

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



9 2026
ЧАСТЬ II

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 9 (612) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Сандра Диас* (1961), аргентинский ученый-эколог, ботаник.

Санра Диас родилась в 1961 году в городе Бель-Виль провинции Кордоба (Аргентина). Она окончила факультет биологии в Национальном университете Кордовы и там же получила степень доктора философии.

Сфера ее научных интересов — функциональные признаки растений, их влияние на свойства экосистемы и их взаимодействие с движущими силами глобальных изменений. Диас построила первую глобальную количественную картину существенного функционального разнообразия сосудистых растений.

Сейчас Сандра Диас — профессор экологии Национального университета Кордовы, старший член Аргентинского национального исследовательского совета и приглашенный профессор Оксфордского университета.

Диас также совмещает экологические исследования с междисциплинарной работой по изучению того, как разные общества ценят и перестраивают природу, является основателем международной инициативы по сохранению разнообразия и устойчивости окружающей среды Núcleo DiverSus.

Как активистка движения «Соппротивление вымиранию», Сандра Диас последние годы работала над изучением мирового разнообразия видов в аргентинском Национальном университете Кордобы. В течение трех лет вместе с коллегами она координировала самый широкий

проект по исследованию мирового биоразнообразия. В проекте участвовала 51 страна.

После завершения исследования Сандра и 144 других исследователя сообщили миру неутешительные новости: миллион видов растений находится под угрозой исчезновения, и все это — дело рук человеческих. Воспрепятствовать вымиранию этих видов будет чрезвычайно сложно.

Неудивительно, что в 1500-страничном отчете по проекту сказано: «Если не будет предпринято серьезных изменений в экономике, если не будут оставлены идеи о необходимости ее непрерывного роста, сохранить виды не получится, а цели устойчивого развития останутся недостижимыми». Диас не боится заявлять об этом открыто.

Сандра Диас — автор более 150 научных работ, опубликовалась, в частности, в журнале *Nature*.

Профессор Диас была сопредседателем Межправительственной платформы глобальной оценки биоразнообразия и экосистемных услуг. Она является членом академий наук Аргентины, США, Франции, Норвегии, Латинской Америки, а также членом Британского королевского общества и Американского философского общества. Среди ее наград — премия Маргалефа по экологии, премия Гуннеруса по науке об устойчивом развитии, международная медаль Кью и премия BBVA «Границы знаний».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Dubovaya K. G.**
Case-study technology in biology lessons as a condition for improving the quality of education75
- Китов С. С.**
Психолого-педагогические основания сплочения кадетского коллектива в период обучения в 9-м классе77
- Коблева Н. Х.**
Английский язык в школе. Тренировка речи вне учебника посредством диалогов на перемене79
- Корнилова М. И.**
Роль проектной деятельности в формировании критического мышления у студентов: анализ эффективности и влияние на развитие аналитических навыков81
- Корольчук Е. В., Криницына Е. Е., Валункова Е. А.**
Использование метода проектов в обучении и воспитании дошкольников.....83
- Кравцова Ю. Н.**
Развитие у дошкольников мотивации к обучению85
- Кунахова М. А.**
Развитие критического мышления на уроках английского языка87
- Курдакова О. В.**
К проблеме формирования орфографических навыков на уроках русского языка в средней школе89
- Курсанов Е. А.**
Методика «Реализация до использования» в преподавании основ компьютерного зрения старшеклассникам в профильных классах.....93
- Михеева Ю. В.**
Формирование основ пожарной безопасности у воспитанников 6–7 лет в дошкольной образовательной организации ...96
- Орлова Н. В.**
Интеграция культурного наследия в образовательный процесс ДОО98
- Орловская Н. В.**
Маленькие исследователи: как пробудить в ребенке любознательность 101
- Офицеров В. В.**
Основные методики проведения лекционных и практических занятий у студентов 103
- Пахомова О. С., Кундбаева Б. Б., Мхитарян Ю. В.**
Игра как инструмент социализации: формирование социально значимых качеств у младших школьников 107
- Пахомова О. С., Кундбаева Б. Б., Мхитарян Ю. В.**
Особенности обучения младших школьников конструктивному разрешению конфликтов.... 108
- Петросян Г. С.**
Инфографика для младших школьников: учимся видеть главное..... 111
- Попкова Н. А.**
Формирование читательской грамотности на уроках английского языка..... 113
- Разумова С. В.**
Интегрированное обучение лиц с нарушением слуха..... 115
- Саразякова А. М., Баркина Н. П.**
Организация системы наставничества как эффективный метод социализации дошкольников (из опыта взаимодействия подготовительной группы «Колокольчик» и первой младшей группы «Солнышко»)..... 118
- Слепченко Я. В.**
Особенности эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра 120
- Смолина А. В.**
Художественно-эстетическое развитие дошкольников посредством ознакомления с творчеством русских художников 123
- Соколова Н. В.**
ИИ-аватар как инструмент геймификации на примере учебного занятия по иностранному языку..... 124

Туко Л. Ю.

Музыкальный сторителлинг: сочинение
с дошкольниками историй через звуки
и мелодии 127

Халачян Е. С.

Создание условий для речевого развития
детей в разных видах деятельности 128

Харыбина Н. В.

Педагогические условия формирования
ценностного отношения к природе у старших
дошкольников 130

Чернышева Н. С.

Искусственный интеллект в работе учителя
начальных классов 132

Чыонг Тхи Зунг

Проблемы интеграции искусственного
интеллекта в педагогическую деятельность
преподавателей иностранных языков 134

Шинкарюк Л. В.

Словарные слова на уроке русского языка
в начальной школе 139

ПЕДАГОГИКА

Case-study technology in biology lessons as a condition for improving the quality of education

Dubovaya Kristina Gennadyevna, student
Belgorod State National Research University

This article examines the use of case-study techniques in biology teaching as an effective tool for improving the quality of education. Case-study techniques are an active learning method based on the analysis of real-life situations, which promotes the development of critical thinking, problem-solving skills, and teamwork in students. The article describes the basic principles of the case-study method, its advantages, and examples of its application in biology lessons. The results of implementing this technique in the educational process are also discussed, along with recommendations for teachers on its effective use.

Keywords: technology, quality of education, critical thinking, method, stage.

Modern education faces many challenges, including the need to adapt to a rapidly changing world and the needs of society. Therefore, special attention is paid to the search for new methods and approaches that can make learning more effective and engaging for students. One such method is case study technology, which is actively used in various educational institutions around the world. In this article, we will examine the application of case study technology in biology lessons and its impact on the quality of education. Case study technology is an active learning method based on the use of real or simulated situations (cases) that require analysis and decision-making. This method allows students to immerse themselves in the material being studied, developing critical thinking and problem-solving skills. The case study method involves several stages: case preparation, group discussion, analysis of alternative solutions, and development of recommendations.

There are several principles of case study technology:

1) *Relevance:* Cases should be related to real-life situations, which makes them more interesting and meaningful for students.

2) *Active Participation:* Students are actively involved in the discussion and analysis process, which promotes better learning.

3) *Teamwork:* Group work develops collaboration and communication skills.

4) *Critical Thinking:* Case analysis requires students to be critical and able to reason.

Case studies can be used in biology lessons, for example: Environmental Problem: Students are asked to examine a case of pollution of a local river and its impact on the ecosystem. They analyze the causes of the pollution, its consequences for flora and fauna, and develop proposals for improving

the situation. Disease Study: A case study (e.g., malaria) is examined, focusing on its spread, symptoms, and prevention methods. Students research disease statistics and develop preventive measures. Genetic Research: An analysis of a case with a rare genetic disease in a family. Students study genetic mechanisms, the inheritance of diseases, and the possibilities of genetic counseling.

As for the algorithm for constructing a case structure in case studies, it includes several elements:

1) *Problem Situation.* An incident or story from real life that dictates the plot of the assignment.

2) *Context.* This is the core component that forms the basis for all work.

3) *Questions and tasks.* They should be contextual and relevant to the topic, understandable, and within the students' capabilities.

4) *Appendices.* Illustrations, diagrams, pictures, and other materials required for working with the case.

Using case studies in biology lessons helps students develop practical skills. Students learn to apply theoretical knowledge in practice, which contributes to a better understanding of the subject. Increased motivation: Interesting and relevant cases stimulate students' desire to study biology more deeply. Developing 21st-century skills: Case studies are developmental. Using case studies in biology lessons improves student academic performance. Students become more active participants in the educational process, which positively impacts their understanding of the material and their ability to apply knowledge in new situations.

The effectiveness of case studies can be assessed through student surveys, analysis of their academic performance, and observation of their activity in the classroom. Teachers note

that students become more interested in the subject and take the initiative to study additional materials.

Recommendations for using case studies:

1) *Selecting relevant cases*: Teachers should choose topics that will be interesting and meaningful to students.

2) *Creating a comfortable atmosphere*: It is important to create conditions for open discussion and exchange of opinions.

3) *Supporting teamwork*: Encouraging group work will help develop collaboration skills.

4) *Feedback*: Providing regular feedback helps students recognize their successes and areas for improvement.

The school actively implements modern technologies and innovative teaching methods, which foster critical thinking and creativity in our students. We encourage active participation in various projects, competitions, and events, which helps develop leadership skills and team spirit.

While implementing the educational process, the author of this study identified a problem with working with biological information in basic general education, which led us to use the case method in biology lessons. This method involves working with real or simulated situations in which students must explore a problem, propose possible solutions, and select the best one. Analyzing situations stimulates the development of

skills in analyzing, synthesizing, and evaluating information, which helps make informed decisions. Furthermore, case studies are often conducted in groups, which promotes the development of collective decision-making, communication, and collaboration skills.

In the 2025–2026 academic year, the author taught several biology lessons on the topic of «Mushrooms». In one class, the teacher used a standard health-promoting lesson method (the control group). In the experimental class, she used case studies to develop students' critical thinking during biology lessons. The class was divided into groups of 4–5 people, with each team assigned one case study related to the lesson topic. Students are required to discuss the situation and prepare a short presentation (2–3 minutes) about the solution to the problem or answer to the question.

The results of the experiment revealed that students in the experimental group were significantly better at formulating and analyzing information than students in the control group. It can also be concluded that the case study method facilitates learning. Open-ended assignments (requiring students to write their own answers) on the topic were administered, revealing that the experimental group had a higher average assessment score. The results were presented graphically (Fig. 1).

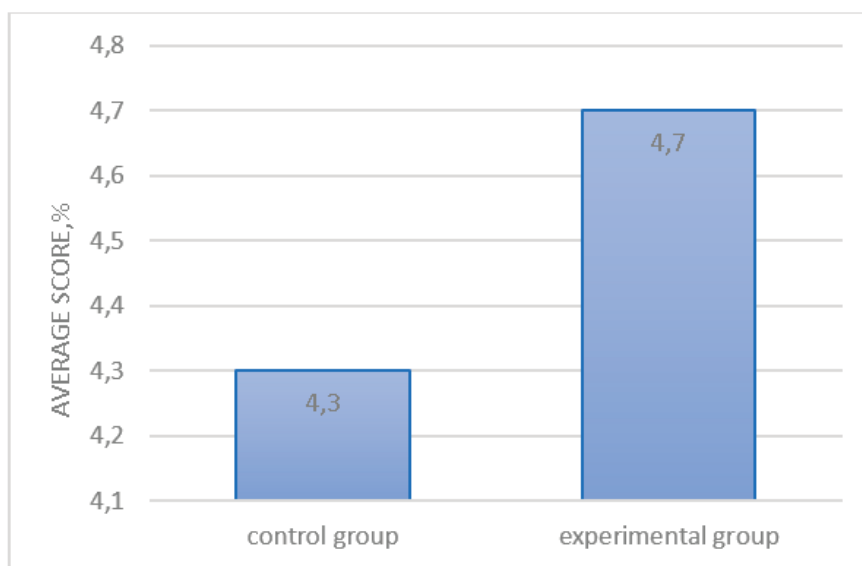


Fig. 1. Test results on the lesson topic

Based on the analysis of biology lessons and assignments to reinforce acquired knowledge, it can be concluded that the implementation of the case study method is an excellent solution for enhancing critical thinking and knowledge retention. It promotes active student participation in the learning process. Students don't simply acquire information; they analyze real-life situations, making learning more interesting and engaging. The case study method allows students to see how theoretical knowledge is applied in real-life situations. This helps them better understand and retain the material. Case studies are often conducted in groups, which develops collaboration and communication skills. Students learn to listen to each other,

express their ideas, and come to joint decisions. Interesting and relevant cases can increase students' motivation to learn the subject. They can see the connection between the material being studied and real life, making lessons more meaningful. Thus, implementing the case study method in biology lessons can significantly improve the quality of learning, making it more interactive and relevant.

Case study technology is a powerful tool for improving the quality of education in biology lessons. It promotes the development of critical thinking, practical skills, and interest in the subject. Implementing this method in the educational process requires teachers to be willing to experiment and

continuously learn, but the results justify the effort. Using case study technology can significantly enrich students' learning

experiences and prepare them for the challenges of the modern world.

References:

1. Abildina, A.S. «Case Study Technology as an Innovative Method in Education» // Pedagogical Science and Practice. 2019, №. 3 (25), pp. 50–52.
2. Sycheva, D.V., Khotuleva, O.V., Zykov, I.E. «The Structure of Case Study Technology and Its Advantages as a Teaching Method in Modern Schools». — 2021. — P.196–199
3. Khotuleva O. V., Voronin D. M., Zavaltseva O. A. Use of innovative educational technologies in the process of teaching biology at school // Problems of modern pedagogical education. — 2018. — №. 60–1. — P. 357–361.

Психолого-педагогические основания сплочения кадетского коллектива в период обучения в 9-м классе

Китов Сергей Сергеевич, преподаватель

Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского (г. Смоленск)

В статье рассматривается актуальная проблема целенаправленного сплочения кадетских коллективов в период обучения воспитанников в 9 классе. Автор анализирует социально-психологические особенности подросткового возраста, совпадающего с данным этапом обучения, и доказывает, что 9-й класс является критически важным с точки зрения профилактики девиаций, профессионального самоопределения и формирования гражданско-патриотической позиции. На основе анализа выделяются ключевые риски дезинтеграции коллектива и обосновывается система психолого-педагогических условий, направленных на укрепление коллективного духа, взаимовыручки и осознанной дисциплины. Делается вывод о том, что целенаправленная работа по сплочению в этот период является не просто воспитательной задачей, а стратегическим ресурсом повышения эффективности всего образовательного процесса в кадетском училище.

Ключевые слова: кадетское образование, коллектив, сплоченность, 9 класс, подростковый возраст, профессиональное самоопределение, корпоративный дух, социально-психологический климат.

Введение

Система кадетского образования в Российской Федерации призвана решать комплекс задач, связанных не только с получением качественного общего образования, но и с формированием личности, готовой к служению Отечеству, отличающейся высокой дисциплиной, патриотизмом и развитыми лидерскими качествами. Фундаментом для достижения этих целей является кадетский коллектив как особая воспитательная среда. Однако процесс его становления не линеен и сталкивается с рядом вызовов, особенно обостренных в кризисные периоды. Одним из таких ключевых и наиболее сложных этапов является обучение воспитанников в 9 классе.

Актуальность проблемы сплочения кадетского коллектива именно в 9 классе обусловлена стечением двух критически важных факторов: возрастных особенностей воспитанников и социально-образовательного контекста (окончание основной школы). Цель данной статьи — про-

анализировать причины важности и специфики процесса сплочения в данный период и выделить ключевые направления психолого-педагогической работы.

1. Социально-психологические особенности воспитанников 9-х классов как вызов для коллективной динамики

Девятиклассники — это, как правило, подростки 15–16 лет, находящиеся на этапе старшего подросткового возраста. Для этого возраста характерен ряд особенностей, которые могут оказывать дезинтегрирующее воздействие на коллектив:

– **Интенсивное профессиональное и личностное самоопределение:** учащиеся стоят перед выбором: продолжить обучение в 10–11-м кадетском классе, поступить в колледж или покинуть систему. Этот выбор провоцирует внутреннюю и внешнюю нестабильность, смещение фокуса с коллективных целей на индивидуальные планы, что может ослабить групповые связи;

– **«Кризис авторитетов»:** происходит переоценка ценностей. Воспитанники могут начать подвергать сомнению правила и традиции училища, авторитет офицеров-воспитателей, что подрывает иерархическую структуру кадетского коллектива;

– **Потребность в неформальном лидерстве и группировании:** на смену формальному лидерству, основанному на звании и должности, может прийти стремление к неформальным лидерам, что ведет к образованию внутригрупповых коллективов, способных противостоять официальной структуре коллектива;

– **Повышенная тревожность и стресс,** связанные с подготовкой и сдачей основного государственного экзамена (ОГЭ). Высокая учебная нагрузка и эмоциональное напряжение при отсутствии адекватных способов разрядки могут приводить к повышению конфликтности в коллективе.

Таким образом, 9-й класс представляет собой зону риска для распада сложившейся ранее системы коллективных отношений.

2. Значение сплоченного коллектива для решения возрастных задач девятиклассников-кадет

Парадоксальным образом, именно сплоченный коллектив становится главным ресурсом для преодоления указанных выше кризисных явлений.

Фактор психологической безопасности и поддержки. В ситуации стресса от ОГЭ и неопределенности будущего надежная социальная группа (коллектив) выступает буфером, снижающим тревогу. Взаимопомощь в учебе, эмоциональная поддержка со стороны товарищей помогают кадетам успешно преодолевать трудности.

Арена конструктивного самоутверждения. В здоровом коллективе с четкими правилами и традициями у подростка есть возможность утвердиться не через девиантное поведение, а через социально одобряемые достижения: успехи в учебе, спорте, строевой подготовке, общественной деятельности. Коллектив предоставляет «легальные» способы для демонстрации силы, ловкости, ума и лидерских качеств.

Среда для апробации профессионального выбора. Кадетский коллектив является моделью воинского подразделения. Находясь в нем, воспитанник может осознанно проверить свои силы, понять, насколько ему комфортно в системе субординации, взаимовыручки и коллективной ответственности, что является важным для окончательного решения о выборе военной карьеры.

Стабилизирующий элемент в ситуации неопределенности. Четкий распорядок дня, единые требования, коллективные ценности и ритуалы создают для подростка структуру, которая помогает снизить хаос, вызванный внутренними возрастными изменениями и внешним давлением.

3. Направления работы по сплочению кадетского коллектива в 9 классе

Работа по сплочению в этот период должна быть точечной и адресной.

Целеполагание на уровне коллектива: Важно ставить перед классом общие, значимые цели, выходящие за рамки учебных (например, победа в смотре-конкурсе, подготовка совместного патриотического проекта, шефство над младшими кадетами). Достижение таких целей невозможно без консолидации усилий всех членов коллектива.

Развитие системы ответственной зависимости: Создание ситуаций, где успех каждого зависит от успеха всех (тактические игры на местности, коллективные творческие дела, спортивные эстафеты). Это формирует прочные связи взаимовыручки.

Обогащение традиций и ритуалов: В 9 классе традиции должны наполняться более глубоким смыслом, переходить из формально-организационной плоскости в ценностно-смысловую. Обсуждение истории училища, встречи с выпускниками, принятие ответственности за сохранение чести мундира.

Психолого-педагогическое сопровождение: Проведение тренингов командообразования, развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов, индивидуальные консультации по вопросам профессионального самоопределения с акцентом на преимущества, которые дает сплоченный коллектив в будущей профессии.

Позиционирование офицера-воспитателя как «старшего товарища»: Переход от чисто дисциплинарной роли к роли наставника, который помогает коллективу и каждому кадету пройти сложный период, советует, поддерживает, тем самым укрепляя свой авторитет на новой, более зрелой основе.

Заключение

Таким образом, 9-й класс в кадетском училище является не просто этапом обучения, а ключевым периодом для целенаправленной работы по сплочению коллектива. Возрастные кризисы и социальная неопределенность этого времени создают серьезные риски дезинтеграции, но одновременно открывают возможность для перевода коллектива на качественно новый уровень развития — из формальной группы в настоящую общность, основанную на осознанной дисциплине, взаимном уважении и разделении общих ценностей.

Инвестиции в сплочение коллектива в 9-й классе — это инвестиции в успешность профессионального самоопределения кадет, в профилактику асоциальных явлений и, в конечном итоге, в формирование конкурентоспособного, морально и психологически устойчивого будущего офицера или достойного гражданина России. Игнорирование специфики данного этапа может привести к потере воспитательного потенциала кадетской системы и росту личностных деформаций у воспитанников.

Литература:

1. Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: Просвещение, 1981;
2. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982;
3. Платонов Ю. П. Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1990;
4. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Просвещение, 1980.
5. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. — М.: Педагогическое общество России, 1997.

Английский язык в школе. Тренировка речи вне учебника посредством диалогов на перемене

Коблева Нурет Хамедовна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 83 имени Героя Советского Союза Д. М. Языджяна г. Сочи (Краснодарский край)

Статья предлагает методику отработки разговорных навыков на английском языке через короткие диалоги, моделирующие реальные ситуации на перемене. Представлены минидialogи, приёмы их закрепления в парах и элементы импровизации для повышения коммуникативной компетенции учащихся 5–9-х классов. Методика не требует сложной подготовки и легко интегрируется в учебный процесс.

Ключевые слова: английский язык, школа, диалоги, перемена, коммуникация, разговорная речь, минидialogи, отработка в парах, импровизация, практические навыки.

Традиционная методика преподавания английского языка делает акцент на грамматике и лексике через письменные упражнения. Это формирует теоретическую базу, однако не гарантирует развитие навыков устной спонтанной речи. В результате ученики испытывают трудности при необходимости использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях. Эффективным дополнением к классическим подходам становятся минидialogи: короткие речевые сценарии, воспроизводящие повседневные школьные ситуации. Они позволяют отработать живую речь в безопасной учебной среде.

Перемена — идеальное время для неформальной языковой практики. Ученики общаются между собой, решают бытовые вопросы, задают вопросы учителям и одноклассникам. Если перевести эти ситуации на английский язык, получится живой, осмысленный разговор. Такая практика снимает языковой барьер; повышает мотивацию к изучению языка; учит применять лексику в реальной жизни; развивает навыки спонтанной речи; делает урок более динамичным и интересным.

Цель данной методики — научить школьников использовать базовые фразы английского языка в повседневных школьных ситуациях, развить уверенность в общении и подготовить их к реальным контактам на иностранном языке.

Методика «Диалоги на перемене» рассчитана на учащихся 5–9 классов и может применяться как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Её суть — в поэтапной отработке коротких диалогов, моделирующих типичные ситуации на перемене и в школе в целом.

Этапы внедрения

1. Выбор и презентация фраз. Учитель подбирает 5–7 коротких полезных фраз по одной теме (например, просьбы, вопросы о домашнем задании, приглашение к совместной деятельности). Фразы должны быть простыми, употребительными и соответствовать уровню учащихся.

2. Отработка произношения. Класс хором и индивидуально проговаривает фразы, учитель корректирует произношение.

3. Разбор структуры. На примере 1–2 фраз учитель объясняет грамматическую конструкцию (например, *Can I...?* для вежливых просьб, *What's...?* для вопросов).

4. Демонстрация диалога. Учитель разыгрывает минидialog с одним из учеников или с помощью кукол/игрушек.

5. Парная работа. Ученики в парах отрабатывают диалог по образцу.

6. Импровизация. Ученики модифицируют диалог, заменяя **ключевые слова** или добавляя новые реплики.

7. Ротация партнёров. Ученики меняются парами и повторяют упражнение с новым собеседником.

8. Рефлексия. В конце занятия класс обсуждает, какие фразы оказались самыми полезными, что было сложно, что понравилось.

Например, просьбы: *Can I borrow a pen? May I open the window? Could you help me?*;

— вопросы о домашнем задании: *What's the homework? Did you do the exercise? What page is it?*;

— приглашения: *Let's play football! Do you want to join us? Come with us!*;

- извинения и благодарности: *Sorry, I'm late. Thanks a lot! You're welcome;*
- уточняющие вопросы: *How do you say „парта“ in English? What does this word mean?*

Тема урока: «Повседневные фразы на перемене»

Класс: 6 класс (уровень A2).

Время: 25 минут (фрагмент урока).

Шаг 1. Презентация фраз (5 минут). Учитель пишет на доске 5 фраз:

- *Can I borrow a pen?*
- *What's the homework?*
- *May I go to the board?*
- *Sorry, I'm late.*
- *Thanks a lot!*

Класс хором и индивидуально повторяет фразы. Учитель объясняет значение и ситуации использования.

Шаг 2. Демонстрация диалога (3 минуты). Учитель разыгрывает диалог с учеником:

Teacher: *Can I borrow a pen, please?*

Student: *Sure, here you are.*

Teacher: *Thanks a lot!*

Student: *You're welcome!*

Шаг 3. Парная работа (7 минут). Ученики делятся на пары и отрабатывают диалог. Учитель ходит по классу, корректирует произношение и интонацию.

Шаг 4. Импровизация (5 минут). Учитель предлагает заменить предмет в просьбе: вместо *pen* — *notebook, ruler, eraser*; вместо *borrow* — *use, take*.

Ученики составляют новые диалоги:

A: *Can I use your notebook?*

B: *Yes, of course.*

A: *Thanks!*

Шаг 5. Ротация партнёров (3 минуты). Ученики меняются парами и разыгрывают диалоги с новыми собеседниками.

Шаг 6. Рефлексия (2 минуты). Учитель задаёт вопросы: «Какая фраза показалась самой полезной? Что было сложно произнести? В какой ситуации вы могли бы использовать эти фразы?».

Для усложнения можно применять дополнительные приёмы: добавить эмоцию (радость, удивление, недоволь-

ство); увеличить темп речи; включить 3го участника в диалог; предложить составить миниисторию на основе фраз.

Методические рекомендации по внедрению

Постепенность. Начинайте с 2–3 фраз, постепенно расширяя набор.

Визуальная поддержка. Используйте карточки с фразами, картинки, жесты.

Позитивный настрой. Поощряйте любые попытки говорить, даже с ошибками.

Регулярность. Отводите 5–10 минут на диалоги 2–3 раза в неделю.

Связь с темой урока. Подбирайте фразы, связанные с текущей лексикой/грамматикой.

Игровые элементы. Вводите баллы, награды за лучшие диалоги.

Аутентичность. Показывайте короткие видео с носителями, говорящими эти фразы.

Обратная связь. После каждого раунда давайте краткие комментарии (*Good job! Next time speak louder*).

Адаптация по уровням

A1–A2: простые фразы, односложные ответы (*Yes/No*), опора на карточки.

B1: развёрнутые ответы, добавление деталей (*I did the homework yesterday evening*).

B2: спонтанная реакция, юмор, сложные конструкции (*If you don't mind, I'd rather...*).

Методика «Диалоги на перемене» — простой и эффективный способ сделать изучение английского языка более живым и практичным. Она позволяет преодолеть страх говорения у обучающихся; закрепить базовую лексику и грамматику в контексте; развить навыки спонтанной речи и импровизации; повысить мотивацию через игровые элементы; адаптировать материал под уровень и интересы учащихся.

Регулярное использование коротких диалогов на уроках и во внеурочной деятельности помогает ученикам чувствовать себя увереннее в реальных ситуациях общения на английском языке. Методика легко масштабируется: её можно применять для разных тем и уровней владения языком, дополняя новыми фразами и ситуациями.

Литература:

1. Биболетова М. З., Трубанева Н. Н. Английский язык. 5–9 классы. — М.: Титул, 2020.
2. Верещагина И. Н., Афанасьева О. В. Английский язык. 5–9 классы. — М.: Просвещение, 2019.
3. Клементьева Т. Б., Шэннон Д. А. Счастливый английский. 5–9 классы. — Обнинск: Титул, 2018.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
5. Солонцова Л. М. Методика преподавания иностранных языков. — Алматы: Казак университеті, 2004.

Роль проектной деятельности в формировании критического мышления у студентов: анализ эффективности и влияние на развитие аналитических навыков

Корнилова Милена Ивановна, студент
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

Введение

В условиях быстрого обновления информации и роста неопределённости в профессиональной сфере возрастает роль когнитивных и метакогнитивных умений, включая аналитическое и критическое мышление. В международных аналитических материалах подчёркивается устойчивый запрос рынка труда на навыки аналитического мышления и умения оценивать информацию и аргументы [1]. В образовательной политике также усиливается акцент на формировании компетенций, позволяющих обучающимся осмысленно действовать, принимать решения и рефлексировать результаты своей деятельности [2, 3].

Одним из продуктивных путей развития критического мышления в образовательном процессе рассматривается проектное обучение (Project-Based Learning, PjBL), предполагающее решение значимых задач, создание продукта и публичное представление результатов [4–6]. Цель настоящей статьи — на основе анализа научной литературы обосновать возможности проектного обучения для развития критического мышления обучающихся и выделить ключевые педагогические условия эффективности.

1. Понятие и структура критического мышления

Критическое мышление в педагогике трактуется как целенаправленное и рефлексивное мышление, ориентированное на принятие обоснованных решений о том, во что верить и как действовать. Один из наиболее цитируемых подходов представлен Р. Эннисом, который связывает критическое мышление с разумной оценкой оснований, выводов и альтернатив [7].

Важный вклад внесён в рамках Делфийского исследования Американской философской ассоциации, где критическое мышление описано через набор ключевых когнитивных навыков (интерпретация, анализ, оценка, вывод, объяснение, саморегуляция) и диспозиций (например, открытость, честность в оценке аргументов, стремление к доказательности) [8]. Подчёркивается, что развитие критического мышления требует не только тренировок операций анализа и оценки, но и формирования устойчивой установки на проверку достоверности информации и аргументацию.

Содержание критического мышления соотносится с задачами обучения высокого уровня в когнитивной области: анализ, синтезирование/создание и оценивание, что отражено в классической таксономии образовательных целей Б. Блума [9]. Следовательно, развитие критического мышления предполагает создание ситуаций, где обучающиеся

должны сравнивать источники, выявлять допущения, основывать выводы и оценивать качество решений.

2. Проектное обучение как образовательная технология

Проектное обучение рассматривается как комплексный подход к организации учебной среды, в которой обучающиеся решают значимую проблему/вопрос, осуществляют исследовательский поиск, создают продукт и представляют результаты аудитории [4, 5]. В обзоре Дж. Томаса проектное обучение определяется через ряд признаков: ориентация на центральную для курса проблему, наличие исследовательской деятельности, создание конечного продукта и высокая степень самостоятельности учащихся [4].

В рамках подхода Крайчика и Блюменфельд проектно-ориентированная среда включает «движущий вопрос», аутентичное исследование, совместную работу, использование артефактов (продуктов деятельности) и публичность результатов [5]. Подобные характеристики делают проектное обучение естественным контекстом для развития критического мышления: обучающимся необходимо ставить вопросы, выбирать критерии, проверять гипотезы, аргументировать решения и оценивать ограничения.

Проектное обучение близко к проблемно-ориентированным подходам, где акцент делается на решении открытых задач и формировании стратегий мышления. Обзор К. Хмело-Сильвер показывает, что обучение через решение проблем способствует развитию навыков рассуждения и саморегуляции при условии адекватного педагогического сопровождения и организации деятельности [6].

3. Механизмы развития критического мышления в проектной деятельности

Развитие критического мышления в проектной деятельности обеспечивается, в первую очередь, исследовательской природой задания: обучающиеся вынуждены уточнять проблему, анализировать исходные данные, отбирать релевантные источники и строить выводы на основе доказательств. Во-вторых, значимую роль играет необходимость принятия решений при неполноте информации (выбор методов, распределение ролей, планирование времени), что активизирует оценочные и рефлексивные действия [4–6].

В-третьих, проект предполагает коммуникацию и аргументацию. В ходе обсуждений участники сравнивают позиции, учатся выявлять логические пробелы, уточнять термины, приводить доказательства и контраргументы.

Такая совместная интеллектуальная работа способствует развитию навыков анализа и оценки аргументов, а также формированию диспозиций критического мышления (внимание к основаниям, готовность пересматривать мнение) [8].

Наконец, важным механизмом выступает рефлексия: самооценка качества продукта, анализ процесса и ошибок, соотнесение результата с критериями. Эти практики усиливают компонент саморегуляции, выделяемый в моделях критического мышления [8].

4. Педагогические условия эффективности проектного обучения

На основе обобщения научных источников можно выделить несколько условий, повышающих вклад проектного обучения в развитие критического мышления.

1) Чётко сформулированный «движущий вопрос» и критерии качества. Проблема должна быть содержательно значимой и требовать анализа и принятия решений, а критерии — задавать ориентиры для оценивания аргументации и продукта [5].

2) Методическая поддержка (scaffolding). Обучающимся необходимы инструменты для работы с информацией: инструкции по поиску и оценке источников, примеры аргументации, шаблоны для планирования и фиксации выводов. Исследования проблемно-ориентированного обучения подчёркивают, что без поддержки

у части обучающихся возрастает когнитивная нагрузка и снижается качество рассуждений [6].

3) Формирующее оценивание и рефлексия. Регулярная обратная связь, самооценка и взаимооценка по заранее известным критериям позволяют корректировать рассуждения и улучшать продукт. Практики оценки должны стимулировать объяснение решений, а не только демонстрацию результата [8, 9].

4) Публичность результатов и обсуждение. Представление проекта аудитории повышает ответственность за качество аргументов и развивает умение отвечать на вопросы и критические замечания, что напрямую связано с компонентом «оценка» и «объяснение» в моделях критического мышления [8].

Заключение

Проектное обучение обладает значительным потенциалом для развития критического мышления обучающихся, поскольку создаёт условия для исследования, аргументации, принятия решений и рефлексии. Теоретический анализ показывает, что наибольший эффект достигается при сочетании проблемно-ориентированного задания, методической поддержки, формирующего оценивания и публичности результатов. Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка пакета критериев и заданий для оценки критического мышления в проектах с учётом возраста и предметной области.

Литература:

1. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023. 2023. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
2. OECD. OECD Learning Compass 2030: Concept Note Series. 2019–2021. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
3. OECD. Critical Thinking (Learning Compass 2030 constructs). 2024. URL: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills/learning-compass-constructs/Critical %20Thinking.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills/learning-compass-constructs/Critical%20Thinking.pdf) (дата обращения: 24.02.2026).
4. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. 2000. URL: https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-01/A_Review_of_Research_on_Project-Based_Learning.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
5. Krajcik J., Blumenfeld P. Project-Based Learning. (Глава о PBL). URL: https://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pbl_krajcik.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
6. Hmelo-Silver C. E. Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? Educational Psychology Review. 2004;16(3):235–266. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3. URL: <https://docdrop.org/static/drop-pdf/Hmelo-Silver2004-ZZaX8.pdf> (дата обращения: 24.02.2026).
7. Ennis R. H. A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. Educational Leadership. 1985;43(2):44–48. URL: <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf> (дата обращения: 24.02.2026).
8. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). 1990. ERIC ED315423. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (дата обращения: 24.02.2026).
9. Bloom B. S. (Ed.). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I. Cognitive Domain. New York: Longman; 1956. URL: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%20I_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf (дата обращения: 24.02.2026).
10. UNESCO. The futures we build: abilities and competencies for education in the future. 2022. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng (дата обращения: 24.02.2026).

Использование метода проектов в обучении и воспитании дошкольников

Корольчук Екатерина Викторовна, воспитатель;
Криницына Елена Евгеньевна, воспитатель;
Валункова Евгения Александровна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад «Сказка»

В статье авторы разбирают виды проектов и знакомят с проектами как с методом обучения и воспитания дошкольников.

Ключевые слова: метод, проект, детский сад, проблема, решение, игра.

Современный детский сад — это территория невероятных открытий. И одним из самых мощных инструментов, необходимых для организации детской жизни и обучения становится метод проектов. Но проект в детском саду — это не скучные доклады и длительные исследования. Это игра, творчество и жизнь, наполненная смыслом.

1. Что такое метод проектов в ДОУ?

Метод проектов — это способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога, детей и родителей, в ходе которого дошкольники поэтапно достигают поставленной цели, решая интересную и значимую для них проблему.

Главное отличие проекта от обычного занятия — наличие социально значимого результата. Если на занятии ребенок узнал что-то новое, приобрел новый навык, то в проекте он сделал что-то на основе узнанного материала, полученных знаний: создал макет, нарисовал книжку, организовал выставку или помог птицам зимой.

2. Зачем проекты нужны дошкольникам?

Метод проектов идеально вписывается в природу ребенка-дошкольника, для которого главный способ познания мира — деятельность.

К основным плюсам такого метода являются:

- развитие самостоятельности. Ребенок учится ставить цель (или принимать ее от педагога) и искать пути достижения.
- формирование знаний и навыков. Знания, добытые в ходе проекта, не абстрактны. Они привязаны к реальному опыту и поэтому прочно усваиваются, навыки закрепляются реальными действиями.
- развитие коммуникации. В проекте дети учатся договариваться, распределять роли, слышать друг друга, действовать одной командой для достижения общего результата.

3. Виды проектов в детском саду

Исследовательско-творческие — это комплексные мероприятия, направленные на развитие творческих способностей учащихся посредством исследовательской

деятельности. Такие проекты позволяют студентам самостоятельно изучать выбранную тему, проводить эксперименты, анализировать полученные данные и представлять результаты своей работы. Они способствуют формированию навыков критического мышления, умения работать с источниками информации, развивать креативность и коммуникативные способности.

Дети экспериментируют, а результаты оформляют в виде творческих работ. Пример: «Откуда берется дождь?» (опыты с водой, создание альбома «Круговорот воды»).

Информационно-практико-ориентированные — это особый вид проектной деятельности, нацеленный на приобретение учащимися практических навыков путем самостоятельного изучения теоретических основ и последующего применения полученных знаний на практике. Такой подход способствует развитию познавательной активности школьников, формирует умение ориентироваться в информационной среде и применять знания в реальных жизненных ситуациях.

Эти проекты предполагают активное взаимодействие учеников с различными источниками информации, включая учебники, энциклопедии, научные публикации, интернет-ресурсы и др., а также использование современных технологий для обработки и представления полученной информации.

Дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы. Пример: «Как помочь птицам зимой» (сбор информации о птицах, изготовление кормушек, подкормка).

Творческие — это форма учебной деятельности, направленная на развитие творческого потенциала обучающихся, формирование эстетического вкуса, воспитание любви к искусству и культуре. Они позволяют детям проявить индивидуальность, раскрыть собственные таланты и реализовать творческие замыслы.

Особенности творческих проектов заключаются в следующем:

- Свобода самовыражения: Учащимся предоставляется возможность выразить свои мысли и чувства через искусство, литературу, музыку, театр и другие формы творчества.
- Развитие воображения: Проекты стимулируют фантазию и воображение детей, помогая им видеть мир под другим углом зрения.

— Формирование эстетического восприятия: Дети учатся воспринимать красоту окружающего мира, понимать художественные образы и выражать свое отношение к ним.

— Повышение мотивации к обучению: Творческая деятельность вызывает интерес и желание учиться дальше, развивает позитивное отношение к учебе.

— Приобретение опыта совместной работы: Многие творческие проекты выполняются коллективно, что учит сотрудничеству, взаимопониманию и уважению чужого мнения.

Виды творческих проектов многообразны и зависят от возраста, интересов и склонностей учащихся. Это могут быть театральные постановки, выставки рисунков, литературные конкурсы, музыкальные фестивали, фотоконкурсы и многое другое.

Они не имеют детально проработанной структуры, подчиняются жанру конечного результата. Пример: «Осенний вернисаж» (концерт, поделки из природного материала, театрализация).

4. Этапы работы над проектом: от идеи до воплощения

Работа над проектом в детском саду строится по четкому алгоритму, адаптированному под возрастные особенности детей.

1 этап: Проблема

Воспитатель создает проблемную ситуацию. Важно, чтобы проблема была понятна детям и вызывала у них желание ее решить.

— Вопросы: «Почему у нас в группе темный уголок?», «Куда пропали игрушки?», «Почему снег тает на ладошке?».

— Результат этапа: Дети предлагают разные варианты ответов и действий. Рождается общая цель.

2 этап: Разработка проекта

Вместе с детьми воспитатель составляет план действий. Что нам нужно узнать? К кому обратиться? Что сделать сначала, что потом?

— Что мы знаем?

— Что мы хотим узнать?

— Что нужно сделать, чтобы узнать?

— Результат этапа: Схема или план (в картинках для младших детей), который висит в группе и помогает не сбиться с пути.

3 этап: Выполнение проекта (Реализация)

— Дети ищут информацию вместе с родителями, читают энциклопедии, смотрят презентации, проводят опыты, рисуют, лепят, конструируют.

— Роль воспитателя: организатор детской деятельности, помощник, но не «передатчик знаний».

— Результат этапа: Накопление материала, создание продуктов проекта.

4 этап: Презентация

Демонстрация достигнутого результата. Это может быть праздник, развлечение, выставка, показ фильма, открытое занятие для родителей.

— Результат этапа: Гордость за проделанную работу, Роль взрослых: партнерство, а не наставничество

Метод проектов невозможен без активного участия родителей. **Идеальный проект — это «ребенок — педагог — родитель».**

— Воспитатель выступает в роли помощника. Он направляет, создает условия, но не делает за ребенка.

— Родители помогают в поиске информации, участвуют в подготовке сюрпризов, создании костюмов или поделок. Для них это возможность лучше узнать своего ребенка и включиться в жизнь сада.

Заключение:

Метод проектов возвращает в детство ощущение события, а не скучной повседневности. Он позволяет детям почувствовать себя исследователями, активными участниками собственной жизни. Для педагога проектная деятельность становится пространством для творчества и возможностью по-настоящему увлечь детей, идя не рядом с ними и не впереди, а вместе с ними по пути открытий.

Внедряя метод проектов, мы растим не просто послушных исполнителей, а людей с активной жизненной позицией, способных менять мир вокруг себя к лучшему. И это — главная задача современного образования.

Развитие у дошкольников мотивации к обучению

Кравцова Юлия Николаевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 4 г. Курганинска (Краснодарский край)

В статье затронута актуальная для будущих школьников проблема активизации мотивации к обучению. Автор подробно раскрывает условия, которые помогают избежать сложной адаптации и возникновению трудностей при обучении в школе у дошкольников старших групп.

Ключевые слова: мотивация, познавательная активность, игра, похвала, преемственность.

Формирование мотивации к получению новых знаний у детей дошкольного возраста — одна из ведущих задач воспитателей в современных дошкольных образовательных организациях. Её значимость сложно переоценить: именно в этот период закладываются основы познавательной активности, любознательности и отношения к процессу обучения в целом. [1, 67]

Эта задача является сложной, и её реализация требует комплексного подхода по ряду причин. Во — первых, дошкольники познают мир через игру и яркие впечатления. Прямая трансляция учебной модели школьного типа для них неэффективна и может вызвать отторжение. Важно сочетать игру и элементы обучения так, чтобы сохранить интерес ребёнка и не перегрузить его формализованными заданиями. Во — вторых, дети имеют разный темп развития, интересы и уровень познавательной активности — универсальный подход здесь не работает. И наконец, мотивация формируется не только на занятиях, но и в семье, а также в неформальном общении со сверстниками и взрослыми.

Ключевым инструментом при решении этой задачи выступает обеспечение преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Это означает выстраивание единой линии развития ребёнка, при которой знания и навыки, полученные в детском саду, становятся фундаментом для школьной программы; формы деятельности плавно трансформируются: от игровой к учебно-игровой и далее — к учебной; сохраняются и развиваются познавательные интересы ребёнка, а не заменяются новыми требованиями «с нуля»; воспитатели и учителя согласовывают подходы к обучению и воспитанию, обмениваются информацией об особенностях детей.

Продуманная взаимосвязь между школой и ДОО помогает избежать резкого «обрыва» привычной среды и методов взаимодействия, который часто становится источником стресса для первоклассников. Предъявление одинаковых требований к дошкольнику, всестороннее развитие, использование дошкольной дидактики на начальном этапе обучения в школе и т. д. будут способствовать повышению мотивации ребёнка к обучению, так как система правил, требований и критериев оценки будет ему ясна, а значит, учиться будет комфортно, сам процесс не будет вызывать стресса. [2, 43]

Конечно, достижение цели не должно затмить основные принципы дошкольного образования и превра-

тить жизнь ребёнка в детском саду в школьное обучение. Хотя детский сад и начальная школа являются преемственными звеньями в образовании, тем не менее, у них есть и радикальные различия, границы которых нельзя стирать. Основа, которую необходимо учитывать при формировании мотивации — игровая деятельность является ведущей для дошкольников.

Итак, позитивная мотивация — это своего рода готовность ребёнка учиться, узнавать что-то новое, целенаправленно работать над развитием собственного интеллекта, это побуждение, которое готовит ребёнка к успешному усвоению новой информации. Для того чтобы повысить уровень мотивации у ребёнка дошкольного возраста, необходимо взять во внимание сразу несколько направлений работы не только с самим дошкольником, но и с его семьёй. Здесь необходимо сделать акцент на:

- укрепление отношений ребёнка с родными людьми (доверие, любовь, поддержка и т. д.), со сверстниками (авторитет, взаимодействие, дружеские отношения, работа в команде), со значимыми взрослыми (воспитатели, тренеры, наставники);
- стимуляция развития предпосылок к учебной деятельности;
- формирование и развитие таких психологических способностей, как анализ, рефлексия, планирование и т. д.;
- формирование у детей положительного отношения к обучению в школе в эмоциональном плане;
- обеспечение преемственности дошкольного и начального школьного образования.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что учет всех вышеперечисленных пунктов позволяет достичь довольно хороших результатов, обретения дошкольниками высокого уровня мотивации.

Личный опыт показывает, что устойчивое психологическое состояние ребёнка всегда благоприятно воздействует на мотивацию к учению. Дошкольник, чувствующий поддержку родителей, имеющий с ними доверительные отношения, крепкую связь всегда более активен, стремится обучаться, узнавать что-то новое. Психологический комфорт при взаимодействии со значимыми взрослыми и сверстниками способствует не только возбуждению внутреннего желания развиваться, но и позволяет легко усваивать полученные знания.

Стимуляция предпосылок к учебной деятельности тоже очень важна. Педагогический опыт показывает, что для овладения каким-либо видом деятельности на предыдущем этапе развития должны быть сформированы определенные предпосылки, позволяющие перейти к ней без особых затруднений. Также и для становления учебной деятельности должны быть сформированы ее предпосылки уже в дошкольном возрасте.

Дошкольник, умеющий планировать собственное время, способный проводить анализ своих действий и рефлексии, будет довольно успешно обучаться в школе.

Такой ребёнок:

- способен разбить сложную задачу на шаги и последовательно их выполнить;
- умеет распределять силы между разными заданиями и не откладывает дела «на потом»;
- замечает свои ошибки, понимает их причины и старается не повторять;
- ставит небольшие достижимые цели и радуется их достижению — это укрепляет веру в себя;
- становится более самостоятельным: меньше зависит от подсказок взрослых и активнее берёт ответственность за результаты.

Итогом становится облегченная адаптация к школьной нагрузке, ощущение уверенности в своих силах и проявление устойчивого интереса к новым темам.

Безусловно, положительный эмоциональный настрой также повлияет на формирование позитивной мотивации к обучению в школе. Это можно достичь через успех ребёнка в роли ученика в сюжетно-ролевых играх типа «Школа», «На уроке», «Готовимся к школе» и т. д.

Благодаря таким играм ребёнок получает возможность получить опыт успеха — когда справляется с игровым заданием (решает пример на доске, читает слоги, отвечает на вопрос «учителя»), у него формируется уверенность: «Я смогу так же в настоящей школе!». Для него это шанс проиграть школьную ситуацию в безопасной обстановке — без реального страха ошибиться или получить плохую оценку. Он может «прорепетировать» поход в школу, звонок на урок, ответы у доски, общение с учителем и одноклассниками. Уже в это время начинает развиваться внутренняя позиция школьника — ребенок воспринимать себя «почти учеником», что усиливает желание пойти в школу и узнавать новое. Немаловажно, что грамотная организация игр на школьную тему помогает снизить тревожность перед новым этапом жизни — знакомство с атрибутами школы (портфель, тетради, доска, звонок) делает их привычными и менее пугающими.

Литература:

1. Семаго, Н. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения / Н. Семаго. — М.: Чистые пруды, 2005.
2. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман. — М.: Генезис.- 2003.

Конечно, хочется подчеркнуть, что похвала педагогом на занятиях и родителями дома, конкретизируя успех ребёнка в выполнении заданий, направленных на подготовку к школе, также помогут ребёнку обрести уверенность в будущих шагах, замотивируют на дальнейшее развитие. Важно, чтобы похвала была не общей («Молодец!», «Отлично!»), а конкретной — она должна чётко указывать, что именно получилось хорошо. Например: «Ты очень аккуратно раскрасил этот рисунок — линии не выходят за контуры!». Таким образом, грамотное использование похвалы становится мощным инструментом формирования устойчивой учебной мотивации и помогает ребёнку с уверенностью вступить в новый этап жизни — школьное обучение.

Несоблюдение основных принципов в формировании высокой мотивации к учению, к сожалению, приведут к негативным последствиям. Даже если у ребёнка будет высокий интеллектуальный потенциал, но мотивация будет на низком уровне, обучение будет ему в тягость, развитие будет идти медленно, непродуктивно. [1, 85]

В заключение хотелось бы сделать выводы и отметить, что высокий уровень мотивации к учению у дошкольников сформируется тогда, когда будут соблюдаться следующие условия:

- обогащение замыслов и сюжетов игр детей с помощью расширения их знаний в разных областях;
- удовлетворение потребности дошкольников к познанию (чтение книг, разъяснение волнующих вопросов, проведение непосредственной образовательной деятельности и т. д.);
- удовлетворение потребностей дошкольника в общении со сверстниками и взрослыми (совместная деятельность, игры, праздники, досуги, неформальное общение);
- комплексная и поэтапная психолого-педагогическая диагностика для выявления сильных сторон ребёнка и сложностей, с целью построения индивидуального маршрута развития;
- развитие у родителей, воспитателей эмоционального принятия ребенка;
- создание ситуаций успеха в различных видах деятельности.

Мотивация — это ключ, позволяющий ребёнку с удовольствием открывать для себя мир знаний, расширять собственные границы, расти интеллектуально и духовно. Задача дошкольного образования — в адаптированной для ребёнка форме начать формировать мотивацию, для достижения успехов в обучении в школе.

Развитие критического мышления на уроках английского языка

Кунахова Марина Александровна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 100 г. Сочи имени Героя Советского Союза Худякова И. С. (Краснодарский край)

В данной статье автор рассматривает методы и приемы технологии развития критического мышления, благодаря которым обучение монологической речи на уроках английского языка становится интересным для учащихся и более эффективным.

Ключевые слова: критическое мышление, работа с информацией, решение проблемы, работа в группах, взаимодействие.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) — это клад для учителя, готового предоставить своим ученикам возможность использовать свой жизненный опыт при работе с информацией.

Технология критического мышления дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.
- развитие в себе уверенность и понимание ценности своих мнений и идей;
- активное участие в учебном процессе;
- готовность как формулировать свои суждения, так и воздерживаться от них.

Технология критического мышления дает учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Применение ТРКМ приводит к изменению структуры урока, в котором выделяются 3 основные стадии:

Стадии вызова — это пробуждение интереса, подготовка учащихся к предстоящей работе. На этой стадии происходит озвучивание цели урока, принятие ее учащимися, мотивация их дальнейшей деятельности;

Стадия осмысления — столкновение учащихся с новой информацией; решение поставленной проблемы, опираясь на сведения, предоставленные учителем, текст учебника или документа;

Стадия размышления (рефлексии) — корректировка взглядов учащихся на основании полученной ими новой информации, происходит присвоение нового знания.

Школьники высказывают собственные идеи и аргументируют их.

На каждом из этапов урока я использую определённые приёмы, которые помогают включить учащихся в совместную деятельность и способствуют развитию критического мышления.

На этапе вызова это такие приемы, как:

— Кластер — это выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди.

1 этап — учащиеся выполняют работу индивидуально.

2 этап — происходит обсуждение полученных записей в парах (группах). Учащиеся выделяют совпадающие представления, наиболее оригинальные идеи, вырабатывают коллективный вариант ответа.

3 этап — «Сброс идей в корзину». Каждая пара (группа) поочередно называет одно из выписанных выражений. Учитель фиксирует реплики на доске. Основное условие — не повторять то, что уже было сказано другими. В результате, на доске формируется кластер (пучок), отражающий имеющиеся у учащихся знания по данной конкретной теме, что позволяет учителю диагностировать уровень подготовки классного коллектива, использовать полученную схему в качестве опоры при объяснении нового материала.

— «Корзина идей» на доске фиксируется изображение корзины, учащимся выдаются листы для фиксации своих идей. Каждый ученик прикрепляет его на доске при помощи магнита.

— «Дерево предсказаний» напоминает «Корзину идей», но оформляется в форме дерева, а идеи — листья. Тема записывается в стволе дерева. Она обязательно должна содержать вопрос, адресованный в будущее. Данный вид работы предполагает, что дети высказывают свои предположения с опорой на текст. После прочтения текста дети возвращаются к своим предположениям и смотрят, какие из них сбылись, а какие нет.

— Прогноз «Логические цепочки» похож на кластер, но оформляется в форме цепи.

— Концептуальное колесо — необходимо подобрать синонимы к слову, которое находится в ядре «понятийного колеса», и вписать их в секторы колеса.

— Взаимоопрос и взаимообучение

— Толстые и тонкие вопросы

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трёх стадий урока. Если мы пользуемся этим приёмом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. Учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Далее учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правой колонке записываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа; либо вопросы, на которые они сами пока не могут ответить, но хотели бы найти на них ответы. После того как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать или прослушать текст, найти подтверждения своим предположениям и ответы на «тонкие» и «толстые» вопросы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии — для демонстрации понимания пройденного. На стадии рефлексии дается задание составить еще 3–4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрав наиболее интересные, которые можно задать всему классу.

— Знаете ли вы, что... (верные и неверные утверждения)

— Круги по воде — опорное слово темы записывается в столбик и на каждую букву подбираются существительные (прилагательные, глаголы и т. д.) по изучаемой теме.

— Таблица «З–Х–У» в начале урока спрашиваю, что учащиеся знают по данной теме. Для активизации можно использовать картинку или предмет, обсудить, что учитель сам знает. Затем дети предлагают свои идеи, которые выписываются на доску в первую колонку. Можно попросить учащихся записать возникшие у них вопросы в рабочую тетрадь и предполагаемые ответы — колонки 2 и 3. Затем идет работа с текстом и поиск ответов на поставленные вопросы. Обязательно нужно узнать, на все ли получен ответ.

Данные приемы позволяют сформировать у обучающихся следующие универсальные учебные действия:

— умение самостоятельно определять цели, ставить и формулировать новые задачи в познавательной деятельности,

— умение выражать свои мысли;

— формирования навыков смыслового чтения

Приемы работы на этапе осмысления:

— «Пометки на полях»

— «Бортовой журнал». Заполняется в виде таблицы «Знал — Узнал новое».

— Инсерт. Этот приём позволяет ученику отслеживать свое понимание прочитанного текста. Я знакомлю учеников с рядом маркировочных знаков и предлагаю им по мере чтения ставить их карандашом на полях специально подобранного и распечатанного текста. Знаком

«галочка» отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику. Знаком «плюс» (+) отмечается новое знание, новая информация. Ученик ставит этот знак только в том случае, если он впервые встречается с прочитанным текстом. Знаком «минус» (–) отмечается то, что идёт в разрез с имеющимися у ученика представлениями, о чём он думал иначе. Знаком «вопрос» (?) отмечается то, что осталось непонятным ученику и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее.

— Зигзаг:

1) Класс делится на группы по количеству частей в тексте, каждая группа получает свой кусочек текста и работает с ним.

2) По окончании работы учащиеся переходят в другие группы и становятся «экспертами». Эксперт знакомит других членов новой группы со своей темой, составляется общая презентационная схема темы.

3) Затем эксперты возвращаются в свои первоначальные группы и передают новую информацию, опираясь на составленную ранее презентационную схему.

4) Следующий этап презентация сведений по отдельным темам, производится одним из экспертов, другие дополняют его

— «Фишбоун» в голове скелета обозначается проблема. На верхних косточках ученики отражают причину, возможна работа на этапе вызова. На нижние косточки добавляются факты. Ученики учатся устанавливать причинно-следственные связи и решать проблему.

— «Идеал» Стратегия решения проблемы. Делится на 5 этапов:

И — определение проблемы,

Д — перифраз проблемы виде вопроса «Как», важно вопрос не должен содержать частицы «не»,

Е — есть варианты, генерирование идей,

А — а теперь за работы, взвешиваем все «за» и «против», выбираем наилучший вариант решения проблемы,

Л — логические выводы, анализ работы.

— Рассыпанный текст. Учащиеся составляют вариант сообщения по теме в группах, используя предложения как опору. Предложения даны вразброс. Затем варианты обсуждаются, и учащиеся приходят к единому образцу для сообщения.

Данные приёмы требуют от ученика активного и внимательного чтения, определения собственного понимания в процессе чтения текста или восприятия любой иной информации.

На этапе размышления (рефлексии):

— Письмо по кругу класс делится на группы от трех до восьми человек. У каждого ученика должен быть лист бумаги. Предлагаю детям записать одно-два предложения по определенной теме. Затем листы передаются по часовой стрелке. Каждый должен прочитать написанное и продолжить записи. Так продолжается, пока лист не вернется к первому автору. Каждый ребенок читает написанное, затем слово предоставляется одному ученику, ко-

торый вслух читает записи. Остальные дополняют, если не прозвучало то, что они считают важным.

— Кроссворды

— Закончи предложение. Данный прием позволяет ученикам оценить изучаемый объем, высказать свое собственное мнение, суждение и отношение.

— Рефлексивные вопросы. Набор рефлексивных вопросов: Что показалось вам сегодня трудным?

Каким способом была решена задача, нельзя ли иначе?

Что в изученном сегодня для вас самое главное?

Были ли моменты радости, удовлетворения от своих удачных ответов?

Были ли моменты недовольства собой?

— Синквейн

Первая строка — тема стихотворения, выраженная одним словом, обычно существительным.

Литература:

1. Хапперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. 512 с.
2. Смирнова И. В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке. // Современные проблемы науки и образования. — 2015 № 5

Вторая строка — описание темы в двух словах, как правило, прилагательными.

Третья строка — описание действия в рамках данной темы тремя словами, обычно глаголами.

Четвертая строка — фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к данной теме.

Пятая строка — одно слово, синоним к первому, эмоциональное, образное, философской обобщение, повторяющее суть темы

Вывод: Технология развития критического мышления предполагает равные партнерские отношения в системе взаимоотношений на уроке: учитель — учение, ученик — ученик. Работая в режиме технологии критического мышления, учитель перестает быть главным источником информации и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный и интересный поиск.

К проблеме формирования орфографических навыков на уроках русского языка в средней школе

Курдакова Ольга Викторовна, студент

Научный руководитель: Харлова Надежда Михайловна, кандидат филологических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический университет (Курганская область)

Статья посвящена актуальной проблеме формирования орфографических навыков у учащихся средней школы на уроках русского языка. Цель исследования — выявить основные причины снижения орфографической грамотности школьников и определить эффективные методы и приемы работы, способствующие повышению качества орфографической подготовки. В статье рассматриваются ключевые понятия методики орфографии («орфограмма», «опознавательные признаки орфограммы», «орфографическая зоркость»), анализируются современные подходы к обучению орфографии (коммуникативно-деятельностный, когнитивно-деятельностный, алгоритмизированный), предлагается система упражнений для поэтапного формирования орфографического навыка. Особое внимание уделяется методу алгоритма как эффективному средству освоения орфографических правил, а также приемам развития орфографической зоркости. Научная новизна работы заключается в систематизации традиционных и инновационных методов обучения орфографии применительно к среднему звену общеобразовательной школы. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования предложенных методических рекомендаций учителями русского языка в повседневной работе.

Ключевые слова: орфографический навык, орфографическая зоркость, орфограмма, методика преподавания русского языка, средняя школа, метод алгоритма, коммуникативно-деятельностный подход, система упражнений.

Современное состояние орфографической грамотности учащихся средней школы вызывает обеспокоенность у педагогов, методистов и родителей. Как отмечает Е. Н. Дронь, «из года в год снижаются средние показатели качества выполнения орфографических и пунктуационных заданий на ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. Учителя и эксперты отмечают снижение качества

написания изложений, сочинений, итоговых сочинений; обилие орфографических и пунктуационных ошибок в них» [1, с. 131]. Отрицательная динамика результатов выполнения орфографических заданий государственной итоговой аттестации и общее снижение грамотности обучающихся не может не беспокоить педагогическое сообщество.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования овладение орфографическими нормами русского литературного языка рассматривается как одна из важнейших предметных компетенций. Однако практика показывает, что простое заучивание правил не всегда приводит к повышению грамотности учащихся. По наблюдению Ю. В. Подкиной, «эффективному изучению русского языка в общеобразовательной школе зачастую препятствуют такие факторы, как плохая усидчивость, отсутствие интереса к предмету, билингвизм и другое» [2, с. 80].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов и приемов формирования орфографических навыков, соответствующих психолого-педагогическим особенностям современных школьников и учитывающих вызовы цифровой эпохи. Как справедливо замечает Л. Г. Ларионова, «становление относительной грамотности учащихся требует времени, обязательного соблюдения этапности и опоры на орфографические правила, изучаемые как учебно-научные тексты лингвистического содержания с учетом развития всех видов речевой деятельности в единстве и взаимосвязи» [3, с. 165].

Цель данной статьи — выявить основные причины трудностей в формировании орфографических навыков у учащихся средней школы и определить эффективные методы и приемы работы, способствующие повышению качества орфографической подготовки.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

Проанализировать ключевые понятия методики орфографии («орфограмма», «опознавательные признаки орфограммы», «орфографическая зоркость», «орфографический навык»).

Рассмотреть современные подходы к обучению орфографии в средней школе.

Охарактеризовать основные причины орфографических ошибок учащихся 5–9 классов.

Предложить систему упражнений для поэтапного формирования орфографического навыка.

Обосновать эффективность метода алгоритма в обучении орфографии.

Методологическую основу исследования составляют теоретические методы (анализ научно-методической литературы, синтез, обобщение, моделирование), а также эмпирические методы (наблюдение, изучение педагогического опыта).

Теоретическая база исследования включает работы ведущих ученых-методистов в области орфографии: М. М. Разумовской [7], Д. Н. Богоявленского, П. С. Жедек, В. Ф. Ивановой, Н. С. Рождественского [8], М. Р. Львова, а также современные исследования Е. Н. Дронь [1], Ю. В. Подкиной [2], Л. Г. Ларионовой [3], Е. Иванцовой и О. В. Чаусовой [5], А. В. Ведяшкиной [9], С. В. Граф и Н. Н. Чистяковой [10].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его выводов и рекоменда-

ций учителями русского языка в процессе обучения орфографии учащихся 5–9 классов.

Прежде чем говорить о методах формирования орфографического навыка, необходимо определить ключевые понятия методики орфографии. Орфография (от греч. *orthos* — «правильный» и *grapho* — «пишу») — это исторически сложившаяся система единообразных написаний, которую принимает и использует общество. Как отмечается в методической литературе, орфография делится на несколько разделов: обозначение звуков буквами в составе слов и морфем; слитные, полуслитные и раздельные написания; употребление прописных и строчных букв; правила переноса слов; правила графического сокращения слов [4].

Центральным понятием методики орфографии является «орфограмма». Е. Н. Дронь дает следующее определение: «Орфограмма (ошибкоопасное место) — это такое написание слова, которое соответствует определенному орфографическому правилу» [1, с. 133]. Для успешного освоения орфограммы учащийся должен уметь:

1. обнаруживать орфограмму (обладать орфографической зоркостью);
2. определять ее тип;
3. соотносить с определенным правилом;
4. применять правило, осуществляя алгоритм действий;
5. осуществлять самопроверку.

Орфографическая зоркость — это умение обнаруживать орфограммы в зрительно воспринимаемом тексте и на слух. Ж. В. Щедрина подчеркивает: «Формирование орфографической зоркости (умения видеть орфограмму в слове) и орфографического слуха (умения слышать орфограмму в слове) — основная задача учителя на уроке» [4]. Исследования показывают, что при обычном зрительном восприятии ученики обнаруживают не более 40 % орфограмм. При систематическом применении специальных методик этот показатель может повышаться до 70–90 % [4].

Орфографический навык — это автоматизированный компонент сознательной письменной речи, выработанный в процессе обучения. Как отмечается в исследовании Е. Иванцовой и О. В. Чаусовой, «в обучении орфографии следует опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий школьника» [5]. Выделяются следующие этапы:

1. подготовительный (создание проблемных ситуаций, возбуждение интереса);
2. ориентировочный (создание материализованной основы действий, алгоритма);
3. этап материализованного действия;
4. громкоречевой этап;
5. этап внутренней речи (речь про себя);
6. умственный этап (автоматизация).

Анализ научно-методической литературы и педагогической практики позволяет выделить следующие основные причины низкой орфографической грамотности обучающихся средней школы.

Отсутствие системы в работе с орфограммой. По наблюдению Е. Н. Дронь, «методика ввода и освоения орфограммы, выработки орфографического и пунктуационного навыка, к сожалению, забывается» [1, с. 132]. Учителя зачастую ограничиваются знакомством с правилом и выполнением нескольких упражнений, не обеспечивая необходимой систематической тренировки.

Фрагментарность знаний. Орфографические правила изучаются разрозненно, без установления связей между ними. Это противоречит системному характеру самой орфографии. Как отмечается в методической литературе, «при изучении отдельных правил следует показывать их взаимосвязь, системность» [4].

Несформированность опознавательных признаков орфограмм. Учащиеся часто не видят орфограммы в тексте, потому что не знают их опознавательных признаков. Каждый тип орфограммы имеет свои признаки: для безударных гласных — положение в слабой позиции; для согласных — положение на конце слова или перед другими согласными; для Ъ и Ь — стечение согласных и т. д. [4].

Преобладание репродуктивных методов обучения. Заучивание правил и выполнение упражнений по образцу не формируют у учащихся способности применять правила в новых условиях, в собственной письменной речи.

Психологические особенности современных школьников. Клиповое мышление, снижение усидчивости, трудности с концентрацией внимания требуют поиска новых, более наглядных и интерактивных методов обучения [2, с. 81].

В современной методической науке выделяются несколько базовых подходов к изучению орфографических правил. Л. Г. Ларионова на основе анализа диссертационных исследований с 2000 по 2020 гг. определяет следующие подходы: «коммуникативно-деятельностный, когнитивно-деятельностный, программированный (или программированное обучение)» [3, с. 166].

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает изучение орфографии в контексте речевой деятельности. Орфографические правила усваиваются не изолированно, а в процессе создания собственных письменных высказываний. Как отмечается в публикации портала «Первое сентября», «работа по обучению письменной речи в школе должна проводиться поэтапно, ее результатом является формирование умений и навыков учащихся за каждый курс обучения» [6].

Когнитивно-деятельностный подход ориентирован на осознанное усвоение орфографических правил через понимание внутренних закономерностей языка. Учащиеся не просто запоминают правила, но и осмысливают их лингвистическую основу [7].

Метод алгоритма (программированное обучение) заслуживает особого внимания. Ю. В. Подкина дает следующее обоснование: «Метод алгоритмизированного представления правил русской орфографии и пунктуации способствует наилучшему усвоению учебного материала и позволяет повысить качество обучения русскому языку

школьников среднего и старшего звена» [2, с. 81]. Алгоритм представляет собой пошаговую инструкцию применения правила. Совместное с учениками составление алгоритмизированных схем различных видов позволяет пошагово отработать механизм рассуждения при выполнении орфографических заданий.

Важное преимущество метода алгоритма заключается в его гибкости. Как подчеркивает Ю. В. Подкина, «при создании обучающей схемы школьник является активным соавтором. Схема никогда не является замкнутой системой. Она дорабатывается и совершенствуется в процессе практической деятельности учащихся. У детей из одного класса схемы могут быть совершенно различны, так как усовершенствованы и доработаны самостоятельно под руководством учителя» [2, с. 85].

Для выработки орфографического навыка необходима целенаправленная, систематическая работа. Ж. В. Щедрина предлагает располагать упражнения в определенной последовательности в зависимости от сложности и степени самостоятельности учащихся: «письмо с проговариванием, списывание, комментированное письмо, письмо под диктовку с предварительной подготовкой, письмо под диктовку, свободный диктант, письмо по памяти, творческие работы» [4].

Упражнения с графическим обозначением условий выбора. Этот вид работы особенно важен на начальных этапах формирования навыка. Учащиеся не просто вставляют пропущенную букву, но и графически объясняют свой выбор: выделяют морфему, подчеркивают, ставят ударение, указывают проверочное слово [1, с. 135].

Орфографические диктанты (словарные, выборочные, распределительные). Выборочный диктант предполагает запись не всего текста, а только слов с определенной орфограммой. Распределительный диктант требует группировки слов по видам орфограмм [4].

Группировка слов по видам орфограмм. Это упражнение помогает систематизировать знания, увидеть связи между различными правилами [4].

Составление обобщающих таблиц и алгоритмов. Как уже отмечалось, метод алгоритма является высокоэффективным. Учащиеся под руководством учителя составляют схемы применения правил, что способствует осознанному усвоению материала [2, с. 84].

Составление словосочетаний и предложений с изучаемыми языковыми средствами. Это упражнение связывает орфографическую работу с развитием речи [6].

Особого внимания заслуживает методика «Проверяю себя». Ее суть заключается в том, что при письме учащиеся намеренно пропускают сомнительные орфограммы, чтобы затем, после анализа, вписать правильную букву. Эта методика способствует развитию орфографической зоркости и навыков самоконтроля [4].

Важным элементом системы работы по орфографии является орфографический разбор. В методической литературе выделяются различные виды орфографического разбора [4]:

1. по способу выполнения (устный, письменный);
2. по времени объяснения (предварительный, последующий);
3. по полноте (тематический, полный, выборочный);
4. по языковому материалу (отдельные слова, словосочетания, предложения, анализ текста).

Систематическое проведение орфографического разбора способствует формированию у учащихся прочных орфографических навыков [8, с. 9]. При изучении нового правила целесообразно соотносить его с разделами орфографии, группами орфограмм, морфемами, основным принципом русской орфографии [7].

На основе анализа теоретических источников и обобщения педагогического опыта можно сформулировать следующие рекомендации по организации работы над орфографическими правилами в средней школе.

Системность в изучении правил. Орфографические правила не должны изучаться изолированно. Необходимо показывать их взаимосвязь, объединять в группы на основе общих опознавательных признаков или общности действия правила [3, с. 172].

Внимание опознавательным признакам орфограмм. Знакомство с новым правилом следует начинать с выделения опознавательных признаков соответствующих орфограмм [4].

Поэтапная отработка. Формирование орфографического навыка требует прохождения всех этапов — от ориентировки до полной автоматизации [5]. Недопустимо форсировать переход к сложным видам работ.

Учет вариантов трудностей. При подборе дидактического материала необходимо учитывать типичные трудности, которые испытывают учащиеся при применении того или иного правила [9, с. 20].

Связь с развитием речи. Работа по орфографии не должна быть изолированной. Она должна органично встраиваться в систему работы по развитию письменной речи учащихся [6].

Использование приемов мнемотехники. Как отмечают С. В. Граф и Н. Н. Чистякова, творческие работы на основе мнемотехники способствуют более прочному запоминанию орфографических правил [10, с. 40].

Подводя итог проведенному исследованию, можно сформулировать следующие основные выводы.

Во-первых, проблема формирования орфографических навыков у учащихся средней школы сохраняет свою

актуальность в связи с устойчивой тенденцией снижения грамотности школьников и появлением новых вызовов, связанных с изменением психологических особенностей современных детей [1, с. 131; 2, с. 80].

Во-вторых, эффективное формирование орфографического навыка невозможно без системной работы, включающей все этапы — от обнаружения орфограммы до автоматизированного написания [5]. Ключевыми понятиями, на которых строится эта работа, являются «орфограмма», «опознавательные признаки орфограммы», «орфографическая зоркость», «орфографический навык» [4].

В-третьих, среди причин низкой орфографической грамотности учащихся можно выделить отсутствие системности в работе, фрагментарность знаний, несформированность опознавательных признаков орфограмм, преобладание репродуктивных методов обучения, а также психологические особенности современных школьников [1, с. 132; 2, с. 81; 4].

В-четвертых, современные подходы к обучению орфографии (коммуникативно-деятельностный, когнитивно-деятельностный, метод алгоритма) позволяют сделать процесс формирования орфографических навыков более эффективным за счет осознанного усвоения материала, пошаговой отработки алгоритмов применения правил и включения орфографической работы в контекст речевой деятельности [2; 3; 6].

В-пятых, метод алгоритма представляется особенно перспективным, поскольку он позволяет представить орфографическое правило в виде четкой пошаговой инструкции, доступной для понимания учащихся с разными типами мышления [2, с. 85]. Совместное составление алгоритмов способствует активизации познавательной деятельности школьников и формированию осознанных орфографических навыков.

Таким образом, успешное формирование орфографических навыков у учащихся средней школы требует комплексного подхода, сочетающего традиционные методические приемы (орфографический разбор, систему упражнений) с инновационными методами (алгоритмизация, коммуникативно-деятельностный подход) [3, с. 175]. Перспективы дальнейшего исследования проблемы связаны с разработкой системы заданий для формирования орфографических навыков с учетом цифровой трансформации образования и особенностей современных школьников.

Литература:

1. Дронь Е. Н. О системе работы с орфограммой на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2024. — № 4 (24). — С. 131–141. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2024/26dec2024/kvo411/> (дата обращения: 23.02.2026).
2. Подкина Ю. В. Метод алгоритма в преподавании русского языка в средней школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2022. — № 6. — С. 80–87. — DOI: 10.23951/1609–624X-2022–6–80–87.
3. Ларионова Л. Г. Об изучении орфографических правил в средней школе: история и современность // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. — 2021. — Т. 25. — № 4. — С. 164–178. — DOI: 10.18522/1995–0640–2021–4–164–178.

4. Щедрина Ж. В. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в 5–9 классах [Электронный ресурс] // Экстернат.РФ. — 2016. — URL: <http://old.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/100-russian/9543-razvitie-orfograficheskoy-zorkosti-na-urokakh-russkogo-yazyka-v-5-kh-9-kh-klassakh.html> (дата обращения: 23.02.2026).
5. Иванцова Е., Чаусова О. В. Особенности формирования орфографических навыков учащихся: традиции, новации, перспективы: выпускная квалификационная работа. — Самара: Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева, 2022. — URL: <http://repo.ssau.ru/jspui/handle/123456789/53951> (дата обращения: 23.02.2026).
6. Проблемы обучения письменной русской речи в школе [Электронный ресурс] // Первое сентября. — 2011. — URL: <https://urok.1sept.ru/publication/93498> (дата обращения: 23.02.2026).
7. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1996. — 207 с.
8. Рождественский Н. С. Обучение орфографии и развитие речи // Начальная школа. — 2023. — № 3. — С. 6–11.
9. Ведяшкина А. В. Формирование орфографического навыка во взаимосвязи орфографии, фонетики и грамматики // Начальная школа. — 2025. — № 1. — С. 18–22.
10. Граф С. В., Чистякова Н. Н. Творческие работы на основе мнемотехники в процессе формирования орфографической грамотности // Начальная школа. — 2020. — № 7. — С. 39–41.

Методика «Реализация до использования» в преподавании основ компьютерного зрения старшеклассникам в профильных классах

Курсанов Евгений Андреевич, преподаватель
Оренбургское президентское кадетское училище

В статье представлен опыт разработки и апробации авторского элективного курса «Компьютерное зрение» для учащихся профильных 10–11-х классов. Проведен анализ существующих школьных учебно-методических комплексов (УМК) и открытых онлайн-курсов. Описана содержательно-тематическая структура курса. Приведены результаты педагогической апробации, включая количественные показатели завершенности и качественный анализ обратной связи. Детально рассмотрены типичные трудности учащихся и предложены конкретные методические пути их преодоления. Сделан вывод об эффективности предложенной методики для формирования у старшеклассников устойчивого понимания принципов компьютерного зрения и развития системного алгоритмического мышления, навыков проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: компьютерное зрение, методика преподавания информатики, элективный курс, проектное обучение, OpenCV, профильные классы.

Введение

Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации в качестве одного из приоритетных направлений определяет развитие интеллектуальных систем и технологий машинного обучения. Реализация этой стратегии невозможна без ранней системной подготовки соответствующих кадров [9]. Это актуализирует задачу интеграции элементов этих областей знаний в школьное образование. Компьютерное зрение, будучи одной из наиболее динамичных, визуально наглядных и практически ориентированных ветвей искусственного интеллекта, закономерно вызывает познавательный интерес у старшеклассников, особенно у мотивированных участников олимпиад, хакатонов и проектных смен [1].

Анализ существующих образовательных ресурсов выявляет структурную проблему, которую можно охарактеризовать как «дидактический разрыв». С одной стороны,

действующие школьные учебно-методические комплексы (УМК) по информатике для профильных 10–11-х классов затрагивают тему обработки изображений на прикладном, а не алгоритмическом уровне [2, 7]. Основное внимание уделяется вопросам дискретизации и кодирования графической информации и формированию пользовательских навыков работы в графических редакторах. Алгоритмическая реализация инструментов редактирования изображений не изучается. Для учащегося внутренняя логика работы графического редактора остается «черным ящиком».

С другой стороны, открытые онлайн-курсы по компьютерному зрению содержат актуальный и глубокий материал, но их целевая аудитория — студенты технических специальностей или практикующие разработчики. Для старшеклассника эти курсы обладают высоким порогом вхождения: они предполагают владение математическим анализом (производные, градиент), линейной алгеброй

(операции с матрицами, свертки), теорией вероятностей и продвинутыми навыками программирования на Python с использованием библиотек NumPy, OpenCV, PyTorch. Педагогическая методология курсов по компьютерному зрению строится на строгом математическом описании принципов работы алгоритмов и демонстрации их работы с помощью библиотечных функций [5, 6].

Таким образом, между базовыми понятиями школьной информатики и сложными, целостными знаниями, необходимыми для практической работы в области компьютерного зрения, существует явный дидактический разрыв.

Целью данной статьи является описание, обоснование и представление результатов апробации авторского элективного курса по компьютерному зрению.

Описание курса

Курс рассчитан на 34 часа. При нагрузке 2 часа в неделю курс длится одно учебное полугодие. По завершении курса проводится конференция по защите итоговых проектов, посвященных разделам курса.

Курс состоит из 6 модулей:

Модуль 1: Основы работы с изображениями как с данными (6 часов).

Теория: цифровое изображение как матрица, пиксель, цветовые модели RGB и HSV, глубина цвета.

Практика: загрузка и отображение изображения, обращение к пикселю по координатам, попиксельные операции (инверсия цвета, изменение яркости, корректировка контраста), ручное преобразование между цветовыми пространствами (из RGB в градации серого по формуле).

Дидактическая цель: сформировать представление об изображении не как о картинке, а как о структурированном наборе числовых данных.

Модуль 2: Матричные операции и пространственная фильтрация (6 часов).

Теория: понятие окрестности пикселя, операция свертки, ядро (матрица) свертки, типы фильтров: размывающие (низкочастотные), повышающие резкость, выделяющие границы.

Практика: самостоятельная реализация операции свертки с использованием вложенных циклов, применение свертки с различными ядрами для размытия изображения и выделения горизонтальных и вертикальных линий, сравнение результатов самостоятельной реализации с вызовом функций *cv2.filter2D* и *cv2.GaussianBlur*, анализ влияния размера ядра на результат.

Дидактическая цель: добиться интуитивного и технического понимания свертки как фундаментальной операции преобразования изображения.

Модуль 3: Выделение границ и признаков (6 часов).

Теория: понятие градиента яркости, оператор Собеля (оценка градиента), оператор Лапласа (поиск перегибов), алгоритм Кэнни как стандарт детектирования границ.

Практика: реализация упрощенных версий операторов Собеля и Лапласа на основе собственной функции

свертки, использование встроенных функций *cv2.Sobel*, *cv2.Laplacian*, изучение работы *cv2.Canny* с подбором порогов, построение простой пирамиды изображений (уменьшение разрешения).

Дидактическая цель: показать, как на базе операции свертки строятся более сложные алгоритмы анализа изображения, сформировать понимание границы объектов на изображении как зоны резкого изменения сигнала.

Модуль 4: Введение в машинное обучение для изображений (6 часов).

Теория: задача классификации, искусственный нейрон и перцептрон, идея обучения с учителем, обзор архитектур нейронных сетей для изображений.

Практика: работа с набором данных MNIST (рукописные цифры), нормализация данных, создание и обучение простой полносвязной нейронной сети с использованием фреймворка высокого уровня (Keras/TF или PyTorch). Оценка точности на тестовой выборке, визуализация ошибок.

Дидактическая цель: продемонстрировать связь между извлеченными признаками (которые можно получать изученными ранее методами) и решением интеллектуальной задачи, дать первичный опыт работы с машинным обучением.

Модуль 5: Основы детекции объектов (4 часа).

Теория: отличие детекции от классификации, каскады Хаара и признаки Виолы-Джонса, метрики оценки детектора.

Практика: использование предобученного каскадного классификатора *cv2.CascadeClassifier* для детекции лиц или глаз на фотографиях, анализ качества работы при изменении параметров масштаба.

Дидактическая цель: показать эволюцию задачи: от «что на изображении?» к «где на изображении?», познакомиться с готовыми практическими инструментами для типовых задач.

Модуль 6: Проектная деятельность и разработка приложений (6 часов).

Содержание: индивидуальная или парная работа над итоговым проектом, консультации с преподавателем, основы создания простого графического интерфейса (GUI) на Tkinter или аналогичной библиотеке для интеграции алгоритмов в приложение, подготовка презентации и отчета.

Дидактическая цель: интегрировать полученные знания и навыки в целостный продукт, развить навыки планирования и исследования.

Методический подход «Реализация до использования»

Основным методическим подходом в изучении основ компьютерного зрения стал принцип «Реализация до использования». Его реализация состоит из трех последовательных этапов:

Этап 1. Погружение и ручная реализация. Учащимся предлагается задача, для решения которой необходим

новый алгоритм (например, размытие изображения). Дается формальное описание (псевдокод, формула свертки). Необходимо написать работающую функцию на Python, реализующую этот алгоритм в упрощенном виде. Акцент делается на корректности логики, а не на оптимизации скорости. На этом этапе допустимо и даже полезно возникновение ошибок и неэффективностью собственного кода.

Этап 2. Верификация и сравнительный анализ. Созданная функция применяется к изображению. Затем к тому же самому изображению применяется стандартная функция из библиотеки OpenCV. Учащиеся проводят сравнительный анализ: визуальный результат должен быть визуально похожим. Это момент «озарения», когда абстрактная библиотечная функция перестает быть «черным ящиком» и становится эффективной реализацией алгоритма.

Этап 3. Инструментальное применение и рефлексия. После того как суть алгоритма понята и осмыслена, учащиеся получают разрешение использовать библиотечную функцию в дальнейшей работе. Это снимает когнитивную нагрузку и позволяет сосредоточиться на решении более сложных прикладных задач. Важным элементом является рефлексия: обсуждение преимуществ библиотечной реализации (скорость, точность, обработка граничных случаев) и образовательного эффекта самостоятельной реализации (понимание деталей, отладка).

Об апробации курса

Апробация курса была проведена на базе ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище» в двух группах учащихся профильных 10–11-х классов (по 10 человек в группе). Занятие продолжительностью 1,5 часа имело комбинированную структуру: 30–40 минут теории и постановки проблемы, 50 минут практической работы за компьютером. Итоговой формой аттестации стала защита индивидуальных или парных проектов. Важной методической находкой стал этап начала проектной деятельности: темы не задавались в начале курса, а формировались у учащихся естественным образом к 8–10-му занятию по мере освоения инструментария.

Тематика проектов, представленных на защите, продемонстрировала широкий спектр применения усвоенных знаний: персональные графические редакторы, прототипы систем стеганографии, системы отслеживания объектов, системы обнаружения и распознавания автомобильных номеров.

Количественные и качественные результаты

Из 20 учащихся, начавших курс, до этапа защиты итоговых проектов дошли и успешно выступили 18 человек (90 %). Основные причины отсева, выявленные в ходе бесед, являются: высокая учебная загруженность кадет (основная учебная программа, дополнительные занятия) и первоначальная недооценка объема и сложности именно практической работы по программированию. Все

18 кадет, завершивших курс, представили работающее программное обеспечение и обосновали его применимость, что является объективным показателем усвоения ключевых компетенций.

Качественные результаты, выявленные через анкетирование и наблюдение:

— Рост мотивации фиксировался в момент самостоятельной реализации алгоритмов компьютерного зрения и в период работы над личным проектом.

— В обратной связи кадеты отмечали, что им было интересно разобраться, как работают фильтры для фото из социальных сетей и как происходит поиск лиц на изображении.

— Учащиеся продемонстрировали развитие навыков отладки кода и работы с технической документацией, что подтвердилось в ходе защиты проектов.

Затруднения и способы их решения

Выполнение операций над двумерными списками (матричные операции) вызывает сложность у учащихся, привыкших к линейной обработке данных. Методическое решение заключается в использовании визуализации процесса вычисления, в частности анимации, в которой ядро свертки «скользит» по изображению. Работа с матрицами 3x3 вручную позволяет преодолеть барьер восприятия операции свертки. Акцент делается на том, что результат свертки в одной точке — это взвешенная сумма соседей.

При изучении цветовых пространств возникает сложность в изменении цвета через отдельные цветовые каналы. С цветовым пространством RGB учащиеся знакомятся в 7 классе на уроках информатики, однако для них цвет — это прежде всего качественная характеристика. Изменение цвета является линейной операцией, но интуитивно воспринимается сложно. Также перевод между цветовыми пространствами по линейным формулам остается нетривиальной операцией. Методическое решение заключается в серии наглядных экспериментов: отображении каждого цветового канала (R, G, B) отдельно как черно-белого изображения, переводе в HSV и демонстрации того, как параметр «Оттенки» (Hue) соответствует интуитивному понятию «цвет». Эффективным оказывается практическое задание по выделению объекта по цветовому диапазону в HSV-пространстве, которое было невозможно выполнить в RGB.

При изучении математических формул и терминов возникает «боязнь» сложных выражений. Увидев в описании оператора Собеля упоминание о «градиенте» и «частных производных», часть учащихся психологически «отключается». Методическое решение заключается в сознательном отказе от строгого математического вывода в пользу геометрической и алгоритмической интерпретации. Используется формулировка: «Давайте забудем на время слово «производная». Оператор Собеля — это просто два специальных ядра свертки, которые очень чутко реагируют на резкие перепады яркости слева-на-

право и сверху-вниз». Математический аппарат не упрощается, но его подача переводится в инженерно-алгоритмическую плоскость.

Существует сложность отладки алгоритмов работы с изображениями. Ошибка в цикле или индексе может привести не к явной ошибке в коде, а к генерации визуально странного, «шумного» изображения. Решением этой проблемы является формирование навыка использования вывода отладочной информации (значений небольшого фрагмента матрицы), а также сравнение промежуточных результатов с расчетами на бумаге для микро-примеров.

При проведении курса наибольшую сложность вызывает у учащихся модуль 4. Действительно, помимо сложности алгоритмов компьютерного зрения добавляется сложность архитектур нейросетей для анализа изображений. В зависимости от уровня подготовки группы допускается исключение этого модуля из курса и перераспределение этих учебных часов на итоговые проекты учащихся.

Литература:

1. IT-Соревнования для специалистов и начинающих. — Текст: электронный // cups.online: [сайт]. — URL: <https://cups.online/ru/> (дата обращения: 26.02.2026).
2. Босова Л. Л. Информатика. 10 класс. Базовый уровень / Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. — 288 с.: ил.
3. Гарсия Г. Б. Обработка изображений с помощью OpenCV / Гарсия Г. Б., Суарес О. Д., Аранда Х. Л. Э. и др.; пер. с англ. А. А. Слинкина. — М.: ДМК Пресс, 2016. — 210 с.
4. Грузман И. С. Цифровая обработка изображений в информационных системах: Учебное пособие. / Грузман И. С., Киричук В. С., Косых В. П., Перетягин Г. И. — Новосибирск: Издательство НГТУ, 2000. — 168 с.
5. Курс «Компьютерное зрение». — Текст: электронный // openedu.ru: [сайт]. — URL: <https://openedu.ru/course/hse/COMPVISION/> (дата обращения: 26.02.2026).
6. Курс «Нейронные сети и компьютерное зрение». — Текст: электронный // stepik.org: [сайт]. — URL: <https://stepik.org/course/50352/syllabus> (дата обращения: 26.02.2026).
7. Поляков К. Ю. Информатика. Углубленный уровень: учебник для 11 класса: в 2 ч. Ч. 2 / К. Ю. Поляков, Е. А. Еремин. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 304 с.: ил.
8. Старовойтов В. В. Цифровые изображения: от получения до обработки / Старовойтов В. В., Голуб Ю. И. — Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2014. — 202 с.
9. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [утв. Указом Президента РФ от 28 февраля 2024 г. № 145]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 26.02.2026).

Формирование основ пожарной безопасности у воспитанников 6–7 лет в дошкольной образовательной организации

Михеева Юлия Владимировна, воспитатель
МБОУ «Гимназия № 1» г. Североморска (Мурманская область)

Пожарная безопасность — одна из ключевых составляющих безопасной образовательной среды в дошкольном учреждении. В возрасте 6–7 лет у детей достаточно развиты внимание, познавательные интересы и способность выполнять элементарные инструкции, поэтому этот возраст особенно благоприятен для целенаправленной работы по формированию представлений

Заключение

Систематизация результатов показывает, что преодоление «дидактического разрыва» при изучении компьютерного зрения возможно при использовании методики «Реализация до использования».

Ручная реализация формирует понимание логики, но требует визуализации для снижения трудоёмкости; верификация устраняет эффект «черного ящика» через сравнение с библиотечными функциями; инструментальное применение закрепляет навыки в проектной деятельности. Структура курса допускает адаптацию модуля машинного обучения в зависимости от подготовки группы.

Практическая рекомендация состоит в оценке эффективности на этапе защиты проектов и приоритете инженерно-алгоритмической интерпретации над строгим математическим выводом в рамках всего педагогического конвейера.

и навыков безопасного поведения при пожаре. В данной статье я бы хотела дать методические рекомендации по организации работы в ДОУ по формированию основ пожарной безопасности у дошкольников подготовительного к школе возраста, а также описать эффективные формы и приемы и предложить примерные темы и план мероприятий.

Целью данных занятий является формирование у детей 6–7 лет устойчивых представлений о пожаре как об опасном явлении а также развить практические навыки безопасного поведения в быту и коллективе.

Задачи:

— Обучить детей правилам предупреждения пожара (правильное обращение с огнем, электричеством и легко воспламеняющимися предметами).

— Формировать умение распознавать опасные ситуации и правильно реагировать (сообщить взрослым, позвонить по номеру экстренной службы, покинуть помещение и т. д.).

— Развивать навыки эвакуации: ориентировка по эвакуационным выходам, соблюдение порядка, помощь младшим.

— Воспитывать ответственность за собственную безопасность и безопасность окружающих.

— Вовлекать родителей в воспитательно-профилактическую работу.

Возраст 6–7 лет характеризуется формированием логического мышления, развитием речи и познавательной активности, но сохраняется склонность к наглядно-образному восприятию и игровой мотивации. Методические принципы работы являются:

— Наглядность и доступность (модели, плакаты, игры).

— Игровая деятельность как основной способ усвоения навыков.

— Постепенность и систематичность (от простого к сложному).

— Практическая направленность и повторяемость (отработка навыков в безопасной среде).

— Положительная мотивация и похвала, поддержка инициативы детей.

— Взаимодействие с семьей и службами (МЧС, пожарная часть).

Основные темы занятий с детьми:

1. Что такое пожар. Причины возникновения пожара (игры с огнем, электрические приборы, газ, свечи).

2. Правила обращения с огнем и электроприборами (не трогать спички, не включать без взрослых, не играть с розетками).

3. Поведение при обнаружении дыма или огня (сообщить взрослым, не прятаться, покинуть помещение).

4. Эвакуация: ориентировка, порядок выхода, соби- рание у места сбора.

5. Как вызвать помощь: номера экстренных служб, что сказать диспетчеру.

6. Простые приемы самопомощи (прикрывать рот и нос, низкая поза при дыме, если можно — накрыть голову и тело влажной тканью).

7. Роль взрослых в предупреждении пожара и защите детей.

Формы и методы работы:

— Интегрированные занятия и тематические недели: объединение сюжетов по пожарной безопасности с речевой, художественно-эстетической и познавательной деятельностью.

— Ролевые и сюжетно-ролевые игры: «Пожарные», «Спасатели», инсценировки эвакуации.

— Дидактические игры и упражнения: карточки «опасно/безопасно», викторины, пазлы, лото на тему пожарной безопасности.

— Наглядные средства: плакаты, таблички, пособия, макеты домов и эвакуационных выходов.

— Практические тренировки: плановые эвакуации с отработкой маршрутов и действий.

— Экскурсии и встречи: посещение пожарной части, показ техники, встреча с пожарным, демонстрация средств пожаротушения.

— Лабораторные демонстрации (в безопасной форме): наблюдение за горением в закрытой демонстрационной установке, показ как вода тушит огонь и т. п. — только под контролем педагогов и при соблюдении техники безопасности.

— Информационные материалы для родителей: памятки, тренинги, консультации, совместные домашние задания.

Примерная структура занятия (30–35 минут)

1. Организационный момент (3 мин): привлечение внимания, календарь, цель занятия.

2. Беседа с показом (5–8 мин): знакомство с темой, рассказы, показ наглядностей.

3. Игровая часть (13–15 мин): ролевые игры, тренировка вызова службы, дидактические игры.

4. Практическое упражнение (5 мин): отработка эвакуации, демонстрация прикрытия дыхательных путей.

5. Итог, рефлексия (4 мин): вопросы детям, памятки родителям.

Планирование работы рекомендуется вести в тематическом планировании в рамках образовательной области «Безопасность», включать 1-2 целенаправленных занятия в месяц, а также регулярно проводить минипрактикумы и тренировки (например, ежеквартальная эвакуация и ежемесячные ролевые упражнения). Тематические недели (например, «Неделя безопасности») позволяют углубить знания и охватить большую часть детей.

Оценка результатов и мониторинг

Критерии успешности:

— Умение объяснить, что такое пожар и назвать основные причины.

— Умение назвать правила безопасного поведения с огнем и электроприборами.

— Практическое выполнение алгоритма при пожаре: сообщение взрослому, вызов экстренной службы, эвакуация.

— Участие в играх и тренингах с минимальной поддержкой педагога.

Методы оценивания:

— Наблюдение педагога за поведением детей во время игр и тренировок.

— Портфолио достижений (рисунки, листы ответов, фотографии инсценировок).

— Диагностические беседы и минитесты в форме вопросов и ситуаций.

Взаимодействие с родителями воспитанников:

— Регулярные консультации и родительские собрания по вопросам предупреждения пожаров в быту.

— Рассылка памяток с практическими рекомендациями (опасные источники огня, безопасное хранение спичек и газовых баллонов, порядок действий при пожаре).

— Совместные мероприятия: «День безопасности», участие родителей в тренировках эвакуации.

Также положительно влияет сотрудничество с местными пожарными подразделениями: приглашение на мероприятия, совместные выступления и показы.

Материально-техническое обеспечение:

— Уголок безопасности с наглядными пособиями, книжками и дидактическими играми.

— Макеты эвакуационных выходов и планов здания с обозначением путей эвакуации.

— Наличие первичных средств пожаротушения в учреждении в соответствии с нормативами.

— Обучающие мультимедиа и интерактивные приложения для детей (в разумных пределах).

Примерные рекомендации педагогам в рамках пожарной безопасности:

— Использовать игровые технологии как основной инструмент обучения.

— Всегда показывать, а не только рассказывать: демонстрация и практическая отработка закрепляют навыки.

— Учитывать эмоциональную нагрузку: избегать пугающих образов и страшашей информации.

— Поощрять инициативу и ответственное поведение у детей.

— Постоянно обновлять знания о нормативных требованиях и взаимодействовать с профильными службами.

В заключении хотелось бы отметить, что формирование основ пожарной безопасности у детей 6–7 лет — комплексная задача, требующая системного подхода, использования игровых и практических методов, активного участия педагогов и родителей. Систематическая и грамотно организованная работа поможет сформировать у будущих школьников устойчивые навыки самосохранения и ответственное отношение к собственной безопасности и безопасности окружающих.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г.
2. Федеральный закон № 69ФЗ «О пожарной безопасности» от 21.12.1994
3. ФГОС Дошкольное образование. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019).
4. Авдеева Н. Н., Князева Н.Л., Стеркина Р. Б. Безопасность. Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб: Детство — Пресс, 20086.
5. Иванова Т. В. Пожарная безопасность. Подготовительная группа. Разработки занятий. — М.: Корифей, 2011
6. Шорыгина Т. А. Беседы об основах безопасности с детьми 5–8 лет. — М.: Сфера, 2008

Интеграция культурного наследия в образовательный процесс ДОО

Орлова Наталья Владимировна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 125

Статья посвящена актуальной проблеме использования народной игрушки в системе современного дошкольного образования в контексте реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Автор рассматривается педагогический потенциал традиционных игровых комплектов, стилизованных под русскую народную культуру, включая наборы «Потешки», «Русские народные сказки», «Богатыри», «Витязи», тематические шнуровки и балансиры. В работе анализируются теоретические основы применения данных игрушек для сенсорного развития детей раннего возраста, формирования временных представлений, а также для нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников. Особое внимание уделяется практическим аспектам организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации и методическим приемам включения народных игрушек в образовательный процесс в соответствии с требованиями ФОП ДОО.

Ключевые слова: народная игрушка, ФОП ДОО, дошкольное образование, патриотическое воспитание, сенсорное развитие, развивающая предметно-пространственная среда, сюжетно-ролевая игра, русские народные сказки.

Народная игрушка, выполненная вручную из натуральных компонентов, предоставляет детскому восприятию богатый спектр тактильных впечатлений. Взаи-

модействие с ней позволяет развивать чувство осязания, совершенствовать координацию движений, улучшать речевые навыки. Когда малыш берет в руки деревянную ко-

зочку или коня-каталку, его пальчики ощущают текстуру дерева, тяжесть предмета, особенности его формы. Это не сравнится с взаимодействием с легкими пластиковыми аналогами.

Особого внимания заслуживает тот факт, что размер и роспись игрушек комплекта «Потешки» таковы, что их можно гармонично сочетать друг с другом. Это создает условия для вариативности игровых сюжетов и трансформируемости игрового пространства — принципов, которые выделяет как основополагающие при формировании игровой среды. Ребенок может играть с каждой игрушкой отдельно, представляя себя то ласковой мамой, то заботливым папой, то веселым малышом-непоседой или трудолюбивым пастушком. Но при необходимости все персонажи легко объединяются в единый сюжет.

Переходя к вопросу нравственно-патриотического воспитания, нельзя не обратиться к работе Кодаченко А. Ю., опубликованной в журнале «Молодой ученый» [2]. Автор подробно рассматривает, как через сюжетно-ролевые игры дети начинают глубже понимать такие понятия, как Родина, семья, долг, честь. В нашем случае комплект «Русские народные сказки. Герои сказок» предоставляет для этого богатейший материал. В него входят дед, бабушка, внучка, медведь с коробом, волк, лиса, заяц, собака, кошка, курочка в корзинке с простым и золотым яичками, лягушка, мышка, колобок, репка.

Как отмечает Кодаченко А. Ю., патриотическое воспитание через игру заключается в том, что дети знакомятся с историческими событиями и культурными особенностями своей страны [2]. Они начинают понимать значимость родной земли, традиций и языка. Важным аспектом является создание условий для эмоционального проживания типичных ситуаций взаимодействия, в которых проявляется чувство принадлежности к своей стране и её культуре. Когда ребенок разыгрывает сюжет «Репки» или «Курочки Рябы», он погружается в мир русской деревни, знакомится с укладом жизни, взаимоотношениями между членами семьи.

Домик-ширма «Русская изба», который также входит в этот комплект, заслуживает отдельного внимания. Внутри него — печка и горшки, ухват и хлебная лопата, рукоюй и рушник. На лавках красуются пузатый самовар и расписная прялка, на полках — посуда, а на стенах — лубочные картины. Такая обстановка погружает ребенка в мир русской сказки, создает тот самый эмоциональный фон, о котором пишут исследователи. Дети не просто видят предметы, они начинают понимать их назначение, включают в игровые сюжеты.

Федеральная образовательная программа выделяет патриотическое направление воспитания, которое ориентировано на обучение и воспитание ребенка как гражданина своей страны. И народная игрушка здесь выступает одним из ключевых инструментов. В материалах презентации по игровым технологиям в нравственном воспитании подчеркивается, что любые виды детских игр подходят для реализации задач нравственного воспитания,

помогают привить уважительное отношение к историческим и культурным ценностям своей семьи, родной страны.

Рассмотрим теперь комплекты для мальчиков — «Витязи» и «Богатыри». Это образные игрушки-тайники для разыгрывания сценок из жизни и подвигов прославленных богатырей: Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алеши Поповича, а также для режиссерских игр на тему древнерусских сражений, доблести и отваги. Здесь мы выходим на уровень формирования первичных представлений о героическом прошлом России. В игре «Защитники Отечества», о которой пишет Кодаченко А. Ю., дети, примеряя на себя роли солдат или богатырей, погружаются в эпоху, узнают о героях, чьи подвиги остались в народной памяти [1].

Важно подчеркнуть, что речь не идет о милитаризации детского сознания. Речь о формировании уважения к защитникам, о понимании ценности мира и готовности защищать своих близких. Игра «Богатыри» позволяет решать эти задачи деликатно, через былинный эпос, через образы, которые веками формировались в русской культуре.

Нельзя обойти вниманием и практический аспект использования тематических шнуровок. Нанизывая деревянные плоды на шнурочки, дети не просто знакомятся с фруктами, овощами и грибами — они развивают сенсорные навыки, учатся различать предметы по цвету, размеру и форме. Сорочкина Е. В. в своей работе об осенней сенсорной коробке подробно описывает, как подобные манипуляции с мелкими предметами развивают координацию движений, тактильное восприятие, стимулируют познавательную активность [5]. Хотя ее исследование посвящено работе с детьми с нарушениями здоровья, выводы справедливы и для нормотипичных детей.

Особую ценность представляет мега-комплект «Жили-были, поживали...», стилизованный под старину. Он помогает разыгрывать уютные семейные истории на тему деревенского быта, традиций и ценностей. Это возвращает нас к мысли, высказанной в презентации по нравственному воспитанию: игра помогает посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны. Наследование нравственных и эстетических ценностей родной культуры в самом нежном возрасте — это и есть самый естественный способ воспитания.

Практические аспекты использования этих игрушек в соответствии с ФОП ДОО можно свести к нескольким ключевым рекомендациям [1]. Прежде всего, необходимо соблюдать принцип насыщенности среды. Игрушки должны быть доступны детям, расположены на уровне их роста, безопасны и просты в использовании. Комплекты, подобные «Потешкам» или «Русским народным сказкам», могут быть размещены в центре театрализованной деятельности или в зоне сюжетно-ролевых игр.

Рекомендуется регулярно обновлять содержимое игровой среды в соответствии с тематическим планиро-

ванием. Например, осенью можно акцентировать внимание на комплекте «Всему свое время» и тематических шнуровках с грибами и овощами. Зимой — разыгрывать сказки с использованием домика-ширмы. К празднованию Дня защитника Отечества — доставать комплекты «Богатыри» и «Витязи».

Важно вовлекать детей в преобразование среды. Они могут помогать расставлять фигурки, придумывать новые сюжеты, комбинировать разные комплекты. Как отмечает Новикова Н. А., особая роль отводится работе педагога, который должен грамотно руководить игровой деятельностью ребенка, обеспечивая при этом безопасную среду и формируя положительное отношение к традиционному искусству своего народа.

Интересный практический прием — использование потешек и песенок, которые входят в комплект «Потешки» в виде специального вкладыша. Слово «потешки» многозначно: с одной стороны, так в старину называли игрушки, с другой — это короткие веселые стишки, малые формы фольклора. Сочетание игрушки и фольклорного текста создает синергетический эффект, эмоционально обогащает общение с ребенком, помогает малышу познавать мир. Взрослый может не просто показывать ребенку матрешку, а сопровождать показ потешкой, создавая целостный образ.

Особого внимания заслуживают тематические балансиры для детей от пяти лет. Эти напольные комплекты помогают детям почувствовать, что такое равновесие, и понять, как его удерживать. Но одновременно они позволяют разыгрывать режиссерские или сюжетно-ролевые игры разной тематики. Здесь мы видим интеграцию физического и социально-коммуникативного развития, что полностью соответствует принципу интеграции.

Возвращаясь к теоретическим основаниям, подчеркнем: С. Л. Рубинштейн указывал на то, что человек осознает себя через свое отношение к окружающему его миру. Именно в игре у ребенка формируется начальное отношение к Родине как к части окружающего мира. И чем более качественные, аутентичные, наполненные культурными смыслами игрушки окружают ребенка, тем более глубоким и осмысленным будет это отношение.

Кодаченко А. Ю. на основе опыта работы в детском саду подтверждает: дети, погружаясь в атмосферу игры, не просто запоминают факты, а начинают по-настоящему понимать и принимать важные ценности [2]. Мы наблюдали, как под влиянием таких игр меняется восприятие детьми понятий Родина, семья, долг и честь. Для многих ребят впервые становится открытием, что любовь к Родине может проявляться не только в торжественных речах, но и в ежедневных поступках: помощи ближнему, бережном отношении к окружающему миру.

Народная игрушка — это не просто средство развлечения, это культурный код, который мы передаем новому поколению. И от того, насколько грамотно мы выстроим эту передачу, зависит, вырастут ли наши дети настоящими гражданами, любящими свою страну и уважающими ее традиции. Практика показывает, что комплексное использование таких наборов, как «Потешки», «Русские народные сказки», «Богатыри», «Всему свое время», позволяет решать практически все задачи, поставленные ФОП ДОО: от сенсорного развития в раннем возрасте до формирования основ патриотического сознания у старших дошкольников. Важно лишь, чтобы за каждым игровым элементом педагог видел смысл, возможность для открытия, опыт и развитие. Только тогда игрушка становится не просто предметом, а средством воспитания гармоничной личности.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». — Москва: ТЦ Сфера, 2023. — 208 с.
2. Кодаченко, А. Ю. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры / А. Ю. Кодаченко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 50 (549). — С. 513–516. — URL: <https://moluch.ru/archive/549/120443>.
3. Кравец, Н. Н. Формирование игровой среды в дошкольной образовательной организации: методические рекомендации для педагогов ДОО / Н. Н. Кравец. — Воронеж: Учитель, 2021. — 98 с.
4. Новикова, Н. А. Народная игрушка как средство формирования сенсорного опыта у детей раннего возраста / Н. А. Новикова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. — Чебоксары: Интерактив плюс, 2019. — С. 134–137.
5. Сорочкина, Е. В. Осенняя сенсорная коробка: дидактическое пособие для детей раннего и младшего дошкольного возраста / Е. В. Сорочкина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2022. — № 9. — С. 32–37.

Маленькие исследователи: как пробудить в ребенке любознательность

Орловская Наталья Викторовна, воспитатель

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

В своей статье автор предлагает взглянуть на игру как на один из ключевых методов воспитания детей. Он убедительно демонстрирует, что правильно организованная игра — это не только источник радости для ребенка, но и эффективный инструмент для развития его интеллекта, социальных навыков и эмоциональной сферы. Автор показывает, как этот «труд» воспитания через игру может принести ощутимые результаты.

Ключевые слова: трудовая деятельность, дошкольный возраст, игра.

Мир глазами ребенка — бесконечная загадка. Представьте себе мир глазами малыша. Каждый день — это новое открытие, каждая мелочь — повод для удивления. Солнечный зайчик на стене, жужжание пчелы в цветке, шелест листьев на ветру — все это вызывает миллион вопросов: «Почему?», «Как?», «Что это?». Эта неуемная жажда познания, эта искренняя любознательность — бесценный дар, который мы, взрослые, можем и должны бережно взращивать. Ведь именно любознательность лежит в основе успешного обучения, креативности и умения адаптироваться к постоянно меняющемуся миру.

В нашем стремительном ритме жизни, когда кажется, что на все не хватает времени, мы часто забываем о том, как важно остановиться и увидеть мир глазами ребенка. Мы спешим дать готовые ответы, вместо того чтобы позволить ему самому найти их. Мы предлагаем готовые игрушки, вместо того чтобы дать ему возможность создать что-то свое из подручных материалов. Но именно в этом процессе самостоятельного поиска, в этом «копании» в сути вещей и кроется настоящее волшебство пробуждения любознательности.

Почему любознательность так важна? Любознательность — это не просто детская черта характера, это фундамент для будущего. Ребенок, который с ранних лет задает вопросы и стремится найти на них ответы, гораздо легче осваивает новые знания. Он не боится трудностей, потому что видит в них вызов, а не препятствие. Любознательность развивает:

- Интеллект: постоянный поиск ответов стимулирует работу мозга, развивает логическое мышление и память.
- Креативность: когда ребенок исследует, он учится видеть мир под разными углами, находить нестандартные решения и создавать что-то новое.
- Самостоятельность: умение искать информацию и решать проблемы самостоятельно формирует уверенность в себе и независимость.
- Эмоциональный интеллект: исследуя мир и взаимодействуя с ним, ребенок учится понимать свои чувства и чувства других.
- Устойчивость к стрессу: дети, привыкшие к исследованию и решению задач, легче справляются с неожиданными ситуациями и неудачами.

Самое главное, что мы можем дать ребенку для развития любознательности, это среда, в которой он чув-

ствует себя безопасно, свободно и вдохновленно. Это не значит, что нужно превращать квартиру в научную лабораторию с колбами и микроскопами (хотя и это может быть интересно!). Речь идет о создании атмосферы, где вопросы приветствуются, а эксперименты поощряются.

1. Пространство для творчества и исследования:

- Уголок исследователя: выделите небольшое место, где ребенок может хранить свои «сокровища» — камешки, листья, перышки, интересные предметы. Пусть там будут карандаши, бумага, пластилин, краски. Это его личное пространство для творчества и экспериментов.

- Доступность: разместите игрушки и материалы так, чтобы ребенок мог легко до них добраться. Это дает ему свободу выбора и возможность самостоятельно решать, чем он хочет заняться.

- Природа в доме: комнатные растения, аквариум с рыбками, даже просто наблюдение за птицами за окном — все это источники бесконечных вопросов и открытий.

2. «Почему?» — самый важный вопрос:

- Не бойтесь отвечать: даже если вопрос кажется вам глупым или вы не знаете ответа, постарайтесь ответить честно и с энтузиазмом. Если не знаете, скажите: «Интересный вопрос! Давай попробуем вместе найти ответ!»

- Задавайте встречные вопросы: вместо того чтобы сразу давать готовый ответ, спросите: «А как ты думаешь?», «Почему ты так решил?», «Что будет, если...?» Это стимулирует ребенка мыслить самостоятельно.

- Используйте книги: детские энциклопедии, познавательные книги с яркими иллюстрациями — это настоящие кладовые информации. Читайте вместе, обсуждайте прочитанное, ищите ответы на вопросы, которые возникают.

3. Игра — лучший учитель:

- Свободная игра: позвольте ребенку играть так, как он хочет. Не навязывайте свои правила и сценарии. В свободной игре дети часто экспериментируют, придумывают новые роли и сюжеты, что развивает их фантазию и исследователь

- Игры с элементами исследования: строительство из кубиков, создание «зелий» из воды и природных материалов, игры с песком и водой — все это отличные способы для маленьких исследователей познавать мир через действие. Не бойтесь беспорядка, ведь именно в нем часто рождаются самые интересные открытия.

- Ролевые игры: игра в доктора, пожарного, космонавта — это не просто развлечение. Это возможность при-

мерить на себя разные роли, понять, как устроен мир вокруг, и задать множество вопросов о том, как все работает.

4. Наблюдение и эксперименты в повседневной жизни:

- Кулинарные эксперименты: приготовление еды вместе — это не только полезный навык, но и отличная возможность для исследований. Почему тесто поднимается? Как меняется цвет овощей при варке? Какие ингредиенты делают блюдо сладким, а какие — кислым?

- Прогулки как экспедиции: превратите обычную прогулку в увлекательное приключение. Ищите разные виды листьев, наблюдайте за насекомыми, слушайте звуки природы, собирайте «сокровища» — камешки, шишки, перышки. Обсуждайте увиденное, задавайте вопросы.

- Простые опыты: не нужно сложных приборов. Попробуйте вырастить кристалл из соли, понаблюдайте, как тает лед, как вода поднимается по стеблю растения. Даже такие простые эксперименты вызывают у детей восторг и желание узнать больше.

5. Ваша роль — проводник и вдохновитель:

- Будьте примером: дети учатся, наблюдая за нами. Если вы сами проявляете интерес к миру, задаете вопросы, читаете, исследуете, ваш ребенок, скорее всего, последует вашему примеру.

- Поддерживайте инициативу: когда ребенок чем-то увлечен, не прерывайте его. Дайте ему возможность довести свое исследование до конца. Ваша поддержка и одобрение — это самое ценное для него.

- Не бойтесь ошибок: ошибки — это часть процесса обучения. Если эксперимент не удался, не расстраивайтесь. Обсудите, почему так произошло, и попробуйте снова. Это учит ребенка упорству и умению учиться на своих промахах.

Открывая мир вместе: практические идеи для любознательных малышей. Простые и увлекательные идеи, которые можете реализовать вместе со своим маленьким исследователем. Главное — это ваше участие, ваш энтузиазм и готовность погрузиться в мир детских открытий.

«Коробка чудес» — сокровища природы. Обычная коробка или корзинка, куда вы вместе с ребенком будете складывать интересные находки с прогулок: красивые камешки, необычные листья, перышки, шишки, ракушки, жёлуди. Периодически доставайте «сокровища» из коробки. Рассматривайте их, сравнивайте, обсуждайте, откуда они взялись. Можно рисовать их, лепить из пластилина, придумывать истории про их «жизнь». Это развивает наблюдательность, мелкую моторику и воображение.

«Лаборатория вкусов» — кулинарные эксперименты. Совместное приготовление простых блюд, где ребенок может активно участвовать. Начните с простого — замешивание теста для печенья, приготовление фруктового салата, украшение кексов. Задавайте вопросы: «Как ты думаешь, почему тесто стало пышным?», «Какие фрукты самые сладкие?», «Что будет, если добавить сюда корицу?». Можно даже устроить «дегустацию» разных видов соли или сахара, чтобы ребенок почувствовал разницу.

«Мини-огород» на подоконнике. Посадка простых растений, за которыми ребенок сможет ухаживать. Вы-

берите неприхотливые растения: лук на зелень, фасоль, горох, кресс-салат. Пусть ребенок сам посадит семена, поливает их, наблюдает за ростом. Заведите «дневник наблюдений», где можно рисовать ростки, отмечать их высоту. Это учит терпению, ответственности и дает наглядное представление о жизненном цикле растений. Можно даже попробовать вырастить что-то из косточки авокадо или финика — это всегда вызывает у детей восторг.

«Детектив звуков» — исследование мира на слух. Игра, направленная на развитие слухового восприятия и внимания. Во время прогулки или дома попросите ребенка закрыть глаза и прислушаться. «Какие звуки ты слышишь?», «Что это за звук?», «Откуда он доносится?». Можно записывать звуки на диктофон, а потом вместе угадывать их. Дома можно создать «шумовые баночки» — наполнить маленькие непрозрачные контейнеры разными предметами (рис, фасоль, монетки, пуговицы) и угадывать, что внутри, по звуку.

«Художник-исследователь» — творчество с природными материалами. Использование природных материалов для создания поделок и картин. Соберите листья, цветы, веточки, камешки, песок. Предложите ребенку создать коллаж, картину или объемную поделку. Можно использовать клей, пластилин, краски. Обсуждайте текстуры, цвета, формы. Например, «Этот листик шершавый, а этот — гладкий. Почему?» или «Как ты думаешь, какой цвет лучше подойдет для неба, а какой — для травы?».

«Путешествие по карте» — знакомство с географией. Использование карт и глобусов для изучения мира. Повесьте на стену большую карту мира или России. Вместе с ребенком находите города, где живут родственники, места, где вы отдыхали. Рассказывайте интересные факты о разных странах, их культуре, животных. Можно даже «путешествовать» по карте, придумывая маршруты и истории. Это расширяет кругозор и развивает пространственное мышление.

«Почемучка-клуб» — вечерние беседы и вопросы. Ежедневное или еженедельное время, посвященное ответам на вопросы ребенка и обсуждению интересных тем. Перед сном или во время ужина выделите 10–15 минут для «Почемучка-клуба». Пусть ребенок задает любые вопросы, которые его волнуют. Если вы не знаете ответа, предложите поискать его вместе в книгах или интернете. Это создает атмосферу доверия, показывает ребенку, что его вопросы важны, и стимулирует его к дальнейшим размышлениям.

Любознательность — это не просто набор навыков, это образ мышления, это искра, которая зажигает в ребенке желание познавать, творить и развиваться. Наша задача, как родителей и педагогов, — не потушить эту искру, а, наоборот, раздуть ее в яркое пламя. Помните, что каждый ребенок уникален, и его путь к открытиям будет своим. Не сравнивайте его с другими, не торопите и не давите. Просто будьте рядом, поддерживайте его начина начинания, отвечайте на его вопросы с искренним интересом и, самое главное, позволяйте ему быть самим собой — маленьким, но очень важным исследователем. Дайте ему возможность ошибаться, пробовать снова, радоваться

своим маленьким победам и учиться на своих неудачах. Ведь именно в этом процессе проб и ошибок, в этом постоянном поиске и кроется истинная ценность познания.

Не забывайте, что вы — главный пример для своего ребенка. Если вы сами проявляете интерес к миру, читаете, задаете вопросы, ищете ответы, ваш малыш будет с удовольствием следовать вашему примеру. Делитесь своими открытиями, рассказывайте о том, что вас удивило или заинтересовало. Покажите ему, что мир полон чудес, и что каждый день может принести что-то новое и захватывающее.

Позвольте ребенку пачкаться, шуметь, разбирать вещи (в разумных пределах, конечно!). Дайте ему свободу экс-

периментировать с материалами, звуками, формами. Ведь именно через сенсорный опыт, через непосредственное взаимодействие с окружающим миром ребенок получает самые глубокие и прочные знания. И помните, что самое ценное, что вы можете дать своему маленькому исследователю, — это ваше время, ваше внимание и ваша безусловная любовь. Именно в атмосфере принятия и поддержки расцветает настоящая любознательность, которая станет надежным компасом для вашего ребенка на протяжении всей его жизни. Пусть каждый день будет для него новым приключением, полным удивительных открытий и радостных моментов познания!

Литература:

1. Кригер Е. Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. Пед. наук / Е. Э. Кригер. — Барнаул, 2010. — 17 с.
2. Купарадзе Н. Ц. Формирование любознательности у детей младшего дошкольного возраста / Н. Ц. Купарадзе. — М., 2011. — 121 с.
3. Рамонова К. М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста / К. М. Рамонова. — СПб, 2007. — 187 с.

Основные методики проведения лекционных и практических занятий у студентов

Офицеров Валерий Викторович, преподаватель
Свердловский областной медицинский колледж (г. Екатеринбург)

Актуальность проекта заключается в том, что темы, связанные с неотложными состояниями, с одной стороны, являются для студентов достаточно легкими, т. к. имеющиеся у них представления свободно ложатся на практические навыки и как следствие часто студенты приходят на занятия недостаточно готовыми, что приводит к затягиванию времени изучения того или иного элемента и снижению эффективности самого практического занятия. С другой стороны, блок тем «Неотложные состояния» является одним из наиболее сложных, т. к. разбирая практические ситуации студенты часто могут забывать этапы алгоритмов оказания помощи, что может значительно сказаться на эффективности этой помощи. Часто при общей простоте ситуации неотложного состояния — проводятся мероприятия, которые не помогут разрешить сложившуюся ситуацию. Если студент раз за разом оказывается в ситуации «неуспеха» у него снижается мотивация к применению теоретических знаний на практике и отработке практических умений. Исход из выше сказанного крайне важно структурировать и планировать теоретические и практические занятия таким образом, чтобы и сохранить мотивацию на обучение и отработать необходимые практические умения в «условных реальных событиях».

Так же является крайне важным момент оценивания преподавателем студента и студентом самого себя — это дает основание для количественного и качественного анализа эффективности проводимых теоретических и практических занятий.

Цель — структурировать теоретические и практические материалы для проведения занятий по блоку тем «Неотложные состояния» для совершенствования профессиональных компетенций студентов и повышения их мотивации в ходе освоения содержания изучаемых тем.

Задачи:

- представить краткий курс лекционного материала по блоку тем «Неотложные состояния»;
- конкретизировать и представить вопросы для фронтального опроса студентов в рамках лекционных занятий, которые могут являться средством оценки освоения студентами теоретического материала;
- проанализировать методическую литературу и представить формы опорных листов для подведения итогов на лекционных занятиях, которые могут служить для преподавателя опорой корректировки содержания практических занятий с ориентиром на контингент студентов и уровень их теоретических знаний и качества овладения практическими навыками;
- сформулировать и представить ситуационные задачи, которые будут решать студенты на практических занятиях с целью применения теоретических знаний в «условной практике»;
- представить список игровых упражнений с описанием их содержания;
- спланировать работу студентов в группе или индивидуально с помощью опорных листов;
- проанализировать методическую литературу и представить список методов рефлексии для студентов.

Структура проекта представлена следующими компонентами:

Для лекционных занятий:

- краткое содержание лекционного материала
- пример фронтального опроса для лекционных занятий
- подведение итогов лекционного занятия

Для практических занятий:

- тестовые задания
- ситуационные задачи
- игровые упражнения
- бланки заданий для работы в группе и/или индивидуально
- самооценка студентами результатов освоения содержания материала

1. Подведение итогов лекционного занятия

В конце каждого лекционного занятия студенты индивидуально заполняют лист рефлексии, на основании анализа ответов студентов может проводиться корректировка лекционного материала, а также расширяться или компоноваться материал практических занятий.

Для подведения итогов могут быть использованы ниже представленные формы:

Форма № 1

На начало обучения я знал...	В процессе обучения я узнал...	В процессе обучения мне не хватило...	Я хотел бы еще узнать по данной теме...

Форма № 2

Задайте преподавателю не менее 2-х вопросов по содержанию лекции	Что Вас больше всего удивило в содержании лекционного материала	Что осталось не- понятым в содер- жании лекционного материала	Какой навык вы бы хотели отработать на практическом занятии или получить комментарий от преподавателя по ре- ализации этого умения на практике

Форма № 3

плюс	минус	интересно

2. Методические материалы для практических занятий

Практические занятия по блоку тем «Неотложные состояния» проводятся после лекционного курса и в соответствии учебно-тематическим планом. Практические занятия проводятся с использованием разнообразных организационных форм, которые позволяют не только отрабатывать практические навыки и осваивать профессиональные компетенции, но и ориентированы на поддержание мотивации к активной деятельности студентов на занятиях. Решение ситуационных задач и использование игровых упражнений дает возможность студентам «условных реалиях» отработать алгоритмы оказания помощи пострадавшим при разнообразных неотложных состояниях. Работа на практических занятиях предполагает, как индивидуальную форму, так и групповую (подгрупповую).

В конце каждого практического занятия преподаватель выбирает один тестовый контроль и один из методов рефлексии для студентов. Тестовый контроль позволит объективно оценить теоретические знания студентов через призму практических навыков, рефлексия — позволит студентам провести самооценку, а затем преподавателю откорректировать содержание последующего практического занятия с учетом вопросов/пожеланий студентов.

2.1 Ситуационные задачи

Решение ситуационных задач позволит студенту научиться определять неотложное состояние, выбирать тактику оказания помощи, а также отработать практические навыки оказания помощи при неотложных состояниях (наложение повязок, транспортировка пострадавшего и т. д.)

Все ситуационные задачи решаются с использованием бланков.

Неотложное состояние	
Симптомы, которые определяют неотложное состояние (обоснование)	
Тактика оказания помощи (общий алгоритм действий)	
Продemonстрируйте на статисте технику наложения повязки (при необходимости) Продemonстрируйте на статисте технику наложения жгута (при необходимости) Продemonстрируйте на статисте алгоритм транспортировки пострадавшего (при необходимости)	

2.2 Игровые упражнения

«**Называет**» — используется при фронтальном опросе студентов. Цель — закрепить знания по терминологии, клиническим проявлениям отдельных неотложных состояний, базовым фармакологическим знаниям, необходимым для оказания неотложной помощи.

Ход игры: педагог по очереди зачитывает студентам вопросы

«**Вертушка**» — используется во фронтальной работе со студентами. Цель — поддержание мотивации и активной деятельности в рамках практического занятия, активизация профессионального словаря студентов.

Оборудование: детский ветрячок.

Ход игры: один из студентов держит ветрячок, остальные студенты дуют на его лопасти по очереди. На лопастях ветрячка обозначены термины (им необходимо дать определение), сектор «всем 5», сектор «передай вопрос соседу по парте», сектор «неудовлетворительно» и т. д. (сектора могут меняться в зависимости от занятия к занятию).

«**Расшифровщик**» — используется во фронтальной работе со студентами.

Цель — активизация понятийного аппарата по оказанию помощи при неотложных состояниях в чрезвычайных ситуациях.

Оборудование: карточки с аббревиатурами, коробка

Ход игры: студенты по очереди достают карточку и расшифровывают аббревиатуру.

«**Крокодил**» — используется для групповой работы со студентами. Цель — используется для развития творческого мышления и активизации профессионального словаря студентов.

Оборудование: карточки с терминами и понятиями, секундомер

Ход игры: группа студентов делится на 2 команды. В каждой команде выбирается человек, который будет показывать с помощью пантомимики термины и понятия. **Во время показа нельзя** произносить какие-либо звуки, шевелить губами, говорить «да» или «нет» на предположения других игроков. Также запрещается показывать руками или рисовать в воздухе буквы, из которых состоит слово. На каждую команду определяется 1 раунд продолжительностью 60 секунд. Побеждает та команда, которая отгадала большее количество слов.

«**Мозговой штурм**» — используется для групповой работы со студентами. Цель — применить на практике имеющиеся у студентов знания при решении конкретной чрезвычайной ситуации. Время на выполнения задания ограничено — не более 3–5 минут.

2.3 Тестовые задания

Тестовые задания могут быть использованы в начале практического занятия с целью дальнейшего разбора ошибок и обсуждения выбранного варианта ответа или в конце практического занятия с целью контроля освоения содержания темы.

2.4 Самооценка студентами результатов освоения содержания материала

Проведение рефлексии в рамках практических занятий студентам могут быть предложены следующие формы:

Для индивидуальной работы

– заполнение опорных листов

Форма № 1

Мне было легко...	Мне было трудно...	Мне осталось непонятным...	Я научился...	Мне захотелось...	Это мне нужно еще обдумать...

Форма № 2

Я доволен своей работой, потому что...	Я не доволен своей работой, потому что...	Я старался, но у меня не все получилось...

Для групповой работы:

Прием «6 шляп»

Группа делится на шесть команд. Каждая выбирает себе одну шляпу (по жребию или по желанию). Цвет шляпы определяет направление развития мысли:

Белая — самая нейтральная. Участники этой команды оперируют только фактами.

Жёлтая — солнечная, радостная, позитивная. Участники этой команды ищут выгоды предложенного решения, обрисовывают только положительные моменты.

Чёрная — негативная, мрачная, отрицающая. Эта команда должна высказать сомнение, найти аргументы против.

Красная — эмоции, страсть. Эта команда высказывает только эмоциональное восприятие заданной ситуации, без обоснования своих выводов.

Зелёная — творческая, креативная. Участники этой команды предлагают новые решения заданной ситуации, которые могут быть самыми фантастическими и неожиданными.

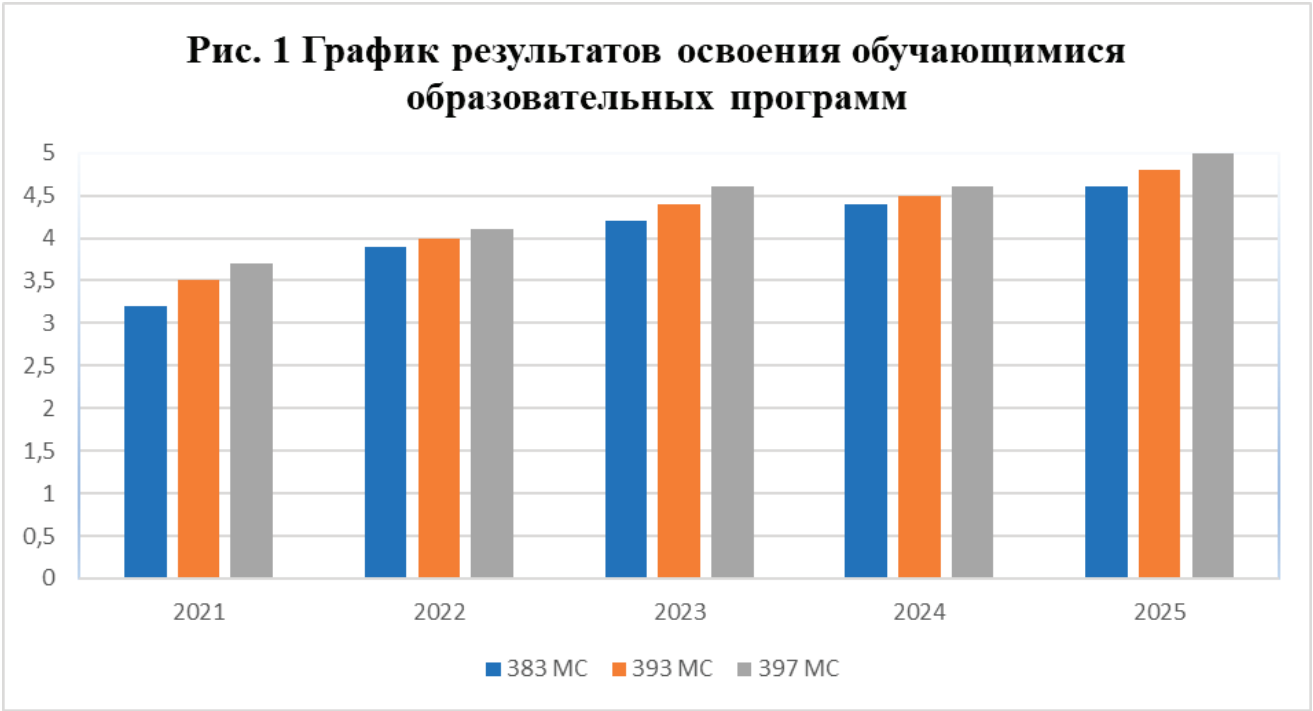
Синяя — нейтральная, оценочная. По сути, в этой группе собираются эксперты, аналитики, которые оценивают предложения всех команд и находят оптимальное решение.

- Ответы на вопросы**
- Что вы ожидали от практического занятия?
 - Какая информация вызвала у Вас наиболее яркие ощущения?
 - Что вам более всего удалось во время выполнения практических заданий и как Вы считаете почему это произошло?
 - Перечислите в порядке убывания основные проблемы и трудности, которые вы испытывали в ходе практического занятия? Какими способами вы их преодолевали?
 - Какую информацию Вы бы опустили, а на какую сделали бы больший акцент?
 - В чем вы видите собственное приращение?

Выводы:

Данные методики преподавания были внедрены в Учебный процесс ГБПОУ «СОМК» город Екатеринбурга, и дали положительные результаты.

Благодаря подобным методикам происходит формирование общих компетенций, таких как принятие ответственности, за свои решения, умение организовывать свое рабочее место, благотворная работа в коллективе.



Игра как инструмент социализации: формирование социально значимых качеств у младших школьников

Пахомова Ольга Сергеевна, учитель начальных классов;
Кундбаева Бибинур Бахтегалиевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 4» (г. Астрахань)

Мхитарян Юлия Владимировна, учитель начальных классов
ГКОУ Астраханской области «СОШ № 4»

Статья посвящена изучению роли игровых технологий как эффективного инструмента социализации младших школьников и формирования у них социально значимых качеств личности в рамках требований ФГОС НОО.

В работе сформулированы рекомендации для педагогов по систематическому использованию игр в воспитательной работе, обозначены перспективы развития направления (в т.ч. интеграция цифровых инструментов и инклюзивные практики).

Ключевые слова: игровые технологии, социализация младших школьников, социально значимые качества личности, ФГОС НОО.

В условиях реализации ФГОС НОО особую значимость приобретает задача социализации младших школьников — формирования у них социально значимых качеств личности: коммуникативных навыков, эмпатии, ответственности, уважения к окружающим, гражданской идентичности и других [1, 105].

Игра традиционно выступает ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, но сохраняет высокую педагогическую ценность и в начальной школе. Согласно данным Минпросвещения, 82 % педагогов уже используют игровые методики в работе с младшими школьниками. Статистика также показывает, что 78 % родителей отмечают: игры упрощают адаптацию детей в коллективе и улучшают коммуникативные навыки.

Использование игровых технологий напрямую соотносится с ключевыми положениями ФГОС начального общего образования.

Согласно концепциям ведущих психологов (Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже), игра — не просто развлечение, а важнейший инструмент развития личности [2, с.56].

Л. С. Выготский подчёркивал, что игра создаёт «зону ближайшего развития»: ребёнок в игре действует на уровень выше своего актуального развития, осваивая новые социальные роли и модели поведения. Игра позволяет соединить аффективную и интеллектуальную сферы, формируя произвольность поведения [4, с.17].

Д. Б. Эльконин рассматривал игру как деятельность, в которой ребёнок принимает на себя роль взрослого и через неё осваивает социальные отношения. В игре моделируются реальные жизненные ситуации, что способствует социализации.

Ж. Пиаже отмечал, что игра помогает ребёнку перейти от эгоцентрического мышления к пониманию позиций других людей, развивает эмпатию и навыки кооперации.

Использование игровых технологий в начальной школе напрямую поддерживает достижение личностных результатов, закреплённых во ФГОС НОО: формирование гра-

жданской идентичности: игры с патриотическим содержанием («Путешествие по родному краю», «Символы России») развивают любовь к Родине, уважение к традициям народов РФ, развитие нравственных качеств: сюжетно-ролевые игры («Школа вежливости», «Добрые поступки») учат различать добро и зло, проявлять доброту, сочувствие, готовность помочь, формирование коммуникативных умений: командные игры («Мы — одна команда», «Помоги другу») развивают навыки сотрудничества, умение слушать и учитывать мнение других, разрешать конфликты, воспитание трудолюбия и ответственности: дидактические игры с элементами труда («Юные мастера», «Уборка класса») прививают уважение к труду, аккуратность, самостоятельность.

Младший школьный возраст имеет ряд психологических особенностей, делающих игру особенно эффективной для социализации: яркое образное мышление — дети легко вживаются в роли, представляют себя в разных ситуациях, что помогает им понять мотивы поведения других людей, потребность в признании — в игре ребёнок получает возможность проявить себя, заслужить одобрение сверстников и педагога, что укрепляет самооценку и мотивацию к социально одобряемым поступкам.

Таким образом, игровые технологии в начальной школе — это научно обоснованный и педагогически целесообразный инструмент социализации.

Рассмотрим подробную классификацию игр, направленных на формирование социально значимых качеств у младших школьников. Каждая категория включает описание, педагогические задачи и конкретные примеры.

В ходе рассмотрения темы «Игра как инструмент социализации: формирование социально значимых качеств у младших школьников» удалось всесторонне изучить потенциал игровых технологий в образовательном процессе начальной школы и их роль в достижении требований ФГОС НОО.

Проведённый анализ подтвердил, что игра — не просто средство развлечения, а педагогически обосно-

ванный инструмент социализации младших школьников [3, 122]. Она:

- создаёт безопасную среду для отработки социальных навыков (общение, сотрудничество, разрешение конфликтов);
- позволяет моделировать реальные жизненные ситуации и осваивать адекватные модели поведения;
- способствует эмоциональному развитию: учит понимать свои и чужие чувства, развивает эмпатию;
- формирует нравственные ориентиры через практику: дети не просто узнают о доброте и вежливости, но и применяют эти качества в действии;
- поддерживает мотивацию к обучению и взаимодействию в коллективе;
- помогает реализовать требования ФГОС НОО к личностным результатам образования.

Игровые технологии способствуют формированию ключевых социально значимых качеств, закреплённых во ФГОС НОО:

1. Гражданская идентичность: игры с патриотическим содержанием («Путешествие по родному краю») развивают любовь к Родине и уважение к традициям.
2. Нравственные качества: ролевые и дидактические игры («Правила нашего класса») учат различать добро и зло, проявлять доброту и взаимопомощь.
3. Коммуникативные умения: коммуникативные и подвижные игры («Круг комплиментов», «Переправа») развивают навыки общения, слушания, согласования действий.
4. Ответственность и самостоятельность: деловые игры («Школьный совет») формируют умение принимать решения и отвечать за них.

Литература:

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. Москва: «Прогресс», 2018–315 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / М.: Педагогика, 2023. — 310 с.
3. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / М.: Просвещение, 2022. — 325 с.
4. Кабанова Л. В. Учебные игры как средство повышения эффективности уроков // Нач.шк. № 1. 2022. — с. 16–19.

5. Экологическая культура: игры на тему природы («Экологический патруль») воспитывают бережное отношение к окружающему миру.

6. Здоровый образ жизни: подвижные игры с социальными правилами («Правила безопасности») сочетают физическое развитие с усвоением норм безопасного поведения.

7. Кроме того, игры поддерживают метапредметные результаты — развитие регулятивных (самоконтроль), познавательных (анализ ситуаций) и коммуникативных УУД.

Для эффективной реализации игровых технологий в начальной школе рекомендуется: систематичность: использовать игры регулярно, а не от случая к случаю, встраивая их в урочную и внеурочную деятельность, постепенное усложнение: адаптировать содержание и правила игр к возрасту и уровню развития детей (от простых ролевых игр в 1 классе до деловых симуляций в 4 классе), сочетание типов игр: комбинировать ролевые, коммуникативные, подвижные и дидактические игры для комплексного воздействия, рефлексия: после каждой игры проводить обсуждение: «Что узнали?», «Как это пригодится в жизни?», «Кто проявил доброту/ответственность?».

Таким образом, игровые технологии — это гибкий и мощный ресурс для социализации младших школьников, который при грамотном использовании помогает не только выполнять требования ФГОС, но и воспитывать гармоничную, социально ответственную личность. Внедрение предложенных подходов позволит педагогам сделать воспитательный процесс более увлекательным, осмысленным и результативным.

Особенности обучения младших школьников конструктивному разрешению конфликтов

Пахомова Ольга Сергеевна, учитель начальных классов;
Кундбаева Бибинур Бахтегалиевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 4» (г. Астрахань)

Мхитарян Юлия Владимировна, учитель начальных классов
ГКОУ Астраханской области «СОШ № 4»

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме — обучению младших школьников навыкам конструктивного разрешения конфликтов в образовательном процессе. В работе раскрываются возрастные особенности детей 6–10

лет, влияющие на возникновение и протекание конфликтных ситуаций, а также обосновывается необходимость целенаправленного формирования у учащихся коммуникативных стратегий мирного урегулирования споров в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Описаны способы диагностики прогресса в формировании у детей навыков мирного разрешения споров (наблюдение, анкетирование, социометрия, рефлексивные беседы).

Ключевые слова: конструктивное разрешение конфликтов, младший школьный возраст, коммуникативные навыки.

Младший школьный возраст (6–10 лет) — период активного формирования коммуникативных навыков и социальных установок. В это время дети сталкиваются с разнообразными конфликтными ситуациями в классе, на перемене, во внеурочной деятельности.

Конструктивное разрешение конфликтов — не просто отсутствие ссор, а умение находить взаимовыгодные решения, слушать оппонента, выражать свои чувства без агрессии. ФГОС НОО подчёркивает важность развития коммуникативных универсальных учебных действий, куда входит и навык конструктивного взаимодействия.

Цель статьи — раскрыть особенности обучения младших школьников методам конструктивного разрешения конфликтов и предложить практические инструменты для педагогов.

Рассмотрим возрастные особенности младших школьников в контексте конфликтов. Понимание возрастных особенностей помогает выстроить эффективную работу:

1. Эмоциональная неустойчивость: дети быстро возбуждаются, им сложно контролировать эмоции.
2. Недостаток коммуникативных навыков: не всегда умеют выразить свои чувства словами, часто прибегают к физическому воздействию.
3. Эгоцентризм: сложно поставить себя на место другого, понять чужую точку зрения.
4. Стремление к справедливости: остро реагируют на «несправедливость», что часто становится причиной ссор.
5. Подражательность: копируют модели поведения взрослых (родителей, учителей).
6. Потребность в признании: конфликты могут возникать из-за желания выделиться, доказать свою правоту [1, с.939].

Этапы обучения конструктивному разрешению конфликтов (по годам обучения).

1 класс: знакомство с понятием конфликта

На этом этапе важно создать базовое понимание того, что такое конфликт, и показать, что разногласия — нормальная часть общения. Дети только начинают адаптироваться к школьной среде, формируют первые дружеские связи и учатся взаимодействовать в коллективе.

В ходе работы формируется представление о конфликте как естественном явлении. Ребята учатся распознавать и называть свои эмоции, осваивают простейшие способы успокоиться и закладывают основы уважительного отношения к другим.

Для достижения этих целей используются различные методы и приёмы. Дети разбирают ситуации на примерах из сказок и мультфильмов — например, конфликт Колобка и Лисы или спор трёх медведей. Проводятся игры-имитации, в ходе которых ребята показывают, как они радуются, обижаются или злятся. Пиктограммы эмоций помогают наглядно обозначать чувства. Короткие беседы на темы «Что такое ссора?» и «Почему люди спорят?» способствуют осмыслению сути конфликтов. Также дети осваивают простые способы успокоиться: посчитать до пяти, подышать глубоко или отойти в сторону [2, с. 249].

Пример занятия — игра «Угадай эмоцию». Учитель показывает карточки с изображением разных эмоций, дети называют их и рассказывают, когда сами чувствовали так же. Затем идёт обсуждение: что делать, если стало обидно или если появляется злость.

2 класс: освоение базовых навыков

Во 2 классе дети уже имеют опыт школьных взаимодействий и начинают осознать правила поведения в коллективе. Акцент делается на развитии коммуникативных навыков, позволяющих выражать свои чувства без агрессии.

Ученики учатся выражать чувства словами вместо действий, осваивают технику «Я-высказываний» и навыки активного слушания, а также привыкают обращаться за помощью к учителю, если возникают сложности.

На занятиях применяются разные подходы. Дети тренируются формулировать «Я-высказывания» по шаблонам: «Мне обидно, когда...», «Я злюсь, потому что...». Выполняются упражнения на активное слушание — например, нужно повторить, что сказал сосед, или рассказать, что почувствовал герой истории. В рамках ролевых игр разыгрываются простые конфликтные ситуации: из-за игрушки или места за партой. Создаётся «Копилка добрых слов»: ребята записывают или рисуют слова поддержки и утешения. Проводятся мини-тренинги на темы «Как попросить прощения» и «Как предложить помощь».

В качестве примера можно привести ролевую игру «Два друга и одна игрушка». Дети разыгрывают ситуацию, где один хочет играть с машинкой, а другой не даёт. Затем пробуют решить проблему с помощью «Явысказываний» и компромисса — например, поиграть по очереди [3, с. 120].

3 класс: практика компромиссов

В 3 классе дети способны анализировать более сложные ситуации и учитывать интересы других. У них развива-

ется критическое мышление и появляется готовность договариваться.

Задача состоит в том, чтобы научить ребят находить взаимовыгодные решения, развивать умение идти на компромисс, закреплять навыки конструктивного диалога и вовлекать детей в совместное создание правил общения в классе.

На уроках разбираются реальные ситуации из жизни класса — с сохранением анонимности. Проводятся групповые дискуссии на темы «Что значит уступить?» и «Когда компромисс — это хорошо?». Совместно составляется «Правила дружбы» класса: ученики обсуждают правила поведения и голосуют за них. В рамках ролевых игр отработываются ситуации с несколькими вариантами решений. В малых группах дети придумывают, как помирить двух друзей.

Пример занятия — обсуждение ситуации «Кто будет капитаном команды?». Ребята предлагают варианты решения: бросить жребий, провести голосование или организовать поочерёдное лидерство. Они оценивают плюсы и минусы каждого варианта и выбирают лучший. Затем оформляют его в виде правила и добавляют в «Правила дружбы».

4 класс: развитие медиаторских навыков

К 4 классу у детей сформирован базовый уровень коммуникативной культуры. Они готовы не только решать собственные конфликты, но и помогать другим.

Обучение направлено на то, чтобы обучить алгоритму разрешения конфликтов, развить эмпатию и способность встать на место другого, сформировать навыки медиации (посредничества), а также стимулировать социальную активность через проекты на тему дружбы и сотрудничества [4, с.15].

На занятиях ученики осваивают алгоритм разрешения конфликта: остановиться, успокоиться, выслушать, сказать о чувствах, предложить решение и выбрать вариант совместно. Проводятся ролевые игры «Медиатор»: один ученик помогает двум другим найти выход из спора. Организуются тренинги на темы «Как успокоить рассердившегося друга» и «Как сказать «нет» без ссоры». Реализуются проекты «Неделя добрых дел» и «Как создать дружный класс»: дети создают плакаты и проводят мини-лекции для младших классов. В формате рефлексивных кругов обсуждаются вопросы: «Что нового я узнал о решении споров?» и «Кому я помог на этой неделе?».

Пример занятия — проект «Школа медиаторов». Дети делятся на группы: одни разыгрывают конфликт (например, изза забытой тетради), другие выступают медиаторами, используя алгоритм. После разыгрывания прово-

дится обсуждение: что помогло, что было сложно и как можно улучшить подход.

Обучение строится на игровых и наглядных методах, которые соответствуют возрастным особенностям младших школьников. Создаётся безопасная среда, где дети не боятся ошибаться и делиться чувствами. Успехи подкрепляются похвалой — отмечаются даже небольшие достижения, например: «Сегодня ты смог договориться без ссоры!». Полученные навыки связываются с реальной жизнью: после игры детям предлагают применить их на перемене или дома. Пройденный материал регулярно повторяется, а ситуации постепенно усложняются по мере взросления ребят.

Такой поэтапный подход позволяет последовательно формировать у младших школьников устойчивые навыки конструктивного разрешения конфликтов, которые станут основой для их успешной социализации в будущем [5, с.110].

Практические методы и приёмы:

1. Ролевые игры Пример: ситуация «Два ученика хотят сидеть на одном месте». Дети разыгрывают варианты: агрессивный способ (толкнуть, накричать), конструктивный способ (договориться по очереди, бросить жребий).

2. Разбор кейсов Педагог предлагает реальную или вымышленную ситуацию, класс обсуждает: в чём причина конфликта, какие чувства испытывают участники, как можно решить проблему мирно.

3. Алгоритм разрешения конфликта (вывешивается в классе): остановись и успокойся, выслушай другого, скажи о своих чувствах без обвинений.

Обучение конструктивному разрешению конфликтов — неотъемлемая часть воспитательного процесса в начальной школе.

Высокий уровень проявления конфликтного поведения обучающихся является одной из наиболее острых проблем для педагогики на сегодняшний день. Увеличение числа обучающихся, склонных к конфликтным формам поведения, свидетельствует о необходимости изучения причин, вызывающих эти явления.

Обучающиеся, которые не конструктивно действуют в конфликте, выражают себя такими проявлениями личности, как: склонность к агрессии, повышенная внушаемость, склонность к подражанию, эмоциональная нестабильность, озлобленность в отношении к ровесникам и окружающим людям, неадекватность и неустойчивость самооценки, повышенная тревожность, страх перед социальными контактами, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, которые регулируют поведение.

Литература:

1. Лямина Л. В. Формирование способности к разрешению конфликтов у детей младшего школьного возраста // Педагогика и психология: 2019. № 4 (6). — С. 939–943.

2. Мурашѐва С. В. Восстановительный подход к предупреждению и разрешению конфликтов у несовершеннолетних // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — Т. 4. — С. 246–250.
3. Покусаев В. Н. Рефлексивный круг как средство профилактики и разрешения конфликтов в младшей школе // V Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград: Перемена, 2021. — 149 с.
4. Покусаев В. Н. Профилактика и пути решения конфликтов в инновационной школе: Метод.рек. / Сост. В. Н. Покусаев. — Волгоград: Перемена, 2021. — 36 с.
5. Рождественская, Н. А. Формирование конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях // Вестник Московского университета. Психология. — М.: 2023. — № 1.-С. 109–116.

Инфографика для младших школьников: учимся видеть главное

Петросян Гаяне Сейрановна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье рассматривается потенциал инфографики как педагогического инструмента в начальной школе. Описываются виды инфографики, приводятся практические примеры её использования на уроках разных предметов и даются методические рекомендации по работе с ней для развития у младших школьников навыка выделения главного в информации.

Ключевые слова: инфографика, начальная школа, младшие школьники, визуализация информации, наглядность обучения, выделение главного, развитие мышления, учебные материалы, образовательные технологии, критическое мышление.

Сегодня информации вокруг так много, что даже младшие школьники с ней сталкиваются каждый день. Чтобы не запутаться, детям нужно учиться выбирать самое важное и приводить всё в порядок. В этом отлично помогает инфографика — когда вместо длинных объяснений есть картинка со схемами и короткими подписями.

Младший школьный возраст (6–10 лет) характеризуется преобладанием нагляднообразного мышления. Дети лучше воспринимают информацию через зрительные образы, чем через абстрактные понятия. Инфографика идеально соответствует этим особенностям. Она визуализирует сложные концепции; упрощает восприятие больших объёмов данных; делает информацию более запоминающейся; помогает увидеть взаимосвязи между элементами.

С точки зрения дидактики, инфографика выполняет несколько функций:

- *информационную* — передаёт знания;
- *структурирующую* — организует материал в логической последовательности;
- *акцентирующую* — выделяет главное; *мотивационную* — вызывает интерес к теме;
- *развивающую* — способствует формированию универсальных учебных действий.

Для младших школьников подходят следующие виды инфографики:

Информационная — представляет новый материал или обзор темы. *Примеры:* схема с правилами правописания, таблица умножения с визуальными образами, план произведения.

Сравнительная — позволяет сопоставить несколько объектов или явлений. *Примеры:* сравнение животных по

параметрам (питание, продолжительность жизни), сопоставление исторических событий.

Лента времени (таймлайн) — визуализирует хронологию событий. *Примеры:* этапы развития какого-либо процесса, биография писателя, история изобретения.

Процесс — показывает последовательность шагов или этапов. *Примеры:* алгоритм решения задачи, цикл жизни бабочки, инструкция по выполнению эксперимента.

Географическая — использует карты как основу для визуализации данных. *Примеры:* распределение природных зон по регионам, сравнение климатических условий, карта путешествий литературного героя.

Иерархическая — отображает отношения подчинения или классификации. *Примеры:* родословное дерево, классификация растений и животных, структура слова (корень, приставка, суффикс, окончание).

При изучении сказки «Теремок» создаём композиционную карту: рисуем домик в центре листа; вокруг размещаем карточки с изображениями героев; стрелками показываем последовательность их появления; подписываем реплики или характерные черты каждого персонажа. Дети видят структуру сюжета, запоминают героев и их порядок появления, учатся выделять ключевые события.

Для запоминания таблицы умножения на 3 используем визуальные образы: $3 \times 1 = 3$ — три яблока; $3 \times 2 = 6$ — две грозди по три банана; $3 \times 3 = 9$ — три букета по три цветка и т. д. Это превращает абстрактные числа в понятные картинки и помогает запомнить результаты.

Изучая тему «Времена года», создаём круговую диаграмму: делим круг на четыре сектора, каждый — своё время года; в секторах размещаем пиктограммы: сне-

жинка — зима, цветок — весна, солнце — лето, лист — осень; добавляем краткие подписи с характерными признаками каждого сезона. Дети наглядно видят цикличность и последовательность, запоминают признаки времён года.

При разборе слова по составу рисуем «дерево слова»: корень — ствол; приставки — ветки слева; суффиксы — ветки справа; окончание — листья.

Например, для слова «подберёзовик»: «берёз» — корень (ствол); «под-» — приставка (ветка слева); «-ов-», «-ик» — суффиксы (ветки справа); нулевое окончание (листья).

Дети создают «ленту времени» своей жизни — отмечают важные события (рождение, первый день в садике, поступление в школу) с датами и рисунками; добавляют краткие описания событий; представляют проект классу, рассказывая о своей хронологии. Это учит хронологии и структурированию личного опыта.

Алгоритм работы с инфографикой на уроке

Этап 1. Знакомство. Показываем готовую инфографику по теме урока. Объясняем, что означают цвета, символы, стрелки, размеры элементов. Обсуждаем, какую информацию можно извлечь из каждого элемента.

Этап 2. Анализ. Задаём вопросы: «Что здесь главное?», «Как связаны эти элементы?», «Какие выводы можно сделать?», «Что изменилось бы, если убрать этот элемент?». Учим детей «читать» инфографику, выделяя ключевые идеи.

Этап 3. Создание. Предлагаем детям сделать свою инфографику по теме урока — сначала по шаблону, затем самостоятельно. Даём чёткие критерии: что должно быть отражено, какие элементы использовать, какой объём текста допустим. Оказываем помощь при необходимости, но поощряем самостоятельность.

Этап 4. Презентация. Ученики показывают свои работы классу, объясняют логику построения. Проводим обсуждение, что получилось хорошо, что можно улучшить, какие идеи можно использовать в будущем.

Литература:

1. Аствацатуров Г. О. Дизайн образовательного процесса: инфографика в школе. — М.: Педагогическое общество России, 2018. — 240 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М.: Просвещение, 1977. — 256 с.
3. Брыксина О. Ф. Дидактический потенциал инфографики: о полифункциональности в образовании. — Самара: Самарский университет, 2020. — 184 с.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
5. Ковалёва Г. С. Оценка образовательных достижений в начальной школе: методические рекомендации. — М.: Просвещение, 2009. — 144 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974. — 158 с.
8. Инновационные технологии в начальном образовании: сборник научных статей / сост. е. А. Иванова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 288 с.

Методические рекомендации по созданию учебной инфографики

Простота и ясность. Инфографика должна быть понятной с первого взгляда. Избегайте перегрузки деталями — визуальный «шум» отвлекает от главного.

Яркость и контраст. Используйте яркие цвета и контрастные сочетания для выделения ключевых элементов. Но не более 3–4 основных цветов, чтобы не рассеивать внимание.

Минимум текста. Заменяйте длинные тексты пиктограммами, символами, короткими подписями. Оптимальное соотношение: 20 % текста, 80 % визуальных элементов.

Последовательность. Располагайте элементы в логическом порядке: слева направо, сверху вниз, от общего к частному.

Масштаб и пропорции. Размер элементов должен отражать их важность. Главное — крупнее, второстепенное — мельче.

Единый стиль. Все элементы инфографики должны быть выполнены в одном стиле (плоские иконки, объёмные изображения, рисунки от руки и т. д.).

Возрастная адаптация. Для младших школьников лучше использовать понятные рисунки, пиктограммы, тематические постеры вместо абстрактных схем.

Интерактивность. По возможности делайте инфографику интерактивной: с возможностью переставлять элементы, дополнять, изменять.

Интеграция в урок. Инфографика должна быть органично встроена в структуру урока, а не выступать как отдельный элемент.

Разнообразие форматов. Используйте разные виды инфографики на разных этапах урока: для объяснения нового материала, закрепления, повторения, контроля.

Использование инфографики как педагогического инструмента в начальной школе способствует достижению планируемых результатов ФГОС НОО: развитию критического мышления, навыков работы с информацией и наглядного представления данных у младших школьников.

Формирование читательской грамотности на уроках английского языка

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка
МКОУ «Сухобузимская СШ имени Героя Советского Союза С. Н. Портнягина» (Красноярский край)

В современном образовательном пространстве, ориентированном на запросы XXI века, перед школой стоит задача не просто передать ученику сумму знаний, а научить его эти знания применять в реальных, постоянно меняющихся жизненных ситуациях. Система образования России стремится к повышению своей глобальной конкурентоспособности, и одним из ключевых показателей успешности этого процесса является уровень сформированности функциональной грамотности обучающихся [3, с. 1]. Особое место в этой структуре занимает читательская грамотность, которая выступает фундаментом для развития всех остальных видов грамотности — математической, естественнонаучной, финансовой и глобальных компетенций. Предмет «Иностранный язык» обладает уникальным потенциалом для развития читательской грамотности, так как работа с иноязычным текстом является не только средством обучения языку, но и целью — способностью получать необходимую информацию из различных источников для решения коммуникативных и познавательных задач [4].

Понятие функциональной грамотности претерпело значительную эволюцию. Первоначально трактуемое как совокупность навыков чтения и письма для повседневной жизни (оформление анкеты, чтение инструкции), сегодня оно понимается значительно шире. Функционально грамотная личность — это человек самостоятельный, познающий, умеющий жить среди людей, ориентироваться в мире и действовать в соответствии с общественными ценностями и ожиданиями [3, с. 5]. В рамках школьного образования это способность использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности и общения [4, с. 240].

Читательская грамотность является базовым компонентом функциональной грамотности. Согласно определению, принятому в международном исследовании PISA, это не просто техника чтения, а способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [2]. Важно различать традиционное чтение и функциональное чтение. Если традиционное чтение направлено на общее интеллектуальное развитие и обретение культуры, то функциональное чтение — это чтение с конкретной целью поиска информации для решения определенной задачи или выполнения конкретного задания. При функциональном чтении активно применяются приемы просмотрового (сканирование) и аналитического чтения (выделение ключевых слов, преобразование информации в схемы и таблицы) [2, с. 4].

Современные реалии таковы, что выпускник школы должен уметь ориентироваться в бесконечном потоке информации, выбирать главное, сравнивать данные из разных источников, оценивать их достоверность и формировать собственное мнение. Результаты общероссийских оценок по модели PISA, включая данные 2021 года и последующих лет, показывают, что проблема формирования грамотности чтения в России стоит достаточно остро: значительная часть обучающихся (в отдельные периоды до 15–20 %) не достигает порогового уровня, что свидетельствует о необходимости поиска более эффективных путей обучения работе с текстами различного содержания и формата [2, с. 2].

На уроках английского языка формирование читательской грамотности имеет свою специфику, поскольку язык, на котором написан текст, не является для учащихся родным. Тем не менее, именно здесь закладываются основы для развития всех ключевых групп читательских умений, которые в методике принято делить на три основные категории: поиск и извлечение информации, интеграция и интерпретация информации, осмысление и оценка содержания и формы текста.

Первая группа умений — нахождение и извлечение информации — предполагает способность учащегося ориентироваться в тексте, находить конкретные сведения, факты, имена, даты, определения, представленные в явном виде. Это базовый уровень, с которого начинается работа с любым текстом. Вторая группа — интеграция и интерпретация — требует более сложной мыслительной деятельности: установить скрытые связи, понять последовательность событий, определить главную мысль, тему или идею текста, сделать выводы, преобразовать вербальную информацию в графическую (например, заполнить таблицу или схему на основе прочитанного) и наоборот [1, с. 267]. Третья, наиболее сложная группа умений — осмысление и оценка — связана с критическим анализом прочитанного. Ученик должен не просто понять содержание, но и оценить достоверность информации, форму подачи, авторскую позицию, высказать и аргументировать собственную точку зрения, связать текст с реальным жизненным контекстом [5, с. 4].

Процесс формирования этих умений строится поэтапно и начинается уже с начальной школы. В 2–3 классах, когда учащиеся только овладевают основами чтения на английском языке, ключевой задачей является формирование технической стороны процесса: усвоение букв, звукобуквенных соответствий, правил чтения. Работа с текстом на этом этапе носит пропедевтический характер. Тексты небольшие по объему, содержат преимущественно знакомую лексику и простые грамматические конструкции. Основные виды заданий направлены на поиск конкретной информации (True/False), соотнесение картинки и слова,

восстановление порядка предложений в коротком повествовании. Это закладывает базу для будущего перехода к более сложным формам работы [2, с. 4]. Уже на этом этапе важно приучать детей к работе с разными типами текстов — не только со сплошными (рассказы, описания), но и с несплошными (простые таблицы, расписания, объяснения), которые окружают нас в повседневной жизни.

В 6–7 классах работа с текстом выходит на качественно новый уровень. Учащиеся уже владеют достаточным лексическим и грамматическим запасом, чтобы воспринимать более сложные аутентичные или адаптированные тексты. Основной акцент смещается с техники чтения на понимание содержания и развитие умений интерпретации. Учебные тексты становятся объемнее, в них появляются элементы разных стилей: публицистические статьи, письма, отрывки из художественных произведений. Задания усложняются: от простого поиска информации учащиеся переходят к формулированию выводов, определенной последовательности событий, пониманию причинно-следственных связей. Важным элементом работы становится обучение прогнозированию содержания текста по заголовку, иллюстрациям или ключевым словам, что является важнейшим навыком функционального чтения [4, с. 242].

Эффективность формирования читательской грамотности во многом зависит от правильной организации работы с текстом, которая традиционно включает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе главная цель — создать мотивацию к чтению, снять возможные языковые трудности и актуализировать имеющиеся у учащихся знания по теме. Используются такие приемы, как «мозговой штурм», прогнозирование по заголовку, работа с иллюстрациями, составление глоссария. На текстовом этапе решается задача понимания содержания. Учащиеся читают текст с определенной целью, выполняя задания, которые контролируют степень понимания: ответы на вопросы, заполнение пропусков, поиск соответствий, составление плана или кластера. Послетекстовый этап нацелен на использование полученной информации в продуктивной речевой деятельности — устной или письменной. Здесь применяются дискуссии, ролевые игры, написание эссе, создание собственных проектов на основе прочитанного, что способствует развитию критического и креативного мышления [1, с. 268].

Большое значение для формирования полноценной читательской грамотности имеет разнообразие текстового материала. Помимо традиционных сплошных текстов (рассказы, статьи, письма, инструкции), в учебный процесс необходимо активно включать несплошные тексты. К ним относятся графики, диаграммы, таблицы, схемы, географические карты, планы помещений, билеты, расписания движения транспорта, рекламные постеры, анкеты. Умение работать с такими текстами, извлекать из них информацию и интерпретировать ее является жизненно важным навыком в современном мире. Часто на уроках используются и смешанные тексты, содержащие как вер-

бальные, так и визуальные элементы, что максимально приближает учебную ситуацию к реальной [3, с. 5].

Содержание текстов также играет огромную роль. Текст должен не только соответствовать возрасту и уровню языка учащихся, но и нести новую, интересную для них информацию, расширять кругозор, развивать критическое мышление. Чрезвычайно эффективным в этом плане является применение интегрированного подхода, известного в мировой практике как CLIL (Content and Language Integrated Learning — предметно-языковое интегрированное обучение). Суть этого подхода заключается в том, что иностранный язык используется как инструмент для изучения содержания другого учебного предмета — литературы, истории, биологии, географии [4, с. 243]. На уроках английского языка учащиеся могут читать отрывки из художественных произведений зарубежных авторов, тексты о природных явлениях, исторических событиях, научных открытиях. Такой подход, основанный на принципах дуальности (изучение и языка, и предмета), аутентичности и познавательной ценности, не только повышает мотивацию, но и учит видеть межпредметные связи, применять язык как реальное средство получения нового знания. Это заставляет учащихся читать более вдумчиво, преодолевать языковые трудности, догадываться о значении слов из контекста, что напрямую способствует развитию всех групп читательских умений [4, с. 243].

При выборе или составлении текстов и заданий к ним для формирования читательской грамотности учителю необходимо руководствоваться рядом требований. Текст должен быть структурирован (иметь заголовки, абзацы), шрифт — легко читаемым, объем — соответствовать норме. Содержание должно опираться на жизненный опыт ребенка, но при этом содержать элемент новизны. Задания к тексту должны быть четко сформулированы, иметь однозначную инструкцию, быть разнообразными по виду деятельности и разного уровня сложности, чтобы каждый ученик мог добиться успеха. Недопустимо наличие в тексте и заданиях каких-либо ошибок. Источником для таких материалов могут служить не только учебники, но и аутентичные ресурсы: сайты, блоги, отрывки из газет и журналов, рекламные буклеты, билеты, программы мероприятий и так далее [3, с. 5].

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что формирование читательской грамотности на уроках английского языка является не просто желательным, а необходимым условием для подготовки конкурентоспособной, адаптированной к современным условиям личности. Исходя из этого можно сделать следующие выводы:

1. Читательская грамотность — базовый навык. Она является основой для развития всех остальных видов функциональной грамотности и необходима для успешного решения учебных и жизненных задач в постоянно меняющемся мире.

2. Формирование идет поэтапно. Процесс строится от простого к сложному: от овладения техникой чтения в начальной школе (2–3 классы) к развитию умений анализи-

ровать, интерпретировать и критически оценивать информацию в среднем звене (6–7 классы и старше).

3. Важна системность и разнообразие. Работа с текстом должна быть системной и включать все три этапа (предтекстовый, текстовый, послетекстовый). Использование как сплошных, так и несплошных текстов максимально приближает учебную деятельность к реальным жизненным ситуациям.

4. Эффективность интегрированного подхода. Применение технологии CLIL, интегрирующей содержание других учебных дисциплин в урок английского языка, значительно повышает мотивацию и способствует более глубокому и вдумчивому чтению, развивая языковую догадку и познавательный интерес.

5. Роль учителя — проектировщик. Главная задача учителя — грамотно отбирать текстовый материал и проектировать такие учебные задания, которые будут стимулировать речемыслительную активность учащихся, учить их не просто читать, а понимать, анализировать и использовать информацию из текста для достижения собственных целей.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по формированию читательской грамотности на уроках английского языка является залогом того, что выпускник школы будет не просто знать иностранный язык, но и уметь эффективно использовать его как мощный инструмент познания, коммуникации и саморазвития на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Голубева, Н. Н. Система упражнений для формирования читательской грамотности на уроках английского языка в рамках работы с текстом / Н. Н. Голубева // Молодой ученый. — 2024. — № 13 (512). — С. 267–269.
2. Дагирова, Л. С. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка / Л. С. Дагирова // Просвещение. — 2023. — № 2. — С. 1–17.
3. Колесниченко, Г. И. Практики формирования функциональной (читательской) грамотности обучающихся на уроках английского языка / Г. И. Колесниченко. — Курск: МКОУ «Кореневская СОШ № 2», 2021. — 21 с.
4. Мясникова, Ю. И. Формирование читательской грамотности школьников посредством интегрированного подхода на уроках английского языка / Ю. И. Мясникова, Ю. С. Чернякова // Концепт. — 2024. — № 6. — С. 238–251.
5. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка: методические рекомендации / Т. С. Чевычелова, О. Е. Шабалова. — Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2022. — 20 с.

Интегрированное обучение лиц с нарушением слуха

Разумова Светлана Владимировна, учитель
КГБОУ «Школа-интернат № 1» г. Хабаровска

Статья посвящена проблеме интегрированного подхода к обучению детей с отклонениями в развитии в плане возможностей дальнейшего развития системы образования. Автор показывает, что интегрирование является одним из важнейших факторов подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни и интеграции в социум.

Ключевые слова: интегрированное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся с нарушением слуха, сурдопедагог, коррекционная поддержка, индивидуальные особенности, специальные потребности, эффективная интеграция.

Integrated education for people with hearing impairments

Razumova Svetlana Vladimirovna, teacher
KGBOU "Boarding School No. 1", Khabarovsk

This article focuses on the integrated approach to teaching children with developmental disabilities in terms of the possibilities for further development of the education system. The author demonstrates that integration is one of the most important factors in preparing individuals with disabilities for independent living and social inclusion.

Keywords: integrated education, psychological and pedagogical support, students with hearing impairments, speech therapist, correctional support, individual characteristics, special needs, and effective integration.

В настоящее время проблема ограниченности возможностей здоровья считается актуальной, так как инте-

грированное обучение детей с ОВЗ является современной тенденцией, которая характерна для зарубежных стран.

Это обоснованный этап развития системы специального образования, связанный с пересмотром расположения к лицам с ОВЗ, с признанием их прав на получение образования.

Интегрированное обучение детей с нарушенным слухом — сравнительно новое явление для системы образования нашей страны. Ребенок с нарушенным слухом — это ребенок, обладающий на равных правах с общими для всех детей образовательными потребностями особые образовательные потребности, удовлетворение которых допустимо лишь в условиях специального обучения. Ключевым моментом включения детей с недостатками слуха в России представляется полноценная речевая среда, успешно приводящая к речевому развитию. Вытекающим из этого благоприятным аспектом является посещение ребенком школы.

Существенной деталью значится выработка привычки общения со слышащими детьми, которая гарантирует более удачную социализацию и адаптацию к обучению в среднем или высшем учебном заведении. Родители глухих и слабослышащих детей предпочитают обучение в массовых школах вследствие различных обстоятельств: объективностью пребывания детей с нарушением слуха к обучению в массовой школе; недостаток необходимых данных о концепции специального обучения детей с патологией слуха; неготовностью отправлять детей в интернатные организации.

Важным считается предоставление организацией коррекционной поддержки детям с нарушенным слухом, которые обучаются в массовых учреждениях, так как дети в полной мере не получают необходимой психолого-педагогической помощи. Кроме положительных факторов был выявлен отрицательный фактор.

Данный факт предполагает социальную изоляцию, которая обнаруживает трудности в приобретении друзей из числа слышащих детей детьми с нарушениями слуха. У таких детей зачастую формируется ощущение неполноценности. В современной педагогике общедоступность включения детей и подростков с патологией слуха в обучение считается особым достижением. При исследовании системы постоянной помощи возможно добиться значительной степени речевого и психофизического развития у глухого или слабослышащего ребенка.

Ключевые требования, способствующие результативной интеграции детей с особыми потребностями: преждевременное обнаружение нарушений слуха и осуществление коррекционной работы; отбор детей разного возраста с нарушенным слухом; формирование вариантов моделей интегративного обучения в зависимости от речевых и психофизических способностей, возраста ребенка; наличие коррекционной поддержки и помощи каждому ребенку с патологией слуха; регулярный контроль за развитием ребенка и продуктивностью его интегрированного обучения; формирование условий, при которых ребенок может иметь возможность перейти из массовой школы в специальную, и наоборот, из специальной в мас-

совую; предоставление детям условий звукоусиления, которые способствуют разборчивому восприятию речи, не порождающих малоприятные чувства при внезапных громких звуках.

Интегрированное обучение в дошкольном учреждении имеет возможность быть рекомендованным глухим и слабослышащим детям со значительной степенью общего и речевого становления. Модель обучения может являться целесообразной для слабослышащих детей с легкой степенью тугоухости, которые владеют речью, способной гарантировать общение с педагогами и детьми. Данные воспитанники посещают консультативные занятия и пребывают под контролем сурдопедагога. Определение ребенка в массовое учреждение зависит также от состояния здоровья и уровня физического и познавательного развития. Значимыми считаются индивидуальные особенности ребенка: активность, динамичность, самостоятельность, инициативность; данные качества положительно оказывают большое влияние на становление и формирование коммуникативных функций.

Высокий уровень дошкольной подготовки детей предоставляет возможность родителям увеличить выбор учреждений для дальнейшего школьного обучения. Современные достижения в области дошкольного образования повышают значимость исследования разработки проблемы обучения в массовой школе глухих и слабослышащих детей. Присутствие в группе массового дошкольного учреждения ребенка с нарушенным слухом требует внимания к нему со стороны педагогов, готовности в коллективе с родителями гарантировать ответственность за его воспитание и обучение, подготовку к школе.

Неотъемлемой является психологическая подготовленность воспитателя к работе с таким ребенком; достичь стремления содействовать ребенку и его родителям. Особую роль содержит обеспечение участия ребенка в занятиях и во всех видах деятельности. Комплектация происходит при наполняемости групп детьми с нарушениями слуха, которые не имеют вторичных нарушений в развитии и обладают схожим уровнем общего и речевого развития. Как известно, без помощи родителей невозможно успешное воспитание и обучение детей. Что касается родителей ребенка с ОВЗ, то в таком случае им принадлежит основная значимость в организации повседневных занятий дома.

Необходим контроль за усвоением программного материала в учреждении и их интенсивное участие в постоянной работе по развитию и формированию речевого общения в быту. Как правило, родители выполняют общеразвивающую и коррекционную работу в семье согласно заданиям сурдопедагога. Определенно, в организации интегрированного обучения детей с нарушением слуха значительную роль представляет непосредственно сурдопедагог. Он, оценивая способности детей, рекомендует родителям направить ребенка в массовое учреждение, либо напротив, предостеречь их от этого. В то же время, положительным является то обстоятельство, ко-

торое предоставляет возможность посещения массовой школы в течение одного года.

Специалист отмечает, что для выполнения целенаправленной интеграции детей с ОВЗ дошкольный возраст является более благоприятным периодом. Данный факт объясняется тем, что дети в младшем возрасте легче принимают ребенка с нарушениями, либо не придают значение дефекту. Сурдопедагог предоставляет детальные рекомендации, согласно различным вопросам воспитания и обучения ребенка; консультируют воспитателей по проблемам организации взаимодействия с ребенком с ОВЗ, знакомят с отличительными особенностями развития каждого ребенка, поясняют характер вероятных трудностей и способы их преодоления.

При интегрированном обучении слабослышащих детей в общеобразовательной школе к ним предъявляют высокие требования в плане освоения знаний, умений, навыков по общеобразовательной программе. Полноценная речевая сфера является основным аспектом включения детей с недостатками слуха, которая приводит к благоприятному речевому развитию. Следующим положительным аспектом считается посещение ребенком местной школы. Поскольку слабослышащие дети очень разнообразны по уровню речевого развития, следует ожидать и значительного разнообразия в развитии их мышления. В последнее время сложилась конкретная направленность решать проблемы интеграции лишь со стороны специальной школы.

В данный период педагоги массовых школ чаще всего остаются от данной проблемы в стороне. Возникает значительное разногласие, когда готовых к интеграции детей с трудностями в развитии общеобразовательное учебное заведение не в состоянии принять в свои организации. Отторжение ребенка совершается в части ситуаций в силу нравственной деформации педагогических принципов, однако, чаще в силу абсолютной неготовности педагогов обычных школ работать с детьми, которые имеют специальные потребности. Крайне важной проблемой с целью интегрированного обучения считается создание единых

подходов к диагностике проблем и трудностей, которыми вполне грамотно и квалифицированно обязаны владеть специалисты массовой школы. При этом речь должна касаться не только сравнимых друг с другом методах диагноза проблем, но и о вытекающих из диагностики рекомендациях, обрисовывающих совокупность возможных мер.

Комплекс исследовательских методов обязан содержать в себе методики анализа темпа и характера изменений, в соответствии осуществлению данных рекомендаций. Помимо этого, следует искать подобные способы построения интегрированного обучения, в которых общеобразовательной школе принадлежит не менее активная значимость, чем специальной. Специальная школа должна подготавливать ребенка к потенциальному переходу в массовое среднее учебное заведение. Данная подготовка, вероятность и рациональность перехода в массовую школу должны определяться степенью развития и характером адаптации детей с ОВЗ, желанием родителей и наличием школы, способной его принять.

Вывод. В заключение можно сказать, что разнообразные формы включения дошкольников со слышащими детьми ориентированы на нормализацию и упорядочивание жизни, вовлечение его в сферу нормальных социальных взаимоотношений, всестороннее развитие. Работу по интеграции детей с нарушением слуха целесообразно начинать в дошкольный период, создавая разнообразные модели интеграции, необходимые для детей с ОВЗ, в нашем случае, неслышащих детей, которые имеют низкий уровень психофизического и слухоречевого развития.

Высокий уровень развития ребенка способен гарантировать хорошую подготовку к школе и быть базой для последующего успешного и эффективного обучения в массовой школе. Дети, оказавшиеся в массовых учреждениях, должны быть обеспечены регулярной коррекционной помощью и психологической поддержкой. Для эффективности интеграции необходима особая организация педагогов, дефектологов, логопедов.

Литература:

1. Гилевич, И. М. К проблеме интеграции: Програм. подгот. учителей массовых шк. к работе с детьми с нарушениями слуха. / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. — 1996. — № 6. — С. 44–51
2. Выготский, Л.С. Принципы социального воспитания глухонемых детей / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1983. — С. 101–114.
3. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореф. дис. ... д-р пед. наук: 13.00.03 / Кукушкина Ольга Ильинична. — М., 2005. — 58 с.
4. Леонгард Э. И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э. И. Леонгард // Инклюзивное образование. — 2010. — № 1. — С. 139–148.
5. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. — 2000. — № 3 — С. 65–73.
6. Марданова И. Р. Интегрированное обучение лиц с нарушениями слуха в России [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). — М.: Буки-Веди, 2018. — С. 63–65. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14227/> (дата обращения: 10.10.2019).
7. Соловьева, Т. А. Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Соловьева Татьяна Александровна. — М., 2010. — 175 с.

8. Шевчук, Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении / Л. Е. Шевчук // Дефектология. — 2004. — № 6. — С.51–60.
9. Шматко, Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71–78.
10. Щурова, Ю. Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / Щурова Юлия Евгеньевна. — М., 2007. — 231 с.
11. Разумова С.В Интегрированное обучение лиц с нарушением слуха. Образовательная социальная сеть NSPORTAL.RU 10.10.2019 [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2019/10/10/integrirovannoe-obuchenie-lits-s-narusheniem-sluha> (дата обращения 24.02.2026)

Организация системы наставничества как эффективный метод социализации дошкольников (из опыта взаимодействия подготовительной группы «Колокольчик» и первой младшей группы «Солнышко»)

Саразякова Анна Михайловна, воспитатель;

Баркина Надежда Петровна, воспитатель

МБДОУ г. Абакана «Детский сад присмотра и оздоровления «Аленький цветочек»

Современные дошкольные образовательные стандарты (ФГОС ДО) делают акцент на создании условий для позитивной социализации ребенка [3]. Однако, как справедливо отмечают исследователи, зачастую дети в группах изолированы по возрастному принципу: младшие общаются только с младшими, старшие — только со сверстниками, что существенно сужает социальный опыт дошкольников [10, с. 12].

Исторически традиция наставничества имеет глубокие корни в отечественной педагогике — ещё В. А. Сухомлинский в своих работах подчёркивал важность передачи опыта от старших воспитанников младшим как основы нравственного воспитания [9, с. 145].

Актуальность внедрения системы наставничества в нашем детском саду обусловлена необходимостью создания естественной среды для передачи опыта. Взаимодействие старших и младших дошкольников решает сразу несколько задач:

1. Для малышей (1 младшая группа «Солнышко») — это мягкая адаптация к условиям детского сада, освоение режимных моментов через подражание «взрослым» детям.
2. Для старших (подготовительная к школе группа «Колокольчик») — это возможность проявить ответственность, самостоятельность, получить опыт заботы о других, что является важным этапом подготовки к школе.

Обращаясь к теоретическим основаниям нашей работы, необходимо отметить фундаментальные исследования Л. С. Выготского, который рассматривал социальную ситуацию развития как основной источник формирования психических функций ребёнка [2, с. 87]. Именно в общении со старшими детьми, по мнению классика, создаётся «зона ближайшего развития» младшего дошкольника.

Организация системы наставничества: формы и методы работы

Система наставничества в нашем учреждении строится не на спонтанных встречах, а на планомерной деятельности. Шефство группы «Колокольчик» над группой «Солнышко» включает в себя несколько направлений.

Помощь в режимных моментах (Практический блок)

Первое, с чем сталкиваются малыши в детском саду — это самообслуживание. Старшие дети ежедневно приходят на помощь младшим товарищам. Наиболее ярко это проявляется при сборе на прогулку. Старшие ребята терпеливо объясняют трехлеткам, в каком порядке надевать вещи, помогают справиться с непослушными пуговицами и молниями. Они обучают малышей строиться парами и, взяв за руки, показывают пример, как держать ровный строй во время выхода на улицу. Это превращает рутинный процесс в значимое событие для обеих сторон.

Игровой час как средство социализации

Игра — ведущий вид деятельности дошкольника. Мы организовали еженедельный «Игровой час», во время которого наставники приходят в гости к группе «Солнышко».

Подвижные игры: старшие дети берут на себя главные роли (волка, лисы, водящего), показывая правила игры. Малыши, глядя на них, быстрее запоминают последовательность действий и меньше стесняются.

Сюжетно-ролевые игры: подготовишки помогают развернуть сюжет игры в «Больницу», «Магазин» или «Семью». Они приносят в игру более сложные действия, обучая малышей новым социальным ролям.

Творческие и культурные акции

Для развития эмпатии и бережного отношения к вещам мы запустили несколько социальных проектов.

Акция «Подари книжку»: это не просто сбор книг, а целый ритуал. Старшие ребята проводят дома «ре-визию», отбирая уже прочитанные, но хорошо сохранившиеся книги, которые не соответствуют их возрасту. Затем они торжественно вручают их малышам.

Ремонтная мастерская: развивая тему бережливости, мы организовали «Книжкину больницу». В игровой форме старшие дети показывают малышам, как лечить книги: подклеивать страницы, разглаживать мятые листы. Наставник показывает малышу, как правильно держать кисточку и намазывать клеем полоску бумаги, чтобы «вылечить» любимую сказку. Это учит младших уважать труд и книги, а старших — терпению и мелкой моторике в процессе обучения других.

Театральные представления: самая любимая форма взаимодействия. Дети подготовительной группы готовят для «Солнышка» небольшие театрализованные постановки по русским народным сказкам («Теремок», «Колобок», «Репка»).

Суть системы наставничества

В чем же заключается суть описанной системы? Мы не просто соединили две группы для совместного времяпрепровождения. Мы создали иерархическую модель отношений, основанную на принципе «равный — равному», но с разницей в опыте.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1996. — 416 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 21.01.2019). — Москва, 2014.
4. Аладатова Е. В. Реализация наставничества между возрастными группами ДОУ через проект «Содружество» / Е. В. Аладатова, А. М. Нехорошева, Н. А. Николаева, Т. П. Шестакова // Молодой ученый. — 2022. — № 47 (442). — С. 385–386.
5. Якшина А. Н. Разновозрастные группы в детском саду: возможности и риски для развития дошкольников / А. Н. Якшина // Современное дошкольное образование. — 2022. — № 1 (109). — С. 4–11.
6. Ключева К. А. Наставничество в дошкольном возрасте: влияние на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие детей через взаимодействие с более старшим наставником / К. А. Ключева, Т. А. Жданова // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XV Международной научной конференции. — Красноярск: КГПУ, 2025. — С. 75–78.
7. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — № 3. — С. 4–18.
8. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. — 11-е изд. — Москва: Академия, 2012. — 608 с.
9. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Москва: Концептуал, 2019. — 320 с.
10. Ермакова Т. С. Разновозрастное взаимодействие в детском саду / Т. С. Ермакова, М. П. Шувалова. — Москва: Мозаика-Синтез, 2007. — 112 с.
11. Зотина Е. С. Управленческая практика: реализация модели целевого наставничества / Е. С. Зотина // Воспитатель ДОУ. — 2025. — № 1. — С. 6–10.

Для старших мы создаем «ситуацию успеха»: они чувствуют себя значимыми, умными, взрослыми. Это мощный стимул для собственного развития: чтобы учить других, нужно самому хорошо знать, как завязывать шарф или как правильно играть по правилам.

Для младших — это мостик в мир детского сада. Информация от старшего ребенка усваивается легче, чем от взрослого, так как они находятся на «одной волне». Наставник говорит на доступном языке и служит живым примером того, каким станет малыш через пару лет.

Заключение

Подводя итоги первого года работы системы наставничества между группами «Колокольчик» и «Солнышко», можно с уверенностью говорить о положительной динамике.

У детей младшей группы значительно сократился период адаптации, они быстрее освоили навыки самообслуживания, наблюдая за старшими. У детей подготовительной группы сформировались такие качества, как ответственность, доброжелательность и эмпатия. Они получили бесценный опыт «шефской» работы, который станет основой для их дальнейшей учебной и общественной жизни в школе.

Таким образом, организованная в детском саду система наставничества является эффективным, малозатратным и высокорезультативным методом воспитания и социализации, который рекомендуется к внедрению в практику других ДОУ.

12. Алдошина М. И. Феномен наставничества: история становления и современные вызовы / М. И. Алдошина, А. С. Фетисов // Проблемы современного образования. — 2023. — № 5. — С. 106–113.
13. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества / Т. Ю. Осипова // Концепт. — 2015. — № 03. — С. 1–9.
14. Тихонова Н. В. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России / Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер, И. Я. Вергасова // Образование и наука. — 2024. — Т. 26. — № 5. — С. 124–151.
15. Петрова Е. В. Разновозрастные группы в детском саду: организация работы / Е. В. Петрова. — Москва: Мозаика-Синтез, 2010. — 96 с.

Особенности эмоционального интеллекта младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Слепченко Яна Васильевна, магистр (г. Ростов-на-Дону)

В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта (ЭИ) младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Всё больше детей данной нозологической категории нуждаются в поддержке психологов, дефектологов и логопедов. Такие дети сложнее адаптируются и отстают от сверстников в эмоциональной, волевой и познавательной сферах. Эмоциональный интеллект — это способность понимать свои и чужие эмоции и использовать этот навык, чтобы взаимодействовать с окружающими. Эмоциональный интеллект у детей развивается с первых дней жизни. Уже в 2–4 года они распознают страх, счастье и печаль. К начальной школе учатся контролировать свои чувства. На это влияют биологические факторы: эмоциональный интеллект родителей, правополушарное мышление и свойства темперамента. Дети с РАС испытывают снижение потребности в общении и несформированность коммуникативных навыков. Они часто тревожны, зависимы от окружающих, обидчивы, ранимы и склонны к страхам. Уровень эмоционального интеллекта у детей с РАС определяется совокупностью факторов: степенью недоразвития интеллектуальных функций, структурой имеющегося дефекта и воздействием социальных условий. Им свойственны: некритичное самовосприятие, поверхностное и неточное опознание эмоций других, ограниченный словарный запас для описания эмоций, а также неспособность различать тонкие эмоциональные состояния.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, расстройства аутистического спектра, речевое и когнитивное развитие, социализация, когнитивные нарушения, волевая и познавательная сфера, адаптивные механизмы, межличностные отношения.

Characteristics of emotional intelligence among younger schoolchildren with autism spectrum disorders

Slepchenko Yana Vasilievna, master's degree (Rostov-on-Don)

This article examines the characteristics of emotional intelligence (EI) among primary school children with autism spectrum disorders (ASD). More and more children within this nosological group require professional support from psychologists, defectologists, and speech therapists. Such children find it more difficult to adapt and in most cases they lag behind their peers in the emotional, volitional, and cognitive spheres.

Emotional intelligence is the ability to understand one's own emotions and those of others, and to use this skill to interact with people around. Emotional intelligence develops from the very first days of life. As early as age 2–4, children can recognize fear, happiness, and sadness. By the time they enter primary school, they learn to control their feelings. This development is influenced by biological factors: the emotional intelligence of parents, right-hemisphere thinking, and temperament traits.

Children with ASD experience a reduced need for social interaction and underdeveloped communication skills. They are often anxious, dependent on others, easily offended, sensitive, and prone to fears. The level of emotional intelligence among children with ASD depends on intellectual underdevelopment, the structure of the disorder, and social conditions.

Characteristic features of children with ASD include uncritical self-perception; superficial and inaccurate recognition of others' emotions; limited vocabulary for describing emotions; inability to distinguish subtle emotional states.

Keywords: emotional intelligence, autism spectrum disorders, speech and cognitive development, socialization, cognitive impairments, volitional and cognitive sphere, adaptive mechanisms, interpersonal relationships.

Актуальность статьи обусловлена рядом факторов, связанных с ростом числа детей с РАС, их особыми образовательными потребностями и значимостью эмоционального интеллекта для социальной адаптации и обучения. По данным на 2024 год, в России каждый 88-й ребёнок рождается с расстройством аутистического спектра, а ежегодно рождаемость таких детей увеличивается на 13 %. Это требует разработки и внедрения эффективных методов поддержки и коррекции, включая развитие эмоционального интеллекта. У детей с РАС наблюдаются специфические нарушения в эмоциональной сфере: трудности в распознавании эмоций других людей и выражении собственных чувств, неадекватное использование мимики и жестов, повышенная тревожность и склонность к стереотипным действиям. Эти особенности затрудняют социальную адаптацию и коммуникацию, что делает развитие эмоционального интеллекта ключевым направлением коррекционной работы. Эмоциональный интеллект позволяет понимать свои и чужие эмоции, управлять ими и использовать в решении задач. Для младших школьников с РАС это особенно важно, так как дефицит в этой области мешает формированию межличностных отношений, мотивации к обучению и успешной интеграции в инклюзивную среду. Развитый эмоциональный интеллект способствует трансформации школьных знаний в личные цели ребёнка, что повышает его заинтересованность в обучении. Недостаток навыков в эмоциональной сфере может приводить к социальной изоляции, трудностям во взаимодействии с одноклассниками и педагогами, что требует специальных программ сопровождения. Несмотря на теоретическую значимость проблемы, существует дефицит адаптированных программ и методик для развития эмоционального интеллекта у детей данной нозологической категории. Большинство существующих подходов ориентированы на нормотипично развивающихся детей, что ограничивает возможности эффективной коррекции. Эмоциональное развитие тесно связано с речевым и когнитивным развитием. Комплексный подход, включающий работу над эмоциональным интеллектом, способствует более эффективной коррекции вторичных нарушений и предотвращает такие проблемы, как низкая самооценка и неблагоприятный социальный статус среди сверстников. Специалисты, работающие с детьми с РАС, часто сталкиваются с профессиональным выгоранием из-за отсутствия готовых решений для работы с эмоциональными триггерами и поведенческими сложностями. Разработка систем поддержки и обучения для педагогов и психологов также является актуальной задачей. Таким образом, изучение особенностей эмоционального интеллекта младших школьников с РАС и разработка методов его развития имеют высокую социальную значимость, способствуют улучшению качества жизни детей и их успешной интеграции в общество [2, с. 247].

Психические структуры и функции у детей с РАС развиваются иначе, чем у здоровых. Для их успешного об-

щения и уверенности необходимо развивать их не только интеллектуально, но и эмоционально.

Некоторые особенности эмоционального интеллекта детей с расстройствами аутистического спектра (РАС):

- детям с РАС трудно распознавать эмоции окружающих по мимике, жестам и движениям;
- затруднения в выражении своих эмоций и чувств;
- частые эпизоды стресса и тревоги из-за неспособности адекватно реагировать на социальные ситуации;
- нередкие случаи эмоциональной чувствительности и перфекционизма;
- неумение использовать эмоции в управлении конфликтами и принятии решений;
- «эмоциональная холодность», которая создаёт трудности в установлении положительной коммуникации с окружающими;

— «эмоциональный возраст» ребёнка с РАС может быть значительно меньше реального биологического возраста [6, с. 288].

Что даст ребёнку с РАС развитый эмоциональный интеллект?

1. Комфортная социализация. Он сможет лучше распознавать настроение окружающих, их к нему отношение.
2. Общее благополучие ребенка. Низкий уровень эмоционального интеллекта повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у ребенка с РАС.
3. Преуспевание в жизни. Исследователи установили, что около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20 % — умственные способности.
4. Взаимопонимание с близкими. Развитый эмоциональный интеллект позволит ребёнку точнее распознавать эмоции близких, выражать собственные чувства и налаживать более открытое и доверительное общение; создаст основу для формирования устойчивых эмоциональных связей, что особенно важно для дальнейшей социализации и адаптации ребёнка с РАС в обществе [3, с. 102].

Эффективное развитие эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра требует, чтобы родители, педагоги и специалисты сопровождения (психолог, дефектолог, логопед) чётко понимали структуру этого понятия, его основные компоненты и владели научно обоснованными методиками его формирования. Это создаёт условия для более успешной школьной адаптации детей с РАС и способствует укреплению их адаптивных механизмов.

Важным направлением коррекционной работы с данной нозологической группой является развитие эмпатии. Детям необходимо осваивать навыки распознавания эмоций окружающих, учиться сопереживать и понимать чувства других людей, ставить себя на их место, а также испытывать позитивные эмоции от успехов сверстников.

Для развития эмоционального интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) можно использовать:

1) Фотографии. Фотографии с проявлениями эмоционального состояния помогут ребёнку понять эмоцию, определить причину её проявления и правильно выразить.

2) Карточки с эмоциями. Нужно использовать карточки на кольце с изображёнными на них пятью базовыми эмоциями: радость, грусть, злость, удивление, страх. Каждый раз, когда ребёнок испытывает ту или иную эмоцию, следует связывать это переживание с соответствующей картинкой и проговаривать то, что он чувствует. Постепенно в подборку карточек можно добавлять другие эмоции: стыд, вина, гордость, разочарование и т. д.

3) Социальные истории. Это краткие рассказы с иллюстрациями, которые помогают ребёнку ориентироваться в разных ситуациях. При помощи социальных историй можно показать ребёнку, как можно отреагировать в тех или иных ситуациях. Например, если его радует игрушка — можно похлопать в ладоши.

4) Дыхательные техники. Дыхательные упражнения эффективно снижают эмоциональное напряжение. Например, дыхание, в котором выдох длиннее вдоха: на 2–3 счёта вдох, на 2–3 счёта задержать дыхание, на 3–4 счёта выдох [3, с. 205].

5) Сюжетно-ролевую игру. В игре ребёнок расслабляется, проявляет все чувства, которые он испытывает. Демонстрирует свои истинные «я».

6) Трудовую деятельность. Достижение положительного результата, радость за совершенный с другими детьми труд, общий успех, чувство удовлетворения от совместной работы — всё это даёт мощный импульс развитию эмоционального интеллекта.

7) Совместное чтение книг. Через проживание сказочных ситуаций, через обсуждение рассказов, через объяснение поведения того или иного персонажа, дети с РАС знакомятся с разными ситуациями и чувствами героев.

8) Творческую деятельность. Свободное и тематическое рисование (развитие эстетических чувств, формиро-

вание чувства прекрасного; перенос понятия «красота» на поведение детей с РАС).

9) Коммуникативные упражнения (например, игра «Назови ласково»). Это дидактическая игра, цель которой — закрепить в активном словаре детей существительные по теме и сформировать навык образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами [4, с. 129].

Родителям важно осознавать, что семья играет ключевую роль в социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Дети с РАС сталкиваются со значительными трудностями в процессе адаптации и зачастую демонстрируют отставание от сверстников в эмоциональном, волевом и познавательном развитии, в связи с чем родительская поддержка приобретает особую значимость [7, с. 224].

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников с РАС — актуальная задача современной коррекционной педагогики и психологии. Оно напрямую влияет на формирование межличностных отношений и адаптивных механизмов. Число детей, получивших соответствующие заключения психологомедикопедагогической комиссии (ПМПК), растёт, а значит, увеличивается потребность в профессиональной поддержке со стороны психологов, дефектологов и логопедов. При этом семья остаётся важнейшим ресурсом для успешной социализации ребёнка: именно в семейной среде закладываются основы эмоционального взаимодействия и формируются навыки, необходимые для адаптации в обществе. Таким образом, семья не просто дополняет работу специалистов, а становится её неотъемлемой частью. Именно в семейном кругу ребёнок получает первые уроки эмоционального взаимодействия, учится понимать себя и других, отрабатывает навыки общения в безопасной обстановке. Последовательная поддержка близких, сочетаемая с профессиональной помощью, открывает перед ребёнком с расстройствами аутистического спектра реальные возможности для развития эмоционального интеллекта и успешной социализации.

Литература:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
2. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. — СПб.: БХВ-Петербург, 2012. — 247 с.
3. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Выготский Л. С. Собрание сочинений. — М.: Педагогика, 1984. — С. 90–318.
4. Данилова Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях образовательного учреждения // Национальная ассоциация учёных (НАУ). — 2015. — № 7. — С. 128–130.
5. Кучук И. В. Специфика эмоционально-волевой сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». — 2023. — № 559868.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. — М.: Теревинф, 2014. — 288 с.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. — М.: Теревинф, 2011. — 224 с.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников посредством ознакомления с творчеством русских художников

Смолина Альбина Владимировна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 125

В статье автор описывает опыт работы реализации проекта «Учимся у художников» в старшей группе МБДОУ «Детский сад № 125» г. Иркутска, а также методику художественно-эстетического развития дошкольников посредством ознакомления с творчеством русских художников.

Ключевые слова: художественно-эстетическое, дошкольник, художник, живопись.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников представляет одну из важнейших задач образования. Именно в этот период дети начинают активно воспринимать мир вокруг себя через призму эмоций и чувств, формируя первые представления о красоте и гармонии.

Среди задач ФОП ДО в старшей группе определена задача «развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства, эмоции, эстетический вкус, интерес к искусству; умение наблюдать и оценивать прекрасное в окружающей действительности, природе» [1].

Одной из важных целей воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста является развитие эстетического восприятия, формирование способности чувствовать красоту природы и окружающего мира, а также интереса к искусству. Для достижения этой цели широко используются произведения живописи, скульптуры, архитектуры и музыки.

Творчество русских художников представляет уникальное средство для развития эмоционального отклика на проявления красоты в произведениях искусства. Картины русских живописцев отражают богатый культурный опыт нашей страны, многообразие русской природы и неповторимую душу русского народа. Например, произведение И. И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» вызывает у детей ощущение умиротворенности и спокойствия, заставляет обратить внимание на детали лесной чащи, увидеть свет солнца сквозь ветви деревьев, услышать шум ветра в кронах деревьев.

Изучение творчества выдающихся мастеров русской живописи помогает детям научиться различать оттенки цветов, формы предметов, композиции картин, понимать взаимосвязь цвета и настроения. Например, рассматривание пейзажей А. К. Саврасова («Грачи прилетели») позволяет детям осознать, как художник передает атмосферу весны, радость от прихода нового сезона, оживление природы после зимы.

Через знакомство с узнаваемыми сюжетами и яркими образами (В. М. Васнецов «Ковер-самолет», «Аленушка», «Царевна-лягушка») воспитатель погружает детей в сказку. Педагог должен не просто показать картину, но и рассказать о ней, задать наводящие вопросы, побудить ребенка к собственным интерпретациям:

Благодаря рассматриванию таких картин как В. Т. Тимофеев «Девочка с ягодами», И. Е. Репин «Стрекоза» дети учатся воспринимать портретную живопись. Воспитатель

может задать следующие вопросы: «Как вы думаете, почему художник нарисовал девочку, сидящую на заборе, а назвал картину «Стрекоза?»».

По мере взросления детей, можно углубляться в более тонкие аспекты творчества. Воспитатель может спросить детей: «Что чувствует этот человек на картине?», «Какое время года изображено?», «Какие звуки вы слышите, глядя на этот пейзаж?» — такие вопросы способствуют активному вовлечению малыша в процесс созерцания.

Знакомство с колористическими решениями, задачами настроения через цвет, динамикой композиции. Это может быть обсуждение теплых и холодных оттенков на картинах А. А. Пластова «Первый снег, И. Э. Грабарь «Февральская лазурь». Важно, чтобы этот процесс был игровым, ненавязчивым, стимулирующим детское воображение. Можно предложить детям «дорисовать» картину, «озвучить» ее, или даже «перенести» себя в изображенную сцену.

Результатом такой деятельности становится не только углубленное понимание произведений живописи, но и развитие эстетического восприятия. Дети учатся видеть красоту в деталях, замечать тонкие нюансы природных явлений, ценить мастерство художников. Этот опыт обогащает их внутренний мир, формирует любовь к искусству и природе, прививает уважение к творческому наследию.

Ознакомление с творчеством русских художников должно сопровождаться творческой деятельностью самих детей. После просмотра пейзажей и разговоров о природе, дошкольники могут рисовать свои собственные леса и поля, используя ту технику, которая им ближе. Имитация манеры художника, копирование отдельных элементов, создание собственных интерпретаций — все это способствует закреплению полученных знаний и развитию художественно-творческих способностей.

Изучение творчества таких мастеров, Ф. А. Васильев «Перед дождем»; И. Е. Репин «Осенний букет» предоставляет детям богатый материал для собственной продуктивной деятельности. Каждая картина становится отправной точкой для поиска ответов на вопросы: Как нарисовать хмурое небо? Как изобразить солнечный день? Воспитатель помогает детям развивать изобразительные навыки и умения, формировать художественно-творческие способности.

Педагог помогает детям сравнивать разные картины, изображающие времена года, деревья, реки и другие объ-

екты природы. Это стимулирует их к выходу за рамки заданного, к самостоятельному творчеству.

В старшей группе МБДОУ «Детский сад № 125» г. Иркутска был реализован проект «Учимся у художников». Цель проекта: развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства, эмоции, эстетический вкус, интерес к искусству посредством ознакомления с произведениями русских художников и изобразительной деятельности.

В ходе проекта мы познакомили детей с произведениями живописи (И. И. Шишкин, И. И. Левитан, В. А. Серов, И. Э. Грабарь, П. П. Кончаловский и другими), изображением родной природы в картинах художников. На основе ознакомления с картиной В. М. Васнецова «Царевна — Лягушка» мы учили детей рисовать царевну-лягушку, используя поэтапную схему рисования, учили выполнять раскрашивание портрета девочки методом пластилинографии после ознакомления с картиной В. А. Серова «Девочка с персиками», вместе с детьми выполняли аппликацию «Фрукты на блюде» по картине художника И. Машкова «Синие сливы».

Работа с пластилином, красками, способствовала развитию мелкой моторики, цветовосприятия и понимания красоты в искусстве. После знакомства с картиной Б. М. Кустодиева «Масленица» дети с удовольствием копировали элементы народных гуляний, создавая собственные неповторимые композиции на бумаге.

После изучения портретного жанра (И. Е. Репин «Осенний букет», В. Т. Тимофеев «Девочка с ягодами» и др.) мы включили детей в создание портретов своих друзей. Мы обсуждали, какие черты лица делают человека узнаваемым, как передать настроение с помощью мимики

и выражения глаз. Это способствовало не только развитию наблюдательности, но и формированию позитивного отношения к окружающим.

Практическая часть проекта была насыщена разнообразными техниками изобразительной деятельности: рисование карандашами, красками, мелками, пальчиковые игры для развития мелкой моторики, а также уже упомянутые пластилинография и аппликация. Каждое занятие строилось на основе изучения конкретного произведения искусства, где дети могли почувствовать себя настоящими художниками, осваивая новые приемы.

В результате реализации проекта у детей значительно улучшились графические навыки, они научились срисовывать изображения. Помимо этого у них обогатился словарный запас, они научились описывать картины более образным языком. Дети стали чаще замечать красоту окружающего мира на прогулке, обращать внимание на красоту осеннего неба или причудливую форму облаков. У них появилась потребность запечатлеть это на бумаге. Дети стали проявлять устойчивый интерес к посещению музеев и выставок, а также к самостоятельной художественной деятельности.

Проект «Учимся у художников» наглядно продемонстрировал, как знакомство с миром искусства, основанное на доступных и увлекательных методах, способствует комплексному развитию ребенка, формируя его как личность, способную ценить и создавать красоту.

Таким образом, приобщение дошкольников к шедеврам русской живописи способствует развитию воображения, фантазии, творческих способностей ребенка, формирует чувство прекрасного и создает основу для дальнейшего художественного саморазвития личности.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утвержденная приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028. — URL: <https://clck.ru/3Lawg6> (Дата обращения: 26.03.2025).
2. Доронова Т. Н. Развитие детей в изобразительной деятельности. — М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.
3. Дубровская Н. В. Приглашение к творчеству. — М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

ИИ-аватар как инструмент геймификации на примере учебного занятия по иностранному языку

Соколова Наталья Владимировна, преподаватель иностранного языка
Петрозаводское президентское кадетское училище

В статье автор рассматривает потенциал ИИ-аватара как инструмента геймификации на учебном занятии по иностранному языку. Показано, какие игровые механики реализуются через ИИ-аватар и как они поддерживают формирование языковых навыков на учебном занятии по иностранному языку.

Ключевые слова: ИИ-аватар, геймификация, иностранный язык.

Цифровизация образования и изменение привычек восприятия информации у обучающихся усиливают запрос на методы обучения, которые одновременно под-

держивают дисциплину учебной деятельности и повышают вовлеченность. Это особенно заметно в преподавании иностранного языка. Языковая практика требует

регулярного повторения, тренировки произношения, включенности в диалог и готовности ошибаться, что нередко вызывает у подростков напряжение и снижение мотивации. [2]

Одним из перспективных решений становится сочетание геймификации и инструментов искусственного интеллекта. На практике это может принимать форму ИИ-аватара — цифрового персонажа, который «ведет» учебное занятие, задает вопросы, поддерживает сюжет, озвучивает инструкции, создает эффект общения и помогает организовать смену видов деятельности. [1; 2]

В качестве основы для анализа в статье используются материалы учебного занятия по английскому языку в 6 классе на тему *Trip to Britain with Ben Bot* / «Путешествие в Британию с Бен ботом», где на разных этапах ИИ-аватар является смысловым и организационным центром.

Актуальность использования ИИ-аватара как инструмента геймификации обусловлена несколькими факторами:

1. Геймификация повышает вероятность добровольного включения в деятельность за счет понятных целей, коротких циклов обратной связи и ощущения прогресса. В языковом обучении это важно, поскольку страх ошибки мешает говорению. Известно, что геймификация может положительно влиять на мотивацию и вовлеченность (при корректном дизайне). [2; 5]

2. Необходимость активизации устной речи и произносительных навыков. Анализируемое учебное занятие включает повторение лексики с ритмико-двигательной поддержкой (stomp/clap/stand up и. т.д.). Все это схоже с методом полного физического отклика, который определяется, как подход к обучению языку, который предполагает использование движений для закрепления новых слов и фраз. [3]

3. Запрос на визуализацию и мультимодальность. Учебное занятие построено на визуальных опорах: карта Великобритании, флаги, символы, интерактивные задания. Теория мультимедийного обучения подчеркивает, что при правильной организации, сочетание визуального и аудиального каналов может повышать понимание. [4]

4. Развитие современных навыков и требований к образовательным результатам. В учебном занятии акцентировано внимание на сотрудничестве, технологию мини-проектов, навыки публичного выступления и самооценку, что в свою очередь соответствует современному пониманию метапредметных результатов и функциональной грамотности. При этом использование ИИ в образовании требует осмысленного, безопасного подхода и педагогического лидерства.

Цель статьи — описание ИИ-аватара, как инструмента геймификации, встроенного в структуру учебного занятия по иностранному языку.

Цель определяет задачи:

1. Кратко описать дидактическую структуру учебного занятия по технологической карте и определить роль ИИ-аватара на каждом этапе.

2. Выделить игровые механики, реализованные с помощью ИИ-аватара.

Понятие геймификации и педагогического агента

Геймификация чаще всего определяется как использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах. [1] В образовании это могут быть: сюжет («миссия»), роли, команды, уровни, очки, быстрые мини-задания, визуальный прогресс, награды и т. п. Важно, что геймификация не равна игре: ее цель — поддержать учебную деятельность, а не заменить ее развлечением. [1; 2]

ИИ-аватар в таком учебном занятии с игровым дизайном, как правило выступает в роли **виртуального педагогического агента**: он задает направление сюжета учебного занятия, инициирует реплики, дает инструкции, поддерживает темп, а также влиять на вовлеченность и восприятие учебного материала. Важно отметить, что аватар должен быть не «декорацией», а функциональным элементом, встроенным в учебное занятие.

Как встроить ИИ-аватар в этапы учебного занятия на примере урока иностранного языка?

1. Мотивационный этап

Звучит аудио со звуком аэропорта и появляется карта УК; далее **Ben Bot (ИИ-аватар)** подтверждает догадку обучающихся о теме учебного занятия и приглашает в путешествие. Это классический игровой момент, где условно урок является некой миссией, а аватар выступает в роли ведущего. [1; 2]

2. Актуализация и первичное закрепление

ИИ-аватар предлагает слушать и повторять, работая с лексикой: «Listen and repeat». Задания сопровождаются визуальными опорами. Повторение лексики на протяжении всего учебного занятия сопровождается движениями (stomp/clap/stand up и. т.д.) — это превращает дрилл в ритмическую активность, снижает монотонность образовательного процесса, а также поддерживает идею использования здоровьесберегающих технологий. [3; 4]

3. Интерактивная карта и сопоставление

Через интерактивный сервис Wordwall обучающиеся сопоставляют точки на карте с названиями стран и столиц. Игра, где надо проанализировать информацию и собрать ее в единое целое, дает быстрый результат и мгновенную обратную связь. [5]

4. Командность и ролевые элементы

На организационном этапе выдаются карточки четырех цветов для групп. Далее обучающиеся угадывают

символ своей команды (rose/daffodil/shamrock/thistle), ориентируясь на них. Здесь реализована простая, но работающая механика, состоящая из трех элементов: принадлежность к команде, загадка и символ.

Продуктом учебного занятия является монологическое высказывание, составленное по заданному плану с использованием лексики занятия:

We are... (название национальности)

Our country is... (название страны)

Its capital is... (название столицы)

Its symbol is... (название символа)

По сути, это кульминация учебного занятия, включающая в себя интеграцию лексики, произношения и говорения, плюс публичное выступление. [5]

«Лист достижений» фиксирует продвижение после этапов урока. В финале учебного занятия организована рефлексия через выбор места на карте УК, куда ученик хотел бы отправиться (используется стикер-человечек). Здесь применен метод игровой визуализации. [2; 5]

Игровые механики, реализуемые ИИ-аватаром на примере учебного занятия по иностранному языку

1. Сюжет и «миссия»

Сюжетная связка «звук аэропорта → «путешествие» → аватар-гид» облегчает вход в тему, создает ожидание событий и объясняет, зачем нужны слова (лексика становится «инструментом путешествия», а не списком для заучивания). [1; 2]

2. Распределение ролей

Ben Bot является гидом, а обучающиеся — путешественниками.

Определение роли в ходе учебного занятия снижает страх ошибки, повышает готовность отвечать. [2]

3. Работа в группах

Составление рабочих групп в зависимости от цвета полученной карточки, парная работа с диалогами, а также групповая защита мини-проекта способствует сотруд-

ничеству, ощущению поддержки сверстников, распределению ответственности, тренировке коммуникативных УУД.

4. Челленджи и быстрые циклы обратной связи реализованы с помощью коротких заданий на сопоставление/повторение/ответ по шаблону, а также «листа достижений», где можно увидеть видимую фиксацию прогресса. Все это позволяет создавать ситуацию успеха, а также организовывать обратную связь, что помогает удерживать внимание обучающихся. [5]

5. Прогресс и видимый результат реализуется с помощью листа достижений, а также презентации мини-проектов, что позволяет сделать прогресс наблюдаемым: ученик понимает, что именно освоил (страны/столицы/национальности/символы) и как это применил в речи. [5]

6. Мультимодальность и «телесная опора» реализованы за счет сочетания повторения лексики с определенными физическими движениями (stomp/clap/stand up/snap), что позволяет переключать каналы восприятия, снижает утомляемость, помогает автоматизации производственных паттернов, поддерживает темп урока. [3; 4]

Анализируя использование ИИ-аватара в ходе учебного занятия, можно сказать, что он может работать как действенный инструмент геймификации, если он встроен в урок не эпизодически, а присутствует во всех его этапах. В рассмотренном учебном занятии ИИ-аватар выполняет роль ведущего, который запускает сюжет путешествия, поддерживает темп смены заданий, задает речевые модели, усиливает командное взаимодействие и помогает организовать обратную связь. [1; 2; 5]

Геймификация здесь проявляется в педагогически оправданных механиках: сюжетной рамке, ролях, работе в командах, челленджах на интерактивной карте, видимом прогрессе и финальном мини-проекте. Это способствует достижению заявленных предметных результатов. [2; 5]

Для дальнейшей работы возможно разработать банк сценариев реплик для аватара под разные темы УМК для использования на учебных занятиях.

Литература:

1. Deterding, S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke. — Текст: электронный // DOI.org: [сайт]. — URL: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (дата обращения: 24.02.2026).
2. Hamari, J. Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification / J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa. — Текст: электронный // DOI.org: [сайт]. — URL: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377> (дата обращения: 24.02.2026).
3. Richards, J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. — Текст: электронный // Google Books: [сайт]. — URL: <https://books.google.com/books?vid=ISBN9780521803656> (дата обращения: 24.02.2026).
4. Mayer, R. E. Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning / R. E. Mayer, R. Moreno. — Текст: электронный // DOI.org: [сайт]. — URL: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6 (дата обращения: 24.02.2026).
5. Hattie, J. The Power of Feedback / J. Hattie, H. Timperley. — Текст: электронный // DOI.org: [сайт]. — URL: <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (дата обращения: 24.02.2026).

Музыкальный сторителлинг: сочинение с дошкольниками историй через звуки и мелодии

Туко Людмила Юрслановна, музыкальный руководитель
МДОБУ детский сад № 127 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье раскрывается суть метода музыкального сторителлинга как инновационного педагогического инструмента для работы с дошкольниками. Описываются этапы организации занятий, приводятся практические примеры для разных возрастных групп и даются методические рекомендации по развитию творческого мышления, музыкального слуха и эмоционального интеллекта детей через создание звуковых иллюстраций к сказкам.

Ключевые слова: музыкальный сторителлинг, дошкольное образование, развитие креативности, звуковая иллюстрация, музыкальное развитие, дети дошкольного возраста, творческое самовыражение, развитие воображения, педагогические методики, музыкальноигровые занятия.

В мире, где доминирует визуальная информация, важно помнить о силе звука: для ребёнка звуки — не просто фон, а целый мир открытий. Музыкальный сторителлинг (от англ. storytelling — «рассказывание историй») объединяет искусство повествования и музыкальное творчество: дети не слушают сказки пассивно, а оживляют их с помощью мелодий, ритмов и звуков — озвучивают персонажей и события, используя голос и разные инструменты (музыкальные, шумовые, самодельные), и превращаются из слушателей в активных создателей звуковой картины. Этот метод помогает развивать воображение, музыкальный слух, чувство ритма, эмоциональную сферу и коммуникативные навыки у дошкольников.

Ключевые элементы музыкального сторителлинга: сюжет — основа истории (сказка, придуманная история, фрагмент произведения); звуковые образы — музыкальные или шумовые характеристики персонажей и явлений (например, лиса — мягкая мелодия на флейте, гром — удары барабана); ритм — передаёт темп событий и характер персонажей; динамика — громкость звучания, отражающая эмоции и масштаб происходящего; тембр — окраска звука, создающая атмосферу (волшебная, страшная, радостная); импровизация — свободное музыкальное выражение без жёстких рамок.

Педагогические преимущества метода

Креативность и воображение: дети учатся мыслить образами и находить нестандартные звуковые решения.

Музыкальное развитие: формируется слух, чувство ритма, осваиваются основы музыкальной грамоты.

Эмоциональный интеллект: через музыку дети распознают и выражают эмоции, учатся сопереживать.

Речевое развитие: обогащается словарный запас, улучшается дикция и интонационная выразительность.

Социальные навыки: совместное музицирование учит взаимодействию, уважению и командной работе.

Моторика: игра на инструментах и движения под музыку развивают мелкую и крупную моторику.

Познавательная активность: знакомство с новыми звуками и инструментами расширяет кругозор.

Рассмотрим, как организовать занятие по музыкальному сторителлингу в детском саду.

Этап 1. Выбор истории. Для начала подойдут короткие народные сказки («Колобок», «Теремок»); авторские сказки с чёткими персонажами («Кот в сапогах»); простые сюжеты, придуманные вместе с детьми.

Возьмём сказку «Колобок». В ней есть персонажи: дед, баба, колобок, заяц, волк, медведь, лиса; действия: катится, встречается, поёт, убегает; настроение: весёлое, игривое, в конце — тревожное.

Этап 2. Создание звуковых образов. Вместе с детьми решаем, какими звуками будут «говорить» герои: колобок — лёгкий, весёлый мотив на металлофоне или колокольчике; заяц — быстрые, отрывистые звуки на ксилофоне; волк — низкие, грозные ноты на басовом барабане; лиса — плавная, вкрадчивая мелодия на флейте или голосе.

Этап 3. Распределение инструментов. Раздаём детям инструменты, учитывая их возраст и навыки: младшим — простые шумовые (маракасы, бубенцы, деревянные ложки); старшим — мелодические (металлофон, ксилофон, блокфлейта).

Этап 4. Репетиция эпизодов. Проигрываем отдельные фрагменты: «Колобок катится» — ровный ритм на бубне; «Встреча с зайцем» — быстрые звуки на ксилофоне + голос ребёнка: «Заяц, я от тебя убегу!»; «Лиса хитрит» — плавная мелодия на флейте.

Этап 5. Цельное исполнение. Педагог читает сказку, дети вступают со своими звуками в нужных местах. Важно следить за темпом — он должен быть комфортным для всех; поддерживать атмосферу творчества — ошибки не страшны; поощрять инициативу — если ребёнок придумал новый звук, пусть попробует.

Для младших групп (3–4 года)

Тема: «Звуки леса».

Цель: знакомство со звуковыми образами природы.

Материалы: аудиозапись звуков леса; шумовые инструменты (маракасы, трещотки, бубен); картинки с животными.

Ход занятия:

1. Слушаем звуки леса, обсуждаем, что услышали (ветер, птицы, дождь).
2. Показываем картинки: «Как говорит зайчик? (прыг-прыг) — стучим пальчиками по бубну».
3. Играем в «Угадай звук»: педагог издаёт звук, дети показывают картинку.
4. Создаём свой «лесной оркестр»: под аудиозапись дети играют на инструментах, имитируя звуки природы.

Для средних групп (4–5 лет)**Тема:** «Приключения капельки».**Цель:** развитие чувства ритма и динамики.**Сюжет:** капелька падает с тучи, скачет по крыше, стекает в ручей, попадает в океан.**Звуковые решения:** падение — одиночный удар треугольника; скачки по крыше — быстрые удары ладоней по коленям; ручей — плавная мелодия на металлофоне; океан — гулкий звук тамбурина.

Дети по очереди выбирают эпизод и озвучивают его. В конце соединяем все части в одну историю.

Для старших групп (5–7 лет)**Тема:** «Музыкальная сказка про дракона».**Цель:** творческое самовыражение через музыку.**Сюжет** (придумывается вместе): дракон спит (низкие, медленные звуки на синтезаторе); просыпается и рычит

(громкие удары в барабан); летит над горами (тремоло на треугольнике); встречает детей и становится добрым (весёлая мелодия на ксилофоне).

Дети делятся на группы: «дракон», «ветер», «дети». Каждая группа создаёт свою звуковую партию. В финале — общий «праздник дружбы» с коллективной импровизацией.

Чтобы занятия были эффективными и увлекательными, учитывайте следующие советы:

Начинайте просто. Не перегружайте детей сложными задачами. Пусть сначала освоят базовые звуки.*Используйте знакомые сказки.* Это снизит тревожность и даст опору для творчества.*Поощряйте инициативу.* Если ребёнок хочет добавить свой звук — дайте ему попробовать.*Не исправляйте «ошибки».* В творческом процессе нет неправильных решений.*Чередуйте роли.* Пусть дети по очереди ведут историю, играют разные персонажи.*Фиксируйте успехи.* Записывайте аудио или видео выступлений — это мотивирует детей.*Вовлекайте родителей.* Предложите им дома вместе придумать «звуковую сказку».*Создавайте среду.* Оборудуйте музыкальный уголок с инструментами и шумовыми предметами.

Музыкальный сторителлинг превращает музыку в живой язык самовыражения: создавая звуковые истории, дети учатся слышать мир, сотрудничать и верить в себя — так мы растим творческих и эмоционально отзывчивых личностей.

Литература:

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. — М.: Просвещение, 1968. — 365 с.
2. Зимина А. Н. Музыкальные игры и песенки для детей. — М.: ГНОМ и Д, 2010. — 64 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. — СПб.: Златоуст, 1998. — 355 с.
4. Пастернак Н. Сказки нужны ребёнку как воздух // Дошкольное образование. — 2008. — № 8. — С. 23–35.
5. Русакова А. С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки. — М.: Обруч, 2015. — 192 с.
6. Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 177 с.

Создание условий для речевого развития детей в разных видах деятельности

Халачян Егнар Сетраковна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 4 г. Курганинска (Краснодарский край)

В статье затронута проблема речевого развития детей в условиях ДОО. Автор убежден в эффективности интеграции разных видов деятельности для достижения максимально высокого результата. В тексте приведены яркие аргументы и отражена польза каждого вида детской деятельности по ФГОС ДО.

Ключевые слова: речь, обучение, интеграция, связь, мастерство, виды деятельности.

Способность человека говорить — одна из ярчайших особенностей. Чем богаче и правильнее его речь,

тем легче ему выражать собственные мысли, тем легче ему получать информацию, оперировать ею, тем полноценнее

будут его взаимоотношения с окружающим миром. Этим объясняется пристальное внимание к речевому развитию в сфере дошкольного образования. [1, с. 12]

Период от рождения до поступления в школу — это время, когда происходит активное развитие всех сторон речи — лексической, фонетической, грамматической. Своевременное овладение родной речью в дошкольном возрасте, который является максимально сенситивным периодом для развития личности, это своего рода гарант успешного решения задач интеллектуального развития детей. Чем раньше начать целенаправленное обучение ребенка родному языку, тем меньше трудностей он обретет в дальнейшем.

Как показывает практика, максимальный результат достигается за счет интеграции различных видов детской деятельности.

Говоря об интеграции, мы имеем ввиду одно из ключевых и перспективных методологических направлений, характерных для современного образования. Проще говоря, интеграция — это объединение нескольких образовательных областей для достижения единой цели. Практическим путем доказано, что интеграция является одной из наиболее благоприятных форм развития речевых способностей детей дошкольного возраста. Рассмотрим, как интеграция позволяет влиять на речевое развитие детей, на примере различных видов детской деятельности.

Игровая деятельность

Являясь ведущим видом деятельности, игра имеет колоссальное значение для полноценного развития детей. Не является исключением и речевое развитие. Для этого используются все виды игровой деятельности.

Так, во время сюжетно-ролевых игр дети естественным образом учатся использовать разные формы речи. Они тренируются вести диалоги, постепенно начинают строить более сложные монологические высказывания — например, объясняют правила игры или рассказывают о своём персонаже. Такие игры помогают ребёнку научиться планировать свои действия словами и регулировать поведение через речь.

Подвижные игры не только дарят радость движения, но и незаметно расширяют словарный запас: в процессе игры дети узнают новые слова, связанные с действиями, эмоциями, пространством. Кроме того, такие игры помогают отработать чёткость произношения и правильное интонирование.

Игры драматизации пробуждают живой интерес к словам и образам: дети с удовольствием повторяют реплики героев, экспериментируют с интонацией, стараются передать характер персонажа голосом. Это развивает речевую активность и делает речь более выразительной.

Дидактические и настольно-печатные игры — универсальный инструмент в работе по развитию речи у детей. Они отличаются широкой сферой применения и помогают комплексно решать ключевые задачи речевого раз-

вития на разных возрастных этапах. Такие игры помогают не просто запомнить новые слова, но и научиться активно использовать их в речи. Например, в играх с карточками дети называют предметы, описывают их свойства, подбирают синонимы и антонимы.

В грамотно подобранных игровых ситуациях ребёнок учится оперативно подбирать наиболее точное и подходящее слово в зависимости от контекста. Это развивает гибкость мышления и обогащает активный словарный запас.

Таким образом, данная категория игр является не простым развлечением, а выступает мощным образовательным инструментом. С их помощью можно создать естественную среду для речевого развития, где ребёнок без стресса и принуждения осваивает новые слова, учится грамотно строить фразы, развивает фонематическое восприятие и готовится к школьному обучению. Систематическое включение таких игр в образовательный процесс позволяет добиться устойчивых результатов в речевом развитии дошкольников. [2, с. 35]

Не секрет, что весомое воздействие на процесс становления речи дошкольников оказывает процесс общения со сверстниками. Именно в кругу своих друзей, дети наиболее активно совершенствуют имеющиеся речевые навыки.

Чрезвычайно полезно общение детей разных возрастных категорий. Создать благоприятные условия для развития всех речевых компонентов, мы можем, объединяя старших дошкольников с младшими. Наблюдения показывают, что при этом дети активно начинают подражать действиям и речи других ребят, расширяют активный и пассивный словарь, в совместных играх овладевают диалогической формой речи, учатся составлять простейшие рассказы с опорой на картинки, игрушки или личный опыт. Из этого следует, что общение можно считать ведущим средством развития речи.

В продолжении темы затронем такой вид детской деятельности, как труд. Совместная трудовая деятельность способствует обогащению содержания детских представлений и речи, расширению лексикона, коммуникативных навыков. Кроме того, общаясь в быту, дети успешно отработывают навык ведения диалога, а также знакомятся с культурой речевого поведения.

Восприятие художественной литературы и фольклора — вид детской деятельности, представляющий собой не пассивное созерцание, а проживание ребенком сюжета произведения, сопряженное с эмоциональным сопереживанием главным героям, с переносом на себя описываемых событий, в «мысленном действии», что в итоге создает иллюзию личного участия.

Безусловно, умело подобранное произведение художественной литературы становится мощным инструментом в руках педагога, воздействуя на процессы интеллектуального, эстетического и нравственного воспитания. Она обогащает детскую речь, эмоции, даёт возможность размышления, фантазирования.

Совмещая процесс развития речи и чтение, мы можем:

- осуществлять простейший анализ поступков и действий персонажей

- играть в словесные, настольные и подвижные игры;
- разыгрывать пантомимические этюды и упражнения;
- выполнять дыхательную гимнастику, артикуляционную гимнастику;

- мотивировать детей на самостоятельную игровую деятельность, основанную на сюжете прочитанного произведения.

Благодаря фантазии и мастерству педагога можно извлечь максимальную пользу, читая любую книгу.

А есть ли польза для развития речи в процессе организации познавательно — исследовательской деятельности? Вне всяких сомнений! Личный опыт доказывает, что в ходе экспериментирования активно совершенствуются речевые умения дошкольников, а именно:

- дети тренируются задавать и отвечать на вопросы;
- проявляют инициативу высказать свою точку зрения;
- учатся четко формулировать и аргументировать собственные ответы;
- активно реагируют на высказывания сверстников.

Помимо этого, проводя опыты самостоятельно, дошкольники активно развивают мелкую мускулатуру пальцев рук, тактильные анализаторы, что также эффективно стимулирует развитие речи.

Музыкальные занятия — еще один вид деятельности, благоприятно воздействующий на речь. Умение сосредоточиться на звуке — очень важная особенность человека. Без нее нельзя научиться слышать и понимать речь, основное средство общения. Для того, чтобы ребенок научился чисто и ясно произносить звуки, отчетливо выговаривать слова, правильно пользоваться голосом (говорить выразительно, там, где необходимо, менять громкость

и скорость речи), он должен научиться напрягать слух, улавливать и различать звуки. Этому способствует музыкальная деятельность: музыкально — дидактические игры, пение, слушание музыкальных произведений.

Раскрывая суть двигательной деятельности, мы в первую очередь говорим о совершенствовании моторных навыков. Конечно, особое внимание мы уделяем развитию мелкой мускулатуры пальцев рук. С давних пор известно, что стимулирование развития мелкой моторики оказывает прямое воздействие на активизацию зон головного мозга, отвечающих за речь.

Развитию тонких движений пальцев рук способствуют также изобразительная деятельность и конструирование. Помимо этого, на занятиях по рисованию, лепке, аппликации и конструированию усиленно развивается и активная речь детей: они усваивают и называют формы, цвета и их оттенки, пространственные обозначения, что обогащает их словарь. Чтобы добиться наилучших результатов, педагогу целесообразно привлекать детей к объяснению заданий, последовательности их выполнения. В конце занятия побуждать к анализу работ. Когда дети рассказывают о своих рисунках и поделках, необходимо подтолкнуть их к суждениям о работах других детей. Так они еще активнее смогут применить полученные на занятиях по речевому развитию навыки.

Подводя итоги, отметим, что речь — средство уникальное и незаменимое. Как известно, современная школа требует от ребенка высокого уровня речевого развития. Если этот уровень достиг определенных высот, то дети хорошо читают и грамотно пишут, лучше понимают и воспринимают изучаемое, четко излагают свои мысли. Таким образом, для дошкольника хорошая речь становится залогом успешного обучения в школе. А помочь детям подготовиться к этому — важнейшая задача взрослых, окружающих ребенка.

Литература:

1. Косинова Е. М. Развиваем речь ребенка / Е. М. Косинова. — М.: Эксмодетство, 2022.
2. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. — М.: Национальный книжный центр, 2022.

Педагогические условия формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников

Харыбина Надежда Владимировна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена исследованию педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование ценностного отношения старших дошкольников к природе.

Ключевые слова: дошкольники, педагогические условия, ценностное отношение к природе.

Образовательная деятельность дошкольного учреждения может быть успешной при определённых

условиях. По нашему мнению, педагогические условия — это не только внешние обстоятельства, а единство субъ-

ективного и объективного, внутреннего и внешнего, возможного и должного, обеспечивающих успех воспитания ценностного отношения к природе у дошкольников. Нам близка позиция В. И. Долговой, которая педагогические условия делит на четыре группы: морально-психологические, организационно-педагогические, научно-методические и учебно-материальные [1].

Есть и другие классификации педагогических условий, например, классификация на основании личностных особенностей детей, на основании профессиональных интересов педагогов или особенностей взаимодействия участников образовательных отношений. Классификаций много, но их анализ показывает, что поле пересечений условий в них значительно, а различие только в деталях.

Разрабатывая систему педагогических условий формирования ценностного отношения старших дошкольников к природе для нашего исследования, мы ориентировались на классификацию доктора педагогических наук В. И. Долговой [1].

1. *Морально-психологические условия.* Мы убеждены, что воспитать ценностное отношение к природе у детей могут только те взрослые (педагоги и родители), которые сами любят и знают природу родного края, её особенности, принимают участие в охране живого на нашей земле. Подражая им, дошкольник *будет актуализировать свои потребности во взаимодействии с природными объектами*, станет принимать участие в природоохранной деятельности на возможном для возраста уровне, раскрывать свой творческий и духовно-нравственный потенциал в процессе общения с природой родного края.

2. *Научно-методические условия.* Чтобы разработать педагогические инструменты стимулирования познавательной и практической деятельности детей в природе воспитатели должны владеть современными технологиями формирования ценностного отношения детей к природе в рамках экологического образования, которые помогают, как утверждает Т. А. Серебрякова, «естественным путём, через непосредственное воздействие на эмоции и чувства детей, оптимизировать и их субъективную, самостоятельную эмоционально-познавательную активность, и в конечном результате достичь успехов в формировании у дошкольников устойчивого ценностного отношения к миру природы» [5, с.99].

В современном дошкольном образовании используются программы и технологии, разработанные известными отечественными учёными. Содержание программ в основе своей похоже, ведь оно диктуется возрастом воспитанников, но авторы делают акценты на отдельных сторонах экологического образования, на использовании различных технологий в решении задач экологического образования дошкольников. Например, в парциальной программе «Занимательная экология» Л. И. Мосягиной [2] рекомендуется основанный на игровых технологиях дополнительный интегрированный материал для обогащения экологического опыта детей; в парциальной программе «Юный эколог» С. Н. Николаевой [3] — акцент ставится на создании эко-

лого-педагогической среды в ДОУ, на использовании ближайшего природного окружения с конкретными технологиями проведения занятий, экскурсий, исследований. Дается разнообразный иллюстративный материал, который может быть использован как наглядные пособия; главное в программе «Наш дом — природа» Н. А. Рыжовой [4] — формирование целостного взгляда на природу и место человека в ней. Акцент ставится на нравственном, ценностном отношении к природе, который формируется на основе знаний, эмоционального отношения к природе, выработке правил поведения в природе;

Наиболее распространённой формой организации деятельности по формированию ценностного отношения к природе являются занятия, которые С. Н. Николаева в зависимости от цели подразделяет на несколько типов: первично-ознакомительные; углублённо-познавательные; обобщающие; комплексные; интегрированные [3].

Отличия программ есть и в применении различных педагогических инструментов для решения задач экологического образования дошкольников. *Педагогические инструменты* — это способы взаимодействия педагога и детей, в ходе которого формируется отношение дошкольников к миру природы, осваиваются знания, умения, навыки. В современном экологическом образовании дошкольников широко используются игровые технологии, кейс-технологии, компьютерные технологии, экспериментально-исследовательские технологии, театрализованные игры как особая технология, конкурсы, природоохранные акции и др.

3. *Организационно-методические условия.* Мы рассматриваем это условие как системное методическое сопровождение деятельности воспитателей по формированию у старших дошкольников ценностного отношения к природе и поиску эффективных инструментов стимулирования познавательной и практической деятельности детей в природе. В нашем опыте использовались: сообщения воспитателей о выполнении работы по формированию ценностного отношения к природе у старших дошкольников; анализ старшим воспитателем проведенной работы; разработка проектов; эколого-педагогическая консультации; мастер-классы; поощрение педагогов.

4. *Учебно-материальные условия.* В нашем случае — это обеспечение экологизации развивающей предметно-пространственной среды (РППС). Экологизация среды — это создание внешних условий, обеспечивающих непрерывное общение дошкольников с природой, ориентированных на развитие активности ребёнка по освоению экологических знаний, воспитание нравственно-ценностного отношения к природе разнообразную деятельность с её объектами, накопление и применение опыта нравственно-ценного отношения к ним.

Концептуальные подходы к содержанию развивающей предметно-пространственной среды для экологического воспитания представлены в исследованиях С. Н. Николаевой [3], Н. А. Рыжовой [4], Т. А. Серебряковой [5]. Они предлагают теоретические модели такой среды, раскрывают специфику и технологию её организации.

Создание экологически насыщенной среды в детском саду диктуется особенностями наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольников. Они не могут осознанно усвоить новые знания без опоры на наглядность и без возможности активно действовать с ней. Поэтому так важно создать и наполнить окружающее ребёнка пространство, помещения детского сада и территорию, объектами природы, играми, книгами, альбомами, атласами, т. е. разнообразными материалами экологического содержания. Красиво и содержательно оформленная площадка, зимний сад, групповой уголок природы способствуют не только экологическому, но и эстетическому, познавательному, физическому развитию детей.

В модели Т. А. Серебряковой развивающая предметно-пространственная экологическая среда дошкольного

учреждения называется «экологический ландшафт», который состоит из следующих объектов: уголки природы в каждой из возрастных групп, зимний сад, комната природы, живой уголок, экологическая тропа, экологическая лаборатория, озеленение участка детского сада [5, 46]. Есть и другие варианты создания развивающей предметно-пространственной среды, но в принципе они схожи.

Таким образом, для формирования ценностного отношения к природе у старших дошкольников необходимо создавать следующие педагогические условия: обеспечить экологизацию развивающей предметно-пространственной среды; актуализировать потребности детей во взаимодействии с природными объектами; разработать педагогические инструменты стимулирования познавательной и практической деятельности детей в природе.

Литература:

1. Долгова В. И., Перова Е. В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками. — М.: Изд-во Перо, 2015. — 208с.
2. Мосягина Л. И. Занимательная экология. Парциальная программа (от 3 до 7 лет). — СПб.: Детство-Пресс, 2025. — 126с.
3. Николаева С. Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2020. — 82с.
4. Рыжова Н. А. Программа «Наш дом — природа». — М.: Карапуз-Дидактика, 2005. — 192с.
5. Серебрякова Т. А. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: учебник для студентов высш. проф. образования. — М.: Академия, 2013. — 224с.

Искусственный интеллект в работе учителя начальных классов

Чернышева Наталья Сергеевна, учитель
МОБУ СОШ № 7 имени А. П. Москвина г. Сочи (Краснодарский край)

Искусственный интеллект (ИИ) стремительно входит в нашу жизнь, меняя привычные представления о профессии педагога. Сегодня технологии помогают учителю начальных классов справляться с повседневными задачами эффективнее, повышая качество образовательного процесса и создавая условия для индивидуального подхода к каждому ученику.

Преимущества внедрения ИИ в начальной школе

Индивидуализация учебного процесса

Современные алгоритмы позволяют адаптировать программу обучения под способности каждого ребенка. Система автоматически формирует задания разного уровня сложности, учитывая темп усвоения материала учащимися. Это помогает поддерживать интерес детей к учебе и снижает риск перегрузки отстающих учеников. Например, система анализа успеваемости способна выявлять слабые стороны конкретного школьника и предлага-

ть дополнительные упражнения именно по проблемным вопросам. Таким образом, учитель получает мощный инструмент для повышения эффективности занятий.

Автоматизация рутинных операций

Учителя начальных классов ежедневно сталкиваются с большим объемом административной работы: проверка тетрадей, составление отчетов, подготовка материалов к урокам. Использование интеллектуальных помощников позволяет автоматизировать многие процессы, освобождая больше времени для непосредственной работы с детьми. Автоматизированные системы проверки домашних заданий значительно ускоряют процесс оценки работ учащихся. Они способны мгновенно анализировать правильность решений, выделяя области, нуждающиеся в дополнительной проработке. Учитель же сосредотачивается на качественных аспектах взаимодействия с учениками, уделяя внимание развитию их творческих способностей и формированию личностных качеств.

Повышение мотивации обучающихся

Интерактивные учебные программы с элементами геймификации делают образовательный процесс увлекательным. Игровые механики стимулируют развитие познавательной активности школьников, поощряют стремление к успеху и создают позитивную атмосферу на занятиях. Использование виртуальной реальности открывает новые возможности для погружения в изучаемый материал. Ученик может оказаться внутри исторических событий, исследовать глубины океана или путешествовать по галактикам. Такие уроки надолго остаются в памяти, формируя стойкий интерес к знаниям.

Возможности и риски внедрения технологий

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение ИИ ставит перед учителем ряд новых задач. Важно помнить, что даже самые совершенные технологии не заменят живого общения преподавателя с ребенком. Поэтому основной задачей становится грамотное сочетание традиционного подхода и современных инструментов. Педагогам предстоит освоить новую методологию, научиться эффективно интегрировать цифровые решения в учебный процесс. Необходимо учитывать психологические особенности младших школьников, бережно относиться к индивидуальным особенностям восприятия информации каждым ребенком. Важно также уделять внимание этическим аспектам использования ИИ. Например, вопросы конфиденциальности данных требуют особого подхода. Преподаватель обязан обеспечить безопасность личной информации учеников, исключив несанкционированный доступ третьих лиц.

Сегодня искусственный интеллект активно внедряется в образование, включая начальные классы.

Рассмотрим наиболее распространенные инструменты, которые я использую в работе.

1. Программы адаптации учебных планов. Примеры: ALEKS, DreamBox Learning. Эти платформы используют ИИ для автоматического подбора индивидуальных маршрутов обучения, адаптируя сложность заданий к уровню подготовки каждого ученика. Благодаря этому школьники получают уникальные траектории изучения математики, чтения и письма.

2. Система автоматизированной проверки домашнего задания. Примеры: Gradescope, Google Classroom с интеграцией ИИ-сервисов. Данные системы проверяют письменные работы, тесты и творческие задания, оце-

нивая их содержание и структуру. Это экономит учителям значительное количество времени, давая возможность сосредоточиться на обратной связи и индивидуальной поддержке учеников.

3. Обучающие игры и интерактивные среды. Примеры: Prodigy Math Game, BrainPOP Jr., ABCmouse. Интерактивные игровые платформы развивают у детей базовые навыки счета, чтения и логического мышления. Их использование повышает мотивацию учеников благодаря элементам соревнования и вознаграждениям за успехи.

4. Виртуальная реальность и дополненная реальность (VR/AR). Примеры: Nearpod VR, CoSpaces Edu. С помощью этих платформ дети могут изучать мир вокруг себя, путешествуя по историческим местам, наблюдая природные явления или взаимодействуя с объектами виртуального мира. Подобные занятия формируют устойчивый интерес к предметам и улучшают восприятие абстрактных понятий.

5. Умные ассистенты и чат-боты. Примеры: Microsoft Teams Education Bot, Allo AI. Чат-боты отвечают на часто задаваемые вопросы родителей и учеников, предоставляют расписание уроков, домашние задания и уведомления о событиях. Умные ассистенты помогают организовывать классные мероприятия, управляя расписаниями и контактами участников.

6. Анализ эмоционального состояния учеников. Примеры: Inner Explorer, Happify. Приложения и веб-платформы отслеживают настроение и самочувствие детей, предлагая специальные техники релаксации и саморегуляции. Регулярное применение этих методов способствует снижению стресса и улучшению общего самочувствия учеников. Такие инструменты существенно облегчают работу учителей начальных классов, делая обучение современным, привлекательным и эффективным. Главное — разумно сочетать технологические новшества с традиционным личным общением, обеспечивая комплексный подход к воспитанию и обучению будущих поколений.

Заключение

Применение искусственного интеллекта в начальной школе открывает широкие перспективы для развития современного образования. Новые технологии становятся надежным помощником учителя, позволяя создавать комфортные условия для полноценного раскрытия потенциала каждого ученика. Однако успешное использование ИИ возможно лишь при условии осознанного и профессионального подхода педагогов к внедрению инноваций в свою практику.

Литература:

1. Бруссард, М. Искусственный интеллект: пределы возможного. — М. : Альпина нон-фикшн, 2020. — 362 с.
2. Искусственный интеллект и компетенции // Microsoft. — URL: <https://news.microsoft.com/ru-ru/features/ai-skills/> (дата обращения: 27.09.2022).
3. Паскова, А. А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. — 2019. — № 3/42. — С. 113–122.

4. ПикOVER, К. Искусственный интеллект. Иллюстрированная история. От автоматов до нейросетей. — М. : Синдбад, 2021. — 220 с.
5. Ракитов, А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. — 2018. — № 6. — С. 41–49.
6. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 27.09.2022).

Проблемы интеграции искусственного интеллекта в педагогическую деятельность преподавателей иностранных языков

Чьонг Тхи Зунг, преподаватель РКИ

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

Стремительное развитие искусственного интеллекта (ИИ) открывает широкие возможности для преподавания иностранных языков, включая разработку учебных материалов, персонализацию практической деятельности и обеспечение оперативной обратной связи в режиме реального времени. Однако интеграция ИИ в педагогическую деятельность сопряжена с различными проблемами, связанными с оцениванием качества знаний, подтверждением результатов обучения, проектированием учебно-воспитательного процесса, академической честностью, условиями преподавания и обучения. Цель статьи — выявить, систематизировать и классифицировать проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков при интеграции ИИ в педагогическую деятельность, а также предложить соответствующие решения. Проведение комплексного анализа и построение классификации позволили систематизировать выявленные проблемы на основании их проявлений и последствий, а также предложить их решения для преподавателей и образовательных организаций. Полученные результаты будут способствовать более целенаправленному, контролируемому и ответственному использованию ИИ в преподавании иностранных языков, особенно в условиях дефицита естественной языковой среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, разработка заданий, оценивание, педагогическая деятельность

Введение

В современном мире искусственный интеллект (ИИ) оказывает значительное влияние на образование в целом и преподавание иностранных языков в частности. В рамках аудиторной работы (в классе) ИИ позволяет создавать учебные материалы (тексты, диалоги, упражнения), предлагает варианты исправления ошибок и имитирует коммуникативное взаимодействие, тем самым расширяя возможности для практики и персонализируя учебный процесс [1; 8; 9]. В контексте обучения вне естественной языковой среды использование ИИ часто рассматривается как способ компенсации отсутствия языковой практики.

Вместе с тем ИИ порождает различные проблемы, связанные с разработкой заданий и оцениванием знаний [3; 7]. Во многих международных рекомендациях подчеркивается необходимость человекоориентированного подхода, прозрачности в использовании ИИ, защиты данных и корректировки методов оценивания для обеспечения справедливости и целостности [7; 10]. Практика показывает, что на сегодняшний день ключевой вопрос состоит не в том, использовать ли ИИ, а в том, как его использовать для повышения качества преподавания и обучения.

Цель данного исследования — выявить, систематизировать и классифицировать проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков при интеграции ИИ в педагогическую деятельность, а также предложить соответствующие решения.

квиваются преподаватели иностранных языков при интеграции ИИ в педагогическую деятельность, а также предложить соответствующие решения.

Обзор исследований

В современных исследованиях искусственный интеллект (особенно генеративный искусственный интеллект) рассматривается как инструмент для поддержки персонализированного обучения иностранным языкам, расширения возможностей языковой практики и обеспечения оперативной обратной связи. Относительно разработки учебных заданий отмечается, что ИИ может генерировать практические материалы, предлагать упражнения в соответствии с учебными потребностями и выступать в качестве виртуального собеседника для преодоления коммуникативных барьеров [1; 9].

Вместе с тем в некоторых исследованиях ставится под сомнение надежность и качество результатов работы ИИ. Проведенный анализ показал, что ИИ может создавать неточный, противоречивый или формальный, но не соответствующий контексту контент, что представляет определенный риск для учащихся, когда они могут воспринимать такую информацию как достоверные знания. Ученые рекомендуют не рассматривать ИИ как источник истины, поскольку ИИ может генерировать неточную инфор-

мацию, происхождение которой достаточно трудно отследить [7; 9]. Вышесказанное подтверждает, что решающая роль в контроле качества знаний, руководстве использованием ИИ и корректировке результатов учебной деятельности в соответствии с педагогическими целями принадлежит преподавателю.

Ряд работ демонстрируют, что ИИ обладает высоким потенциалом для обеспечения быстрой обратной связи, заключающейся в оценивании грамматики, стиля изложения и в предложении вариантов по исправлению ошибок, но качество обратной связи и надежность оценивания варьируются в зависимости от задачи и критериев. Экспериментальные исследования, сравнивающие обратную связь от ИИ и от человека, показывают, что обратная связь от ИИ может достигать приемлемого уровня по некоторым критериям, но все же существуют различия в точности, в расстановке приоритетов при оценивании ошибок и в направленности критериев [5]. Согласно другим работам, посвященным использованию ChatGPT, при оценивании навыков письма ИИ демонстрирует нестабильную степень соответствия оценкам, выставленным экзаменаторами-людьми, что в значительной мере зависит от дизайна задания. Ученые считают, что ИИ может стать вспомогательным инструментом при оценивании результатов учебной деятельности, но ему трудно обеспечить авторитетность оценки без проверки и подтверждения ее достоверности [4].

Отдельные исследования посвящены проблеме академической честности и ее последствиям в аспекте оценивания знаний и констатируют, что использование данного инструмента позволяет учащимся выдавать сгенерированные ИИ продукты за результаты собственной работы, что не отражает их реальных способностей. Тем самым снижается диагностическая ценность форм оценки, особенно для заданий, выполняемых дома или в рамках самоконтроля [3].

ЮНЕСКО подчеркивает необходимость прозрачности в использовании ИИ, защиты данных и разработки политики для снижения этических рисков и преодоления неравенства в доступе к технологиям [7]. TESOL также затрагивает вопросы прозрачности в использовании ИИ, защиты данных и критического отношения к предвзятости инструментов ИИ в лингвокультурном контексте [6].

С точки зрения системного управления, как отмечает OECD, многие системы образования в основном выпускают общие руководства и оставляют на усмотрение учебных заведений или преподавателей решение о том, как их внедрять в рамках нормативной базы, подчеркивая необходимость стандартизации на уровне программы или учреждения [2].

В отечественных исследованиях также изучаются преимущества и риски, связанные с использованием ИИ в преподавании и изучении иностранных языков. В частности, В. В. Аверьянова отмечает, что ИИ позволяет персонализировать и делать более быстрыми создание учебных материалов и обратную связь, но в то же время

указывает на риски технологической зависимости и сокращения взаимодействия между людьми, а также на необходимость верификации преподавателем результатов проверки ИИ [8].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил сделать следующие выводы:

- 1) ИИ обладает явным потенциалом в создании учебных материалов, моделировании коммуникативных взаимодействий и обеспечении обратной связи [1; 5; 8];
- 2) требуется контроль качества и надежности результатов оценивания ИИ со стороны преподавателя [8];
- 3) оценивание знаний и академическая честность являются основными узкими местами, вынуждающими изменять дизайн заданий и способы оценивания компетентности, смещать акцент в сторону оценивания процесса, доказательств и результатов компетентности [4; 7].

Однако полученные данные все еще разрознены, в связи с чем проблемы, возникающие у преподавателей иностранных языков при интеграции ИИ в педагогическую деятельность, нуждаются в систематизации для поддержки принятия решений и управления качеством преподавания. Одной из задач настоящего исследования является построение классификации данных проблем на основе проявлений, последствий, а также разработка вариантов их решения.

Методология исследования

В данной работе на основе осуществленного автором аналитического обзора научной литературы построена классификация проблем, с которыми сталкиваются преподаватели иностранных языков при интеграции ИИ в педагогическую деятельность [1; 7]. Источниками исследования послужили: 1) научные публикации об использовании ИИ в преподавании иностранных языков, разработке заданий и оценивании знаний [1; 5]; 2) документы, регулирующие внедрение ИИ в образование и обеспечивающие академическую честность [2; 6]; 3) типичные педагогические ситуации, зафиксированные в практике преподавателями и в результате наблюдений за занятиями, в контексте преподавания иностранных языков вне естественной языковой среды.

В рамках обзора проанализированы публикации 2020–2025 гг., посвященные использованию ИИ в обучении иностранным языкам, разработке заданий и оценивании знаний. Поиск осуществлялся по ключевым словам *AI*, *ChatGPT*, *artificial intelligence*, *foreign language education* и их русским эквивалентам (*ИИ*, *ChatGPT*, *ИИ в обучении иностранным языкам*, *оценивание*) в открытых академических источниках и на сайтах международных организаций. В выборку включались работы, содержащие: 1) эмпирические данные или аналитические обобщения; 2) описание педагогических сценариев и рисков, связанных с проектированием учебной деятельности и оцениванием знаний; 3) выводы, применимые к контексту преподавания иностранного языка вне естественной языковой среды. Исключались публикации, не относящиеся к языковому об-

разованию или не содержащие значимых для практики выводов. Ограничением данного подхода являются нерепрезентативность выборки для метааналитического обобщения и зависимость классификации от интерпретации автора при тематическом кодировании проблем.

Процесс анализа состоял из трех этапов:

1-й этап — извлечение из источников аргументов, непосредственно связанных: а) с разработкой заданий и учебных мероприятий с помощью ИИ [1]; б) с обратной связью, самокоррекцией и развитием активного обучения [5]; в) с тестированием, оцениванием и подтверждением компетентности в контексте ИИ [3; 4].

2-й этап — применение тематического кодирования для выявления повторяющихся моделей проблем и их объединения в группы.

3-й этап — перекрестная проверка между группами для уточнения причинно-следственных связей и определения возможных вариантов решения проблем на уровне преподавателей и образовательной организации [2].

Результаты представлены в виде классификационной таблицы (таблица 1), включающей группы проблем, их проявления и последствия, предлагаемые решения.

Данная классификация предназначена для поддержки целенаправленной, контролируемой и ответственной интеграции ИИ в преподавание иностранных языков [6].

Результаты и обсуждение

На основе тематического кодирования и перекрестной проверки источников данных в исследовании была сформирована классификационная структура проблем (таблица 1), отражающая общие узкие места при использовании ИИ преподавателями иностранных языков в педагогической деятельности [1; 2]. Проблемы возникают не по отдельности, а, как правило, представлены тесно связанными группами, которые охватывают следующие аспекты: педагогический дизайн, качество представленного обучающимся результата работы, оценивание знаний (подтверждение компетентности), условия внедрения (цифровая компетентность, инфраструктура, политика). В частности, проблемы оценивания знаний и академической честности часто приводят к необходимости корректировки дизайна заданий, показывая, что интеграция ИИ — это системное изменение, а не техническая операция [7].

Таблица 1. Классификация проблем интеграции ИИ в педагогическую деятельность

№ п/п	Группа проблем	Типичные проявления	Последствия	Направления решения
1	Педагогика и разработка заданий	Задания легко выполняются ИИ, а не обучающимся; цели обучения слабо связаны с доказательствами сформированности компетенций; сложно сочетать персонализированный подход и управление группой	Есть продукт, но компетенции не формируются; снижается доля самостоятельной практики	Проектировать задания как процесс (план — черновик — редактирование — рефлексивное пояснение); увеличивать долю аудиторных заданий; требовать доказательства процесса
2	Качество языкового продукта и соответствие уровню подготовки	Ошибки, нарушение логики и последовательности изложения в продукте ИИ; превышение уровня компетенций; жанрово-стилистическое несоответствие	Усвоение ошибочных или «завышенных» (не соответствующих уровню подготовки) образцов; формирование неестественных, несвойственных живому общению речевых навыков	Задавать ограничения уровнем компетенций; фиксировать обязательные конструкции и лексику; внедрять процедуры верификации (сопоставлять с источниками и обосновывать выбор)
3	Прагматика и коммуникативная культура	Невежливые, не соответствующие культурным нормам формулировки; неверные коммуникативные стратегии	Нарушение норм общения в таких формах, как письмо, вежливый диалог, выступление и др.	Использовать ситуационные рамки и прагматические критерии; требовать выбора варианта и аргументации; сопоставлять высказывания с нормами целевой культуры
4	Оценивание и верификация результатов работы обучающегося	Трудно различить продукт обучающегося и ИИ; тексты слишком гладкие; сложно установить степень участия ИИ	Снижение надежности оценивания и дифференцирующего контроля	Усилить процессное (формирующее) оценивание; проводить контроль в аудитории (под наблюдением); организовывать устную проверку; применять оценочную рубрику с критериями «обоснование — выбор — критическая оценка / контраргументация»

№ п/п	Группа проблем	Типичные проявления	Последствия	Направления решения
5	Академическая честность и этика	Использование ИИ без декларирования; размытые границы между помощью и недобросовестностью	Увеличение числа случаев копирования (плагиата); снижение самостоятельности; конфликт норм	Устанавливать правила использования ИИ; требовать декларирования степени использования; формировать цифровую этику и понимание последствий нарушения
6	Цифровые компетенции преподавателя	Неравномерность навыков; сложности с формулированием запросов (промптов); недостаток навыков проверки и встраивания ИИ в педагогический процесс	Фрагментарная интеграция; рост затрат времени; нестабильный эффект	Организовывать повышение компетентности; предоставлять шаблоны (промпты); поддерживать обмен практиками на уровне кафедр
7	Неравенство доступа к технологиям	Неодинаковые устройства, аккаунты; различия в цифровой грамотности обучающихся	Неравные образовательные возможности; усиление дифференциации группы	Выбирать единые (доступные) инструменты; предусматривать эквивалентные задания без ИИ; организовывать работу в группах
8	Техническая инфраструктура и стабильность	Слабый Интернет; устаревшие устройства; сбои и ограничения платформ	Срывы занятий; снижение доверия к инновациям	Подготавливать резервные сценарии (офлайн, бумажные); регламентировать действия при сбоях; снижать зависимость учебных мероприятий от ИИ
9	Защита данных и авторское право	Загрузка работ, экзаменационных материалов в ИИ; риск утечки персональных данных; использование материалов с ограниченной лицензией	Риски нарушения требований; репутационные и правовые последствия	Запрещать ввод чувствительных данных; обеспечивать анонимизацию; использовать локальные хранилища; обучать цитированию и соблюдению лицензий и авторских прав
10	Психологические факторы и учебная мотивация	Снижение прилагаемых усилий; иллюзия компетентности; тревожность преподавателя из-за потери контроля и профессиональной роли	Снижение устойчивости обучения; рост напряжения; сопротивление изменениям	Разъяснять роль ИИ и допустимые способы применения; усиливать взаимодействие «человек — человек»; поддерживать прогресс через формирующее оценивание и обратную связь
11	Управление программой и результаты обучения	Разные подходы к ИИ в параллельных группах; несогласованные рубрики; неодинаковые требования к декларированию ИИ	Трудно обеспечить качество и справедливость оценивания знаний	Разрабатывать руководства на уровне кафедры и программы; стандартизировать рубрики и критерии оценивания знаний; выпускать методические рекомендации по курсам
12	Рабочая нагрузка и контроль качества	ИИ хорошо поддерживает механические этапы (тесты, оформление), но ограничен в проверке развернутых ответов и глубокой обратной связи; возрастает время на верификацию работ из-за риска выполнения их ИИ	Рост нагрузки; риск снижения качества обратной связи; профессиональное выгорание	Применять контрольный список (чек-лист) проверки; создавать комплект рубрик оценивания знаний; перераспределять вес оценивания в пользу аудиторных и процессных компонентов; координировать совместное использование банков материалов

Построенная классификация показывает, что 12 групп проблем существуют не изолированно, а взаимосвязанно и образуют четыре ключевые оси проблем.

Первая ось — педагогика и проектирование учебных заданий (группы 1–3). Отражает базовый вызов: как превратить ИИ в инструмент поддержки обучения, а не в средство выполнения вместо студента, одновременно обеспечив соответствие результата уровню владения языком, жанру и прагматико-культурной нормой?

Вторая ось — оценивание, верификация и академическая честность (группы 4–5), где ИИ размывает границы авторства и снижает дифференцирующую значимость оценивания готового продукта, вынуждая преподавателя смещать акцент к оцениванию процесса, требовать прозрачности использования ИИ и усиливать формы контролируемой (прокторируемой) проверки.

Третья ось — компетенции и условия внедрения (группы 6–9). Подчеркивается, что эффективность инте-

грации ИИ в значительной степени зависит от цифровой компетентности преподавателя, уровня доступа обучающихся к технологиям, технической инфраструктуры, а также требований к защите данных и соблюдению авторских прав.

Четвертая ось — человеческий фактор и системное управление (группы 10–12). Проявляется в учебной мотивации, профессионально-психологическом состоянии преподавателя, степени стандартизации в образовательной программе и нагрузке по контролю, когда качество результатов необходимо дополнительно проверять.

Рассмотрим группы проблем в рамках данных осей и их проявления.

Ось «педагогика и проектирование учебных заданий» показывает, что ИИ вынуждает преподавателя смещать акцент с «задать, чтобы выполнить» на «задать, чтобы научиться», усиливая значимость процесса, доказательств и взаимодействия. Чем качественнее задание измеряет языковое мышление (объяснение, выбор, редактирование, критическая оценка, возражение), тем меньше оно поддается выполнению ИИ.

Ось «оценивание и академическая честность» демонстрирует, что ИИ ослабляет значимость оценивания исключительно готового продукта, поэтому требуется переход к оцениванию процесса, проверкам в аудитории, устному опросу, а также механизмам прозрачного декларирования степени использования ИИ.

Ось «условия внедрения» показывает, что различия в цифровых компетенциях, инфраструктуре и политике могут усиливать неравенство при отсутствии управленческой рамки и организационной поддержки.

Ось «человеческий фактор и системное управление» демонстрирует, что интеграция ИИ затрагивает не только методику и оценивание, но и мотивационно-психологические и организационные аспекты образовательного процесса. Она проявляется в изменении учебной мотивации обучающихся (риск снижения усилий или формирования «иллюзии компетентности»), в профессионально-психологическом состоянии преподавателя (рост тревожности, ощущение утраты контроля, необходимость постоянной верификации результатов), а также в степени стандартизации требований внутри образовательной программы. При отсутствии согласованных критериев и управленческой координации возрастает нагрузка по контролю и проверке качества работ. Следовательно, успешная интеграция требует системной политики, прозрачных правил и поддержки преподавателя как ключевого субъекта управления качеством обучения.

Данная структура позволяет заключить, что интеграция ИИ — не единичная техническая операция, а системное вмешательство, требующее одновременной корректировки дизайна заданий, механизмов оценивания знаний и управленческой рамки. В связи с этим в следующем разделе внимание уделяется рекомендациям на двух уровнях: 1) уровне учебной группы, учебного модуля и преподавателя — для перепроектирования заданий

и оценивания компетенций; 2) уровне образовательной организации — для стандартизации политики, развития компетенций и обеспечения условий внедрения.

Рекомендации

Сформулируем рекомендации для преподавателей иностранных языков в контексте проблем интеграции ИИ в педагогическую деятельность:

- определять роль ИИ в соответствии с целями обучения: использовать ИИ для генерации идей, создания учебных материалов, предоставления формальной (языковой) обратной связи; избегать применения ИИ как замены самостоятельной деятельности обучающихся, демонстрирующей ключевые компетенции;

- проектировать задания как верифицируемый процесс: требовать черновики, заметки, обоснование выбора варианта, объяснение исправлений ошибок, рефлексивное пояснение, критический разбор; отдавать приоритет заданиям, ориентированным на аргументацию и принятие языковых решений;

- устанавливать четкие правила использования ИИ в учебном процессе: определить, когда использование ИИ допустимо, в каком объеме, какие формы декларирования обязательны и какие критерии оценивания этому соответствуют;

- переориентировать критерии оценивания в сторону измерения компетенций: добавить критерии аргументации, уместности в контексте, доказательств процесса, самокоррекции и самооценки; снижать зависимость от финального продукта как единственного основания для оценивания.

Для образовательной организации предлагаются следующие рекомендации:

- инвестировать в инфраструктуру и базовые инструменты, одновременно разрабатывая сценарии обучения, не зависящие полностью от ИИ;

- развивать цифровые компетенции по дидактическим сценариям (типовые промпты, типовые критерии, банк заданий, обмен лучшими практиками);

- сформировать институциональную политику по ИИ: академическая честность, защита данных, авторское право, стандартизация оценивания и прозрачность использования ИИ;

- развивать сообщество преподавателей для обмена кейсами, опытом, банком учебных материалов и решениями, что снижает нагрузку и повышает согласованность внедрения ИИ в учебный процесс.

Заключение

Таким образом, ИИ обладает очевидным потенциалом для обучения иностранным языкам за счет персонализации, расширения языковой практики и обеспечения оперативности обратной связи. Однако его интеграция в педагогический процесс порождает множество проблем,

связанных с разработкой заданий, качеством языка и прагматикой, оцениванием знаний и контролем за формированием компетенций, академической честностью, цифровыми компетенциями и условиями внедрения. В статье предложена прикладная классификационная структура групп проблем, описывающая их проявления, последствия и направления их решений на двух уровнях: ауди-

торном и институциональном. Согласно результатам исследования, ИИ эффективен лишь тогда, когда он встроен в целевую педагогическую рамку, сопровождается верификацией и соблюдением прозрачности. При этом преподаватель остается центральной фигурой в педагогической деятельности, обеспечивая качество обучения и формирование академической культуры.

Литература:

1. Çobanoğulları, F. Learning and Teaching with ChatGPT: Potentials and Applications in Foreign Language Education / F. Çobanoğulları // The EuroCALL Review. — 2024. — Vol. 31, № 1. — P. 4–15. — DOI: 10.4995/eurocall.2024.19957
1. OECD Digital Education Outlook 2023. Towards an Effective Digital Education Ecosystem : Report // OECD. — URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html
1. Perkins, M. Academic Integrity Considerations of AI Large Language Models in the Post-Pandemic Era: ChatGPT and Beyond / M. Perkins // Journal of University Teaching and Learning Practice. — 2023. — Vol. 20, № 2. — DOI: 10.53761/1.20.02.07
1. Poláková, P. Examining the Reliability of ChatGPT as an Assessment Tool Compared to Human Evaluators / P. Poláková, P. Ivenz, B. Klímová // Procedia Computer Science. — 2024. — Vol. 246. — P. 2332–2341. — DOI: 10.1016/j.procs.2024.09.543
1. Comparing the Quality of Human and ChatGPT Feedback of Students' Writing / J. Steiss, T. Tate, S. Graham [et al.] // Learning and Instruction. — 2024. — Vol. 91. — P. 101894. — DOI: 10.1016/j.learninstruc.2024.101894
1. AI Guidelines for the ELT Professional // TESOL. — URL: <https://www.tesol.org/advocacy/ai-guidelines/>
1. Guidance for Generative AI in Education and Research // UNESCO. — URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
1. Аверьянова, В. В. Проблемы и перспективы использования искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков / В. В. Аверьянова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. — 2024. — № 5 (146). — С. 5–10. — URL: https://vesti.gsu.by/2024/vesti_gsu_2024_5.pdf#page=7
1. Вишленкова, С. Г. Дидактический потенциал ChatGPT-4o в обучении иностранным языкам в педагогическом вузе / С. Г. Вишленкова, Е. А. Левина // Современные наукоемкие технологии. — 2024. — № 6. — С. 100–106. — DOI: 10.17513/snt.40071
1. Полюдова, Е. Н. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании / Е. Н. Полюдова // Открытое образование. — 2025. — Т. 29, № 4. — С. 4–18. — DOI: 10.21686/1818-4243-2025-4-4-18
1. Генеративный искусственный интеллект в образовании: анализ тенденций и перспективы / Е. А. Поспелова, П. Л. Отоцкий, Е. Н. Горлачева, Р. В. Файзуллин // Профессиональное образование и рынок труда. — 2024. — № 3. — С. 6–21. — DOI: 10.52944/PORT.2024.58.3.001

Словарные слова на уроке русского языка в начальной школе

Шинкарюк Лариса Владимировна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

Введение

Работа со словарными словами — одно из ключевых направлений обучения русскому языку в начальной школе. Словарные слова или слова с непроверяемыми орфограммами, требуют особого внимания, поскольку их правописание невозможно объяснить с помощью стандартных орфографических правил. Младшие школьники должны запомнить написание этих слов, что представляет определённую сложность и требует от учителя применения разнообразных методических приёмов.

Что такое словарные слова?

Словарные слова — это лексические единицы, написание которых не подчиняется основным правилам орфографии русского языка и требует запоминания или проверки по словарю. К ним относятся:

- слова с непроверяемыми безударными гласными (корова, молоко, берёза);
- слова с непроверяемыми согласными (лестница, праздник);
- слова иноязычного происхождения (портфель, карандаш, пенал).

В программе начальной школы предусмотрено изучение определённого количества словарных слов в каждом классе, и к концу четвёртого года обучения ученики должны усвоить около 200 таких слов.

Значение работы со словарными словами

Систематическая работа над словарными словами способствует:

- формированию орфографической зоркости — умения видеть «опасные» места в словах;
- развитию памяти — зрительной, слуховой, моторной;
- обогащению словарного запаса учащихся;
- повышению общей грамотности письменной речи;
- развитию навыков работы со словарём как справочным источником.

Методы и приёмы изучения словарных слов

Традиционные методы

Зрительный метод: предполагает многократное восприятие слова в его правильном написании. Учитель записывает слово на доске, выделяя орфограмму цветом, ученики внимательно рассматривают его, проговаривают по слогам и записывают в тетрадь.

Слуховой метод: основан на орфографическом проговаривании слова. Ученики произносят слово так, как оно пишется, акцентируя внимание на непроверяемой орфограмме.

Моторный метод: связан с многократным прописыванием слова. Рука «запоминает» движения, необходимые для написания слова.

Современные приёмы

Этимологический анализ помогает понять происхождение слова и логику его написания. Например, слово берёза связано с древним корнем, означающим «белый», что объясняет букву «е» в первом слоге.

Ассоциативный метод предполагает создание образных связей. Ученики придумывают ассоциации: собака — у собаки круглые глаза, похожие на букву «о».

Мнемонические приёмы — это рифмовки и запоминалки:

«Корова молоко даёт,

А буква «о» в словах живёт.

Группировка слов по тематическому или орфографическому принципу облегчает запоминание: овощи (морковь, капуста, огурец), животные (медведь, заяц, лисица).

Формы работы на уроке

Словарный диктант

Классический вид работы, который может проводиться в различных вариантах:

- зрительный диктант (слова предварительно показываются);
- слуховой диктант (слова воспринимаются на слух);
- выборочный диктант (запись только словарных слов из текста);
- творческий диктант (составление предложений со словарными словами).

Работа с карточками

Индивидуальные карточки позволяют дифференцировать задания по уровню сложности. Ученики могут вставлять пропущенные буквы, находить ошибки, группировать слова.

Игровые формы

Игра — естественная деятельность младшего школьника, поэтому игровые приёмы особенно эффективны:

- «Словарное лото» — соотнесение картинки и слова;
- «Собери слово» — составление слова из рассыпанных букв;
- «Найди ошибку» — исправление намеренно допущенных ошибок;
- «Цепочка слов» — каждое следующее слово начинается на последнюю букву предыдущего;
- Кроссворды и ребусы со словарными словами.

Работа со словарём

Важно научить детей пользоваться орфографическим словарём. Это формирует привычку проверять написание слов и развивает самостоятельность.

Этапы работы над словарным словом

1. Введение нового слова: предъявление слова, его произношение, выяснение лексического значения.
2. Орфографический анализ: определение «опасного» места, постановка ударения, выделение непроверяемой орфограммы.
3. Запоминание: использование различных приёмов (проговаривание, ассоциации, этимология).
4. Запись слова: в словарь, в тетрадь с выделением орфограммы.
5. Закрепление: составление словосочетаний и предложений, подбор однокоренных слов.
6. Контроль: включение слова в диктанты, проверочные работы.

Ведение словарика

Эффективным средством работы является личный словарь ученика. В него записываются новые словарные слова с выделением орфограммы, можно добавлять рисунки, ассоциации, однокоренные слова. Регулярное обращение к словарю способствует прочному запоминанию.

Типичные ошибки и пути их преодоления

Среди распространённых ошибок учащихся:

- смещение букв «а» и «о» в безударной позиции;
- пропуск непроезжих согласных;
- неправильное написание удвоенных согласных.

Для преодоления ошибок рекомендуется:

- увеличить частоту повторения трудных слов;
- использовать индивидуальный подход;
- применять разнообразные виды работы для активизации разных каналов восприятия;
- проводить работу над ошибками с анализом причин.

Заключение

Работа со словарными словами в начальной школе требует системного подхода, регулярности и разнообразия методов. Сочетание традиционных и современных приёмов, использование игровых форм, опора на различные виды памяти позволяют сделать процесс запоминания эффективным и интересным для младших школьников. Грамотно организованная работа над словарными словами закладывает основу орфографической грамотности, которая будет развиваться на протяжении всего школьного обучения.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 9 (612) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 11.03.2026. Дата выхода в свет: 18.03.2026.

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.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.