальную схему, — он всегда работает с одним и тем же инструментом.

4. Опытно-экспериментальная работа

Для проверки гипотезы в 2025/2026 учебном году была организована опытно-экспериментальная работа на базе муниципальной общеобразовательной школы. В ней приняли участие 56 девятиклассников, разделённых на контрольную (28 человек) и экспериментальную (28 человек) группы по результатам входной диагностики. Контрольная группа готовилась к заданию № 21 по традиционной схеме «разбор типа — тренировка однотипных задач», экспериментальная — на основе табличного метода в течение четырёх недель (по два урока обобщающего повторения в неделю). Диагностика проводилась дважды: до и после обучающего этапа. Критерии оценки: доля верно решённых задач, доля решений с полной обоснованной моделью, среднее время решения. Результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 1.

Таблица 5. **Результаты опытно-экспериментальной работы**

Показатель	КГ, до	КГ, после	ЭГ, до	ЭГ, после
Доля верных решений задачи № 21, %	39	46	41	79
Доля решений с полной обоснованной моделью, %	32	39	36	72
Среднее время решения одной задачи, мин	17	15	18	11

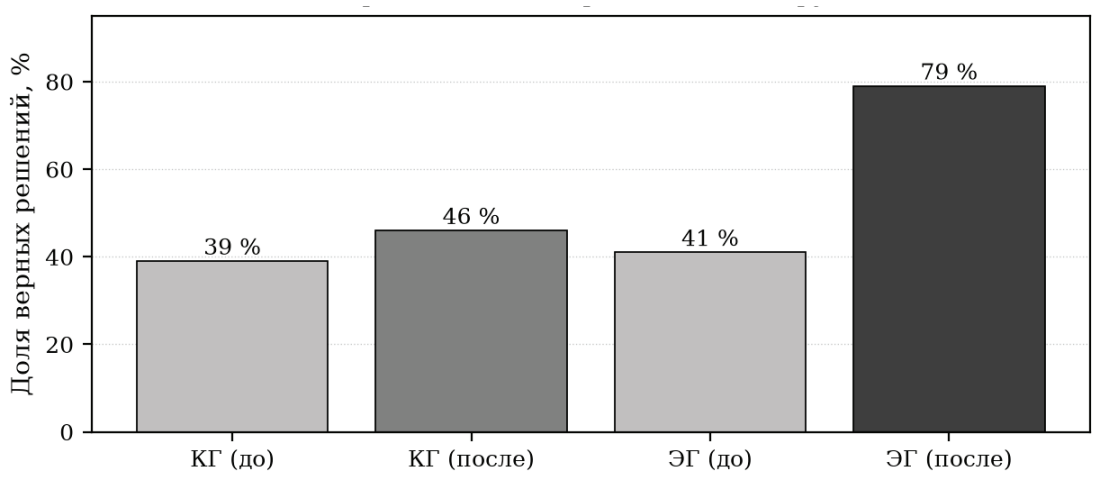


Рис. 1. **Динамика доли верных решений задания № 21 в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах**

Как видно из таблицы 5, в экспериментальной группе доля верных решений выросла на 38 процентных пунктов (с 41 до 79 %), тогда как в контрольной — лишь на 7 процентных пунктов. Заметно изменился и характер решений: в экспериментальной группе почти у каждого учащегося решение начиналось с таблицы, что упрощало проверку со стороны учителя и превращало разбор ошибок в наглядную процедуру. Качественно отмечено также снижение тревожности: обучающиеся реже оставляли задачу без попытки, поскольку алгоритм давал им «точку входа» в любое условие.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, большинство сюжетов задания № 21 второй части ОГЭ опираются на общую мультипликативную структуру «произведение = произведению», что делает табличный метод универсальным инструментом для задач на движение, работу, смеси и проценты. Во-вторых, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу: рост доли верных решений в экспериментальной группе (38 процентных пунктов) существенно превысил прирост в контрольной (7 процентных пунктов), а полнота математической модели в решениях выросла параллельно с сокращением времени решения. В-третьих, метод формирует переносимое общеучебное умение структурировать словесную информацию, полезное и в заданиях ЕГЭ, и в смежных дисциплинах — физике и химии.

Критический анализ требует отметить и границы метода. Задачи, решаемые перебором целочисленных значений (например, задачи на возраст и на числа), табличным методом не исчерпываются; здесь таблица может лишь вспомогательно организовать перебор. Существует и методический риск: при бессистемном применении шаблон заполняется механически, без осмысления связи величин, поэтому таблица в обучении должна всегда сопровождаться устным обоснованием и вопросом «что выражает этот столбец?». Наконец, метод не заменяет базовые навыки работы с долями и пропорциями — он лишь организует их применение.

Перспективы дальнейшей работы связаны с переносом табличного подхода на задачи второй части профильного ЕГЭ по математике, с использованием электронных таблиц для автоматической проверки заполнения моделей и с построением системы разноуровневых заданий, в которых таблица постепенно «сворачивается» в самостоятельное математическое рассуждение.

Литература:

1. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. — Москва: Лань, 2022. — 208 с. — Текст: непосредственный.
2. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи: книга для учащихся / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. — Москва: Просвещение, 1989. — 192 с. — Текст: непосредственный.
3. Шевкин, А. В. Текстовые задачи в школьном курсе математики: лекции для учителей / А. В. Шевкин. — Москва: Илекса, 2012. — 152 с. — Текст: непосредственный.

4. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе: учебное пособие / Г. И. Саранцев. — Москва: Просвещение, 2002. — 224 с. — Текст: непосредственный.
5. Стойлова, Л. П. Математика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. П. Стойлова. — Москва: Академия, 2002. — 424 с. — Текст: непосредственный.
6. Мордкович, А. Г. Алгебра. 9 класс: в 2 ч. Ч. 1: учебник / А. Г. Мордкович, П. В. Семёнов. — Москва: Мнемозина, 2019. — 224 с. — Текст: непосредственный.
7. Математика. 5 класс: учебник / Н. Я. Виленкин [и др.]. — Москва: Мнемозина, 2019. — 280 с. — Текст: непосредственный.
8. Ященко, И. В. ОГЭ 2025. Математика. Типовые экзаменационные варианты. 36 вариантов / И. В. Ященко; под ред. И. В. Ященко. — Москва: Национальное образование, 2024. — 224 с. — Текст: непосредственный.
9. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения основного государственного экзамена по математике / Федеральный институт педагогических измерений. — Москва, 2025. — URL: https://fipi.ru (дата обращения: 10.11.2026). — Текст: электронный.
10. Методические рекомендации для экспертов по оцениванию выполнения заданий с развёрнутым ответом ОГЭ по математике / Федеральный институт педагогических измерений. — Москва, 2025. — URL: https://fipi.ru (дата обращения: 10.11.2026). — Текст: электронный.

Дифференцированный подход в огневой подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы: психолого-педагогический аспект учета индивидуальных особенностей

Шабанов Дмитрий Олегович, старший преподаватель
ФКУ ДПО МУЦ ГУФСИН России по Красноярскому краю

Дифференцированный подход в огневой подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы — это метод организации обучения, при котором содержание, интенсивность и методы тренировок подбираются индивидуально для каждой категории личного состава [3]. Главная цель такого подхода — обеспечить максимальную эффективность применения оружия именно в тех условиях, с которыми сотрудник сталкивается по долгу службы. Огневая подготовка требует дифференциации. Задачи начальника отряда или сотрудника отдела режима и надзора в жилой зоне кардинально различаются со спецификой работы спецназа или кинолога, что делает невозможным применение единого стандарта обучения для всех категорий персонала. Дифференциация реализуется через следующие механизмы:

Организационно-штатные механизмы — это фундамент, их задача обеспечить легитимность разделения ресурсов. Формирование учебных групп не только по званиям, но и по решаемым служебным задачам: сотрудники отделов охраны, отдела режима, конвоирования, оперативных отделов, отделов специального назначения и руководящий состав. Именно здесь закладывается экономическая эффективность: время сотрудника отдела охраны не тратится на изучение тонкостей штурма зданий, которые необходимы ОСН.

Программно-методические механизмы — это двигатель системы здесь происходит непосредственное обучение. Ключевой элемент этого блока — разнообразность методик [4]. Типичная ошибка многих тиров заключается в том, что новичков пытаются сразу поставить к мишеням [1] «стреляй как все». Правильная реализация предполагает жесткую фильтрацию:

— Новички и сотрудники с потерей навыков: таким сотрудников нужно отводить 80 % времени на тренировки с лазерными тренажерами и холощением. Изучение углов вылета пули, влияния хвата на подброс ствола, работы мышечного корсета при удержании веса оружия. Боевой патрон выдается только после полной отработки техники и устранения мышечных зажимов. Почему же стрельба боевым патроном с первого занятия вредна? Громкий звук и отдача вызывают стрессовую реакцию, которая заставляет мозг отключать мелкую моторику. Новичок запоминает неправильный, зажатый навык, который потом крайне сложно переучить.

— Опытный состав: акцент делается на динамику и реализм. Исключается статичная стрельба в пользу тактических задач: работа в бронежилетах, противогазах, стрельба со слабой руки и выполнение упражнений на фоне физического утомления. Стрельба — это не только физика, но и решение задач. Например, стрелку нужно поразить мишень определенного цвета или с определенным геометрическим символом, игнорируя остальные, либо решить простую математическую задачу перед выстрелом. Создание условий искусственного стресса. Преподаватель может вести психологическое давление (вербальные помехи, внезапные громкие звуки петард), чтобы

проверить устойчивость психомоторной памяти. Работа из-за укрытий (левый/правый хват), стрельба из положения лежа на боку, работа в стесненных пространствах (узкие коридоры, автомобили). И обязательный элемент для опытного состава — устранение задержек при стрельбе (учебные осечки, двойная подача) в условиях ограниченного времени и плохой освещенности.

3. Контрольно-оценочные механизмы — это иммунная система они выходят за рамки простого начисления баллов. Теперь это инструмент обеспечения безопасности. И это оправдано: в пенитенциарной системе цена промаха измеряется не цифрами, а человеческими жизнями. Любая оплошность здесь может спровоцировать происшествие — от бунтов до захвата заложников

— Мониторинг динамики — самый важный инструмент внутри этого блока. Если сотрудник конвойной службы в прошлом квартале выбивал 25 очков из 30, а в текущем — 24, но при этом впервые выполнил упражнение со стрельбой через амбразуру автозака без нарушения мер безопасности, его прогресс выше, чем у сотрудника тылового отдела, который стабильно набивает 29 очков стоя на месте. Оценка должна учитывать сложность задачи.

— Многоуровневая оценка исключает появление «отличников», которые стреляют в десятку, но забывают снять оружие с предохранителя или применяют его юридически необоснованно.

Отказ от единого стандарта меткости в пользу профильных нормативов — это объективная эволюция системы подготовки. Очевидно, что функциональные задачи сотрудников кардинально различаются, а значит, и критерии оценки должны быть адаптированы под специфику службы. Нельзя предъявлять одинаковые требования к снайперу на вышке, сотруднику конвоя, работающему в стесненных условиях, и бойцу спецназа, действующему в тяжелой броне. Индивидуализация нормативов позволит повысить реальную боевую готовность каждого подразделения уголовно — исполнительной системы.

4. Психолого-педагогические механизмы — это точная настройка системы методов воздействия на личность сотрудника, которая учитывает его текущее психоэмоциональное состояние, когнитивные особенности и профессиональную специализацию. Для сотрудников уголовно — исполнительной системы эти тренировки — не просто упражнения в тире. Это способ «закалить» характер, оттачивая мастерство стрельбы, они одновременно готовят себя к суровым реалиям службы, где приходится сталкиваться с агрессией осужденных, замкнутым пространством и колоссальным грузом ответственности за человеческие жизни.

— Стресс-тестирование позволяет избежать главной проблемы массовых тренингов — попытка «подогнать» всех под один темп. Когда в одной группе оказываются медлительный флегматик и энергичный холерик, инструктор неизбежно попадает в ловушку: одним слишком быстро, другим — невыносимо скучно. Стресс-тестирование решает эту задачу: мы разделяем участников по психотипам, чтобы каждый мог развиваться в своем комфортном, но эффективном ритме.

— Адаптивная сложность — это тонкая работа, требующая от преподавателя педагогического чутья. Если ученик начинает паниковать, важно не «дожимать» его, а вовремя пойти на уступки, например, упростив механику действий. Попытки добиться идеального результата любой ценой, когда человек находится на грани срыва, — это путь в никуда. Вместо мастерства вы получите закрепление ошибок и глубокий стресс, который отобьет желание учиться. Представленный перечень механизмов дифференциации является исчерпывающей и логически выстроенной структурой. В совокупности эти четыре блока (организационно-штатные, программно-методические, контрольно-оценочные и психолого-педагогические) образуют замкнутый цикл управления качеством огневой подготовки.

Реализация дифференцированного подхода в огневой подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы невозможна без системных преобразований. Ключевыми шагами должны стать пересмотр программ обучения и переход от универсальных планов к профильным модулям. Например, для сотрудников отдела специального назначения полный отказ от статичной стрельбы, необходима работа в тяжелой броне и противогазах, входы в помещения, стрельба из-за укрытий с левого/правого плеча, работа в узких коридорах и автомобилях. Обязательное включение упражнений на устранение задержек при плохом освещении и под воздействием вербального давления преподавателя. Для сотрудников отдела охраны отработка удержания веса оружия для исключения тремора, изучение баллистики. Стрельба по малоразмерным мишеням через амбразуры в условиях ограниченной подвижности. Введение нормативов по длительному удержанию цели на мушке. Тренировки должны учитывать метеоусловия (ветер, осадки) и использование оптических приборов. Для сотрудников отдела конвоирования переоборудование части тира под макет автозака, отработка мгновенного извлечения оружия в тесноте салона без создания угрозы для сослуживцев. Для сотрудников кинологической службы делать акцент на тренировку хвата и контроля отдачи неосновной (левой) рукой, так как вторая рука занята поводком. Для сотрудников оперативного отдела необходимы тренировки на скоростное извлечение оружия из оперативной кобуры. Стрельба в движении, а также после физического контакта с условным противником и работа по биометрическим мишеням. Ключевым результатом такого подхода должно стать не только повышение уровня подготовки сотрудников, но и формирование устойчивого навыка действовать грамотно и уверенно в нестандартных ситуациях. Именно сочетание нормативных требований, практической подготовки и постоянного анализа результатов позволит сделать систему обучения более эффективной и адаптированной к реальным условиям службы.

В итоге можно сказать, что огневая подготовка сотрудников должна учитывать не только общие требования,

но и особенности каждого человека и его работы. Все сотрудники выполняют разные задачи, поэтому и подготовка у них должна отличаться. На мой взгляд, такой подход помогает лучше подготовить сотрудников к реальным ситуациям, научить их сохранять спокойствие и правильно действовать в сложных условиях. Важно не просто добиться хорошего результата на стрельбище, а сделать так, чтобы полученные навыки действительно помогали сотруднику во время службы. Поэтому индивидуальный подход к обучению можно считать одним из важных условий качественной и безопасной подготовки сотрудников УИС.

Литература:

1. Приказ ФСИН России от 13.06.2023 № 382 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации».
2. Закон Российской Федерации от 21 июля 1993 г. № 5473-I «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации».
3. Асафьев, М. И. Современные педагогические подходы к повышению стрелковой подготовленности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России / М. И. Асафьев, В. А. Казначеев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. — 2022. — Т. 24, № 82. — С. 25–31.
4. Осипова, Д. В. Внедрение технических средств при обучении дисциплине «Огневая подготовка» сотрудников ФСИН России / Д. В. Осипова, С. И. Синицын // Молодой ученый. — 2022. — № 48 (443). — С. 540–541.

Система социально значимых акций как средство позитивной социализации дошкольников

Шкалей Наталья Ивановна, воспитатель;
Макарова Ирина Александровна, воспитатель;
Федорова Мария Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 110» г. о. Самара

Смена приоритетов в сфере дошкольного образования ориентируют нас, педагогов, на формирование у ребенка адаптационных способностей к требованиям социума.

Важно совершенствовать методы и способы обогащения нравственного опыта ребенка в процессе вхождения его в мир окружающих его людей.

В современном мире ребенок живет и развивается в окружении разнообразных источников воздействия, как позитивных, так и негативных, которые влияют на его формирующую нравственную сферу. Разговор о ценностях детей дошкольного возраста, только вступающих в мир моральных норм, должен быть особым. Нужно понимать, что ценности осваиваются в деятельности, а значит, первоочередная задача состоит в том, чтобы у детей появился опыт действий в соответствии с ценностями. Именно поэтому уже в дошкольном возрасте актуальны социальные акции, которые являются одним из направлений позитивной социализации дошкольников.

Социально значимые акции — одно из направлений позитивной социализации дошкольников. Основная цель социальной акции — формирование эмоционально -ценностного отношения к миру, окружающим людям и самому себе на основе нравственного содержания.

Для детей дошкольного возраста социальная акция — это участие в событиях, имеющих социальную значимость, возможность самореализации и оказания помощи тем, кто в ней нуждается. С одной стороны, участие в акции позволяет ребёнку освоить социальный опыт внутри социальных отношений, с другой — это активная деятельность по воспроизводству социальных отношений и действий, приводящих к положительному результату. Социальная акция — это хороший способ помочь ребёнку получить опыт сопричастности и научить творить добро.

Каждая акция состоит из трех основных этапов: мотивации, планируемые действия и завершающий этап. Важным условием и успехом акции является мотивация — осознанное отношение к делу и действиям.

Социальные акции дошкольников, направленные на развитие нравственных качеств дошкольников, предполагают работу по двум направлениям: работа с детьми и работа с родителями.

В рамках нашей практики реализуются следующие направления:

1. Экологическое воспитание

Проводятся акции «Синичкин день», «Сдай макулатуру — спаси дерево», «Сдай батарейку — сохрани природу», «Добрые крышечки». Данные мероприятия способствуют формированию у детей представлений

о взаимосвязи человека и природы, развивают ответственность за окружающую среду, формируют навыки экологически грамотного поведения.

2. Социально-нравственное воспитание

Реализуются акции «День объятий», «Дарите книги с любовью», благотворительная акция «Белый цветок». Дети учатся проявлять заботу, внимание, уважение к другим людям, развивают коммуникативные навыки и способность к сопереживанию.

3. Патриотическое воспитание

Организуются акции «Звезда Победы», «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк».

Участие в данных мероприятиях способствует формированию у детей чувства гордости за свою страну, уважения к истории и подвигам предков, укреплению семейных ценностей.

4. Формирование безопасного поведения и ЗОЖ

Проводятся акции «Везу ребенка правильно», «Жизнь важнее скорости!», «Мы за здоровый образ жизни!». Дети и родители вовлекаются в деятельность, направленную на осознание важности соблюдения правил безопасности и сохранения здоровья.

Особое значение имеет взаимодействие с семьями воспитанников. Родители активно участвуют в акциях, что способствует созданию единого воспитательного пространства «детский сад — семья».

Акция — это всегда результат с «обратной связью» для ребенка, что принципиально важно для социализации детей. В силу именно «обратной связи» акции обладают огромным воспитательным потенциалом.

Участие детей в социальных акциях может и должно быть интересным, увлекательным, результативным, эмоционально — позитивным занятием, которое позволяет ребенку и взрослому вместе с ним пережить свою значимость и нужность.

В нашем детском саду, и в нашей группе проводятся следующие социальные акции с детьми дошкольного возраста:

Экологическая акция «Синичкин день» включает в себя: беседу с детьми о птицах, рисование птиц, изготовление кормушек и закрепление их на деревьях в ДОУ, организация подкормки птиц.

Акция «Дарите книги с любовью»

Главная идея праздника — напомнить о том, что книга была и остается прекрасным подарком. И этот подарок очень ждут! Чтение новой, интересной, красочной книги — радость для любого ребенка.

Городская акция «Везу ребенка правильно»

Цель акции — привлечение внимания родителей к проблеме детского дорожно-транспортного травматизма, к необходимости применения ремней безопасности и детских удерживающих устройств при перевозке детей в салоне автомобиля.

Родителям было предложено принять участие в фотомарафоне «Пристегни свое сокровище».

Акция «День объятий»

Цель– формирование у дошкольников доброжелательного отношения друг к другу; воспитание дружественных, толерантных отношений между детьми.

Обобщать знания детей по теме дружба. Учить детей умению договариваться, помогать друг другу, расширяя представления детей о дружбе.

Социальный проект «Жизнь важнее скорости!»

Социальный проект «Жизнь важнее скорости!» раскрывает значение профилактической работы по безопасности дорожного движения с использованием новых интересных форм работы, воспитывает грамотных участников дорожного движения. Включает в себя: беседа о безопасности на дорогах и призывает водителей соблюдать правила дорожного движения, с целью избегания ДТП.

Акция «Звезда Победы»

Патриотическая акция «Звезда Победы» — это дань памяти всем тем, кто стойко выдержал все тяготы Великой Отечественной Войны, проявил поистине выдающийся героизм и мужество. Символом этого героизма стала пятиконечная ЗВЕЗДА…

Цель акции: сохранить в памяти будущих поколений героизм наших дедов и прадедов, которые подарили нам Победу, а значит и жизнь.

Акция «Георгиевская ленточка»

Дети с педагогами дарят «Георгиевские ленточки» родителям, сотрудникам. Акция проходит с целью сохранения памяти о воинах, погибших при защите Отечества.

Акция «День эколят».

Педагоги оформляют уголки «Эколята-дошколята», отправляются в путешествие с друзьями Эколятами по экологической тропе. В гости к ребятам приходит сказочный персонаж Умница. Данные мероприятия формируют у детей богатый внутренний мир и систему ценностных отношений к природе, к ее животному и растительному миру, развивает у детей внутреннюю потребность любви к природе, бережное отношение к ней.

Акция «Мы за здоровый образ жизни!»

Цель: формирование у дошкольников представления о здоровом образе жизни, привить навыки осознанного выполнения правил здоровьесбережения и ответственного отношения, как к собственному здоровью, так и здоровью окружающих.

Акция «Улыбка Гагарина!»

Эта акция приурочена к празднованию полёта Юрия Алексеевича Гагарина в космос — события, которое навсегда изменило историю человечества. Визитной карточкой того легендарного полёта стала не только фраза «Поехали!», но и лучезарная улыбка первого космонавта

Акция «Водорослям — крышка»

Цель акции «Водорослям крышка» — привлечь внимание жителей Поволжья к проблеме пластикового за-

грязнения и заболачивания реки Волги. Также задача — развить экологическую культуру поведения, в частности, популяризировать раздельный сбор отходов.

Задача акции — собрать как можно больше пластиковых крышечек у жителей российских городов, сдать их на переработку, а на вырученные средства приобрести мальков травоядных рыб, которые помогут очистить Волгу от переизбытка водорослей.

В рамках акции также проводятся просветительские мероприятия, направленные на повышение уровня экологической культуры воспитанников детских садов.

Акция «День пожилого человека»

Включает в себя: беседу с детьми о людях преклонного возраста, об отношении к данной категории людей о проявлении заботы и внимания к этим людям, изготовление праздничных открыток и дарение их в праздничный день.

В каждом ДОУ найдутся ребята, готовые помогать другим. В нашем детском саду участие в социальных акциях стало не разовой акцией, а системой мероприятий, в которых может принять участие любой ребенок.

Как писал Л. Н. Толстой, «чтобы поверить в добро, надо начать делать его».

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.
2. Социальные акции и волонтерское движение в детском саду. Методическое пособие /Под ред. В. А. Деркунской. — М.: Центр педагогического образования, 2018–240 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

5

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 46 (649) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

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 25.11.2026. Дата выхода в свет: 02.12.2026.

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.