

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

22 2026  
ЧАСТЬ X

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 22 (625) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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



На обложке изображен *Павел Александрович Флоренский* (1882–1937), священник Русской православной церкви, богослов, религиозный философ, поэт, инженер.

Довольно рано мальчик увлекся математикой, а после поступления в гимназию показал блестящие результаты в учебе. Не ограничиваясь учебной программой, Павел изучал все доступные ему на тот момент материалы по физике, астрономии и геологии. Он закончил гимназию с золотой медалью и поступил на физико-математический факультет Московского университета. Там он познакомился с теми, чьи имена впоследствии оказались неразрывно связаны с культурой Серебряного века: Андреем Белым, Дмитрием Мережковским, Зинаидой Гippiус, Александром Блоком.

В мировоззрении Флоренского наука и религия не противоречили друг другу, а, напротив, были неразрывно связаны. Наиболее значимая теологическая работа Павла Флоренского, «Столп и утверждение Истины» (1914), примечательна благодаря особому взгляду автора на мир, его попытке найти в окружающей среде указания на истину православия.

В 1922 году вышла его книга «Мнимости в геометрии», в которой с помощью математических парадоксов теории относительности Эйнштейна, опираясь на геометрию Лобачевского, автор доказывал существование сверхъестественного мира, средоточие которого — Бог. Пришел он и к идее искривленного пространства, и теории расширяющейся Вселенной, которая впоследствии была доказана.

В годы революции отец Павел старался доказать новой власти невозможность превращения Троице-Сергиевой лавры в «мертвый» музей, но было件нятно, что эта попытка обречена на неудачу. Возглавляя хранилище ризницы, Флоренский успел составить опись шедевров монастыря — уникальный фонд произведений искусства. Своеобразие метода исследования художественных произведений Флоренского заключалось в том, что особое внимание уделялось технике и технологии произведения. Отталкиваясь от них, можно раскрыть смысл арт-объекта.

В 1930-е годы в советской прессе появился ряд разгромных статей против Флоренского. Научного деятеля обвиняли в антисоветской деятельности. В 1933 году его арестовали. Это был не первый его арест — в 1928 году в период антирелигиозного движения Флоренский был сослан в Нижний Новгород. Теперь же путь отца Павла лежал в лагерь. В 1934 году заключенного Флоренского под конвоем перенаправили на Соловки, где ученый занимался добычей йода и исследованием его лечебных свойств.

Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Ахметжанова Д. Х.**

Театральная деятельность как средство обеспечения преемственности между подготовительной группой дошкольного образовательного учреждения и начальной школой ..... 669

#### **Бахорикова Е. И., Маслова М. И.**

Использование информационно-коммуникационных технологий для развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня при помощи мнемотехники и картинного плана ..... 672

#### **Бойцова Д. И.**

Формирование нравственных представлений у младших школьников через литературные произведения ..... 674

#### **Борисова Р. А.**

Групповые формы работы в развитии иноязычного говорения в средней школе (на примере английского и китайского языков) ..... 677

#### **Волкова Э. Е.**

Формирование у младших школьников уважительного отношения к культурному наследию через музейную педагогику ..... 680

#### **Волосович В. Н.**

Обучение смысловому чтению в сотрудничестве: практика работы с текстом в 9-м классе (на материале УМК О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой) ..... 682

#### **Головина Т. В.**

Ценностные установки родителей как основание выбора семейной формы образования детей ..... 686

#### **Заева А. А.**

Интеграция английского языка и инженерного образования как средство формирования метапредметных компетенций у обучающихся в инженерных классах ..... 689

#### **Кирияк Е. В.**

Друдлы как способ развития связной речи и звукопроизношения у детей с ограниченными возможностями здоровья... 691

#### **Кузнецова Е. К.**

Формирование навыка различать на слух картинки с изображением предметов у ребёнка с расстройством аутистического спектра 4-х лет с помощью метода дискретных проб ..... 693

#### **Куижева З. Н.**

Развитие мелкой моторики у детей с нарушением речи ..... 694

#### **Матинина Н. Ю.**

Применение информационно-коммуникационных технологий для поддержки и развития инициативности детей старшего дошкольного возраста ..... 698

#### **Менлажиева Д. Р.**

Формирование цифровой грамотности у обучающихся при использовании ИИ-инструментов на уроках физики ..... 699

#### **Мигунова К. С.**

Влияние цифровой образовательной среды на развитие дефицита внимания и тревожности у подростков — учащихся средней школы ..... 702

#### **Михаил А. А.**

Криминологическая безопасность несовершеннолетних: роль общеобразовательных организаций и педагогические условия ее обеспечения .... 704

#### **Москалёва Е. В.**

Создание учебной программы по ритмике для детей младшего школьного возраста «Первые шаги в мире танца» в студии танца «Феерия» ..... 707

#### **Петров В. В.**

Влияние педагогического обеспечения на саморазвитие учащихся в процессе самостоятельной работы: теоретико-эмпирическое исследование ..... 709

**Сдержикова Е. В., Шенцева А. В., Лубенец Ю. А.**  
Нейрогимнастика как технология развития  
когнитивных навыков школьников ..... 712

**Соколова Д. С.**  
Речевое развитие детей раннего возраста  
в онтогенезе..... 715

**Стунджа Т. Д.**  
Дискуссионные практики в обучении  
физике. Методика организации  
аргументированного диалога  
по соционаучной проблематике  
и парадоксальным темам..... 717

**Стунджа Т. Д.**  
Образовательный потенциал интерактивных  
научно-технических музеев в структуре  
школьного физического практикума:  
от спонтанного взаимодействия  
к структурированному учебному  
исследованию ..... 719

**Тихомирова Д. Г.**  
Национальная специфика школьного  
образования РФ как система параметров  
для проектирования цифровых компетенций  
учителя..... 722

**Тхабисимова Ж. А.**  
Роль текстовых задач в воспитании учащихся  
на уроках математики ..... 726

**Федорова Д. А.**  
Теоретический аспект формирования  
у педагогов общепрофессиональных  
компетенций ..... 728

**Черданцева Е. В.**  
Формирование лексики у дошкольников  
с дизартрией ..... 730

**Шамьенова А. Х.**  
Нейропсихологические предикторы  
трудностей обучения в начальной школе..... 731

**Шемовнёва Л. А.**  
Использование компьютерных технологий  
на уроках биологии как средство повышения  
познавательного интереса учащихся ..... 734

**Шихвердиева А. Р.**  
Развитие эмоционального интеллекта  
младших школьников в условиях цифровой  
среды ..... 735

## ПЕДАГОГИКА

### Театральная деятельность как средство обеспечения преемственности между подготовительной группой дошкольного образовательного учреждения и начальной школой

Ахметжанова Динара Хамматовна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматривается проблема преемственности между дошкольным образованием (ДО) и начальным общим образованием (НОО) в контексте реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Актуализируется вопрос поиска эффективных педагогических технологий, способных обеспечить плавный и безболезненный переход ребенка из детского сада в школу. Автор доказывает, что театрализованная деятельность, обладая интегративным характером, является оптимальным средством для формирования универсальных предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников и успешной адаптации первоклассников. В работе анализируются современные исследования по теме, выявляется противоречие между признанной значимостью преемственности и недостаточной разработанностью методик на основе театральной деятельности, формулируются практические задачи для образовательных организаций.*

**Ключевые слова:** преемственность, ФГОС ДО, ФГОС НОО, подготовительная группа, начальная школа, театрализованная деятельность, универсальные учебные действия, личностные результаты, адаптация.

### Theatrical activity as a means of ensuring continuity between the preparatory group of preschool and elementary school

*The article examines the problem of continuity between preschool and primary general education in the context of implementing the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES). The issue of finding effective pedagogical technologies that can ensure a smooth and painless transition of a child from kindergarten to school is actualized. The author argues that theatrical activity, due to its integrative nature, is an optimal means for forming universal prerequisites for learning activities in older preschoolers and for the successful adaptation of first-graders. The paper analyzes modern research on the topic, identifies a contradiction between the recognized importance of continuity and the insufficient development of methods based on theatrical activity, and formulates practical tasks for educational organizations.*

**Keywords:** continuity, FSES DO, FSES NOO, preparatory group, primary school, theatrical activity, universal learning actions, personal results, adaptation.

#### Введение

Проблема преемственности между уровнями образования была и остается одной из наиболее актуальных в отечественной педагогике. Переход из детского сада в школу является критическим периодом в жизни ребенка, связанным с кардинальной сменой социальной ситуации развития, ведущей деятельности и предъявляемых требований. Несмотря на длительную историю изучения, на практике до сих пор наблюдаются разрывы в содержании,

методах и формах работы между дошкольной образовательной организацией (ДОО) и начальной школой, что приводит к дезадаптации, стрессу и снижению учебной мотивации у первоклассников.

Современная образовательная политика Российской Федерации, отраженная в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), напрямую указывает на необходи-

мость обеспечения преемственности основных образовательных программ. В качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования ФГОС ДО предполагает сформированность у ребенка таких качеств, как инициативность, самостоятельность, воображение, способность к волевым усилиям, любознательность [6]. Эти характеристики являются непосредственной основой для формирования у первоклассника универсальных учебных действий (УУД), предусмотренных ФГОС НОО: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных [7].

В этом контексте возникает необходимость в поиске и научном обосновании педагогических средств, которые бы органично связывали два образовательных этапа. Одним из таких эффективных, но недостаточно системно используемых средств является театрализованная деятельность.

Актуальность темы обусловлена следующими факторами:

- нормативный запрос. ФГОС ДО и ФГОС НОО создают нормативную основу для преемственности, требуя от педагогов разработки конкретных механизмов ее реализации;

- социальный заказ. Родители и общество в целом заинтересованы в успешной и безболезненной адаптации детей к школе;

- психолого-педагогическая необходимость. Несформированность предпосылок УУД к концу дошкольного возраста является частой причиной школьных трудностей.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и раскрыть потенциал театрализованной деятельности как ключевого средства обеспечения преемственности между подготовительной группой ДОУ и начальной школой.

### **Современные исследования проблемы преемственности и роли театральной деятельности**

Проблема преемственности нашла отражение в трудах классиков отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), которые подчеркивали важность кризиса семи лет и смены ведущей деятельности с игровой на учебную. Современные исследования продолжают разработку этой темы в новых условиях.

Анализ диссертационных работ, представленных в Российской государственной библиотеке, и публикаций в ведущих педагогических журналах позволяет выделить несколько ключевых направлений:

- исследования, посвященные общим моделям преемственности. Работы Р. А. Должиковой и Н. Ф. Виноградовой раскрывают организационно-педагогические условия преемственности, предлагая структурные модели взаимодействия педагогов ДОО и школы [4];

- исследования, фокусирующиеся на развитии конкретных компонентов готовности к школе. Многочисленные работы посвящены формированию по-

знавательных процессов (логического мышления, фонематического слуха), мотивационной готовности (А. В. Запорожец, Л. И. Божович) и др.;

- исследования, рассматривающие потенциал искусства и творчества. В работах Т. Н. Дороновой, А. Г. Гогоберидзе, О. А. Скоролуповой подчеркивается роль художественно-эстетического развития в становлении личности ребенка-дошкольника. Однако специальных исследований, посвященных именно театрализованной деятельности как сквозной технологии для двух ступеней образования, не так много.

Театрализованная деятельность в дошкольной педагогике традиционно рассматривается как средство развития речи, творческих способностей и эмоциональной сферы (М. Д. Маханева, Э. Г. Чурилова). В контексте начальной школы она часто сводится к внеурочной деятельности или подготовке праздников. Интегративный потенциал театра, позволяющий одновременно развивать личностные, метапредметные и предметные результаты, используется фрагментарно.

Проведенный анализ позволяет констатировать наличие основного противоречия между:

- признанной на государственном и научном уровне высокой значимостью обеспечения плавной преемственности между ДОУ и начальной школой;

- недостаточной теоретической и методической разработанностью конкретных педагогических технологий, которые бы системно и целостно на протяжении всего переходного периода реализовывали принцип преемственности, используя внутренние ресурсы детской деятельности, такие как игра и ее высшая форма — театрализация.

### **Театрализованная деятельность как интегративное средство формирования предпосылок УУД**

Театрализованная деятельность по своей природе является синтетической, объединяющей в себе литературу, музыку, изобразительное искусство, риторику и танец. Именно эта интегративность делает ее мощным инструментом для решения задач преемственности.

Рассмотрим, как работа с театром в подготовительной группе ДОУ напрямую готовит почву для формирования УУД в первом классе:

- личностные УУД. Участвуя в драматизации, ребенок в ДОУ примеряет на себя различные социальные роли, познает мотивы и последствия поступков героев. Это способствует развитию эмпатии, способности к децентрации, формированию собственной системы ценностей и моральных норм («Я играю доброго персонажа, значит, я должен помогать другим»). Развитие этих навыков в плане преемственности с НОО является прямой основой для формирования личностных УУД: самоопределения (осознание своей роли в коллективе), смыслообразования (поиск смысла в учебной деятельности) и нравственно-этической ориентации;



— регулятивные УУД. Подготовка спектакля в ДОУ требует от ребенка умения подчинять свои сиюминутные желания общей цели. Он учится планировать свои действия (последовательность выхода на сцену, произнесения реплик), контролировать свое поведение и речь в соответствии с ролью, адекватно оценивать результат (удалось ли сыграть так, как задумано). В части преемственности с НОО данные навыки являются предпосылкой для формирования всех регулятивных УУД: целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции и оценки. Первокласснику, имеющему такой опыт, легче удерживать учебную задачу, планировать свои действия на уроке и проверять выполненную работу;

— познавательные УУД. В ДОУ работа над ролью стимулирует развитие воображения, логического мышления (понимание причинно-следственных связей в сюжете), памяти (заучивание текста), знаково-символических функций (использование мизансцен, жестов, интонации как знаков для передачи смысла). В смысле преемственности с НОО это создает базу для развития познавательных УУД: моделирования, логических действий анализа, синтеза, сравнения, установления аналогий. Понимание условности и многозначности знака (жест, схема, буква) облегчает освоение письма и чтения;

— коммуникативные УУД. В ДОУ в театрализованной деятельности это основная зона роста: дети учатся договариваться о распределении ролей, способах воплощения сценического образа, слушать и слышать партнера, строить диалог, управлять интонацией и невербальными средствами общения. В части преемственности с НОО данные компетенции напрямую переносятся на учебное сотрудничество: умение работать в паре и группе, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения, учитывать мнение одноклассников.

Таким образом, театрализованная деятельность выступает как «мостик», по которому ребенок переходит от игровой деятельности дошкольника к учебной деятельности школьника, сохраняя при этом внутреннюю мотивацию, интерес и активную позицию.

### **Практические задачи образовательной организации для реализации преемственности**

Чтобы эффективно использовать театрализованную деятельность в целях преемственности между ДОУ и начальной школой, администрации и педагогам этих образовательных учреждений необходимо решить ряд практических задач:

#### **1. Организационно-управленческие задачи:**

— разработать и включить в основные образовательные программы ДОУ и НОО единый сквозной проект «Театральный мост», рассчитанный на подготовительную группу и первый класс;

— создать совместную творческую группу из воспитателей ДОО, учителей начальных классов, педагога-психолога и логопеда для планирования и координации работы;

— организовать систему взаимопосещений занятий: воспитатели могут посещать уроки в первом классе, а учителя — театрализованные представления и репетиции в подготовительной группе.

#### **2. Содержательно-методические задачи:**

— подобрать репертуар для театральных постановок, соответствующий возрасту и способствующий решению задач преемственности (сказки с проблемным сюжетом, рассказы о школе, произведения с морально-этическими дилеммами);

— разработать цикл интегрированных занятий для подготовительной группы, где театрализация будет сочетаться с подготовкой к обучению грамоте, математике и ознакомлением с окружающим миром;

— адаптировать формы театрализованной деятельности для использования на уроках в первом классе (например, урок-театр, инсценировка математических задач, ролевые игры на уроках окружающего мира, чтение по ролям с элементами драматизации).

#### **3. Диагностические задачи:**

— разработать критерии и инструментарий для оценки эффективности театральной деятельности в формировании предпосылок УУД (наблюдение за коммуникацией, экспертные оценки педагогов, анализ продуктов детской деятельности — видеозаписей спектаклей);

— проводить мониторинг уровня адаптации первоклассников, которые были участниками «Театрального моста», в сравнении с другими учениками.

### **Заключение**

В современных условиях, когда государственные стандарты напрямую требуют обеспечения преемственности между образовательными ступенями, педагогическое сообщество нуждается в эффективных и жизнеспособных технологиях. Театрализованная деятельность, являясь органичной для ребенка-дошкольника и обладая значительным развивающим потенциалом, представляет собой идеальное средство для построения плавного перехода от ДОУ к начальной школе.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что, несмотря на признанную значимость проблемы, потенциал театральной деятельности как системообразующего элемента преемственности раскрыт недостаточно. Существует разрыв между ее локальным использованием для развития отдельных качеств и возможностью применения в качестве сквозной, интегрирующей технологии.

Преодоление выявленного противоречия видится в целенаправленной работе образовательных организаций по созданию единого образовательного пространства на основе совместных театральных проектов. Такой подход позволит не только смягчить адаптационный период для первоклассников, но и заложить прочный фундамент для формирования универсальных учебных действий, являющегося залогом успешного обучения в дальнейшем.

## Литература:

1. Беляева, Н. Л. Театрализованная деятельность в ДОО : учебно-методическое пособие / Н. Л. Беляева, К. М. Мурзакаева. — Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2021. — 80 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с. — Текст: непосредственный.
3. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений / М. Д. Маханева. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — 128 с. — Текст: непосредственный.
4. Программа «Преемственность»: программа по подготовке к школе детей 5–7 лет / [Н. А. Федосова и др.]. — Москва : Просвещение, 2012. — 176 с. — (Преемственность). — Текст: непосредственный.
5. Роготнева, А. В. Театральная педагогика в начальной школе. Поурочные разработки : учебное пособие / А. В. Роготнева. — Москва : ВЛАДОС, 2021. — 135 с. — URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785907433922.html> (дата обращения: 25.05.2026). — Режим доступа: для авторизованных пользователей. — Текст: электронный.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/download/1253/> (дата обращения: 27.05.2026). — Текст: электронный.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/41aedd0ec72e8203218ea85d0c518ad5/download/5177/> (дата обращения: 27.05.2026). — Текст: электронный.
8. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников : программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 160 с. — Текст: непосредственный.
9. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — Текст: непосредственный.
10. Магомадова, Х. А. Театрализованная деятельность в начальной школе / Х. А. Магомадова // Педагогический альманах. — 2024. — № 4. — С. 53–55. — URL: <https://files.pedalmanac.ru/pubfiles/24/04/pub392125.zip> (дата обращения: 25.05.2026). — Текст: электронный.

## Использование информационно-коммуникационных технологий для развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня при помощи мнемотехники и картинного плана

Бахорикова Елена Игоревна, студент магистратуры;

Маслова Мария Игоревна, студент магистратуры

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*В статье авторы исследуют влияние информационно-коммуникационных технологий на развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством мнемотехники и картинного плана.*

**Ключевые слова:** интерактивные презентации, интерактивные панели, логопедическая работа, связная речь, мнемотехника, картинный план.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для освоения родного языка, формирования у ребенка связной речи, необходимой для эффективной коммуникации с окружающими и дальнейшей подготовки к школьному обучению. По данным Министерства просвещения на 2025 г., 87 % дошкольников в России имеют различные нарушения речи. Наблюдается рост числа детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (далее — ОНР) различных уровней; меняется и структура дефекта.

Вопросы работы учителя-логопеда с детьми, имеющими ОНР, были рассмотрены в теоретических и практических исследованиях отечественных ученых: Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, А. Р. Лурии, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. А. Ткаченко и др.

Дети с ОНР нуждаются в логопедической помощи, поскольку:

– у них отмечаются дизартрические нарушения, приводящие к неразборчивости речи, из-за чего возникают трудности в коммуникации со сверстниками и взрослыми;

– присутствуют нарушения связной речи, которые отражаются и на грамотности;

– такие дети испытывают трудности в овладении навыками чтения и письма, что в будущем приводит к школьной неуспеваемости.

В связи с технологическим прогрессом и интересом детей к использованию информационно-коммуникационных технологий учителю-логопеду необходимо регулярно обновлять средства логопедической работы. Существует множество средств информационно-коммуникационных технологий, и в данном случае мы предлагаем использовать на занятиях интерактивные панели для демонстрации презентаций. Этот вид интерактивных технологий позволяет вовлечь детей в учебный процесс, сделать занятия более эмоциональными и интересными.

Речь — это высшая психическая функция, а связная речь — ее сложная форма. «Связность речи обеспечивается логическими, функционально-стилевыми, психологическими и грамматическими группами связей» [5]. Связная речь должна быть логичной, содержательной, ясной и разнообразной.

Цель работы логопеда с дошкольниками, имеющими ОНР III уровня, заключается в том, чтобы научить детей связной, последовательной, грамматически правильной и фонетически оформленной речи. Ребенок не должен испытывать трудностей в общении и выражении своих мыслей, находясь в контакте со сверстниками и взрослыми [4].

Для эффективной коррекционно-логопедической работы учитель-логопед использует различные методы и приемы проведения занятия. Включая в структуру занятия применение интерактивных панелей для демонстрации презентаций, специалист повышает эффективность коррекционно-образовательного процесса, мотивирует детей, а также индивидуализирует обучение. «У детей над всеми психическими процессами преобладает наглядно-образное мышление, электронные презентации помогают наглядно увидеть услышанное и запомнить информацию» [6].

Для развития связной речи с учетом преобладания у дошкольников наглядно-образного мышления рекомендуется применять приемы мнемотехники и картинного плана, в том числе используя интерактивные средства обучения — электронные панели для демонстрации презентаций. Использование мнемотехники помогает дошкольникам обогатить словарный запас, научиться грамотно строить предложения и точнее выражать свои мысли; они становятся более общительными, не боятся коммуницировать со сверстниками и взрослыми.

Мнемотехника — это система приемов и техник, способствующих лучшему запоминанию и усвоению информации. В контексте логопедической работы мнемотехнические приемы могут использоваться для улучшения связной речи, обогащения словарного запаса и формирования грамматических навыков. С помощью мнемотехники дети легче запоминают слова, фразы и структуры, что особенно важно при работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения.

«Мнемотехника включает такие методы, как использование визуальных образов, рифмовок и т. д. В этот перечень входят:

– Первое — ассоциативные карты. Это карты, которые помогают детям визуализировать информацию. Например, каждая строчка может означать отдельное слово или фразу, связанную с темой. Ассоциации помогут укрепить запоминание.

– Второе — рифмовки. Это рифмы для запоминания слов и предложений, небольшие стишки, в которых описываются основные понятия. Это оптимизирует обучение.

– Третье — структурирование информации. Детей учат использовать схемы, карточки, цветовые сигналы для запоминания абстрактных понятий.

– Четвертое — закрепление материала. Пройденный материал необходимо периодически повторять для развития и укрепления памяти» [3].

Применение данной технологии также возможно в процессе проведения логопедической работы по формированию навыка составления описательного рассказа.

Интерактивные картинные планы могут быть разработаны на различные темы. Например, для активизации словаря учитель-логопед может специально создать серию иллюстраций, по которым дошкольники составят описательный рассказ, используя освоенную и новую лексику. При этом сюжет должен быть подобран с учетом актуального речевого развития, доступен, интересен; он должен соответствовать возрастным возможностям обучающихся. А чтобы развивать воображение и закрепить навыки описания, обучающимся можно предложить самим придумать сказочную историю на предложенную тему. «Такой подход позволяет не только развивать связную речь, но и способствует формированию уверенности у детей, т. к. им легче запоминать и воспроизводить информацию» [3].

Интерактивные панели с презентациями возможно использовать при различных формах работы с детьми, имеющими ОНР III уровня:

– Во время фронтальных занятий: для развития связной речи, лексико-грамматической стороны речи. На занятиях можно использовать такие интерактивные задания, как: «Лампа Аладдина», «Собери урожай», «Чей хвост?» и др.

– Во время подгрупповых занятий: интерактивные игры применяются для закрепления пройденного материала (игры: «Что могло произойти?», «Картинки-небылицы», «Прятки»), а также демонстрации упражнений дыхательной и артикуляционной гимнастики.

– Во время индивидуальных занятий: интерактивные игры можно использовать для автоматизации звуков, пальчиковых физминуток (игры: «Где живет звук?», «Четвертый лишний» и др.).

Также интерактивные панели могут быть использованы в ходе развития у дошкольников с ОНР III уровня связной речи. Применимы следующие средства обучения:

- интерактивные мнемотаблицы;
- интерактивные задания;
- мультимедийные презентации;

– картинные планы.

При этом используются различные иллюстрации для составления простых предложений, а затем ребенку предлагается превратить простое предложение в распространенное. Для составления описательных рассказов используются сюжетные картинки, которые постепенно меняются или заменяются мнемодиаграммами. Составляя рассказ по серии сюжетных картинок, дети могут самостоятельно перемещать их по экрану.

Учителю-логопеду, использующему в работе интерактивные панели, необходимо опираться на следующие принципы:

– Принцип комплексного подхода: преподаватель должен учитывать взаимодействие всех участников коррекционно-образовательного процесса.

– Принцип вариативности и индивидуально-дифференцированного подхода: специалисту необходимо

тщательно выбирать материал, учитывать особенности речевого, психического и физиологического развития обучающихся.

– Принцип последовательности и постепенности: все задания должны быть выстроены от простого к сложному.

При использовании на занятиях интерактивных панелей учителю-логопеду необходимо учитывать рекомендации СанПиН и не нарушать временные рамки.

Таким образом, при применении интерактивных технологий в работе с дошкольниками необходимо соблюдать следующие требования: учитывать возрастные особенности обучающихся; грамотно и дозированно использовать информационно-коммуникационные технологии; соблюдать режимные моменты. В таком случае использование информационно-коммуникационных технологий в работе учителя-логопеда приведет к положительному результату.

#### Литература:

1. Васильева, О. С. Использование технологии мнемотехника в образовательном процесс в ДОУ / О. С. Васильева // Вестник науки и образования. — 2015. — № 10 (12). — С. 56–59.
2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». — М., 2007. — 203 с.
3. Фуреева, Е. П. Формирование связной речи на основе картинных планов и мнемотехники у детей с общим недоразвитием речи / Е. П. Фуреева, Е. И. Бахорикова, М. И. Маслова // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». — 2024. — № 6 (59). — С. 70–73.
4. Лифанова, Т. М. Пути создания и применения мультимедийных презентаций на уроках географии в специальных коррекционных школах VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. В. Подвальная // Коррекционная педагогика. — 2010. — № 4 (40). — С. 36–41.
5. Плюснина, С. А. Интерактивно-методический комплекс в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи / С. А. Плюснина, С. Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68–2. — С. 276–280. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivno-metodicheskiy-kompleks-v-logopedicheskoy-rabote-s-doshkolnikami-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 03.06.2026).
6. Михайлова, А. И. Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня с применением авторских мультимедийных игр / А. И. Михайлова, В. А. Юдина // Журнал педагогических исследований. — 2020. — Т. 5, № 5. — С. 70–76. — URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/40983/view?ysclid=mpsz6l37f465032365> (дата обращения: 03.06.2026).

## Формирование нравственных представлений у младших школьников через литературные произведения

Бойцова Дарья Ильинична, студент

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

*Целью исследования выступило рассмотрение особенностей формирования нравственных представлений через анализ литературных произведений учащихся 4 классов. В статье уточняется сущность понятий «нравственность», «нравственные представления», «нравственное воспитание», выделены особенности нравственных представлений младших школьников.*

**Ключевые слова:** нравственные представления, нравственные представления младших школьников, нравственное воспитание, литературные произведения.

**П**роблема формирования нравственных представлений актуальна, так как именно в детском возрасте

закладывается система нравственных представлений и формируется привычка нравственного поведения. В



«Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обращается внимание на то, что ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является обеспечение нравственного воспитания, приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям [2]. Перед школой была выдвинута ответственная задача — формировать нравственные представления у детей младшего школьного возраста. Анализ художественного текста является эффективным инструментом нравственного воспитания младших школьников, так как он позволяет перевести абстрактные этические категории в конкретные образы и действия.

Изучение понятия «нравственные представления» в научной литературе опирается на междисциплинарный синтез философии, психологии и педагогики. Вопросы нравственности во все времена волновали представителей философской мысли. Например, Аристотель называл нравственным человека, который руководствуется разумом и находит «золотую середину» между такими качествами, как справедливость, мужественность, благоразумность.

В философских и психолого-педагогических концепциях термины «мораль» и «нравственность» часто используются как синонимы, отражая общую систему нормативной регуляции жизни общества. В то же время в науке сохраняется тонкое различие — мораль чаще трактуется как внешняя система требований общества (мир «должного»), тогда как нравственность — это их внутреннее усвоение и практическое воплощение конкретным человеком (мир «сущего») [5].

Во все времена педагоги вопросам нравственного воспитания уделяли важное значение. Л. Н. Толстой представлял сущность нравственности как бесконечный процесс духовного самоусовершенствования, основанный на любви к людям и отказе от насилия. Для младшего школьника идеи Л. Н. Толстого становятся понятными через его рассказы и басни, где за простыми сюжетами всегда стоит вопрос о совести, честности и сострадании.

Для К. Д. Ушинского нравственное воспитание было важнее простого накопления знаний, так как «безнравственно воспитанный человек может нанести обществу много вреда». При этом решающую роль в формировании такой личности он отводил личному примеру воспитателя, считая, что никакие программы не заменят живого влияния личности на личность. А. С. Макаренко характеризовал нравственность не как теоретическое знание правил, а как единство сознания и поведения, реализуемое через активную деятельность в коллективе. По мнению В. А. Слассенина, нравственность — это личностная характеристика, которая объединяет в себе совокупность качеств и свойств, регулирующих индивидуальное поведение человека (добродетель, порядочность, честность, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм) [4]. Этому же мнению придерживается И. Ф. Харламов, считая, что нравственность — это

усвоенные и ставшие привычными нормы, правила и требования морали, которые личность неуклонно соблюдает в своем поведении. Таким образом, нравственность — это внутренняя установка, система, норма, основанная на ценностях добра, порядочности, и т. д., которыми руководствуется человек в общении с окружающими [6]. Нравственное воспитание — это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и привычек поведения, соответствующих идеалам и принципам морали.

Приоритетными задачами нравственного воспитания являются:

- формирование нравственного сознания — усвоение детьми системы этических понятий и представлений о нормах поведения, добре и зле, долге и ответственности;
- развитие нравственных чувств — воспитание эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию (эмпатии), формирование чувства совести, собственного достоинства и патриотизма;
- формирование нравственных убеждений — превращение полученных знаний о морали во внутренние стимулы и устойчивые личные позиции ребенка;
- развитие навыков и привычек нравственного поведения — закрепление умения действовать в соответствии с усвоенными нормами в различных жизненных ситуациях, воспитание культуры общения;
- воспитание волевых качеств — развитие способности к саморегуляции, умения управлять своими желаниями и подчинять их общественным интересам и чувству долга.

Сформированные нравственные представления становятся фундаментом нравственной позиции личности, определяя мотивы поступков ребенка. Анализ художественного текста является ключевым инструментом в этом процессе, так как он связывает воедино знание о норме и живую эмоцию героя, делая нравственный опыт понятным и близким младшему школьнику. В работах педагогов рассматриваются разные стороны методики художественного чтения: методика ознакомления с поэзией и заучивания стихов и басен (Л. Я. Панкратова), влияние иллюстрации на понимание литературного произведения (Т. А. Репина). Художественная литература выступает эффективным средством воспитания благодаря своей эмоциональной силе и образности, что позволяет решать задачи нравственного развития.

Как известно духовно-нравственные качества формируются с помощью нравственных понятий, оценочных суждений, высказываний, убеждений, которые в итоге определяют дальнейшие поступки и поведение человека. Поэтому на помощь учителю могут прийти герои эпических произведений, которые совершают плохие и хорошие поступки; высказывают различные суждения [3]. Но для того, чтобы дети могли понять и разграничивать в авторском произведении «плохо» и «хорошо», «морально» и «аморально»; могли выделить те нравственные и духовные нормы, которые через текст и сюжет автор

хочет донести до школьника, они должны уметь грамотно анализировать художественное произведение. В результате анализа художественное произведение перестает быть просто историей на бумаге и становится жизненным уроком, который ребенок проживает вместе с учителем и сверстниками, закрепляя в своем сознании прочные нравственные ориентиры [1].

В сказке С. Т. Аксакова «Аленький цветочек» нравственные представления младших школьников формируются через яркие образы героев, чьи поступки продиктованы глубокой верой в любовь и верность данному слову. Обсуждая сказку, учитель может акцентировать внимание на контрасте между корыстными старшими сестрами и бескорыстной младшей дочерью. Это помогает детям осознать, что истинное счастье и нравственное торжество достижимы только через искренние чувства и чистые помыслы, а не через материальные богатства.

В сказке С. Маршака «Двенадцать месяцев» реализация желаний героев носит глубоко поучительный и справедливый характер, соответствующий законам нравственного возмездия. Каждый получает то, что он «заслужил» своим внутренним миром и поступками. Падчерица получает не только подснежники, но и жизнь, тепло, друзей и богатство. Ее вознаграждение — результат ее трудолюбия, скромности и кротости. Королева получает долгожданные подснежники, но вместе с ними — важнейший жизненный урок. Она сталкивается с тем, что капризы и власть бессильны перед законами природы и человеческой верности. Мачеха и ее дочка тоже получают то, чего жаждали больше всего — «шубы». Однако из-за их жадности, злобы и нежелания считаться с другими, эти шубы

превращают их в собак. Посредством анализа этой сказки учитель помогает детям понять важную истину — в жизни важен не только результат («получить желаемое»), но и путь, которым ты к нему идешь. Сказка учит, что истинное счастье дается только за доброе сердце, а эгоизм и корысть неизбежно ведут к потере самого себя.

Сказка Г. Х. Андерсена «Снежная королева» является одним из самых глубоких произведений для формирования нравственных представлений у младших школьников. Ее анализ позволяет учителю затронуть фундаментальные вопросы человеческих ценностей. Сила любви и самоотверженности — главная героиня Герда отправляется в опасный путь ради спасения Кая. Это учит детей тому, что искренняя привязанность и готовность жертвовать собой ради другого сильнее любого колдовства и внешнего могущества. Верность и постоянство — Герда не сдаётся, несмотря на многочисленные препятствия и искушения. Это формирует представление о верности как о способности идти до конца к своей цели.

Развитие в детях нравственных чувств через литературные произведения — это формирование у них способности восторгаться и расстраиваться, очаровываться и гордиться или испытывать стыд, то есть переживать те или иные чувства, вызванные поступками собственными или чужими, оценивать их исходя из освоенных представлений и понятий о нормах нравственности, вот так и происходит формирование нравственных представлений и убеждений у младших школьников. Нравственно-эстетический потенциал литературы позволяет реализовать воспитательную функцию и осуществлять нравственное воспитание младших школьников.

#### Литература:

1. Ахтырская Е. Н. Формирование нравственных представлений у младших школьников в процессе анализа художественного произведения // Инновационные стратегии развития педагогического образования Саратов, 13 апреля 2017 года — Саратов: Просвещение, 2017. — С. 21–23.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: монография. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — Москва: Просвещение, 2012. — 23 с.
3. Лахмотова Е. А., Ахтырская Е. Н. Методические основы работы над эпическим родом литературы в начальных классах // «Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования»: Электронный сборник статей по материалам X студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». — 2016. — № 7 (10). — С. 283–287 [Электронный ресурс] — Режим [http://www.sibac.info/archive/science/7\(10\).pdf](http://www.sibac.info/archive/science/7(10).pdf).
4. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 227 с.
5. Современный философский словарь / Под общей ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. — М.: Академический проект, 2020. — 823 с.
6. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003. — 519 с.

## Групповые формы работы в развитии иноязычного говорения в средней школе (на примере английского и китайского языков)

Борисова Рада Александровна, студент

Научный руководитель: Абдрафикова Альбина Ринатовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*Статья посвящена сравнительному анализу использования групповых форм работы для развития устной речи (говорения) при обучении английскому и китайскому языкам в средней школе. Актуальность исследования обусловлена переходом на обновлённые ФГОС, требующие формирования социальной компетенции и самостоятельности. Автором показано, что групповая работа не является универсальным приёмом: её эффективность прямо зависит от учёта типологических различий языков — аналитического строя и клишированности английского языка, с одной стороны, и тональной системы, иероглифики и культурной контекстуальности китайского языка — с другой. Представлены результаты сравнительного анализа УМК Starlight 8 и китайского учебника (А. А. Сизова и др.), выявившие значительную долю подготовительных упражнений в китайском УМК (70–80 %) и недостаток парной фонетической тренировки. В ответ на эти проблемы разработан комплекс из семи упражнений, построенных на принципах информационного пробела, взаимоконтроля и поэтапного перехода от опор к спонтанной речи. Доказано, что игнорирование языковой специфики делает групповую работу малоэффективной, а её грамотное конструирование — системообразующим элементом коммуникативно-деятельностного подхода.*

**Ключевые слова:** групповые формы работы, говорение, английский язык, китайский язык, средняя школа, тональная система, информационный пробел, УМК, коммуникативная компетенция.

## Group work forms in the development of foreign language speaking in secondary school (on the example of English and Chinese)

*The article presents a comparative analysis of using group work forms for developing oral speech (speaking) in teaching English and Chinese in secondary school. The relevance is determined by the new Federal State Educational Standards requiring social competence and learner autonomy. The author shows that group work is not a universal technique: its effectiveness directly depends on taking into account typological differences — the analytical structure and clichés of English, on the one hand, and the tonal system, hieroglyphics and cultural contextuality of Chinese, on the other. The results of a comparative analysis of the “Starlight 8” textbook and the Chinese textbook (by A. A. Sizova et al.) are presented, revealing a high proportion of preparatory exercises in the Chinese textbook (70–80 %) and a lack of pair phonetic training. In response, a set of seven exercises differentiated, based on the principles of information gap, mutual control and stepbystep transition from scaffolding to spontaneous speech. It is proved that ignoring linguistic specifics makes group work ineffective, while its careful design becomes a systemforming element of the communicativeactivity approach.*

**Keywords:** group work forms, speaking, English, Chinese, secondary school, tonal system, information gap, textbook, communicative competence.

**Введение.** В последние годы российское образование переходит на обновлённые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых ключевыми целями выступают формирование социальной компетенции (способности взаимодействовать, договариваться, сотрудничать) и развитие самостоятельности в обучении. Одним из эффективных средств достижения этих целей на уроках иностранного языка признаётся групповая работа. Однако, как показывает анализ практики, при одновременном обучении двум типологически разным языкам — английскому и китайскому — учителя часто сталкиваются с серьёзными затруднениями. Причина заключается не только в разнице языковых систем, но и в недостаточной разработанности методических рекомендаций, учитывающих эти различия при организации группового взаимодействия. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

**Теоретико-методологические основания.** В современной методике групповая работа понимается не просто как организационная форма, а как «речевой практикум» [2, с. 6], в котором высказывания становятся основным продуктом взаимодействия. И. Д. Деева подчёркивает, что групповая деятельность опирается на речевой слух, память, внимание и артикуляцию, а также передаёт эмоциональное состояние участников, снижая тревожность [3, с. 42]. О. В. Володарская вводит понятие «социальной фасилитации» — взаимного усиления активности в группе, что особенно ценно для преодоления страха ошибки [4, с. 11–13].

В рамках исследования мы опираемся на коммуникативно-деятельностный подход (Н. Д. Гальскова [5, с. 112]), согласно которому обучение должно моделировать реальные процессы общения, и на кооперативный подход (Д. Джонсон,

Р. Джонсон [6, р. 305–307]), требующий положительной взаимозависимости участников и специального проектирования заданий.

Ключевым теоретическим результатом работы стало установление принципиальных различий в организации групповой работы для английского и китайского языков:

— Английский язык (аналитический строй, обилие клише, латиница) позволяет быстро переходить от подготовленных диалогов к спонтанным дискуссиям и ролевым играм; фонетическая сторона не требует постоянного парного взаимоконтроля [7, с. 85].

— Китайский язык (тональная система, иероглифика, высокая омонимия) требует обязательных фонетических упражнений в парах для отработки тонов, использования визуальных опор (карточек с пиньинь и цветовой маркировкой), а также большей доли структурированных подготовительных упражнений [9, с. 41–42; 10, с. 210].

Игнорирование этих различий, как показано в работе, ведёт к тому, что групповая работа либо не даёт прироста в говорении (учащиеся переходят на родной язык), либо закрепляет ошибки в тонах, что разрушает коммуникацию [8, р. 213].

**Материалы и методы исследования.** Были использованы следующие методы: анализ и синтез научно-методической литературы, сравнительный анализ особенностей английского и китайского языков, наблюдение за педагогическим процессом, интервью с учителями, а также качественный и количественный анализ содержания двух УМК, рекомендованных для 8 класса средней школы:

1. «Английский язык. 8 класс» (Starlight 8) авторов К. М. Барановой, Д. Дули и др. (изд. «Просвещение» / Express Publishing, 2018) — для углублённого изучения английского языка.

2. «Китайский язык. Второй иностранный язык. 8 класс» под ред. А. А. Сизовой, Чэнь Фу и др. (изд. «Просвещение» / People's Education Press, 2020) — для обучения китайскому как второму иностранному.

Анализ проводился по пяти критериям: 1) соотношение подготовительных и коммуникативных упражнений; 2) организация взаимодействия (индивидуальная, парная, групповая); 3) наличие ролевых игр и симуляций; 4) обеспеченность вербальными и невербальными опорами; 5) учёт специфики китайского языка (тональность, иероглифика, фонетические упражнения в парах).

### Сравнительный анализ УМК

Результаты анализа отражены в таблице 1

Таблица 1. Сравнительный анализ УМК

| Критерий                           | Starlight 8             | Китайский УМК, 8 класс                    |
|------------------------------------|-------------------------|---|
| Доля коммуникативных упражнений    | 40–50 %                 | 20–30 %                                   |
| Доля подготовительных упражнений   | 50–60 %                 | 70–80 %                                   |
| Парная работа над тонами           | не применимо            | отсутствует                               |
| Систематизированные речевые клише  | есть (Everyday English) | нет                                       |
| Ролевые игры с прописанными ролями | много                   | присутствуют, но без детальной проработки |

Вывод: УМК Starlight 8 в значительно большей степени соответствует требованиям развития спонтанного говорения через групповую работу [3, с. 45]. Китайский УМК, напротив, даёт хорошую лексико-грамматическую базу, но требует обязательной методической доработки: введения парных фонетических упражнений, добавления речевых клише и увеличения доли полилогических заданий [10, с. 210; 4, с. 13].

**Авторский комплекс упражнений.** На основе выявленных дефицитов был разработан комплекс из семи упражнений, структурированный по трём уровням сложности [2, с. 6; 8, р. 215]:

Уровень 1 — упражнения с визуальными/аудиоопорами (автоматизация навыков):

1. «Тон-лото» (кит.) — парная отработка тонов с карточками (пиньинь — иероглиф — картинка) и цветовой маркировкой тонов.

2. «Сломанный телефон с иероглифами» (кит.) — цепочка: аудирование → запись пиньиня → восстановление иероглифов → анализ ошибок [3, с. 42].

Уровень 2 — условно-речевые упражнения с информационным пробелом:

3. «Разведчик и штаб» (англ./кит.) — один ученик запоминает информацию с постера, другой записывает; требует переспросов и уточнений [8, р. 208].

4. «Карусель интервью» (англ./кит.) — динамическая смена пар каждые 30–40 секунд с одним и тем же вопросом; автоматизация вопросно-ответных структур [4, с. 11].



Уровень 3 — творческие и проектные задания:

5. «Групповой дебат-экспресс» (англ.) — малая группа (4–5 чел.) за 3 минуты выстраивает аргументированный диалог с использованием карточек-аргументов.

6. «Групповой стенд» (кит.) — долгосрочный проект (2–3 урока): создание постера с иероглифами, диалогом и монологом-презентацией [5, с. 115].

7. «Пазл-пересказ» (jigsaw) (универсальное) — текст делится на части, учащиеся становятся экспертами в своей части и пересказывают друг другу.

Для каждого упражнения определены роли (спикер, секретарь, таймкипер, оценщик) и временные рамки [6, р. 307–309].

**Методические рекомендации.** На основе проведённого исследования сформулированы следующие рекомендации для учителей английского и китайского языков:

1. Для китайского языка обязательно включать в каждый урок парные фонетические разминки (взаимоконтроль тонов), использовать цветовую маркировку тонов и карточки с пиньинь. Ролевые игры необходимо обогащать списками речевых клише (согласие, несогласие, запрос информации, вежливый отказ) [9, с. 44–45; 10, с. 210].

2. Для английского языка ключевым фактором является создание информационного пробела (information gap) — задания должны строиться так, чтобы учащиеся не могли выполнить их без обмена информацией и аргументации [7, с. 85].

3. В обоих случаях групповая работа требует предварительного проектирования: отбор проблемного материала, формирование групп с учётом уровня и психологической совместимости, чёткое распределение ролей, изменение роли учителя (от контролёра к фасилитатору), продуманное оценивание (индивидуальный вклад + коллективный продукт) [2, с. 112–115].

**Заключение.** Проведённое исследование подтвердило, что групповая форма работы является не просто методическим приёмом, а системообразующим элементом современного урока иностранного языка, позволяющим в 5–10 раз увеличить время устной практики каждого учащегося по сравнению с фронтальным опросом [8, с. 212–214]. Однако универсальных «групповых заданий» не существует: эффективность напрямую зависит от учёта типологических различий языков. Для английского языка оптимальны короткие ролевые игры, дебаты и задания с информационным пробелом в гетерогенных группах; для китайского языка — комбинация подготовительных фонетических упражнений в парах (гомогенные группы) и долгосрочных проектов, интегрирующих иероглифику и устную речь [9, с. 41–45; 10, с. 210].

Разработанный комплекс упражнений, апробированный и распределённый по классам, может быть рекомендован учителям средней школы в качестве практического инструментария для развития диалогической и полилогической речи. Перспективными направлениями дальнейших исследований видятся интеграция цифровых технологий (AI-тренажёры тонов, онлайн-доски для jigsaw) и создание критериев оценивания именно речевого вклада каждого участника групповой работы [4, с. 13; 8, р. 216].

Литература:

1. Володарская Н. А. Формирование речевых навыков в обучении иностранным языкам в средней школе. — Москва: Аспект Пресс, 2015. — 220 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — Москва: АРКТИ, 2015. — 192 с.
3. Деева И. Д. Психологические аспекты формирования иноязычного говорения. — Москва: Педагогика, 2019. — 250 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — Москва: Просвещение, 1985. — 208 с.
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — Москва: Филоматис, 2004. — 416 с.
7. Johnson D. W., Johnson R. T. Oral interaction in cooperative learning groups // The Journal of Psychology. — 1985. — Vol. 119, № 4. — P. 303–321.
8. Li Ming. Роль групповых работ в развитии устной речи и изучении иероглифики // Китайский язык в образовании. — 2019. — № 5. — С. 41–45.
9. Long M. H., Porter P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition // TESOL Quarterly. — 1985. — Vol. 19, № 2. — P. 207–228.
10. Templeton H. Group Work in English Language Teaching: Theory and Practice. — London: Palgrave Macmillan, 2014. — 286 p.

## Формирование у младших школьников уважительного отношения к культурному наследию через музейную педагогику

Волкова Элина Евгеньевна, студент  
Мелитопольский государственный университет

*Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников ценностного отношения к культурному наследию средствами музейной педагогики. Раскрывается роль музейной среды как образовательного пространства, обладающего значительным потенциалом в духовно-нравственном и патриотическом воспитании. Проанализированы основные формы работы с младшими школьниками в музеях, условия эффективной интеграции музейно-педагогических технологий в образовательный процесс начальной школы. Обоснована необходимость включения детей младшего школьного возраста в музейную деятельность на основе деятельностного подхода. Выявлены педагогические условия, способствующие становлению исторического сознания и музейной культуры младших школьников.*

**Ключевые слова:** музейная педагогика, культурное наследие, младшие школьники, патриотическое воспитание, музейная культура, ценностное отношение.

Современный этап развития российского образования характеризуется усилением внимания к формированию духовно-нравственных основ личности ребенка, начиная с младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для принятия, прочувствования и осмысления исторических фактов [1, с.88]. Именно в эти годы формируются базовые представления о Родине, закладывается фундамент исторической памяти, возникает первичная культурная идентичность. Музей в данном случае предоставляет уникальную возможность наглядного постижения истории и культуры через непосредственное взаимодействие с подлинными предметами прошлого. Наиболее важная цель музейной педагогики — сделать образование более наглядным и мотивирующим, используя предметы искусства, артефакты, научные коллекции и другие экспонаты в учебно-воспитательном процессе [2, с.202]. Впрочем, эффективность музейно-педагогической работы во многом зависит от понимания возрастных особенностей младших школьников. Непроизвольным и неустойчивым вниманием характеризуется этот возраст [3, с. 47]. Мышление приобретает вербально-логические черты, но при этом сохраняется опора на конкретные образы и наглядные ситуации. Игровой и творческий виды деятельности остаются доминантными — и именно через них наиболее продуктивно осуществляется включение детей в музейное пространство.

Проблема интеграции музейной среды в образовательный процесс начальной школы требует комплексного решения. Необходима целенаправленная подготовка будущих учителей начальных классов к использованию средств музейной педагогики [6, с. 69], а также важна координация действий школы и музея, разработка совместных образовательных программ.

Формирование уважительного отношения к культурному наследию у младших школьников представляет собой многокомпонентный процесс, в котором можно выделить три взаимосвязанных составляющих:

Когнитивный компонент связан с формированием системы знаний о малой родине, историческом и культурном развитии родного края, о памятниках культуры и природы региона [4, с. 35].; Эмоционально-ценностный компонент предполагает формирование личностного отношения к историко-культурному наследию, развитие чувства гордости за свой народ, уважения к его истории и традициям.; Деятельностный компонент реализуется через активное включение младших школьников в различные виды музейно-педагогической деятельности: экскурсии, игры, творческие мастерские, проектно-исследовательскую работу. Именно в процессе активной деятельности происходит присвоение культурных ценностей, становление личностных смыслов.

Эти компоненты не функционируют изолированно — напротив, их взаимопроникновение обеспечивает целостность процесса воспитания.

Музейная педагогика располагает разнообразным арсеналом форм работы, позволяющих учитывать возрастные особенности младших школьников и обеспечивать их активную познавательную деятельность. К основным формам относятся: экскурсии; музейные уроки; игровые программы и квесты; творческие мастерские; исследовательская деятельность; проектная работа; работа в школьных музеях. Наиболее эффективными видами работы по формированию исторического сознания младших школьников считаются исследование музея, игра, творческая мастерская, дискуссионная площадка, квест, проектно-исследовательская деятельность [1, с. 91].

Реализация потенциала музейной педагогики в формировании уважительного отношения к культурному наследию требует создания определенных педагогических условий. Первое условие связано с готовностью педагога к использованию средств музейной педагогики. [5, с. 70].

Второе условие — систематичность и последовательность включения музейной среды в образовательный процесс.

Третье условие касается организации активной познавательной деятельности детей в музейном пространстве [1, с. 92].

Четвертое условие — сотрудничество школы и музея, создание единого культурно-образовательного пространства. [2, с. 202].

Пятое условие связано с региональной спецификой использования культурного наследия. Изучение родного края на материале музейных экспозиций формирует у младших школьников эмоционально-ценностный отклик и создает условия для реализации деятельностного компонента [5, с. 38].

Шестое условие — использование разнообразных методов работы с музейными предметами.

Школьный музей занимает особое место в системе музейно-педагогической работы с младшими школьниками. Школьный краеведческий музей является важным инструментом воспитания обучающихся, помогающим понять и уважать историю своего края, развивать чувство патриотизма и национальной гордости. Важным направлением деятельности школьных музеев является волонтерская работа. Приобретенные сформировавшиеся навыки в ходе помощи другим способствуют личностному росту ученика.

Одной из важнейших целей музейной педагогики является формирование музейной культуры личности. Под музейной культурой понимается часть общей культуры человека, выражающаяся в его отношении к предметному миру в целом [3, с.46]. Формирование музейной культуры младших школьников происходит постепенно, в процессе систематического взаимодействия с музейной средой. К 10–11 годам, то есть к завершению обучения в начальной школе, при условии систематической музейно-педагогической работы младший школьник способен выступать в роли экскурсовода по знакомой экспозиции, участвовать в создании музейных проектов, проводить элементарные исследования музейных предметов [1, с.93]. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности музейной культуры.

Впрочем, музейная культура формируется не только через посещение музеев. Важную роль играет семейное воспитание: совместные походы в музеи с родителями, обсуждение увиденного, чтение книг по истории и культуре. Возможности учебно-методических комплексов для начальной школы позволяют интегрировать музейную педагогику в содержание различных предметных областей.

Культурно-образовательный потенциал музейной педагогики заключается в использовании музейной среды конкретного региона для сохранения и дальнейшего исследования имеющегося культурно-исторического наследия и формирования исторической памяти у подрастающих поколений [3, с. 46].

Какие цели достигаются при введении регионального компонента в учебный процесс? Во-первых, формирование исторического мышления, этнического само-

сознания и чувства взаимоуважения между народами. Во-вторых, региональный компонент играет важную психолого-педагогическую роль, давая ощущение того, что все люди являются соучастниками исторических событий. В-третьих, приобретение навыков самостоятельного исследования — цель развития, которая достигается путем введения изучения историко-культурного наследия в процесс обучения [7, с. 70].

Изучение историко-культурного наследия играет немаловажную роль в нравственном и эстетическом воспитании учащихся, занимает важное место в формировании патриотизма подрастающего поколения.

### Заключение

Музейная педагогика представляет собой эффективное средство формирования у младших школьников уважительного отношения к культурному наследию. Ее потенциал реализуется через интеграцию когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов в едином процессе взаимодействия ребенка с музейной средой.

Эффективность музейно-педагогической работы определяется рядом педагогических условий: готовность педагога; систематичность; организация активной познавательной деятельности детей; сотрудничество школы и музея; использование регионального историко-культурного потенциала; разнообразие форм и методов работы.

Школьные музеи занимают особое место в системе музейного образования, поскольку создают условия для постоянного взаимодействия детей с музейной средой, для включения их в исследовательскую, поисковую, экскурсионную деятельность.

Формирование музейной культуры — осознания ценности музея, потребности в общении с культурным наследием, визуальной грамотности — является важнейшим результатом музейно-педагогического воздействия.

Интеграция музейной педагогики в содержание учебных предметов начальной школы и внеурочную деятельность позволяет обогатить образовательный процесс, сделать его более наглядным, эмоционально насыщенным, личностно значимым для каждого ребенка.

Музейная педагогика как научная дисциплина и практическая сфера деятельности продолжает активно развиваться, осваивая новые формы работы, интегрируя цифровые технологии, расширяя пространство взаимодействия музея и школы. Однако неизменным остается ее главное предназначение — сохранение и передача культурного наследия следующим поколениям, формирование у детей и подростков уважительного отношения к истории и культуре своего народа.

### Литература:

1. Белова А. И. Формирование исторического сознания у детей младшего школьного возраста посредством включения в музейную деятельность (на примере исторического парка «Россия — моя история») // Педагогиче-

- ское образование в России. 2023. № 2. С. 87–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-istoricheskogo-soznaniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-posredstvom-vklyucheniya-v-muzeynuyu-deyatelnost-na>
2. Воронцова Е. А. Роль музейной педагогики в сохранении и трансляции культурного наследия // Молодой ученый. 2024. № 15. С. 201–203. URL: <https://moluch.ru/archive/563/123532>
  3. Громова И. П. Воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста в музейном пространстве // Педагогика искусства. 2023. № 4. С. 45–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-detey-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-muzeynom-prostranstve>
  4. Иванова О. С. Изучение родного края младшими школьниками с применением музейной педагогики // Начальная школа. 2023. № 7. С. 34–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-rodnogo-kрая-mladshimi-shkolnikami-s-primeneniem-muzeynoy-pedagogiki>
  5. Климова Е. А. Историко-культурное наследие России как средство патриотического воспитания учащейся молодежи — региональный аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 4. С. 156–162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnoe-nasledie-rossii-kak-sredstvo-patrioticheskogo-vospitaniya-uchascheysya-molodezhi-regionalnyy-aspekt>
  6. Кузнецова М. А. Патриотическое воспитание младших школьников средствами музейной педагогики: дис. ... канд. пед. наук. Абакан, 2023. 189 с. URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-sredstvami-muzeynoy-pedagogiki>
  7. Яковлева Н. Г. Изучение историко-культурного наследия малой родины в процессе обучения истории в школе (на примере города Ельца) // История и обществознание в школе. 2024. № 3. С. 67–73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-istoriko-kulturnogo-naslediya-maloy-rodiny-v-protsesse-obucheniya-istorii-v-shkole-na-primere-goroda-eltsa>

## Обучение смысловому чтению в сотрудничестве: практика работы с текстом в 9-м классе (на материале УМК О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой)

Волосович Варвара Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Битнер Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются возможности интеграции технологии обучения в сотрудничестве (*cooperative learning*) и стратегий смыслового чтения при работе с аутентичным текстом в 9 классе основной школы. На примере текста «*The Divorces That Can Save Families*» из учебника О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой (углублённое изучение) автор предлагает систему парных и групповых заданий, последовательно реализуемых на предтекстовом, текстовом и посттекстовом этапах. Раскрываются методические возможности приёмов «*Think-Pair-Share*», «*Jigsaw*» и «*Reciprocal Teaching*». Приводятся данные апробации разработанной модели, подтверждающие её положительное влияние на развитие умений находить, интерпретировать и оценивать информацию. Обосновывается, что предложенный подход соответствует возрастным особенностям девятиклассников и способствует достижению метапредметных результатов ФГОС.

**Ключевые слова:** смысловое чтение, обучение в сотрудничестве, 9 класс, УМК Афанасьева — Михеева, аутентичный текст, интерпретация, групповая работа, *Jigsaw*, читательская грамотность.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет смысловое чтение как один из ключевых метапредметных результатов. Это означает, что выпускник школы должен не просто уметь читать, но и понимать глубинные смыслы текста, интерпретировать авторскую позицию, критически оценивать информацию и использовать её для решения практических задач. Однако, как убедительно показывают результаты международных исследований, с этими задачами российские школьники справляются

с трудом. Умение интегрировать и интерпретировать информацию сформировано лишь у трети учащихся (33 %), а способность оценивать прочитанное и формулировать собственную позицию — всего у 10 %.

Особую остроту эта проблема приобретает на уроках иностранного языка. Чтение на неродном языке сопряжено с дополнительными когнитивными нагрузками: ограниченный словарный запас, неавтоматизированное распознавание грамматических конструкций и интерференция родного языка создают серьёзные барьеры для по-



нимания. Традиционная фронтальная работа, при которой учитель опрашивает одного-двух учеников, а остальные пассивно следят за чтением, не позволяет сформировать у всех учащихся глубокие навыки работы с текстом.

Альтернативой выступает технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning), разработанная зарубежными исследователями Р. Славиным, Д. Джонсоном и Э. Аронсоном [8, 10] и получившая развитие в отечественной педагогике благодаря трудам В. К. Дьяченко [4]. Её базовый принцип — «учись, обучая других» — находит естественное воплощение при работе с текстом: обсуждая прочитанное в паре или группе, ученик не только закрепляет собственное понимание, но и учится аргументировать свою позицию, слушать собеседника и совместно конструировать смысл.

Для учащихся 9 класса, у которых ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, такой формат работы является максимально органичным. Технология сотрудничества создаёт ситуацию успеха, снижает тревожность («ошибиться в малой группе не так страшно, как перед всем классом») и позволяет каждому ученику почувствовать свою значимость.

Цель настоящей статьи — на конкретном примере текста «The Divorces That Can Save Families» из учебника О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для 9 класса (углублённое изучение) [1, с. 181–182] продемонстрировать, как можно организовать обучение смысловому чтению с использованием технологии cooperative learning, и представить данные, подтверждающие эффективность такого подхода.

Текст «The Divorces That Can Save Families» включён в четвёртый раздел («Family matters») учебника для школ с углублённым изучением английского языка [1]. Это аутентичная публицистическая статья объёмом около 450 слов, уровень языковой сложности соответствует диапазону A2–B1 по общеевропейской шкале. Тематически текст посвящён нетривиальному вопросу: может ли развод родителей принести ребёнку не только боль, но и пользу?

Дидактический потенциал данного текста с использованием технологии сотрудничества может быть подтверждён следующими основаниями:

Наличие подтекста, требующего обдумывания, анализа и индивидуальной интерпретации.

Эмоциональная вовлечённость. Конкретная история подростка (а Бекки на момент развода было 11 лет) близка и понятна девятиклассникам, что повышает мотивацию к чтению.

Лексическая насыщенность. В тексте представлена актуальная лексика для обсуждения семейных проблем (broken homes, emotional scars, stepparents, to confide in someone, to settle down), которая может быть активно использована в последующей устной и письменной речи.

В УМК к данному тексту предлагаются упражнения 10 (поиск английских эквивалентов русских словосочетаний) и 11 (подбор синонимов). Однако эти задания ори-

ентированы преимущественно на индивидуальную работу и проверку понимания на уровне отдельных слов и выражений, а не на уровне целостного смысла текста. Разработанный нами комплекс заданий органично дополняет упражнения УМК, добавляя к ним формы группового взаимодействия и задания на интерпретацию и оценку.

Предлагаемая методическая модель включает три последовательных этапа работы с текстом, каждый из которых реализуется в определённой форме учебного сотрудничества. Общая продолжительность работы с текстом в рамках одного урока составляет 40–45 минут.

Предтекстовый этап: от ассоциаций к прогнозу (8–10 минут)

Цель этапа: создать мотивацию, актуализировать имеющиеся знания, снять прогнозируемые трудности и побудить учащихся выдвинуть гипотезы о содержании текста.

Основной приём: «Think-Pair-Share» («Подумай — Обсуди в паре — Поделись с классом»).

Работа строится следующим образом. Сначала каждый ученик индивидуально (1 минута) фиксирует свои ассоциации со словом «divorce». Опыт показывает, что учащиеся называют такие понятия, как broken family, children suffer, sadness, conflict, но также нередко упоминают relief, new life, happiness. Затем учащиеся объединяются в пары (2 минуты) и обсуждают вопрос: «Can divorce ever be good for a child?» Совместно они формулируют 1–2 аргумента «за» и «против». На третьем этапе (2–3 минуты) пары представляют свои идеи классу, учитель фиксирует их на доске в виде двух колонок («Potential negative consequences» / «Possible positive outcomes»).

После этого учитель открывает заголовок текста «The Divorces That Can Save Families» и предлагает классу выдвинуть гипотезу: что, по мнению автора, означает эта фраза? Предположения могут быть самыми разными, и это нормально — важно, чтобы у учащихся сформировался «запрос на информацию», который будет удовлетворён при чтении.

Дополнительное задание на основе упр. 10 УМК (работа в парах, 3 минуты): найти в тексте английские эквиваленты следующих выражений: «процент разводов», «распавшиеся семьи», «последствия эмоциональных потрясений», «почувствовать облегчение», «разойтись», «быть снова принятым в семью», «довериться кому-либо». Партнёры работают вместе: один находит выражение, второй проверяет по тексту и уточняет контекст употребления.

Работа на текстовом этапе предполагает последовательное продвижение от анализа эпизодов текста к целостному восприятию и рассчитана на 18–20 минут.

Для решения основной цели и задач текстового этапа в качестве основного предлагается использование приема «Jigsaw Reading», в полной мере отвечающего природе смыслового чтения.

При подведении итогов работы полученная информация заносится в специальную таблицу.

Таблица 1. Примерная форма таблицы для заполнения

| № абзаца | Основная мысль (одно предложение) | Ключевые слова | Один важный факт или пример |
|----------|-----------------------------------|----------------|-----------------------------|
| 1        | ..                                | ..             | ..                          |
| 2        | ..                                | ..             | ..                          |
| 3        | ..                                | ..             | ..                          |
| 4        | ..                                | ..             | ..                          |
| 5        | ..                                | ..             | ..                          |

Заполнение таблицы занимает ещё 3–4 минуты. В результате группа восстанавливает целостную картину содержания текста.

Послетекстовый этап: интерпретация, дискуссия, рефлексия (12–15 минут)

Цель этапа: перейти от понимания фактуального содержания к интерпретации авторской позиции, критической оценке прочитанного и использованию информации в коммуникации.

Основной приём: «Reciprocal Teaching» («Взаимообучение») в сочетании с групповой дискуссией.

Внутри каждой «домашней» группы (или в новых группах, сформированных по желанию) учащиеся распределяют следующие роли:

Summarizer (обобщающий) — формулирует главную мысль всего текста (не более двух предложений), стараясь передать именно авторскую позицию, а не своё отношение.

Questioner (вопрошающий) — готовит два проблемных вопроса для обсуждения. Примеры таких вопросов: «Почему автор считает, что дети могут даже «выиграть» от развода?», «Какие три условия, согласно тексту, необходимы для того, чтобы развод пошёл детям на пользу?»

Clarifier (проясняющий) — выявляет в тексте места, которые могут быть трудны для понимания (лексика, имплицитные смыслы, культурные реалии), и помогает группе их интерпретировать.

Predictor (предсказывающий) — высказывает предположение: как изменилась бы ситуация в семье Бекки, если бы её отец женился повторно? Или: что, по мнению автора, могло бы сделать историю менее удачной?

После распределения ролей группа обсуждает текст в течение 5–7 минут. Затем каждая группа в течение 1 минуты представляет один из результатов своей работы (например, обобщение главной мысли или один из проблемных вопросов).

Далее учитель организует общеклассную дискуссию, задавая следующие вопросы (поочерёдно, с предоставлением времени на обдумывание):

Согласны ли вы с финальной фразой автора: «Divorce can be horrible at the time, but it's not the end of the world»? Почему да или почему нет? Приведите аргументы.

Можно ли считать историю Бекки Бранфорд типичной? Что в тексте говорит об исключительности этой ситуации?

Что, с вашей точки зрения, важнее для ребёнка: сохранение семьи любой ценой (даже если родители несчастливы) или счастливые родители по отдельности?

Завершающее задание (письменная рефлексия, 3–4 минуты, затем обмен в парах): «Напишите 4–6 предложений на тему «Что я узнал из этого текста о семейных проблемах и о том, как люди справляются с трудностями»». После написания учащиеся обмениваются своими текстами с партнёром по парте и оставляют короткий комментарий (1–2 предложения) — согласие, несогласие или дополнение.

Описанная модель была апробирована на базе одной из школ г. Красноярск в 9 классе с углублённым изучением английского языка. В исследовании приняли участие 24 учащихся, которые были разделены на две равные группы по 12 человек: экспериментальную (обучение по предложенной модели) и контрольную (обучение по традиционной методике — фронтальное чтение, индивидуальные ответы на вопросы, минимальное использование парной работы). Эксперимент продолжался в течение одной учебной четверти (2,5 месяца, 8 уроков, посвящённых работе с текстами по теме «Family matters»).

Для оценки уровня сформированности навыков смыслового чтения использовался тест, разработанный на основе трёх групп умений, выделяемых в исследовании PISA: нахождение информации, интерпретация информации, оценка информации. Максимальный балл по каждой группе умений составлял 10. Тестирование проводилось дважды — в начале эксперимента (входной срез) и по его окончании (итоговый срез).

Как видно из таблицы, наиболее значительный прогресс в экспериментальной группе наблюдается в умениях интерпретировать и оценивать информацию — прирост составил 28 % по каждому из этих показателей. Это именно те виды деятельности, которые требуют диалога, аргументации, учёта разных точек зрения и коллективного обсуждения. В контрольной группе, где учащиеся в основном работали индивидуально, прирост по этим же показателям не превысил 4–6 %.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Первое. Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning) создаёт оптимальные условия для формирования навыков смыслового чтения на иностранном языке. Благодаря активному взаимодействию учащихся по поводу текста (обмен гипотезами до чтения, совместный анализ в процессе чтения, групповая дискуссия после чтения) происходит не просто извлечение информации, а её совместное осмысление и присвоение.

Таблица 2. Результаты диагностики

| Проверяемое умение       | Экспериментальная группа (средний балл, %)               | Контрольная группа (средний балл, %)                    |
|--------------------------|--|---|
| Нахождение информации    | входной: 7,2 (72 %) → итоговый: 8,5 (85 %) прирост +13 % | входной: 7,1 (71 %) → итоговый: 7,4 (74 %) прирост +3 % |
| Интерпретация информации | входной: 3,4 (34 %) → итоговый: 6,2 (62 %) прирост +28 % | входной: 3,5 (35 %) → итоговый: 4,1 (41 %) прирост +6 % |
| Оценка информации        | входной: 1,1 (11 %) → итоговый: 3,9 (39 %) прирост +28 % | входной: 1,2 (12 %) → итоговый: 1,6 (16 %) прирост +4 % |

Второе. Предложенная трёхэтапная модель работы с текстом (предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы) с использованием конкретных приёмов — «Think-Pair-Share», «Jigsaw Reading», «Reciprocal Teaching» — позволяет системно и последовательно развивать все три группы умений смыслового чтения, выделяемые в международных исследованиях PISA [9]: нахождение информации, её интерпретацию и критическую оценку.

Третье. Конкретный текстовый материал («The Divorces That Can Save Families» из учебника О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой) благодаря своему проблемному содержанию, наличию скрытых смыслов и эмоциональной вовлечённости является удачным примером для реализации данной модели. Текст не оставляет учащихся равнодушными, провоцирует дискуссию и способствует личностному развитию девятиклассников.

Четвёртое. Количественные данные, полученные в ходе апробации, подтверждают эффективность предложенного подхода. В экспериментальной группе прирост по интерпретации и оценке информации составил 28 % против 4–6 % в контрольной группе. Доля учащихся с низким уровнем сформированности навыков смыслового чтения сократилась более чем в семь раз (с 58 % до 8 %).

Разработанная модель может быть адаптирована для работы с текстами других жанров (художественная литература, научно-популярные статьи, инструкции) и для других возрастных групп (5–8 классы, 10–11 классы). Кроме того, представляет интерес исследование долгосрочного эффекта использования технологии сотрудничества на мотивацию и академическую успеваемость учащихся.

#### Литература:

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В. IX класс Английский язык (для 9 класса школ с углубленным изучением английского языка). М.: Просвещение, 2010. 224 с.
2. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — 2-е изд., доп. — М.: Педагогика, 1991.
3. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам. М.: Академический проект, 2014. 300 с.
4. Дьяченко, Н. В. Смысловое чтение как средство формирования читательской грамотности. Вопросы образования. 2016. № 2. С. 34–39.
5. Михальская, Н. А. Формирование читательской грамотности в контексте смыслового чтения. Педагогика. 2017. № 5. С. 45–51.
6. Подласый, И. П. Педагогика. М.: Педагогическое общество России, 2000. 560 с.
7. Grabe, W. Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
8. Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement. Cooperative Learning: Theory and Research. New York, Praeger Publ., 1990, pp. 23–27.
9. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. — Paris: OECD Publishing, 2019. — URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework.htm>. — Текст: электронный.
10. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? Anales De Psicologia, 2014, no. 30 (3), pp. 785–791.

## Ценностные установки родителей как основание выбора семейной формы образования детей

Головина Татьяна Викторовна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматривается связь ценностных установок родителей с выбором семейной формы образования детей. На материале теоретической главы раскрываются понятия «ценность», «ценностные ориентации», «ценностная установка», «ценностное отношение», выделяются группы установок, связанных с образовательным выбором. Рассматриваются статистика семейного образования в Свердловской области и структура частных образовательных проектов Екатеринбурга. В результате анализа выявлено, что выбор семейной формы образования связан с индивидуальным темпом обучения, психологической безопасностью, автономией образовательной траектории и согласованием образовательной среды с семейными представлениями о воспитании.*

**Ключевые слова:** ценностные установки, семейное образование, родители, образовательный выбор, индивидуальная образовательная траектория, Екатеринбург.

### Введение

Проблема выбора семьи в сфере образования является значимой для современной психолого-педагогической науки, поскольку в семье закладываются основы ценностного отношения к образованию и формируются первые образовательные установки ребёнка [9, с. 289]. В условиях диверсификации образовательного ландшафта родители получили реальную возможность выбора образовательной организации и формы получения образования — в школе или вне её, в форме семейного образования или самообразования [7]. По статистическим данным Свердловской области за последние восемь лет выявлен устойчивый рост популярности альтернативных форм, прежде всего семейного образования: с 431 человека в 2017 году до 2252 человек в 2025 году, то есть рост более чем в 5 раз [8, с. 1]. А количество уведомлений о переходе на СО в городе Екатеринбурге на май 2026 г. достигло 8182. Особенно интенсивный скачок произошёл после 2021 года, что исследователи связывают с опытом вынужденного дистанционного обучения в период пандемии COVID-19, когда многие родители смогли непосредственно включиться в образовательный процесс и критически оценить его качество и содержание [4, с. 162]. В Екатеринбурге, согласно данным Департамента образования Администрации города, численность обучающихся в форме семейного образования составляет 8182 человека (по состоянию на 07.05.2026), что почти в 4 раза превышает официальные данные по области и подчёркивает концентрацию альтернативных практик в крупных городах.

**Основные результаты.** В исследовании взаимосвязи ценностной сферы родителей на выбор формы обучения детей требуется предварительный терминологический анализ. В психолого-педагогической литературе используется ряд близких, но не тождественных понятий: «ценность», «ценностные ориентации», «ценностные установки», «ценностное отношение». Ценности — наиболее обобщённые образования, выполняющие функцию стратегических ориентиров. Ценностные ориентации — си-

стема, в которой показано, какие ценности являются доминирующими в структуре личности. Ценностные установки являются конкретно-ситуативным проявлением ценностей [9, с. 289]. Ценностное отношение представляет интегративную характеристику, в которой соединены знание об объекте, его эмоциональная оценка и готовность действовать определённым образом по отношению к нему [2, с. 3].

Для изучения процесса выбора родителями формы обучения детей наиболее практичным является понятие «ценностная установка». Выбор формы образования — конкретное действие, совершаемое в определённых обстоятельствах: наличие альтернатив в регионе, возраст ребёнка, семейные обстоятельства. Ценностная установка, в отличие от обобщённых ценностей или ориентаций, отражает готовность к действию именно в такой конкретной ситуации. Ценностные установки непосредственно предшествуют поведенческому акту и могут быть изучены с анализом мотивов, целей и субъективных оснований выбора, которые реконструируются в ходе психолого-педагогической диагностики, беседы и интервью [9, с. 292]. Д. А. Леонтьев указывает, что личностные ценности задают общую направленность, а смысловые установки конкретизируют данную направленность в ситуации действия [9, с. 245].

В западной психологии значительный вклад в операционализацию понятия «ценность» внес М. Рокич, который предложил различать ценности-цели и ценности-средства. Дальнейшее развитие теория ценностей получила в работах Ш. Шварца. Согласно теории Ш. Шварца, базовые человеческие ценности универсальны и выделяются на основе потребностей индивида как биологического организма, потребностей в скоординированном социальном взаимодействии, потребностей выживания и благополучия группы [10, с. 5].

Ш. Шварц выделяет десять базовых типов ценностей, организованных в два биполярных измерения: открытость изменениям — сохранение, самоутверждение — ориентация на благо других. С доминированием са-



мостоятельности и стимуляции у личности возникает стремление к новизне, выбору, вариативности поведения. При доминировании безопасности, конформности, традиций усиливается ориентация на предсказуемость, правила, сохранение существующего порядка [10, с. 7].

В зарубежной науке исследовательская работа Л. Бозетти, выполненная на данных начальных школ в Канаде, показывает, что родители руководствуются академической репутацией школы и её соответствием своим ценностям и убеждениям. Особенно значимым данный фактор оказывается для родителей, выбирающих религиозные и альтернативные школы [11, с. 394].

Л. А. Родэ с коллегами выделяют три группы факторов: академические — качество обучения и репутация; социальные — безопасность, комфортная среда, состав учащихся; ценностные — соответствие убеждениям семьи, религиозные и культурные ценности. Ценностные факторы оказываются наиболее значимыми для родителей, выбирающих альтернативные формы обучения [13, с. 506]. С. Хадерляйн определил, что при выборе школы родители соотносят академическую успеваемость, безопасность, разнообразие образовательной среды. При ориентации на академические результаты у родителей возникает выбор школы с высоким уровнем успеваемости. С ориентацией на благополучие ребёнка усиливается значимость безопасной среды. При реальном выборе родители учитывают факторы, не поддающиеся точному измерению: расстояние до школы, организацию взаимодействия, неакадемические характеристики среды [12, с. 395].

Большая доля зарубежных исследований посвящена семейному образованию. Р. Кунцман и М. Гейтер показывают, что мотивация родителей, выбирающих семейное образование, разнообразна: от религиозных и идеологических соображений до стремления дать ребёнку более качественное и индивидуализированное образование [14, с. 7].

В российских исследованиях выявлено, что при высоком уровне образования у родителей усиливается включённость в образовательный процесс и требовательность к качеству обучения. М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова и И. А. Груздев выделяют типы родительского участия в учебном процессе и показывают, что родители с высшим образованием чаще демонстрируют активную стратегию, предполагающую содержательное участие в образовании детей [5, с. 292].

В работах С. Н. Вачковой с соавторами определены типы образовательных стратегий семей. При неудовлетворённости школьной средой у родителей возникает переход к альтернативным формам обучения. При вынужденном дистанционном обучении определено сближение школьной и семейной моделей [3; 4].

В результате анализа научной литературы выделены группы ценностных установок, значимые при выборе родителями формы обучения для детей. Академические установки рассматриваются как ориентация на высокие образовательные результаты, качество знаний,

репутацию образовательной организации, успешное поступление в вуз [11; 12]. Социальные установки связаны с безопасной и комфортной средой, благоприятным психологическим климатом, общением со сверстниками, отсутствием буллинга [13, с. 506]. Индивидуально-развивающие установки — стремление к раскрытию потенциала ребёнка, развитию творческих способностей, критического мышления, индивидуализации обучения, учёту интересов и темпа развития [3, с. 24]. Мировоззренческие установки связаны с соответствием образовательной среды религиозным, культурным, семейным традициям и ценностям, передачей определённой системы убеждений [1, с. 165].

По данным форм федерального статистического наблюдения № ОО-1 за 2017–2025 годы общая численность обучающихся в Свердловской области увеличилась с 469 288 человек в 2017 году до 534 022 человек в 2025 году. Очная форма наиболее выражена на протяжении всего периода. В 2025 году по данной форме обучается 529 173 человека из 534 022, что составляет 99,1 %. Альтернативные формы занимают незначительную долю, однако демонстрируют устойчивую динамику роста [8]. Наибольшее изменение выявлено по семейному образованию. Численность обучающихся увеличилась с 431 человека в 2017 году до 2 252 человек в 2025 году. Прирост составил 1 821 человек, увеличение — в 5,2 раза. С 2021 года выявлено ускорение роста: с 681 до 2 252 человек за четыре года [8].

В 2025 году на семейном образовании обучается 1 934 человека в городах и 318 человек в сельской местности. Доля городского населения составляет 85,9 %. В результате анализа выявлено, что более 85 % обучающихся, использующих альтернативные формы, сосредоточены в городской местности. С увеличением плотности образовательной инфраструктуры у родителей возникает доступ к дополнительным образовательным ресурсам и альтернативным проектам [6, с. 28].

В базе данных образовательных проектов г. Екатеринбурга содержится 57 организаций [6, с. 30]. Наиболее активный рост числа альтернативных образовательных инициатив пришёлся на период после 2012 года. Из 57 проектов информация о годе основания доступна для 47 организаций. Среди них до 2000 года было основано 8 проектов, в 2000–2012 годах — 10 проектов, после 2012 года — 29 проектов, или 61,7 %. Из 50 организаций Екатеринбурга, по которым имеются данные о лицензировании, лицензию имеют 16, то есть 32 %, аккредитацию — 7, то есть 14 %. Значительная часть проектов — семейные школы без формального статуса, где родителям предлагается самостоятельно решать вопросы аттестации. Такой порядок характерен именно для семейного образования и рассматривается как ценностная установка родителей на автономию и индивидуализацию [6, с. 30].

**Выводы.** С выбором формы обучения родители учитывают совокупность оснований, которые не сводятся к одному мотиву. В результате анализа определено, что родители соотносят академические показатели, характе-

ристики образовательной среды, доступность ресурсов и собственные представления о целях образования.

В работах определены группы ценностных установок, связанных с образовательным выбором. Академические установки — значимость программы, результатов и соответствия стандарту. Социальные установки связаны со значимостью среды, взаимодействия и безопасности ребёнка. Индивидуально-развивающие установки отражают ориентацию родителей на особенности ребёнка, его темп и интересы. Мировоззренческие установки связаны с ответственностью образовательной среды семейным ценностям.

В исследованиях определено, что уровень образования родителей влияет на образовательный выбор опосредованно.

С увеличением образовательного капитала у родителей усиливается включённость в образовательный процесс и повышаются требования к качеству обучения. С развитием городской инфраструктуры у родителей расширяется доступ к образовательным возможностям, вследствие чего усиливается вариативность выбора. Выбор формы обучения определяется структурой ценностных установок родителей, сложившейся под влиянием образовательного опыта и условий среды.

#### Литература:

1. Авдеева, Н. Н. Ценностные установки матерей в современных моделях родительства / Н. Н. Авдеева, И. В. Берсенева // Социальная психология и общество. — 2022. — Т. 13. — № 2. — С. 163–176.
2. Аль-Янаи, Е. К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е. К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-genezis-ponyatiy-tsennost-tsennostnye-orientatsii-tsennostnoe-otnoshenie-v-pedagogike> (дата обращения: 20.02.2026).
3. Вачкова, С. Н. Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе / С. Н. Вачкова, Е. Ю. Петряева, И. А. Климов [и др.]; под ред. С. Н. Вачковой, Е. Ю. Петряевой. — Москва: ООО «Грин Принт», 2022. — 68 с.
4. Вачкова, С. Н. Школьное VS семейное образование: пандемия стирает границы / С. Н. Вачкова, М. Н. Федоровская // UniverCity: Города и университеты. — 2022. — № 6. — С. 157–174.
5. Гошин, М. Е. Типы родительского участия в учебном процессе детей / М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова, И. А. Груздев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2019. — № 2. — С. 282–303.
6. Петряева, Е. Ю. Школа вне правил: альтернативное образование в мегаполисах России / Е. Ю. Петряева, С. Н. Домрачева, Е. Б. Кириченко, И. В. Козинченко, А. Г. Истомина, Ю. И. Суменкова, М. Н. Федоровская, Ю. А. Чуракова; под ред. Е. Ю. Петряевой. — Москва: НП «Авторский клуб», 2025. — 60 с.
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. — Москва: Кремль, 2012. — Ст. 17. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Сведения о численности обучающихся, формах обучения и содержании образования (форма ФСН № ОО-1): по Свердловской области за 2017–2025 годы // Министерство просвещения Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/> (дата обращения: 20.02.2026).
9. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — Москва: Смысл, 2019. — 584 с.
10. Schwartz, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values / S. H. Schwartz // Online Readings in Psychology and Culture. — 2012. — Vol. 2. — № 1. — URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (дата обращения: 20.02.2026).
11. Bosetti, L. Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta / L. Bosetti // Journal of Education Policy. — 2004. — Vol. 19. — № 4. — P. 387–405.
12. Haderlein, S. How Do Parents Evaluate and Select Schools? Evidence From a Survey Experiment / S. Haderlein // American Educational Research Journal. — 2021. — Vol. 59. — P. 381–414.
13. Rohde, L. A. Parental Reasons for School Choice in Elementary School: A Systematic Review / L. A. Rohde, F. Campani, J. R. G. Oliveira, C. W. Rohde, T. Rocha, A. Ramal // Journal of School Choice. — 2019. — Vol. 13. — № 4. — P. 497–522.
14. Kunzman, R. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research / R. Kunzman, M. Gaither // Other Education — The Journal of Educational Alternatives. — 2013. — Vol. 2. — № 1. — P. 4–59.

## Интеграция английского языка и инженерного образования как средство формирования метапредметных компетенций у обучающихся в инженерных классах

Заева Алина Анатольевна, учитель английского языка  
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

*Статья посвящена интеграции английского языка и инженерного образования как средству формирования метапредметных компетенций обучающихся в инженерных классах. Рассматривается практический опыт проведения мастер-класса «Инженерный английский: от бытового устройства к инновации», в котором учащиеся 10-го инженерного класса работают с техническими описаниями, осваивают специализированную лексику и решают инженерную задачу по модернизации робота-пылесоса. В статье обосновывается эффективность междисциплинарного подхода, при котором английский язык выступает не как отдельный предмет, а как инструмент решения профессиональных задач. Представлены методические рекомендации по организации проектной деятельности с использованием английской терминологии в инженерных классах.*

**Ключевые слова:** интеграция английского языка и инженерного образования, метапредметные компетенции, инженерные классы, техническая лексика, междисциплинарный подход, робот-пылесос, проектная деятельность.

Современное инженерное образование предъявляет новые требования к подготовке школьников. Сегодня выпускник инженерного класса должен не только владеть физикой, математикой и основами программирования, но и быть готовым к работе в международной профессиональной среде. Одним из ключевых элементов этой подготовки становится интеграция английского языка в инженерные дисциплины. Как отмечает И. С. Алексеева, «текст и перевод» в профессиональной коммуникации требуют не просто языковых навыков, а глубокого понимания контекста и точности передачи смысла [1, с. 184]. Именно эта идея легла в основу разработки мастер-класса «Инженерный английский: от бытового устройства к инновации», который был проведён в 10-м инженерном классе.

Под метапредметными компетенциями в данном исследовании понимаются универсальные учебные действия, обеспечивающие способность обучающегося к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В контексте интеграции английского языка и инженерного образования мы выделяем шесть ключевых компетенций: смысловое чтение (понимание технических текстов), системное мышление (видение устройства как совокупности компонентов), коммуникацию (работа в команде, презентация идей), креативность (генерирование новых решений в заданных рамках), регуляцию (управление временем и распределение ролей) и языковую компетенцию (использование английского как инструмента, а не самоцели).

Особый интерес в этом ряду представляет технический перевод, который А. Л. Семенов характеризует как особую область, требующую глубокого понимания специфики предметной области и высокой точности передачи информации [3, с. 25]. Именно технический перевод становится тем мостом, который соединяет языковую подготовку с инженерным содержанием. В рамках нашего мастер-класса участники не просто заучивают английские термины, а учатся применять их в контексте реальной инженерной задачи — модернизации робота-пылесоса.

### Практическая реализация: мастер-класс как форма интеграции

Разработанный мастер-класс рассчитан на 45–50 минут и предполагает работу в группах по 6–9 человек. Структура включает шесть этапов:

1. Инженерный детектив (угадывание четырёх устройств по техническим описаниям);
2. Терминологический разбор (заполнение таблицы с английскими терминами робота-пылесоса);
3. Постановку задачи (деление на три команды с разной экспертизой);
4. Проектную сессию (модернизация робота-пылесоса каждой командой);
5. Презентацию решений и рефлексию с голосованием.

Ключевым методическим приёмом является оформление терминов в двуязычные таблицы соответствий, где английскому слову сопоставлен русский эквивалент. Например:

| Английский термин    | Русский эквивалент   |
|----------------------|----------------------|
| robot vacuum cleaner | робот-пылесос        |
| suction motor        | двигатель всасывания |

| Английский термин | Русский эквивалент         |
|-------------------|----------------------------|
| Li-Ion battery    | литий-ионный аккумулятор   |
| bump sensors      | датчики столкновения       |
| drop sensors      | датчики перепада высоты    |
| LIDAR             | лидар (лазерный дальномер) |
| charging dock     | зарядная станция           |

Этот приём позволяет снизить языковой барьер и одновременно погрузить учащихся в профессиональную терминологию. Аналогичный подход описан в работе О. Н. Романовой и А. В. Долинской, которые подчёркивают важность систематического введения специализированной лексики в контексте профессиональных задач [2, с. 26].

Особое внимание в мастер-классе уделяется проектной сессии. Все команды получают одно техническое задание — модернизировать робота-пылесоса, добавив ему новую инновационную функцию. Самостоятельно обсуждая идеи на английском языке, участники приходят к разным решениям в рамках своей экспертизы: команда 1 (механика) предлагает оснастить робота складными гусеницами для преодоления лестниц; команда 2 (связь и сенсоры) — превратить его в охранного патруля с камерами ночного видения и беспроводной зарядкой для телефона; команда 3 (аудио и видео) — добавить пространственный звук и лазерный проектор. Каждая команда фиксирует свои предложения и готовит презентацию для представления друг другу и голосования за лучший вариант.

Такой формат работы позволяет реализовать междисциплинарный подход, объединяющий технические дисциплины с гуманитарными. Учащиеся не просто переводят слова, а применяют их для описания реальных инженерных решений. Это соответствует идее М. Ю. Семеновой о том, что «основы перевода текста» в профессиональной среде должны быть неразрывно связаны с пониманием предметной области [4, с. 352].

### Методические рекомендации для учителей английского языка в инженерных классах

На основе проведённого мастер-класса можно сформулировать несколько практических рекомендаций.

Во-первых, отбирать лексику, которая действительно нужна для решения конкретной инженерной задачи. В нашем случае это были термины, описывающие ключевые компоненты робота-пылесоса. Не следует перегружать учащихся большим объёмом слов — лучше углублённо проработать 6–10 единиц.

Во-вторых, использовать визуальные опоры и таблицы. Заполнение таблиц с колонками «английский термин — перевод — функция» помогает структурировать знания и запоминать не просто слово, а его назначение в устройстве.

В-третьих, создавать ситуацию успеха через проектную деятельность. Когда учащиеся видят, что их знание английских терминов приводит к созданию реального (пусть и концептуального) инженерного продукта, мотивация к изучению языка значительно возрастает.

В-четвёртых, включать элементы соревнования. Подготовить презентацию и голосование за лучшую идею стимулируют учащихся более ответственно подходить к формулировкам и качеству использования терминов.

### Результаты и обсуждение

В ходе апробации мастер-класса в 10-м инженерном классе были получены следующие результаты. Во-первых, 100 % участников успешно заполнили таблицу терминов на этапе терминологического разбора. Во-вторых, при заполнении пропусков во фразах для презентации 85 % участников правильно вписали английские термины без обращения к карточке. В-третьих, в процессе представления презентаций модернизации все три команды использовали минимум 3–4 английских термина из изученного набора, причём делали это естественно, встраивая их в русскоязычную речь. В-четвёртых, самым запомнившимся термином участники назвали *LIDAR* (лидар, лазерный дальномер) и *drop sensors* (датчики перепада высоты), что говорит о высокой контекстной значимости этих понятий, данные термины связаны с функцией безопасности, понятной и интересной учащимся.

Особого внимания заслуживает тот факт, что учащиеся с низким уровнем английского языка (по результатам входного тестирования) показали сопоставимые результаты с более сильными одноклассниками в части использования терминов в презентации. Это подтверждает гипотезу о том, что контекст инженерной задачи делает языковые различия несущественными: когда есть понятная техническая цель, язык перестаёт быть препятствием и становится средством.

Интеграция английского языка и инженерного образования через метапредметные компетенции открывает новые возможности для подготовки учащихся инженерных классов. Разработанный мастер-класс «Инженерный английский: от бытового устройства к инновации» является примером того, как техническая лексика может осваиваться не в отрыве от содержания, а в процессе решения реальной инженерной задачи — модернизации робота-пылесоса. Предложенная методика (оформление терминов в двуязычные таблицы соответствий, работа в командах с разной экспертизой, пре-



зентация с обязательным использованием английских терминов) может быть адаптирована для любых инженерных тем и устройств. Перспективой дальнейшего исследования является разработка аналогичных мастер-классов для других типов устройств (беспилотные летательные аппараты, 3D-принтеры, системы умного дома) и апробация их в 8–11-х инженерных классах.

#### Литература:

1. Алексеева И. С. Текст и перевод. Вопросы теории. — М.: Международные отношения, 2008. — 184 с.
2. Романова О.Н, Долинская А. В. Основы технического перевода. — Волгоград: ВолгГАСУ, 2011. — 26 с.
3. Семенов А. Л. Современные информационные технологии и перевод: учебное пособие для студентов переводческих факультетов высших учебных заведений. М., 2008. — 25 с.
4. Семенова М. Ю. Основы перевода текста. — Ростов-н/Д: Феникс, 2009. — 352 с.

## Друдлы как способ развития связной речи и звукопроизношения у детей с ограниченными возможностями здоровья

Кирияк Есения Валерьевна, учитель-логопед  
МАОУ СОШ № 38 имени Т. Макаровой г. Краснодара

#### Актуальность

В условиях обновления системы школьного образования и развития инклюзивного подхода особую значимость приобретают эффективные методы коррекции и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Технология «Друдлы» отвечает этой потребности, позволяя создать комфортную развивающую среду и стимулировать ключевые навыки у учащихся с разными возрастными, индивидуальными и типологическими особенностями.

#### Цель разработки

- развитие речевых и коммуникативных навыков;
  - стимулирование воображения и творческого рассказывания;
  - самостоятельное создание новых образов;
  - накопление активного словаря у обучающихся.
- Основные задачи
- познакомить с новой творческой формой работы;
  - создать условия для развития творческих способностей и креативного мышления;
  - развить связную речь;
  - стимулировать мыслительную деятельность и пространственное мышление;
  - раскрыть особенности использования технологии «Друдлы» в работе с обучающимися с ОВЗ.

#### Теоретическая часть

**Друдлы** (англ. *doodles*) — это чёрнобелые картинки-загадки с абстрактными изображениями: геометрическими фигурами, линиями, кляксами в квадратной рамке.

Их придумал американский юморист **Роджер Прайс**, издавший в 1953 году книгу *Doodles*.

#### Ключевые особенности:

- нет единственно верного ответа — ценится оригинальность и необычность интерпретации;
- фон: белый лист, рисунок чёрным карандашом или фломастером (оптимально для развития воображения);
- смысл игры: придумать как можно больше вариантов видения картинки.

#### Польза технологии «Друдлы»:

##### 1. Развитие речи:

- укрепление связи между воображением и речью (ребёнок проговаривает то, что видит и рисует);
- актуализация пассивного словаря (когда слово «вертится на языке», но его трудно вспомнить).

##### 2. Тренировка творческого мышления:

- поиск нескольких названий для одного изображения;
- рассмотрение рисунка под разными углами;
- развитие гибкости мышления (понимание, что существует множество интерпретаций).

##### 3. Развитие логического и пространственного мышления:

- анализ и синтез визуальной информации;
- соотнесение абстрактного образа с реальными объектами.

##### 4. Развитие воображения:

- формирование способности видеть необычное в обычном;
- стимулирование фантазии и креативности.

##### 5. Социальноэмоциональное развитие:

- снижение боязни проявлять инициативу;
- преодоление застенчивости;
- развитие коммуникативных навыков (обсуждение вариантов с педагогом и сверстниками).

**6. Мелкая моторика:**

- точность движений при дорисовывании элементов.

**Уровни сложности друдлов:**

- **Простые** — минимальное количество элементов, более очевидные ассоциации.
- **Средние** — больше элементов, требуется больше усилий для интерпретации.
- **Сложные** — максимальное количество элементов, требуют развитой фантазии и аналитических навыков.

Практическая часть

Ход исследования

В 2024–2025 учебном году совместно с психологами МАОУ СОШ № 38 проведена психологическая диагностика «Эфектон» для оценки уровня мышления и связной речи младших школьников с заключением ПМПК.

**Результаты диагностики:**

- **Начало года:** зафиксирован исходный уровень развития мышления и воображения у детей с ОВЗ.
- **Конец года:** после применения технологии «Друдлы»:
  - 1) высокий уровень развития мышления и воображения повысился на 30 %;
  - 2) средний уровень уменьшился на 18 % и перешёл в высокий.

На основании положительной динамики работа продолжена в 2025–2026 учебном году с группой из 16 детей с ОВЗ.

Этапы работы с технологией «Друдлы»

**1. Этап «Знакомство»**

- знакомство с технологией и её историей;
- рассмотрение простых картинок;
- объяснение правил игры: нет правильного ответа, ценится оригинальность.

**2. Этап «Простая практика» (несколько занятий)**

- использование простых друдлов с очевидными ассоциациями;
- раздаётся один друдл и несколько его копий — ребёнок дорисовывает каждый вариант посвоему;
- обсуждение результатов: отмечаются похожие и необычные версии.

**3. Этап «Разнообразие работы с друдлами»**

- **Дорисовывание:** детям раздаются напечатанные друдлы, они добавляют свои элементы, превращая аб-

стракцию в сюжет. Затем обсуждают получившиеся картины.

- **Составление рассказов:** по специально подобранным друдлам дети определяют, что в них зашифровано, и сочиняют небольшие истории.

- **Загадки:** читается загадка, а в качестве вариантов ответа предлагаются несколько друдлов — нужно выбрать тот, в котором «спрятан» ответ.

**Результаты и выводы****Наблюдаемые изменения у детей с ОВЗ после внедрения технологии «Друдлы»:**

- повышение инициативности и активности на занятиях;
- разнообразие и красочность изобразительной деятельности;
- обогащение словарного запаса (качественное и количественное);
- формирование способности к речевому описанию сюжета;
- активизация фантазии и воображения;
- расширение кругозора и развитие пространственного мышления;
- снижение эмоционального напряжения, преодоление скованности.

**Выводы:**

- технология «Друдлы» доказала свою эффективность в развитии мышления, речи и творческих способностей у детей с ОВЗ;
- методика проста в применении, не требует специальных материалов и нравится детям;
- занятия с друдлами можно адаптировать под разные возрастные группы и уровни сложности.

**Перспективы:**

- продолжение работы с младшими школьниками с ОВЗ;
- внедрение технологии в работу с учениками среднего и старшего звена для развития речи, мышления и снятия эмоционального напряжения;
- использование друдлов в работе с педагогами и родителями для развития креативности и релаксации.

Литература:

1. Антонова О. Умные игры умные дети. Развивающие игры и упражнения для детей/ О. Антонова. — Новосибирск #1089;.
2. Григорьева Г. Г. «Развитие дошкольника в изобразительной деятельности»; Москва 2000 г.
3. Рубанцев В. «Друдлы, пятна Роршаха и другие загадочные картинки»; Издательство: БХВ-Петербург; 2017г, 128 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте/Л. С. Выготский. — Спб.: Союз, 370с.

## Формирование навыка различать на слух картинки с изображением предметов у ребёнка с расстройством аутистического спектра 4-х лет с помощью метода дискретных проб

Кузнецова Екатерина Константиновна, студент магистратуры  
Научный руководитель: Симонова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, доцент  
Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева

*В статье представлено экспериментальное исследование эффективности метода дискретных проб (Discrete Trial Training, DTT) в формировании навыка аудиального различения предметных изображений у дошкольника 4-х лет с расстройством аутистического спектра (РАС). Описаны поэтапная процедура коррекционного воздействия, критерии подбора стимульного материала и количественные показатели динамики формирования навыка. Результаты демонстрируют значительное улучшение точности дифференцировки (с 25 % до 82 % за 12 недель) при использовании структурированного DTT-подхода.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дискретные пробы, аудиальное восприятие, предметные изображения, коррекционное обучение.

## Formation of the ability to distinguish by ear pictures of objects in a child with autism spectrum disorder of 4 years using the DTT method

*The article presents an experimental study of the effectiveness of the Discrete Trial Training (DTT) method in the formation of auditory image discrimination skills in a 4-year-old preschooler with autism spectrum disorder (ASD). A step-by-step procedure for corrective action, criteria for selecting stimulus material, and quantitative indicators of dynamics are described.*

**Keywords:** autism spectrum disorders, discrete samples, auditory perception, object images, correctional training.

Расстройство аутистического спектра характеризуется трудностями в коммуникации, социальном взаимодействии и стереотипным поведением.

Одной из ключевых задач в работе с детьми с РАС является развитие навыков восприятия и обработки сенсорной информации, включая слуховое восприятие. Проблема развития сенсорного восприятия у детей с РАС остается актуальной в современной коррекционной педагогике. Особые трудности у данной категории детей вызывает интеграция слухового и зрительного восприятия, что существенно ограничивает их когнитивное развитие. [4] Метод DTT, являясь доказательной практикой АВА-терапии, предлагает структурированный подход для формирования данного навыка через систему дискретных учебных проб.

DTT — это один из наиболее эффективных методов в прикладном анализе поведения, который широко используется для обучения детей с РАС навыкам в различении стимулов на слух. [3]

DTT является валидизированной процедурой, которая позволяет структурировать процесс обучения, разбивая сложные навыки на простые шаги, что особенно важно для детей с аутизмом, которым требуется четкая и последовательная подача информации. [1]

Дети, участвующие в программах DTT с высокой интенсивностью вмешательства, достигают значительных результатов в интеллектуальном функционировании, адаптивных навыках, экспрессивной и рецептивной речи,

навыках визуально-пространственного восприятия. Структура метода DTT основана на трёхфакторной последовательности обучения, где: SD (предшествующий фактор), поведение, последствие.

DTT — это обучение отдельными блоками. Благодаря этой структуре можно увидеть, как выглядит блок, который в процессе обучения многократно повторяется [5].

На базе центра коррекции и развития для детей с РАС «Синяя птица» было проведено с применением исследование методом DTT у мальчика с расстройством аутистического спектра 4-х лет

Актуальный уровень развития: У мальчика сформирован начальный уровень визуального восприятия. Умеет сопоставлять идентичные картинки и предметы, самостоятельно собирает рамку-вкладыш с фоновыми картинками. Мальчик реагирует на своё имя и подходит к зовущему его по имени взрослому. Сформирован эхо навык в одно слово.

Мотивационная сфера: любит смотреть мультфильмы на планшете и телефоне, рассматривать книжки с картинками.

Пищевые поощрения: Мармеладные мишки.

При тестировании по VB MAPP Марк Сандберг, Ph.D., были выявлены следующие дефициты: мальчик не различает распространённые предметы и картинки на слух, не выполняет простые инструкции не выполняет простые инструкции в контексте [2].

Вмешательство осуществлялось в рамках развивающего центра для детей с ментальными нарушениями. За-

нения проходили в структурированной среде индивидуально с АВА-специалистом по 15–20 минут каждый день, в течении двух недель. В качестве поощрения использовали генерализованное подкрепление — жетоны.

В обучение ребёнок указывает пальцем на предметы и картинки, после называния стимула педагогом при выборе из 4х.

Метод сбора данных на этапе освоения навыка, во время процедуры ДТТ, данные собирались в бумажный чек-лист.

Собирались данные и вёлся подсчёт количества освоенных карточек ребёнком.

По итогу проведенного вмешательства, согласно цели, когда количество 50 карточек за 2 недели было освоено ребёнком, был создан кумулятивный график, для визуального представления данных.

Использовании метода DTT

На 1 этапе ребёнку предъявляли sd-инструкция и сразу же предоставлялась подсказка. Подсказка — от наибольшей до наименьшей. Для ухода от подсказки использовали временную задержку от 0–4 сек. После первой самостоятельной реакции перешли на 2-й этап.

На 2-м этапе к целевому стимулу добавлялся дистрактор (отвлекающая картинка), если ребёнок правильно указывал, то получал подкрепление, в случае неправильной реакции — двухступенчатая ПКО. Подсказки на этом этапе не использовались. 3 верные реакции ре-

бенка подряд с одним отвлекающим стимулом — плюс один дистрактор. Таким образом, количество дистракторов довели до 3-х, периодически меняя их местами на столе.

После того как все три целевых стимула прошли 2-й этап с 90 % правильных реакций в течении трёх последовательных сессий, перешли на этап 3Б.

Учитывая быструю динамику в приросте навыка, было решено исключить этап 3А и перейти сразу в ротацию, этап 3Б.

Этап 3Б: Освоенные стимулы предоставлялись в чередующемся и непредсказуемом порядке. Подсказки не использовали. Поощрения предоставлялись только за самостоятельные реакции. Если ребенок ошибался — 2-х ступенчатая ПКО.

В ходе проведенной работы поставленная цель была достигнута. Ребенком было освоено 50 стимулов за 14 дней, что можно наблюдать в графическом представлении данных, где виден прирост в количестве освоенных стимулов.

Также на занятиях после освоенных стимулов брали другие картинки с изображениями тех же предметов. Ребенок выполнял задания с удовольствием, что повысило его сотрудничество с педагогом.

В зоне ближайшего развития должны стать такие цели, как генерализация в различении стимулов на физические предметы, перенос стимула в такт-реакции, так как у ребенка сформирован эхо-навык в одно слово.

#### Литература:

1. Купер Д. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Л. // Прикладной анализ поведения, 2016 с 44–46.
2. Сандберг М. VB-MAPP. // Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. 2013 с. 234–278
3. Эрц Ю. М., Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. // Бахрах-М, 2023 2021 с 133–140.
4. Lerman D., Valentino A., LeBlanc L. (2016). Discrete Trial Training In Lang R., Hancock T., Singh N. /Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorder, pp. 47–83. Springer Nature. 2016
5. Smith T. Discrete Trial Training in the Treatment of Autism // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2019.

## Развитие мелкой моторики у детей с нарушением речи

Куижева Замира Нальбиевна, учитель-логопед

ГКОУ Республики Адыгея «Школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Майкоп)

*Рука — это инструмент всех инструментов.*

*Аристотель*

Взаимосвязь общей, мелкой и речевой моторики изучена и подтверждена исследователями многих крупнейших ученых (И. П. Павлов, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев). Они пришли к выводу, что особенно тесно связано со ста-

новлением речи развитие тонких движений пальцев рук. Известный исследователь детской речи М. М. Кольцова (1979) пишет о том, что движение пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно свя-



занными с речевой функцией. Первой формой общения первобытных людей были жесты, особенно велика здесь была роль руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляются артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Таким образом, подчеркивает М. М. Кольцова, есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи — такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга.

Развитие навыков мелкой моторики важно еще потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать, а также выполнять множество разнообразных действий, успешное овладение письмом также напрямую зависит от развития мелкой моторики.

Как было доказано учеными (В. М. Бехтеров, Л. С. Выготский,

С. Д. Забражная, В. С. Мухина) речь совершенствуется под влиянием кинетических импульсов от рук, точнее — от пальцев.

Педагоги и психологи рекомендуют начинать активную тренировку пальцев с восьмимесячного возраста.

В раннем детстве ребенку очень важно играть, причем играет он со всем — с игрушками, с окружающими предметами и даже со своими пальчиками.

Специалисты — педагоги, психологи — разработали целые методики как с помощью игр с пальчиками развивать речь, внимание, мышление. Ведь у ребенка все взаимосвязано — нагрузка на пальчики, массаж, развитие их гибкости напрямую связаны с участками мозга, «отвечающие» за речь, интеллект, умение концентрироваться.

Пальцы рук снабжены огромным количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему.

Мелкая моторика и артикулирование звуков находятся в прямой взаимосвязи. Чем выше двигательная активность, тем лучше развита речь. Вот почему так важно развивать мелкую моторику рук ребенка. Массаж ручек, гимнастика для пальчиков, пальчиковые игры способствуют развитию моторики, а значит и речи малыша.

Как же лучше развивать мелкую моторику?

При повышении умелости и ловкости кистей рук напрямую активизируются речевые функции. Речевое подкрепление увлекательных действий удвоит эффект. Вот почему на логопедических занятиях целесообразно применять специально подобранные игровые упражнения на развитие тонких движений пальцев рук по каждой изучаемой теме.

Дети с речевой патологией не любят учить стихи, пересказывать тексты, составлять рассказы, не владеют приемами и методами запоминания. Всё это вызывает у них большие трудности, быстрое утомление, отрица-

тельные эмоции. Многолетняя практика показывает, что ребенка с нарушением речи при систематической работе с ним, можно вывести из такого состояния. Поэтому поиски приемов и методик в логопедической психологии — педагогической практике коррекции речи не утратили своей актуальности. Значит, очень важно пробудить у детей интерес к занятиям, увлечь их, раскрепостить и превратить непосильный труд в любимый и самый доступный вид деятельности — игру. Громадное и особое место занимает игра в жизни ребенка. Игровые приемы помогают сделать задания для детей привлекательнее. Дети играют, не подозревая, что усваивают какие-то задания, овладевают навыками, учатся культуре общения друг с другом, с окружающими, формируется связная речь.

Уровень развития связной речи у детей снижается с каждым годом, поэтому для достижения положительных результатов необходимо совершенствование традиционных методов и приемов, поиск более новых, оригинальных, творческих и эффективных методик

Взаимосвязь тонкой (пальцевой) моторики и речевого развития известна уже давно. Еще наши прабабушки использовали в воспитании детей игры типа «Ладушки», «Сорока кашу варила».

Таким образом, развивая тонкую моторику, мы не только продвинем развитие своего ребенка вперед, но и сможем быстрее преодолеть отклонения, возникающие в речевом развитии ребенка.

Можно порекомендовать некоторые приемы и методы, используемые в коррекционно-развивающей работе с детьми. Это различные игры и упражнения для развития мелкой моторики — по традиционным и нетрадиционным видам: пальчиковая гимнастика, самомассаж, массаж с шариком Су-Джок, лепка из пластилина, игры с крупой (можно использовать манку), выкладывание рисунков из мелких предметов и многое другое.

**Цель:** выявление и создание условий для развития мелкой моторики.

**Задачи:**

- изучение специальной литературы по развитию мелкой моторики рук;
- создать условия для накопления практического опыта, развития навыка ручной умелости;
- подбор игр и упражнений для развития мелкой моторики, с учетом возможностей ребенка.

**Пальчиковая гимнастика.** Пальчиковая гимнастика — это универсальное развивающее средство, при проведении которой нервные окончания рук воздействуют на мозг ребенка, способствующая активизации мозговой деятельности. Благодаря выполнению пальчиковой гимнастики пальцы и кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений.

**Массаж шариками Су-Джок.** Для Су-Джок терапии нужны специальные массажные шарики и колечки. Эффективность данной терапии в том, что не наносит вред, а при правильном применении наступает выраженный

эффект. Также его очень полезно включить в любую образовательную деятельность в виде физминуток.

Пружинные кольца надеваются на пальчики ребенка и прокатываются по ним, массируя каждый палец до ощущения тепла.

Систематически выполняя различные упражнения, ребенок может достигнуть отличных результатов в развитии мелкой моторики рук, которая оказывает благоприятное влияние на развитие речи. Поэтому рекомендуется шире использовать игры и упражнения, направленные на формирование тонких движений пальцев рук.

**Игры с кубиками.** Из кубиков можно строить башни, дорожки, ступеньки, стульчики и домики для маленьких игрушек, гаражи для машинок. Главное заинтересовать малыша. Сначала, конечно он может только ломать, но со временем научится и строить.

**Игры с крупой или солью.** Раскладываем по мисочкам, чашечкам, тарелочкам из кукольной посуды. Высыпав манку на тарелку или поднос, можно рисовать по ней пальчиками. Обычная крупа скрывает в себе огромное количество возможностей по развитию мелкой моторики. Действовать можно разными пальчиками, пальчиками обеих рук, с использованием ложечек разной величины, пинцетов, с открытыми и закрытыми глазами. Широко известны такие приемы:

- Рисование на цветном подносе. Для этого надо высыпать крупу на поднос ровным слоем. Проведите пальчиком по крупе. Получится яркая контрастная линия. При рисовании и письме на подносе или коробочке с манной крупой можно использовать тонкие палочки, либо рисовать разными пальцами. Рисовать можно всё, что угодно. Поднос можно встряхнуть аккуратно, чтобы поверхность опять стала ровной.

- Сортировка круп, раскладывание в ячейки конфетных коробок, в различные баночки, мисочки, заполнение пластиковых бутылок горохом, фасолью, бобами.

- Выкладывание геометрических фигур по опорным точкам, выкладывание цифр, букв.

- Угадывание на ощупь, в каком мешочке лежат семечки, зерна, крупа, бобовые.

Помимо рисования на подносах, крупа и бобовые будут полезны в массаже ладоней с помощью горошины (катание горошины между ладонями с внутренней и внешней стороны, придавливание горошину к столу и вращением ее каждым пальчиком).

**Игры с макаронами.** Фигурные макаронные изделия разной формы — отличный материал для игр. Их можно сортировать, раскладывая по кучкам или баночкам, запиная в узкое горлышко бутылки, нанизывать на нитку или проволоку, делая бусы.

**Игры с водой.** Ловим ложкой или ситечком из емкости с водой различные плавающие предметы, переливаем водичку из одного стакана в другой.

**Игры с бумагой.** Мягкую бумагу или салфетки можно мять, рвать на мелкие кусочки, катать шарики или колбаски. Можно бумагу сюрпризки- ребенок с большим

интересом будет пытаться развернуть, ну или сам будет пытаться что-либо заворачивать.

**Игры с пуговицами.** Ребенку очень понравится перебирать разноцветные пуговицы, которые можно еще и сортировать по цвету и размеру, можно раскладывать их по ячейкам от коробки конфет.

**Игры с наклейками.** В продаже существуют множество ярких книжек и альбомов с наклейками, которые можно приклеивать и отклеивать множество раз не только в книжку, но и на любую гладкую поверхность.

**Игры с песком.** Терапевтический эффект с песком впервые был замечен швейцарским психологом и философом Карлом Густавом Юнгом. Наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей, это прекрасное средство для их развития.

Игры с песком разнообразны: обучающие игры обеспечивают процесс обучения чтению, письму (выкладывание букв, рисование пальчиком по песку), счету, грамоте, звукопроизношению (поиск мелких игрушек на заданный звук); познавательные дают возможность узнать о многообразии окружающего мира, проективные игры открывают потенциальные возможности ребенка, творчество и фантазию.

- Песочницу можно использовать для нахождения животных, предметов, камней, каштанов, определенной буквы.

- Лепить буквы из песка.

- Превращать буквы: «Л» в «А», «Б» в «В» и т. д.

- Находить спрятанные в песке буквы и составлять из них слоги, слова.

- Можно писать слова на песке печатными и письменными буквами, сначала пальчиком, потом палочкой, держа ее как ручку. Песок позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка. Ошибки на песке исправить проще, чем на бумаге. Это дает возможность ребенку ощущать себя успешным.

**Дорисовывание.** При этом обратить внимание на способность ориентироваться на листе бумаги, соблюдать направление, придерживаться этого направления в работе. Постепенно технику дорисовывания можно усложнять.

**Штриховка.** Штриховка требует согласованной работы глаз и руки (зрительно-моторная координация), чтобы линии получались ровными, параллельными и не выходили за контур. Штриховка в разных направлениях (сверху вниз, слева направо, по диагонали) учит ребёнка осознанно действовать на плоскости листа.

**Раскрашивание.** Одно из самых главных требований при выполнении этой работы — доведение работы до конца и соблюдение принципа естественности и сочетаемости цветов.

**Игры в домашних условиях.**

- Предложите своему ребенку разложить в две разные мисочки фасоль и горох, которые перемешаны в большой чашке.

– Покажите ребенку, как можно складывать забавные фигурки из счетных палочек. Пусть сложит лесенку, елочку, домик.

– Выкладывайте с ребенком узоры из гороха, фасоли, желудей. Используйте для основы картинку с тонким слоем пластилина.

– Как можно раньше купите малышу краски для рисования пальчиками. Сколько восторга и пользы от такого рисования!

– И, наконец, игры с пальчиками или пальчиковая гимнастика.

Проводите такие упражнения регулярно, и Вы увидите, что ребенок стал быстрее запоминать рифмованные тексты, а его речь стала более четкой и выразительной.

Пусть попробует гимнастику вместе с Вами, сначала хотя бы договаривая текст.

### «Ветер и листочки»

Ветер по лесу летал, (плавные волнообразные движения ладонями)

Ветер листики считал: (загибаем по одному пальчику на обеих руках)

Вот дубовый,

Вот кленовый,

Вот рябиновый резной,

Вот с берёзки — золотой,

Вот последний лист с осинки

Ветер бросил на тропинку. (спокойно укладываем ладони на стол)

Сейчас в магазинах имеется великое множество игр и пособий на развитие мелкой моторики ребенка — различные шнуровки, бусы, мозайки, конструкторы, матрешки, пирамидки, пазлы и многое другое.

Сегодня все чаще родители могут услышать, что у их ребенка недостаточно развита мелкая моторика. И действительно, в настоящее время отмечается, что у современных детей отстает моторное развитие по сравнению с прошлыми поколениями.

Еще буквально лет двадцать назад многое приходилось делать с помощью рук: зашнуровывать ботинки, вручную перебирать крупу, самостоятельно вязать, застегивать пуговицы на куртке и так далее. Сегодня же практически вся детская обувь на липучках, крупа прода-

ется уже в чистом виде, вязанные вещи без проблем можно приобрести в магазинах, а пуговицы на куртках сменились липучками и заклепками. Конечно, все это очень удобно, но это серьезный минус для развития мелкой моторики наших детей.

### Советы родителям по развитию речи.

– Разговаривайте со своим ребенком с самого рождения.

– Проговаривайте все свои действия: «Сейчас мы с Аней пойдем гулять. Сначала мы наденем шапку, сапожки, варежки».

– Не «сюсюкайтесь» с ребенком. Разговаривайте четко и спокойно. Ваша речь должна быть образцом для ребенка.

– Отвечайте на все вопросы маленького «почемучки», какими бы глупыми и надоедливыми они Вам не казались. Ваш малыш познает мир. И важно, чтобы именно родители помогли ему в этом.

– Чаще общайтесь с ребенком: почитайте сказку на ночь, по дороге в детский сад и домой поинтересуйтесь его делами, впечатлением о пройденном дне, расскажи о себе, считайте по пути домой здания, машины и т. д.

Если вы заметили какие-то особенности в развитии ребенка, обязательно проконсультируйтесь со специалистами. Помните: своевременная помощь позволит предотвратить нежелательные последствия.

### Заключение

Не зря существует выражение, что наш ум — на кончиках наших пальцев. Поэтому если вы хотите, чтобы ваш ребенок был умным и способным, то обратите пристальное внимание на развитие мелкой моторики. Старайтесь как можно больше заниматься с ребенком дома. Используйте для этого каждую свободную минуту. Такие домашние занятия для вашего малыша будут просто бесценны. Конечно, в детских садах также развивают пальчики детей, но этого недостаточно. Нужна ежедневная систематическая работа в данном направлении. Лучше если ребенок лишний раз не сядет за компьютерные игры, не будет вечерами напролет смотреть телевизор, заниматься бесполезными делами, а поиграет вместе с вами в игры на развитие двигательных способностей пальчиков.

### Литература:

1. «Логопед» научно-методические журналы № 6 2008, № 3 2009, № 6 2010г.
2. Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи// Дошкольное воспитание.- 2010. -№ 8
3. Белая А. Е. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников.- М.; Астрель, 2009.
4. Галкина Г. Г., Дубинина Т. И. Пальцы помогают говорить.- М.,2006
5. Сухомлинский В. А. «Сердце отдаю детям»- М.; Концептуал, 2016.
6. Куижева, З. Н. Развитие мелкой моторики у детей с нарушением речи Источник: <https://logoportal.ru/statya-14775.html> / З. Н. Куижева. — Текст: электронный // Логопедический портал: [сайт]. — URL: <https://logoportal.ru/statya-14775.html> (дата обращения: 01.06.2026).

## Применение информационно-коммуникационных технологий для поддержки и развития инициативности детей старшего дошкольного возраста

Матинина Надежда Юрьевна, старший воспитатель  
МАДОУ «ЦРР — Академия Крохи» Томского района (Томская область)

*В данной статье рассматривается ряд исследований по влиянию цифрового пространства на ребенка дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** инициативность, развивающие видеоигры, цифровая среда, дошкольник.

Самостоятельность, инициативность, творчество — основные направления личностного развития ребенка дошкольного возраста, которые выделены в Федеральном государственном образовательном стандарте [6].

Активность в начинании, активность продвигать начинания, запускать новые дела, вовлекая туда окружающих людей — это инициатива.

Игра, рисование, конструирование, какой бы ни был вид свободной деятельности, он должен быть по выбору и интересу ребенка. Проявление любознательности, изобретательности, пытливости ума — не это ли путь, ведущий к инициативности и самостоятельности?

Для полноценного развития ребенку-дошкольнику необходима всего лишь самостоятельная, спонтанная игра, возникающая и развивающаяся по его собственной инициативе.

Рассмотрим способы поддержки детской инициативы:

1. Познавательные желания ребенка должны быть признаны и поддержаны;
2. Предложенные идеи и высказанные мысли ребенка должны быть обсуждены;
3. Не оценивать «правильно — не правильно», а дать возможность попробовать и сделать самому, проанализировав сделанное;
4. Способ и необходимые материалы воспитанник выбирает сам;
5. Учить аргументировать свои действия, договариваться, слушать;
6. Предметно-пространственная среда должна быть разнообразной, способствующей поддержке его инициативы;
7. Быть для ребенка другом, партнером.

Инициатива и творческое самовыражение ребенка не проживут без правильно сформированных установок «Я могу», «Я сумею», также как и создание ситуации успеха отдельной личности; «Попробуй сам, это очень просто, я тебе помогу». А предвосхищающая оценка: «У тебя все получится, ты очень старательный и креативный ребенок!» должна быть оптимистичной.

В современном мире, педагоги, чтобы заинтересовать и удержать внимание ребенка применяют множество новых педагогических технологий: геокешинг, адвент-календари, лэпбуки.... цифровые технологии.

«Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» — это проект, направленный на создание возможностей получения качественного образования гражданами разного возраста с использованием современных информационных технологий. Данный проект включен в Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы [2].

Активное использование детьми различных гаджетов оказывает влияние на их познавательное развитие, что в научных, педагогических и родительских сообществах активно изучается и транслируется.

Александр Веракса сказал: «Неограниченное использование дошкольниками и младшими школьниками гаджетов отрицательно сказывается на их когнитивном развитии. Позитивное влияние происходит в тех случаях, когда устройства используются в качестве культурных средств решения конкретных задач» [1]

От интерактивных досок и песочниц прогресс перенес нас к интерактивным полам, столам и другим гаджетам с узкой спецификацией. Викторина, разработанная на платформе triventy и апробированная с детьми подготовительной группы, показала удовлетворительные результаты по усвоению, пересказу небольших рассказов, просмотренных диафильмами.

Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А. в своей статье выделяют несколько причин, по которым именно игровые методы являются наиболее востребованными в современной практике:

1. Видеоформат задания более интересен испытуемым и доставлял больше удовольствия;
2. Использование компьютерных игровых методов позволяет разрабатывать интуитивно понятные правила и адаптировать задания в соответствии с особенностями той группы, для которой они предназначены;
3. Влияние компьютерных игр на развитие когнитивных способностей показали положительный результат у людей разного возраста;
4. Разработка развивающих видеоигр помогает сделать тренировочные задания более реалистичными, что помогает решить проблему переноса навыков, полученных в игре, на реальную жизнь.

Н. Дунбар с коллегами [3], проведя исследования, говорят о том, что игры отлично тренируют некоторые формы когнитивного развития, дают свободу игроку де-



лать выбор и получить обратную связь о последствиях своего выбора; другими словами, видеоигры предоставляют возможность для обучения.

В исследованиях В. Монтани [4] по разработке эффективной развивающей игры, выделяется несколько принципов, на которых должна базироваться развивающая видеоигра. Авторы говорят, что необходимо варьировать задания, выстраивать многозадачность, использовать систему усложняющихся уровней в игре.

Г. В. Солдатова, рассматривая проблему взаимодействия детей с цифровыми технологиями, считает, что с точки зрения культурно-исторического подхода, существует понятие цифрового детства, которое описывается следующим образом:

— «ИКТ расширяют пространство жизнедеятельности ребенка и влияют на всю структуру его деятельности как в оффлайне, так и в онлайн».

— Новая социальная ситуация развития современного ребенка — важная координата ИКТ и, в первую очередь, интернета.

— Интернет не просто технологии, это — среда обитания, которая выступает источником развития и фактором социализации» [5].

Мир движется вперед семимильными шагами и внедрение цифровых технологий в дошкольное образование неизбежно. Однако применение цифровых методов открыло в научных кругах ряд дискуссий. Внимание исследователей к изучению влияния цифровой среды на развитие детей будет только расширяться и углубляться. Противники внедрения цифровых технологий выдвигают неоспоримый аргумент — у детей остается меньше времени на творческие игры, исследование окружающего мира и другую деятельность, способствующую гармоничному развитию. Однако, французский ученый С. Тиссерон разработал программу рекомендаций для педагогов и родителей «3/6/9/12: скажем «нет» компьютерной зависимости», которая включает в себя основные правила использования цифровых технологий детьми: ограничение времени, проводимого ребенком перед экраном компьютера и телевизора, возрастной порог знакомства с сетью Интернет и социальными сетями, виды цифровой активности, которые могут быть доступны и полезны детям в зависимости от их возраста [7]. Мотивация и форма сотрудничества между взрослым и ребенком предполагают стабильный и положительный результат.

#### Литература:

1. Веракса, А. Н. Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников / Веракса, А.Н., Бухаленкова Д. А. // Российский психологический журнал. — 2017. — Т. 14, — № 3. — С. 106–132.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Утверждена постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 URL: <http://pstu.ru> (дата обращения 25.11.2021)
3. Данбар Н. Неявное и явное обучение смягчению когнитивных предубеждений с помощью серьезной игры / Данбар Н., Миллер С., Адаме Б., Элизондо Дж., Уилсон С., Лейн Б. и др. // Компьютеры в поведении человека. — 2014. — Т. 37. — С.307–318.
4. Монтани В. Новая адаптивная видеоигра для тренировки внимания и исполнительных функций: принципы проектирования и первоначальная проверка / Монтани В., Де Филиппо Де Грация М., Зорзи М. // Рубежи психологии. — 2014. — Том 5 (409). — DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00409
5. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Солдатова Г. У. // Социальная психология и общество. — 2018. — Том 9. — № 3. — С. 71–80.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) URL: <http://fgos.ru> (дата обращения 25.11.2021)
7. Tisseron S. Les dangers de la télé pour les bébés / Tisseron S. // Bruxelles: Yapaka.be, — 2013. — 61с.

## Формирование цифровой грамотности у обучающихся при использовании ИИ-инструментов на уроках физики

Менлажиева Диана Резвановна, студент  
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

*В статье рассматривается проблема формирования цифровой грамотности обучающихся 7–9 классов в процессе использования инструментов искусственного интеллекта на уроках физики. По результатам анкетирования 45 учащихся выявлен уровень сформированности навыков критической оценки ИИ-контента, верификации данных*

и этичного использования нейросетей. Разработана модель интеграции ИИ-инструментов в учебный процесс с акцентом на развитие цифровой грамотности. Предложены критерии оценки сформированности цифровых компетенций. Методика может быть использована педагогами при планировании уроков в условиях цифровой образовательной среды.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, искусственный интеллект, уроки физики, критическое мышление, верификация данных, цифровые компетенции.

Цифровая трансформация образования ставит перед современной школой новые вызовы. Одним из ключевых требований ФГОС является формирование у обучающихся цифровой грамотности — способности безопасно, эффективно и этично использовать цифровые технологии для решения учебных и жизненных задач [1].

Особую актуальность эта проблема приобретает в контексте активного внедрения генеративных нейросетей в образовательный процесс. Инструменты на базе искусственного интеллекта (ИИ) предоставляют уникальные возможности для персонализации обучения, визуализации сложных физических процессов и автоматизации рутинных операций. Однако бесконтрольное использование ИИ создаёт риски формирования «цифровой зависимости», снижения навыков самостоятельного анализа и распространения недостоверной информации [2].

Уроки физики представляют собой благоприятную площадку для формирования цифровой грамотности, поскольку требуют от обучающихся работы с данными, проведения экспериментов, анализа результатов и формулирования выводов на основе доказательств. Интеграция ИИ-инструментов в этот процесс может как усилить, так и ослабить образовательный эффект в зависимости от методического сопровождения [3].

Цель исследования: разработать и апробировать модель формирования цифровой грамотности обучающихся при использовании ИИ-инструментов на уроках физики.

Задачи исследования:

- Определить структуру цифровой грамотности в контексте использования ИИ на уроках физики.
- Выявить текущий уровень сформированности цифровых компетенций у учащихся 7–9 классов.
- Разработать модель интеграции ИИ-инструментов с акцентом на развитие цифровой грамотности.
- Сформулировать критерии оценки сформированности цифровых компетенций.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ психолого-педагогической литературы по проблемам цифровой грамотности, изучение нормативных документов и рекомендаций по ИИ в образовании [4], моделирование образовательного процесса с интеграцией ИИ-инструментов, анкетирование учащихся 7–9 классов, наблюдение за учебной деятельностью на уроках физики, анализ учебных работ обучающихся с использованием ИИ-инструментов.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 45 обучающихся в возрасте 13–15 лет. Анкета включала 5 блоков вопросов: частота использования ИИ-инструментов на уроках, навыки критической оценки ИИ-контента, практики верификации данных, понимание этических аспектов использования ИИ, самооценка уровня цифровой грамотности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство учащихся (50 %) используют ИИ-инструменты на уроках физики регулярно (2–3 раза в неделю и чаще). Однако 21 % обучающихся обращаются к нейросетям редко или не используют их вовсе, что может указывать на неравный доступ к технологиям или недостаточную цифровую компетентность педагогов.

Также представлены (табл. 1) данные о сформированности навыков критической оценки.

Таблица 1. Навыки критической оценки ИИ-контента

| Навык                                    | Сформирован полностью (%) | Сформирован частично (%) | Не сформирован (%) |
|--|---------------------------|--------------------------|--------------------|
| Распознавание недостоверной информации   | 24                        | 51                       | 25                 |
| Проверка фактов в нескольких источниках  | 31                        | 44                       | 25                 |
| Понимание ограничений ИИ                 | 18                        | 49                       | 33                 |
| Выявление логических ошибок в ответах ИИ | 22                        | 47                       | 31                 |

Анализ данных показывает, что наиболее сформированным навыком является проверка фактов в нескольких источниках (31 % учащихся). Наименее сформированным — понимание ограничений ИИ (лишь 18 % учащихся осознают, что нейросети могут ошибаться). Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию критического отношения к результатам генерации.

Выявлено, что большинство учащихся (67 %) используют учебник как основной источник верификации, что является позитивным показателем. Однако 13 % обучающихся не проверяют информацию от ИИ вовсе, что создаёт риски распространения ошибок и формирования неверных представлений о физических явлениях.

На основе выявленных проблем разработана модель формирования цифровой грамотности при использовании ИИ-инструментов на уроках физики. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента (табл. 2).

Таблица 2. Компоненты модели формирования цифровой грамотности

| Компонент       | Содержание   | Формы реализации   |
|-----------------|--|--|
| 1. Когнитивный  | Понимание принципов работы ИИ, его возможностей и ограничений      | Мини-лекции, инфографика, видеоуроки о принципах работы нейросетей                               |
| 2. Практический | Навыки работы с ИИ-инструментами в учебном контексте               | Практические задания с использованием чат-ботов, генераторов изображений, аналитических сервисов |
| 3. Критический  | Способность оценивать достоверность ИИ-контента                    | Упражнения на поиск ошибок в ответах ИИ, сравнение с авторитетными источниками                   |
| 4. Этический    | Понимание норм академической добросовестности при использовании ИИ | Обсуждение кейсов, «цифровой договор», рефлексия о роли ИИ в обучении                            |

Когнитивный компонент обеспечивает теоретическую базу: обучающиеся должны понимать, что ИИ — это инструмент, а не источник истины. Практический компонент формирует навыки работы с конкретными инструментами (YandexGPT, GigaChat, Kandinsky и др.). Критический компонент развивает способность выявлять ошибки и несоответствия. Этический компонент формирует ответственное отношение к использованию технологий.

Рассмотрим примеры учебных заданий для формирования цифровой грамотности.

Задание 1. «Найди ошибку» Учитель предоставляет ответ нейросети на вопрос по физике, содержащий намеренную ошибку. Задача учащихся — выявить ошибку и объяснить, почему ответ неверен.

Пример: ИИ утверждает: «Сила тока прямо пропорциональна сопротивлению при постоянном напряжении». Учащиеся должны указать на нарушение закона Ома.

Задание 2. «Сравни источники» Учащиеся получают одну и ту же информацию от ИИ и из учебника. Задача — сравнить формулировки, выявить расхождения и определить, какой источник более точен.

Задание 3. «Журнал верификации» При выполнении домашнего задания с использованием ИИ учащиеся ведут журнал, где фиксируют: запрос к ИИ → полученный ответ → источник проверки → результат сравнения.

Задание 4. «Этический кейс» Обсуждение ситуаций: «Можно ли использовать ИИ для написания контрольной работы?», «Где граница между помощью и плагиатом?».

Итак, критерии оценки сформированности цифровой грамотности обучающихся (табл.3) можно условно разделить на три уровня — высокий, средний, низкий.

Таблица 3. Критерии оценки цифровой грамотности

| Критерий           | Высокий уровень                              | Средний уровень                   | Низкий уровень      |
|--------------------|--|-----------------------------------|---------------------|
| Критическая оценка | Самостоятельно выявляет ошибки в ИИ-контенте | Выявляет ошибки с подсказками     | Не выявляет ошибки  |
| Верификация        | Всегда проверяет по 2+ источникам            | Проверяет выборочно               | Не проверяет        |
| Этика              | Понимает границы допустимого использования   | Требуется напоминаний             | Нарушает нормы      |
| Рефлексия          | Осознанно описывает роль ИИ в работе         | Формально описывает использование | Не рефлексировывает |

Предложенная модель может быть использована педагогами физики при планировании уроков с интеграцией ИИ-инструментов. Практическая значимость заключается в следующем:

Для учащихся:

- Формирование устойчивых навыков критического мышления;
- Развитие способности работать с цифровыми источниками информации;
- Снижение рисков академической недобросовестности.

Для педагогов:

- Инструмент для системного формирования цифровой грамотности;
- Критерии для оценки цифровых компетенций обучающихся;
- Методические приёмы для интеграции ИИ без потери качества образования.

Ключевое условие эффективности — системность внедрения. Разовые уроки с ИИ не обеспечивают формирования устойчивых компетенций. Необходима интеграция в рабочую программу с постепенным усложнением заданий от 7 к 9 классу.

В заключении делаем вывод, что формирование цифровой грамотности обучающихся при использовании ИИ-инструментов является актуальной задачей современного образования. Результаты исследования показывают, что текущий уровень сформированности критических навыков у учащихся 7–9 классов недостаточен: лишь 24 % учащихся самостоятельно распознают недостоверную информацию, 13 % не проверяют данные от ИИ вовсе.

Разработанная модель включает четыре компонента (когнитивный, практический, критический, этический) и может быть реализована через систему специальных учебных заданий. Предложенные критерии оценки позволяют педагогам объективно отслеживать динамику формирования цифровых компетенций. Цифровая грамотность становится такой же базовой компетенцией, как чтение и письмо. Задача школы — не запретить технологии, а научить детей использовать их осознанно, критически и этично [4].

Литература:

1. Селиванова О. А. и др. Искусственный интеллект в образовании: проблемы и перспективы: монография. — Тюмень: ТюмГУ-Press, 2025. — 216 с.
2. Круподерова Е. П. Цифровые инструменты для организации проектной деятельности студентов и школьников // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 182. — С. 267–271.
3. Латышева Л. П. и др. Формирование исследовательских умений школьников с использованием технологий ИИ: учеб.-метод. пособие. — Пермь: ПГГПУ, 2025. — 149 с.
4. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers [Electronic resource]. — Paris: UNESCO Publishing, 2021. — 68 p. — URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (date of access: 20.03.2026).

## Влияние цифровой образовательной среды на развитие дефицита внимания и тревожности у подростков — учащихся средней школы

Мигунова Ксения Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Щербатых Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор  
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Липецкая область)

*В статье рассматриваются вопросы влияния цифровой образовательной среды на психическое состояние учащихся среднего школьного возраста. Анализируется ее воздействие на нейropsychологические механизмы. Выделяются как позитивные, так и негативные последствия использования информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения. Обсуждаются результаты современных исследований, выявляющие связь между длительностью использования ЦОС и симптомами синдрома дефицита внимания, а также генерализованной тревожности. Предложены практические рекомендации по безопасному использованию информационных технологий.*

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, подростки, дефицит внимания, тревожность, процесс обучения, информационно-коммуникативные технологии, экранное время.

## The influence of the digital educational environment on the development of attention deficit and anxiety in middle school adolescents

Migunova Kseniya Sergeevna, master's student

Scientific advisor: Shcherbatykh Lyudmila Nikolayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor  
Yelets State University named after I. A. Bunin (Lipetsk Region)

*This article examines the impact of the digital educational environment on the mental health of middle school students. Its impact on neuropsychological mechanisms is analyzed. Both positive and negative consequences of using information and communication technologies in the learning process are highlighted. The results of modern research revealing a link between the duration of*



*digital educational environment use and symptoms of attention deficit disorder and generalized anxiety are discussed. Practical recommendations for the safe use of information technology are offered.*

**Keywords:** *digital educational environment, adolescents, attention deficit, anxiety, learning process, information and communication technologies, screen time.*

**А**ктуальность темы исследования нельзя переоценить. Повсеместное внедрение информационных технологий в образовательную среду привело к тому, что учащиеся стали пользоваться ими не только в досуговое время, но и в процессе обучения. Электронные дневники, видео уроки, онлайн тесты, интерактивные задания наконец вошли в жизни подростков. С одной стороны это действительно облегчает жизнь тем, что образование становится доступнее, появляются новые возможности. В любой момент можно открыть видео урок и более подробно ознакомиться со сложной темой, разобраться с возникнувшими вопросами. Однако вместе с этим возникает целый комплекс различных рисков.

Перегрузка различного рода информацией, поверхностное восприятие, сложности с концентрацией внимания и повышение тревожности распространяются среди учащихся подросткового возраста все больше и больше. Отсюда возникает логичный вопрос: как сделать использование ЦОС более безопасным для подростковой психики.

Цель работы: систематизация современных научных исследований о негативном влиянии использования цифровой образовательной среды на формирование дефицита внимания и повышение тревожности у учащихся средней школы, а также разработка практических рекомендаций по использованию ЦОС.

В первую очередь хотелось бы обозначить, что понимается под цифровой образовательной средой (ЦОС). «**Цифровая образовательная среда (ЦОС)** — это совокупность информационных, коммуникационных и программных ресурсов, а также организационных структур и методов, обеспечивающих проведение образовательного процесса с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)» [4, с. 271].

В отличие от традиционных уроков она предъявляет особые требования к вниманию [6, 762–765 С.]

1. Умение переключать внимание (текст, звук, анимация, гиперссылки) заставляют мозг постоянно концентрироваться на разных каналах восприятия.

2. Гипертекстовая структура провоцирует нелинейное, фрагментированное чтение вместо линейного последовательного анализа.

3. Использование игровых элементов (баллы, таймеры, мгновенная обратная связь) формирует привычку к использованию быстрой реакции, но потере внимания.

Для подростков с еще не окрепшей психикой все это несет негативное воздействие. Мозг не может быстро воспринимать информацию, от учащихся требуется высокая скорость реакции и это ведет к повышению невнимательности и потере способности держать длительный фокус на информации без внешнего переключения.

## Результаты исследований влияния цифровой среды на психическое состояние подростков

Исследование, проведенное Т. А. Шелестовой в 2025 на базе Уральского федерального института среди подростков 14–16 лет [7] показало, что существуют видимые различия в таких свойствах как внимание, концентрация, устойчивость, избирательность и точность у учащихся в зависимости от их интернет-погруженности и компьютерной зависимости

Эта закономерность обусловлена мультизадачностью. Когда учащиеся выполняет задание на платформе, одновременно имея открытые чаты и вкладки с дополнительными материалами, его мозг тратит ресурсы на подавление конкурирующих стимулов. Это вызывает хроническое истощение, формируя состояние, внешне напоминающее клинический дефицит внимания. Согласно исследованиям, проведенным в Институте возрастной физиологии РАО (руководитель — академик РАО М. М. Безруких), у подростков 14–15 лет проблемы внимания при цифровом чтении напрямую зависят от степени сформированности навыка чтения — при слабом навыке цифровая среда значительно ухудшает концентрацию и понимание текста [2].

Кроме воздействия на внимание и скорость реакции у учащихся, ЦОС также оказывает негативное влияние на развитие тревожности у подростков. В контексте цифровых технологий она может проявлять по-разному:

1. Оценочная тревожность Оценочная тревожность — усиливается за счёт публичности цифрового следа. Ошибки в онлайн-тестах, видимый всем рейтинг создают эффект «круглосуточной школы». Исследование О. Б. Гилевой (2022), опубликованное в журнале «Вопросы психологии» [3, с. 76] выявило, что учащиеся 12 лет в «цифровых» школах имеют более высокий уровень личностной тревожности, но парадоксально низкий уровень школьной тревожности по сравнению со сверстниками из традиционных школ. Это может свидетельствовать о снижении адаптационных резервов или мотивации к достижению успеха — негативной тенденции, возникающей при цифровизации образовательного процесса.

2. Б) Фрустрация из-за потери контроля — постоянные технические сбои, необходимость быстро переключаться между приложениями вызывают выученную беспомощность. Сравнительный анализ тревожности у подростков, обучающихся онлайн и офлайн (Т. П. Авдулова, В. М. Прикладовская, 2022) [1, с. 415] подтвердил значимые различия в уровне сформированности организационных и коммуникативных способностей между группами, а также наличие отрицательной корреляции

между тревожностью, депрессией и уровнем коммуникативных способностей. Кроме того, исследования психологов МГУ под руководством Ю. П. Зинченко (2023–2024) [5] показали, что избыточное экранное время негативно влияет на саморегуляцию и рабочую память, что впоследствии создаёт трудности с запоминанием информации на слух и пониманием услышанного, тем самым повышая общий уровень тревожности.

Безусловно, негативного влияния ЦОС можно избежать, при условии соблюдения некоторых правил:

Внедрение «гигиенических пауз» — каждые 20–25 мин. работы с экраном переключение на бумажный носитель или устную работу.

– Исключение одновременного выполнения учебного задания и использования мессенджеров (физическое разделение устройств).

– Использование в ЦОС «безрейтингового» режима для тревожных подростков.

– Обучение учителей и родителей распознаванию признаков цифрового утомления.

Таким образом, в ходе работы над статьей нам удалось разобраться, какое влияние на психику подростков оказывает цифровая образовательная среда. Мы узнали о том, что цифровая образовательная среда оказывает значимое влияние на развитие симптомов дефицита внимания (за счёт тренировки частых переключений и эффекта интерференции) и тревожности (за счёт гиперконтроля и изменения структуры школьных страхов) у подростков средней школы. Наибольший риск наблюдается при непрерывной работе в ЦОС более 2–3 учебных часов в день без двигательных и сенсорных пауз. Однако стоит помнить о том, что при правильном использовании информационно коммуникативных средств в процессе обучения все этих негативных последствий можно избежать и даже добиться положительного влияния.

#### Литература:

1. Авдулова Т. П., Прикладовская В. М. Сравнительный анализ характеристик тревожности, депрессии и коммуникативной сферы у подростков, обучающихся онлайн и офлайн // Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): сб. статей III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — М.: МГППУ, 2022. — С. 407–420.
2. Безруких М. М. и др. Исследования использования электронных устройств детьми дошкольного и школьного возраста // Институт возрастной физиологии РАО, 2019–2022 (сводный аналитический отчёт).
3. Гилева О. Б. Тревожность учащихся в школах с разным уровнем цифровизации образовательного процесса // Вопросы психологии. — 2022. — № 2. — С. 69–82.
4. Гребенникова О. В., Полева Н. С. Роль гаджетов в социализации и обучении подростков // Новые психологические исследования. — 2026. — № 1. — С. 266–275.
5. Зинченко Ю. П., Дрид П. и др. Исследование связи экранного времени и детского развития / Психологи МГУ // Scientific Reports (Springer Nature). — 2024 (русская часть исследования).
6. Рыжков Н. О., Никулина И. В. Негативные психологические эффекты цифровизации // Человек в информационном обществе: сб. материалов второй междунар. науч.-практ. конф. — Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2023. — С. 762–765.
7. Шелестова Т. А. Исследование внимания у подростков с разным уровнем интернет-погружённости и степенью компьютерной зависимости: магистерская диссертация. — Екатеринбург: УрФУ, 2025. — 119 с.

## Криминологическая безопасность несовершеннолетних: роль общеобразовательных организаций и педагогические условия ее обеспечения

Михаил Анастасия Алексеевна, студент магистратуры  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В данной статье рассматривается проблема обеспечения криминологической безопасности несовершеннолетних в контексте деятельности общеобразовательных организаций. На основе анализа отечественной научной литературы и нормативно-правовой базы выявлены ключевые педагогические условия, способствующие минимизации криминогенных рисков в школьной среде. Особое внимание уделено роли образовательных учреждений в профилактике девиантного поведения подростков. Проведён анализ практических примеров реализации профилактических программ в российских школах, обозначены проблемы и предложены пути их решения.*

**Ключевые слова:** криминологическая безопасность, несовершеннолетние, общеобразовательная организация, профилактика правонарушений, педагогические условия, правовое воспитание, отечественная педагогика.

## Criminological safety of minors: the role of educational institutions and the pedagogical conditions for its provision

Mikhail Anastasiya Alekseevna, master's student  
Altai State Pedagogical University (Barnaul)

*This article examines the problem of ensuring the criminological safety of minors in the context of the activities of educational organizations. Based on the analysis of Russian scientific literature and the regulatory framework, key pedagogical conditions have been identified that contribute to minimizing criminogenic risks in the school environment. Special attention is paid to the role of educational institutions in the prevention of deviant behavior of adolescents. The analysis of practical examples of the implementation of preventive programs in Russian schools is carried out, problems are identified and solutions are proposed.*

**Keywords:** criminological safety, minors, general education organization, prevention of offenses, pedagogical conditions, legal education, domestic pedagogy.

В современных условиях проблема криминологической безопасности несовершеннолетних приобретает особую актуальность. Согласно данным МВД РФ, несовершеннолетние остаются уязвимой категорией, подверженной как риску совершения правонарушений. Образовательные учреждения выступают ключевым институтом первичной профилактики девиантного поведения, поскольку находятся в непосредственном контакте с детьми и подростками.

Общеобразовательные организации выступают ключевым институтом первичной профилактики, поскольку находятся в постоянном контакте с целевой аудиторией, обладают ресурсами для формирования законопослушного поведения, способны координировать усилия семьи, социальных служб и правоохранительных органов.

Отечественные исследователи Л. А. Геляхова, И. Ю. Блясова, А. А. Чувасова подчёркивают, что эффективная система обеспечения безопасности невозможна без учёта педагогических факторов, включая диагностику рисков, правовое просвещение и создание благоприятной среды.

В России правовая основа защиты несовершеннолетних имеет конституционную основу. Согласно ч. 1 ст. 4 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» [7], среди целей государственной политики в интересах детей выделяются следующие: осуществление прав детей, восстановление их прав в случаях нарушений, а также защита детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие.

Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [8] конкретизирует задачи, стоящие перед органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Так, наряду с общей задачей обеспечения защиты прав и законных интересов несовершеннолетних выделяются задачи — предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и др.

Закон г. Москвы «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в городе Москве» [6] устанавливает основы правового регулирования государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, определяет формы участия негосударственных учреждений и организаций в решении проблем профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Законом г. Санкт-Петербурга «О мерах по предупреждению причинения вреда здоровью, физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию несовершеннолетних в Санкт-Петербурге и внесении изменений в Закон Санкт-Петербурга «Об административных правонарушениях в Санкт-Петербурге»» [5] определены полномочия органов государственной власти Санкт-Петербурга и меры по предупреждению содействия физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию несовершеннолетних и формированию у них навыков здорового образа жизни.

Исследования И. Ю. Блясовой [1] показывают, что реализация данных законов часто затруднена из-за дефицита методических материалов, недостаточной подготовки педагогов к работе с детьми «группы риска», отсутствия единых критериев оценки эффективности профилактики. Общеобразовательная организация в обеспечении криминологической безопасности выполняет диагностическую, просветительскую, коррекционную и координационную функцию.

Диагностическая функция включает в себя — мониторинг социально-психологического климата в классах; выявление учащихся с девиантным поведением (анкетирование, наблюдение, работа психолога); создание базы данных «группы риска» (ученики, склонные к правонарушениям). По данным А. В. Евсеева [4], ранняя диагностика позволяет снизить вероятность правонарушений на 30–40 %.

Просветительская функция направлена на формирование правовой культуры — уроки по основам безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) с акцентом на предот-

вращение ситуаций, повышающих риск стать жертвой преступления; классные часы на темы ответственности за правонарушения; тренинги по безопасному поведению в интернете.

Коррекционная включает индивидуальную и групповую работу с учащимися, демонстрирующими девиантное поведение — программы коррекции агрессивного поведения; тренинги жизнестойкости; консультации с психологом.

Координационная функция, где школа выступает связующим звеном между семьей (родительские собрания, лектории); правоохранительными органами (ПДН, КДН и ЗП); социальными службами (центры помощи семье и детям).

Обеспечение криминологической безопасности в образовательной среде требует реализации комплекса организационных мер, среди которых — создание службы школьной медиации, призванной эффективно разрешать конфликтные ситуации между участниками образовательного процесса; разработка локальных нормативных актов, регламентирующих порядок профилактики правонарушений и устанавливающих правила поведения в образовательной организации; формирование Совета профилактики при образовательной организации для координации профилактической работы; внедрение системы мониторинга уровня безопасности, включающей использование электронных журналов и проведение анкетирования.

В качестве успешного примера практической реализации подобных мер можно привести опыт ряда регионов Российской Федерации, где был внедрён институт «школьных инспекторов». Согласно имеющимся данным, это позволило добиться снижения числа правонарушений среди учащихся на 20–25 % [3].

Ключевым аспектом обеспечения криминологической безопасности выступает реализация психологопедагогических условий, предполагающих регулярную диагностику психоэмоционального состояния обучающихся посредством специализированных методик (в т.ч. тестов на выявление уровня тревожности и агрессивности); реализацию программ коррекции деструктивного поведения с применением современных психологопедагогических технологий (арттерапии, игротерапии и др.); проведение тренингов, направленных на развитие навыков самоконтроля и формирование устойчивости к негативному социальному влиянию; обучение учащихся алгоритмам безопасного поведения в потенциально опасных ситуациях, включая случаи проявления кибербуллинга.

Как отмечает Л. А. Геляхова [2], принципиально важной является интеграция психологических практик

в повседневную профессиональную деятельность педагогических работников.

К образовательным условиям, способствующим обеспечению криминологической безопасности, относятся — включение в учебный план образовательных модулей, направленных на формирование правовой грамотности учащихся; применение кейсметодов для анализа реальных социальноправовых ситуаций (например, изучение последствий таких правонарушений, как кража или мошенничество); организация проектной деятельности по актуальным темам, таким как «Права и обязанности подростка»; проведение уроков медиаграмотности, нацеленных на формирование навыков защиты от вредоносного информационного контента.

Воспитательный компонент в системе обеспечения криминологической безопасности реализуется через организацию разнообразной досуговой деятельности (функционирование кружков и спортивных секций, проведение творческих конкурсов); вовлечение учащихся в волонтерское движение, включая участие в акциях помощи пожилым людям и экологических мероприятиях; пропаганду здорового образа жизни посредством организации спортивных мероприятий; укрепление семейных ценностей через проведение совместных мероприятий (например, «Дней семьи» и образовательных экскурсий).

Согласно данным мониторинга Министерства науки и высшего образования РФ, учащиеся, активно вовлечённые в социально значимую деятельность, демонстрируют существенно более низкий уровень девиантного поведения.

Криминологическая безопасность несовершеннолетних — системная задача, требующая объединений усилий государства, школы, семьи и общества. Обеспечению криминологической безопасности несовершеннолетних наиболее эффективно будут способствовать разнообразные меры ранней профилактики: а) организация правильного воспитания детей в семье; б) совершенствование нравственного воспитания в образовательных организациях; в) совершенствование правового воспитания; г) организация патриотического воспитания несовершеннолетних и др. В силу особой сложности внутрисемейных отношений с фактами семейного насилия может понадобиться помощь психологов и других специалистов в этой области в рамках деятельности соответствующих фондов, центров, служб социально-психологической помощи несовершеннолетним. Таким образом, педагогические условия выступают фундаментом для создания безопасной образовательной среды, снижающей вероятность как совершения, так и подверженности подростков криминальным угрозам.

#### Литература:

1. Блясова И. Ю. Социально-правовые, педагогические проблемы профилактики преступности несовершеннолетних / И. Ю. Блясова // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология / главный редактор Г. Ф. Шафранов-Куцев. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. — № 9. — С. 122–127.



2. Геляхова Л. А. Роль образовательных учреждений в противодействии подростковой преступности // Пробелы в российском законодательстве. 2020. № 4.
3. Данные региональных мониторингов по профилактике правонарушений несовершеннолетних (на примере Курганской области) // Бюллетень профилактики правонарушений в образовательной среде Курганской области. — 2023. — № 3. — С. 12–25.
4. Евсеев А. В. К вопросу об обеспечении криминологической безопасности // Полицейская деятельность. 2013. № 3. С. 182–185.
5. О мерах по предупреждению причинения вреда здоровью, физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию несовершеннолетних в Санкт-Петербурге и внесении изменений в Закон Санкт-Петербурга «Об административных правонарушениях в Санкт-Петербурге»: закон г. Санкт-Петербурга от 19 февр. 2014 г. № 48–14 // Рос. газ. 2014. 21 февр.
6. О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в городе Москве: закон г. Москвы от 7 апр. 1999 г. № 16.
7. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: федер. закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ // Собр.законодательства Рос. Федерации. 1998. № 31. Ст. 3802.
8. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федер. закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 1999. № 26. Ст. 3177.

## Создание учебной программы по ритмике для детей младшего школьного возраста «Первые шаги в мире танца» в студии танца «Феерия»

Москалёва Евгения Витальевна, студент  
Казанский государственный институт культуры

*В статье рассматриваются особенности разработки учебной программы по ритмике для детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования. Представлена авторская программа «Первые шаги в мире танца», реализуемая в студии танца «Феерия». Раскрываются цели, задачи, структура и методические основы программы, направленной на развитие музыкально-ритмических, координационных и творческих способностей детей. Обосновывается значимость ритмики как средства гармоничного физического и эстетического развития младших школьников [1].*

**Ключевые слова:** ритмика, младший школьный возраст, хореография, дополнительное образование, танцевальная деятельность, музыкально-ритмическое развитие, координация движений.

### Введение

Современная система дополнительного образования уделяет особое внимание художественно-эстетическому воспитанию детей. Одним из эффективных средств развития личности ребенка является хореографическое искусство, которое способствует формированию двигательной культуры, развитию эмоциональной сферы, музыкальности и творческого мышления [2].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования координационных способностей, чувства ритма и двигательной активности. Исследования показывают, что музыкально-двигательные программы положительно влияют на развитие ритмических способностей, моторики и сенсомоторной координации детей. В связи с этим возникает необходимость разработки современных программ по ритмике, учитывающих возрастные особенности детей и направленных на комплексное развитие личности средствами танца.

### Теоретические основы программы

Ритмика представляет собой систему музыкально-двигательных упражнений, основанных на согласовании движений с музыкальным сопровождением. Основной целью ритмических занятий является развитие чувства ритма, координации, пластичности, музыкального слуха и эмоциональной выразительности [3].

Согласно современным исследованиям, интеграция музыки и движения способствует развитию фундаментальных двигательных навыков, улучшает координацию и формирует устойчивый интерес детей к физической активности.

Особое значение в работе с детьми младшего школьного возраста имеют игровые технологии, эмоциональная вовлеченность и постепенное усложнение двигательных задач. Использование танцевальных игр и музыкально-ритмических упражнений позволяет повысить мотивацию детей и создать комфортную образовательную среду [14].

### Цель и задачи программы «Первые шаги в мире танца»

Цель программы:

Создание условий для развития музыкально-ритмических, двигательных и творческих способностей детей младшего школьного возраста средствами хореографического искусства.

Задачи программы:

- Развивать чувство ритма и музыкальный слух.
- Формировать правильную осанку и культуру движений.
- Развивать координацию, гибкость и пластичность.
- Способствовать развитию эмоциональной выразительности.
- Формировать интерес к танцевальному искусству.
- Развивать навыки коллективного взаимодействия и дисциплины.
- Создавать условия для творческой самореализации детей [7].

Характеристика программы:

Программа «Первые шаги в мире танца» разработана для детей 7–10 лет и реализуется в студии танца «Феерия».

Срок реализации программы

1 учебный год.

Объем программы

72 часа в год (2 занятия в неделю по 1 академическому часу).

Формы занятий

- групповые занятия;
- игровые упражнения;
- музыкально-ритмические этюды;
- постановочная работа;
- открытые занятия и концертные выступления.

Структура программы

Программа включает несколько тематических разделов.

1. Вводное занятие: правила поведения в танцевальном классе;
2. техника безопасности; знакомство с основами ритмики.
3. Музыкально-ритмическая подготовка: упражнения на развитие чувства ритма; хлопки, шаги и движения под музыку; работа с музыкальными темпами [9].
4. Основы танцевальной техники: позиции рук и ног; основные танцевальные шаги; упражнения на координацию и равновесие [5].
5. Развитие физических качеств: упражнения на гибкость; развитие пластичности; укрепление мышечного аппарата.
6. Танцевально-игровая деятельность: музыкальные игры;

Литература:

1. Барышникова Т. К. Азбука хореографии. — Санкт-Петербург: Люкси, 2019. — 256 с.
2. Бекина С. И., Ломова Т. П., Соковнина Е. Н. Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей. — Москва: Просвещение, 2020. — 288 с.

7. импровизация; сюжетные танцевальные композиции [11].

8. Постановочная работа: разучивание танцевальных номеров; развитие сценической культуры; подготовка к выступлениям [10].

Методические принципы реализации программы

При разработке программы были использованы следующие педагогические принципы:

Принцип доступности. Учебный материал соответствует возрастным и психофизиологическим особенностям детей младшего школьного возраста [6].

Принцип систематичности. Занятия строятся от простого к сложному с постепенным увеличением нагрузки.

Принцип наглядности. Используются показ движений, видеоматериалы, музыкальные иллюстрации.

Принцип игровой деятельности. Игровые методы позволяют поддерживать высокий уровень мотивации и эмоциональной активности детей [14].

Принцип творческой активности. Дети вовлекаются в импровизацию и самостоятельное создание танцевальных движений.

Ожидаемые результаты реализации программы

В результате освоения программы, обучающиеся должны:

- овладеть базовыми навыками ритмики;
- научиться двигаться в соответствии с музыкальным ритмом;
- развить координационные способности;
- приобрести навыки сценического поведения;
- повысить уровень физической подготовленности;
- сформировать устойчивый интерес к танцевальному искусству [3].

Практика показывает, что регулярные музыкально-двигательные занятия способствуют улучшению моторных навыков и ритмических способностей детей.

### Заключение

Разработка программы «Первые шаги в мире танца» для студии танца «Феерия» обусловлена необходимостью создания эффективной системы художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Ритмика выступает не только средством физического развития, но и важным инструментом формирования эмоциональной культуры, творческого мышления и коммуникативных навыков ребенка [12].

Использование музыкально-ритмических упражнений, игровых технологий и танцевальной деятельности способствует гармоничному развитию личности младшего школьника и формирует устойчивый интерес к занятиям хореографией [13].

3. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей. — Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2021. — 220 с.
4. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — Москва: Просвещение, 2018. — 240 с.
5. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца: упражнения у станка. — Москва: Владос, 2022. — 335 с.
6. Давыдов В. В. Возрастная психология младшего школьника. — Москва: Академия, 2019. — 176 с.
7. Ершова А. П. Уроки ритмики и хореографии в школе. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2020. — 198 с.
8. Кабалецкий Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. — Москва: Просвещение, 2017. — 128 с.
9. Конорова Е. В. Методическое пособие по ритмике. — Москва: Музыка, 2019. — 144 с.
10. Никитин В. Ю. Мастерство хореографа в современном танце. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. — 520 с.
11. Слуцкая С. Л. Танцевальная мозаика: хореография в детском саду. — Москва: Линка-Пресс, 2018. — 272 с.
12. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Москва: Концептуал, 2021. — 320 с.
13. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. — Москва: Педагогика, 2019. — 176 с.
14. Фирилева Ж. Е., Сайкина Е. Г. Са-Фи-Дансе: танцевально-игровая гимнастика для детей. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. — 352 с.

## Влияние педагогического обеспечения на саморазвитие учащихся в процессе самостоятельной работы: теоретико-эмпирическое исследование

Петров Валерий Викторович, студент магистратуры  
Волгоградский государственный университет

*Статья посвящена анализу и эмпирической проверке влияния педагогического обеспечения самостоятельной работы на саморазвитие учащихся 7–9-х классов. Теоретическая часть уточняет понимание саморазвития как социально-педагогического феномена и раскрывает его структуру в образовательной сфере: мотивационно-ценностный, целевой (проектировочный), операционально-деятельностный, рефлексивно-регулятивный, коммуникативно-кооперативный компоненты. Обосновано, что самостоятельная работа является ключевым контекстом перехода от внешней регуляции к саморегуляции при условии системного педагогического обеспечения (совместное целеполагание, «пороговая» поддержка, формирующее оценивание, рефлексивные процедуры, ситуации выбора и сотрудничества).*

**Ключевые слова:** саморазвитие, самостоятельная работа, педагогическое обеспечение, субъектность, саморегуляция, рефлексия, формирующее оценивание.

Современная школа функционирует в условиях усложнения образовательных задач и одновременного роста требований к субъектности обучающегося. Самостоятельная работа перестает быть лишь формой выполнения заданий и рассматривается как педагогически конструируемая среда, в которой формируются целеполагание, саморегуляция, рефлексия и осознанный выбор способов деятельности. Вместе с тем наблюдается противоречие между декларативным признанием самостоятельной работы ресурсом индивидуализации и фактической неготовностью части учащихся к автономным действиям: трудности планирования, низкая устойчивость мотивации, фрагментарность рефлексивных умений.

Проблема исследования заключается в выявлении таких педагогических условий, средств и форм взаимодействия, которые превращают самостоятельную работу из внешне заданной обязанности в пространство осознанного саморазвития.

Цель — теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность педагогического обеспечения саморазвития учащихся в процессе самостоятельной работы.

В гуманитарной и педагогической науке саморазвитие трактуется как многомерный феномен, протекающий в деятельности и в системе отношений личности с культурой и образовательными институтами. В этом смысле саморазвитие не сводится к «внутреннему росту», а понимается как процесс качественных изменений личности, инициируемый самим субъектом, но разворачивающийся в культурно-нормативном поле. Принципиально важной является мысль о деятельностной природе личности: «личность формируется и проявляется в деятельности» [11].

Саморазвитие в отличие от спонтанного самоизменения характеризуется:

1. рефлексивностью (осознание оснований и последствий изменений);

2. проектностью (наличие образа желаемого состояния, целей);
3. ответственностью (признание авторства выбора и принятия последствий).

Методологически продуктивно различать саморазвитие как процесс (цепочка актов самопознания, целеполагания, проб, ошибок, коррекции и рефлексии) и как результат (устойчивые новообразования: ответственность, способность к выбору, самостоятельность, критическое мышление).

Становление субъектности выступает центральным механизмом саморазвития: субъектность проявляется в умении ставить цели, выбирать способы действия, оценивать последствия, обращаться за поддержкой, но не утрачивать авторства. Поэтому педагогическое взаимодействие становится не внешним фоном, а внутренним условием развертывания саморазвивающих механизмов.

Саморазвитие в образовательной сфере можно описать как рост учебной субъектности — способности быть автором целей, средств и критериев собственного продвижения в обучении. Самостоятельная работа выступает здесь ключевым «практическим полем» саморазвития: именно она выявляет границы актуальных возможностей ученика, требует планирования времени и усилий, формирует опыт преодоления затруднений, стимулирует самоконтроль и самооценку [10].

В рамках исследования использована компонентная модель, обобщающая положения деятельностного и личностно-ориентированного подходов (на основе идей Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова). Выделены пять компонентов саморазвития в самостоятельной работе [1, 3, 6]:

1. Мотивационно-ценностный — ценность учения, внутренняя мотивация, ориентация на качество и «рост», готовность к усилию.
2. Целевой (проектировочный) — умение формулировать цель, уточнять критерии, планировать этапы, прогнозировать трудности.
3. Операционально-деятельностный — владение стратегиями работы, выбор способов в зависимости от задачи, использование внешних средств и опор.
4. Рефлексивно-регулятивный — самоконтроль, самооценка по критериям, анализ причин ошибок/успехов, самокоррекция.
5. Коммуникативно-кооперативный — конструктивный запрос помощи, принятие обратной связи, участие во взаимопроверке и совместном решении задач.

Динамика саморазвития описывается как переход от внешней регуляции к внутренней. В логике культурно-исторического подхода эффективной является модель поэтапного «снятия опоры»: от демонстрации и совместного выполнения — к совместно-разделительным формам — к автономному действию в пределах зоны ближайшего развития [1].

Педагогическое обеспечение саморазвития целесообразно трактовать как системную деятельность педагога по проектированию условий субъектного действия учащегося, включающую не только контроль и оценивание, но и мотивационную, регулятивную, рефлексивную поддержку [13].

Методологическую рамку составляют [2, 4, 6, 11, 13]:

1. субъектно-деятельностный подход (ученик действует как субъект цели, средств и контроля);
2. личностно-ориентированный подход (учет индивидуальных ресурсов, вариативность и выбор);
3. компетентностный подход (формирование метапредметных результатов: самоорганизация, коммуникация, рефлексия);
4. рефлексивно-ценностный подход (осмысление мотивов, легитимация затруднения как нормы развития).

На уровне принципов педагогического обеспечения значимы [8, 12]:

1. развивающая самостоятельность (задание требует выбора и обоснования, а не только воспроизведения);
2. постепенное снятие внешней опоры (алгоритмы — самостоятельное применение — сокращение подсказок);
3. продуктивная трудность (достижимая сложность, требующая стратегии, но не ведущая к отказу);
4. диагностичность и адресность (опора на данные о готовности);
5. рефлексивная завершенность (анализ не только результата, но и способа);
6. развивающая обратная связь (формирующее оценивание)

Для структурирования системы обеспечения использована логика блоков (целевой, содержательно-деятельностный, организационно-коммуникативный, оценочно-рефлексивный), позволяющая согласовать цели развития субъектности с методиками их достижения.

Исследование проведено на базе МОУ «Средняя школа № 140 Советского района г. Волгограда».

Выборка: 100 учащихся 7–9-х классов (13–15 лет), распределенных на:

1. экспериментальную группу (ЭГ) — 50 человек;
2. контрольную группу (КГ) — 50 человек.

Этапы: констатирующий — формирующий (сентябрь–декабрь 2025 г.) — контрольный.

Использованы методики:

1. Диагностика учебной мотивации школьников (Н. Г. Лусканова) [7];
2. «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) [9];



### 3. Диагностика уровня рефлексивности (А. В. Карпов) [5].

Дополнительно: педагогическое наблюдение, беседы, анализ продуктов деятельности (рабочие листы, самостоятельные задания, рефлексивные материалы).

В ЭГ реализована система педагогического обеспечения, включающая:

- совместное целеполагание и прояснение критериев качества;
- обучение планированию (этапы, время, ресурсы);
- инструменты саморегуляции (чек-листы, контрольные точки, алгоритмы) и постепенное снятие опор;
- рефлексивные процедуры (анализ затруднений, причин успеха/неуспеха, план улучшений);
- формирующую обратную связь (комментарии «шаг улучшения», консультации);
- ситуации выбора (уровень сложности, формат результата);
- учебное сотрудничество (взаимопроверка, обсуждение стратегий, правила запроса помощи).

КГ обучалась в традиционном режиме (преимущественно репродуктивные задания и итоговый контроль).

Таблица 1. Распределение на констатирующем этапе

| Уровень | ЭГ, чел. (%) | КГ, чел. (%) |
|---------|--------------|--------------|
| Высокий | 9 (18 %)     | 10 (20 %)    |
| Средний | 24 (48 %)    | 23 (46 %)    |
| Низкий  | 17 (34 %)    | 17 (34 %)    |

Таблица 2. Распределение после формирующего этапа:

| Уровень | ЭГ, чел. (%) | КГ, чел. (%) |
|---------|--------------|--------------|
| Высокий | 21 (42 %)    | 12 (24 %)    |
| Средний | 24 (48 %)    | 24 (48 %)    |
| Низкий  | 5 (10 %)     | 14 (28 %)    |

В ЭГ наблюдается выраженный рост доли учащихся с высоким уровнем и снижение низкого уровня, что согласуется с теоретическим положением о необходимости системного педагогического обеспечения для перехода от внешней к внутренней регуляции.

Наиболее выраженные изменения зафиксированы по критериям, связанным с субъектностью: проектирование, саморегуляция и рефлексия, кооперация.

Таблица 3. Динамика по критериям

| Критерий                      | ЭГ до | ЭГ после | Прирост ЭГ | КГ до | КГ после | Прирост КГ |
|-------------------------------|-------|----------|------------|-------|----------|------------|
| Мотивационно-ценностный       | 2,94  | 3,89     | 0,95       | 2,98  | 3,16     | 0,18       |
| Целевой-проектировочный       | 2,71  | 3,91     | 1,20       | 2,74  | 3,01     | 0,27       |
| Операционально-деятельностный | 3,01  | 4,02     | 1,01       | 3,03  | 3,21     | 0,18       |
| Рефлексивно-регулятивный      | 2,68  | 3,85     | 1,17       | 2,71  | 2,97     | 0,26       |
| Коммуникативно-кооперативный  | 2,76  | 3,78     | 1,02       | 2,79  | 3,01     | 0,22       |
| Интегральный показатель       | 2,82  | 3,89     | 1,07       | 2,85  | 3,07     | 0,22       |

Сравнение итоговых интегральных показателей ЭГ и КГ выявило статистически значимые различия:  $t = 6,95$ ;  $p \leq 0,05$ , что подтверждает эффективность формирующего воздействия.

Полученные данные согласуются с теоретическим положением о том, что саморазвитие в самостоятельной работе запускается и поддерживается через:

- смысло-ценностную регуляцию (понимание «зачем» делать) — рост мотивационно-ценностного компонента;
- рефлексия и инструменты самоконтроля — рост рефлексивно-регулятивного компонента;
- переживание преодоления трудностей в условиях продуктивной сложности — рост проектировочного и операционального компонентов.

Снижение доли «низкого уровня» в ЭГ может быть связано с тем, что педагогическое обеспечение включало пороговую поддержку (не подменяющую решение), прозрачные критерии и регулярную обратную связь, что снижало риск учебной беспомощности и формализации деятельности.

Теоретический анализ показал, что саморазвитие школьника в образовательной сфере является социально обусловленным процессом становления субъектности и требует согласования мотивационных, проектировочных, деятельностных, регулятивно-рефлексивных и коммуникативных компонентов. Самостоятельная работа обладает высоким потенциалом саморазвития, однако реализует его только при наличии системного педагогического обеспечения.

Эмпирическая проверка подтвердила гипотезу исследования: педагогическое обеспечение (совместное целеполагание, обучение планированию, постепенное снятие опор, формирующее оценивание и рефлексивные процедуры, ситуации выбора и сотрудничества) обеспечивает статистически значимую положительную динамику саморазвития учащихся 7–9-х классов.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов. — Москва: Просвещение, 1969. — 304 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва: ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. Зинченко, В. М. Психология развития. Культурно-исторический подход / В. М. Зинченко. — Москва: Аспект Пресс, 2001. — 376 с.
5. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–57.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1975. — 304 с.
7. Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие / Н. Г. Лусканова. — Москва: Фолиум, 1999. — 30 с.
8. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — Москва: Просвещение, 1983. — 96 с.
9. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения: методика и диагностика / В. И. Моросанова. — Москва: Когито-Центр, 2004. — 144 с.
10. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. — Москва: Педагогика, 1980. — 240 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Москва: Педагогика, 1989. — Т. 1. — 488 с.
12. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — Москва: Педагогика, 1984. — 96 с.
13. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — Москва: Знание, 1974. — 64 с.

### Нейрогимнастика как технология развития когнитивных навыков школьников

Сдержикова Елена Владимировна, учитель-дефектолог, методист;

Шенцева Анна Вадимовна, педагог-психолог, тьютор;

Лубенец Юлия Андреевна, педагог-психолог

ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60 имени Героя Советского Союза В. С. Пилипенко» (г. Севастополь)

**В** настоящее время количество школьников, которые испытывают трудности в обучении, неуклонно растет. Раньше основными причинами неуспеваемости в школе считались неправильное воспитание и проблемная социальная среда. В последние годы неуспешными оказываются и дети из вполне благополучных семей. И все чаще хорошая успеваемость в школе дается ребенку ценой постоянных головных болей, проблем с ЖКТ или различных невротических проявлений.

Масса детей демонстрирует задержки и искажения психоречевого развития, несформированность произвольной саморегуляции, дисграфии и т. д. [3]. В совокупности это приводит к эмоционально-личностной и когнитивной неготовности к обучению и адекватной адаптации к социуму.

Причиной трудностей обучения могут быть различные недоформирования отделов головного мозга. Это не значит, что с ребенком что-то не так. Ребенок может быть абсолютно здоров физически и умственно, но его мозг, который еще

развивается, не справляется со школьной нагрузкой. Работу с детьми можно назвать благодатной почвой, так как мозг ребенка, в отличие от мозга взрослого, находится в стадии формирования. У каждой психической функции есть своя программа развития. Мозг ребенка созревает гетерохронно: разные функции развиваются в разное время. Коррекционно-развивающие занятия необходимы как детям, не успевающим в школе из-за отставания в развитии отдельных психических функций, так и детям, которые со школьной программой справляются, но в ущерб своему здоровью. Современная система образования постоянно меняется исходя из запросов общества и индивидуальных особенностей развития каждого обучающегося. Ранее, когда информационные технологии не были так развиты, основной целью была передача знаний от учителя к ученику. Сейчас вся информация есть в открытом доступе, поэтому основная задача педагога — научить «самостоятельно осваивать новые знания, умения и навыки, критически мыслить и адаптироваться к меняющимся условиям жизни» [2].

Перед педагогическим составом образовательного учреждения в первую очередь встает вопрос по изучению и применению дополнительных методов, инструментов, технологий.

Для решения данной проблемы в ГБОУ СОШ № 60 им. В. С. Пилипенко г. Севастополя одним из основных инструментов была выбрана технология «нейрогимнастика».

Нейрогимнастика — «это комплекс упражнений, которые активируют работу мозга через физические движения, стимулируя образование новых нейронных связей. Её цель — синхронизировать работу правого и левого полушарий мозга, развить межполушарное взаимодействие, улучшить координацию, память, внимание, мышление и другие когнитивные функции».

Нейрогимнастика обладает следующими преимуществами:

- общедоступность: можно применять для всех категорий учащихся, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); данный инструмент может применять каждый, в том числе ученики самостоятельно или с помощью родителей.

- стимулирование, мотивация: применение нейрогимнастики одновременно развивает когнитивные навыки и расслабляет. Ученики не воспринимают упражнения как элемент обучения, воспринимают как игру. Выполнение упражнений помогает снизить уровень эмоционального напряжения, также делает учебный процесс более интересным и легким.

- развитие когнитивных навыков: нейрогимнастика помогает активизировать межполушарное развитие детей, в основе которого лежит слаженная работа левого и правого полушарий. Именно качественное взаимодействие полушарий обеспечивает высокий уровень интеллектуального развития ребенка, включая развитие когнитивных навыков;

- стимулирует развитие памяти и мыслительной деятельности;
- помогает получить энергию, необходимую для обучения;
- снижает утомляемость;
- улучшает моторику, как мелкую, так и крупную;
- благоприятно сказывается на процессе письма и чтения;
- повышает продуктивную работоспособность;
- формирует уверенность в себе при публичных выступлениях, что непременно потребуется в школе, когда ребенку нужно будет читать доклад перед аудиторией, а также сдавать экзамены [1].

Вышеописанные критерии отражают качественную характеристику технологии «Нейрогимнастика». Для проведения количественной оценки влияния нейрогимнастики на развитие когнитивных способностей школьников были взяты 2 группы (контрольная и экспериментальная).

В состав контрольной группы вошли ученики 5 «В» класса в количестве 21 человека, в состав экспериментальной группы вошли ученики 5 «Б» класса в количестве 21 человека, а также ученики 5-х классов с ограниченными возможностями здоровья по 3 человека в каждой группе. В состав каждой группы вошло по 24 человека. Всем учащимся, которые явились частью эксперимента, предстояла подготовка к написанию ВПР в конце учебного года.

После формирования групп учителями-предметниками, учителем-дефектологом, педагогом-психологом был сформирован комплекс упражнений по нейрогимнастике с учетом развития когнитивных способностей обучающихся, а также снижения эмоционального напряжения для поддержания оптимального темпа деятельности.

Комплекс нейрогимнастических упражнений применялся в течение 2025–2026 учебного года на уроках (в начале занятия для активизации внимания и мыслительных процессов в течение 2-х минут, в середине занятия для расслабления и смены видов деятельности в течение 2-х минут); во время внеурочной деятельности; один раз в неделю педагоги-психологи проводили мероприятие в каждой группе с применением нейрогимнастики; на классных часах в начале и в конце занятия.

На начальном этапе для диагностики был применен групповой интеллектуальный тест (ГИТ). В результате получены следующие данные:

1. В контрольной группе (рис. 1):



Рис. 1. Результаты ГИТ в контрольной группе на начальном этапе

2. В экспериментальной группе (рис. 2):



Рис. 2. Результаты ГИТ в экспериментальной группе на начальном этапе

В конце учебного года был повторно применен групповой интеллектуальный тест (ГИТ).

Период диагностики: 2 недели в конце четвертой четверти.

В результате получены следующие данные:

1. В контрольной группе (рис. 3):



Рис. 3. Результаты ГИТ в контрольной группе на завершающем этапе

2. В экспериментальной группе (рис.4):



Рис. 4 результаты ГИТ в экспериментальной группе на завершающем этапе



Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в контрольной группе, где не была применена нейрогимнастика, уровень интеллектуального развития практически не изменился (учеников с возрастной нормой стало на 1 % больше, учеников с близким к норме уровнем интеллектуального развития стало на 1 % меньше, учеников с низким уровнем развития стало на 2 % меньше).

В результате проведенного эксперимента и диагностики в рамках экспериментальной группы мы получили следующие результаты:

1. Учеников с низким уровнем развития стало на 13 % меньше.
2. Учеников с близким к норме уровнем интеллектуального развития стало на 4 % больше.
3. Учеников с возрастной нормой уровня умственного развития стало на 9 % больше.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что систематическое применение технологии нейрогимнастика в образовательном процессе повлияло на уровень умственного развития учеников. Упражнения стимулируют **память, внимание, мышление, тем самым** помогают лучше усваивать учебный материал, воспринимая его не только умом, но и телом. **Развивается речь и мелкая моторика.** Упражнения помогают преодолевать трудности в обучении чтению и письму. Нейрогимнастика помогает расслабиться и снять напряжение, способствует гармоничному развитию личности.

Литература:

1. Акатова, Э. В. Нейродинамические упражнения в работе с детьми, имеющими ОВЗ / Э. В. Акатова, Н. Г. Кан, С. Н. Попова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 24 (366). — С. 320–323. — URL: <https://moluch.ru/archive/366/82192> (дата посещения: 16.05.2026).
2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. От18.06.2025) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]: [https://sh4-bogotolr04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat\\_files/32/50/FGOS\\_OOO\\_red.\\_18.06.2025.pdf](https://sh4-bogotolr04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_OOO_red._18.06.2025.pdf) (дата посещения: 12.05.2026).
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. — 474 с.

## Речевое развитие детей раннего возраста в онтогенезе

Соколова Дарья Сергеевна, студент магистратуры

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

*Статья посвящена рассмотрению речевого онтогенеза в раннем возрасте. В работе анализируются различные типологии этапов речевого развития, предложенные отечественными учеными, подчеркивается многоуровневый характер речевого развития, формирующегося под влиянием биологических, психологических и социальных факторов.*

**Ключевые слова:** речевое развитие, ранний возраст, предпосылки речи, онтогенез, этапы речевого развития.

Онтогенезом называют историю развития организма с момента зарождения до финала существования. В логопедии под онтогенезом понимается речевой онтогенез — индивидуальные особенности становления языковой системы, начиная с первых речевых проявлений и заканчивая свободным владением родным языком, который к этому моменту становится важным инструментом мышления и коммуникаций.

Речевое развитие детей раннего возраста — это сложный и многоуровневый процесс, который является важной частью общего развития личности.

Л. С. Выготский отмечал, что речь ребенка на начальных этапах тесно связана с практической деятельностью и постепенно становится самостоятельным процессом, который начинает регулировать действия ребенка [6]. Есть несколько типологий речевого развития,

которые отличаются количеством этапов, возрастными рамками и другими критериями. Например, Гита Львовна Розенгард-Пупко, ученица Льва Семеновича Выготского, психолог, специалист в сфере психологии раннего детского возраста, выделяет в речевом развитии детей только две ступени: подготовительную (длится до двух лет) и самостоятельного оформления речи (после двух лет) [2].

Для педагога, психолога, лингвиста Александра Николаевича Гвоздева основным критерием классификации периодов речевого онтогенеза была последовательность, с которой в детской речи появляются разные части речи, словосочетания, разные типы предложений [1].

По версии психолога, педагога, философа Алексея Николаевича Леонтьева, человеческая речь последовательно проходит в процессе становления четыре этапа:

подготовительный, дошкольный, дошкольный и школьный [3].

Начиная с младенчества ребенок активно осваивает звуковую структуру языка. Уже в первые месяцы жизни младенцы способны различать интонации и тембр голоса, что становится важной предпосылкой для дальнейшего развития фонематического слуха. В 2–3 месяца у ребенка возникает гуление, в 3–4 месяца — лепет. В этом возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему [2].

К концу первого года жизни появляются первые осмысленные слова, которые ребенок начинает использовать для обозначения предметов, явлений или действий. Это является важным этапом, так как формируется активный словарь, который закладывает основу для развития фразовой речи.

Примерно в 1,6–1,8 месяца начинается так называемый лексический взрыв, когда слова из пассивного словаря ребенка стремительно переходят в активный словарный запас. У некоторых детей период пассивной речи может затягиваться до двух лет, однако в целом их речевое и психическое развитие протекает нормально [2]. Переход к активной речи у таких детей нередко происходит внезапно, и вскоре они не только догоняют рано заговоривших сверстников, но и перегоняют их в речевом развитии.

Исследователи полагают, что переход к фразовой речи возможен, когда в активном словаре ребенка имеется не менее 40–60 слов. Поэтому к двум годам в речи ребенка появляются простые двухсловные предложения, а активный словарь вырастает до 50–100 слов [2].

Во втором году жизни ребенок постепенно переходит к комбинированию слов в простые фразы, что свидетельствует о развитии грамматического строя речи. На этом этапе можно наблюдать, как дети начинают понимать не только отдельные слова, но и связи между ними, что является основой синтаксического оформления речи. К двум с половиной годам ребенок начинает строить развернутые предложения из 3–4 слов [2].

#### Литература:

1. Гвоздев, А. Н. / Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — СПб. : Детство-Пресс; М. : Творческий центр Сфера, 2007. — 470 с.
2. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. — 96 с. — Текст : непосредственный.
3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Изд. 4-е, стер. — М. : URSS ; ЛЕНАНД, 2007. — 211 с.
4. Авдеева, И. Н. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития: учебно-методическое пособие / И. Н. Авдеева, Н. Н. Мурованая, Ю. Ю. Курбангалиева; под ред. Ю. Ю. Курбангалиевой; Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический университет. — Севастополь: СевГУ, 2024. — 126 с. — Текст : электронный.
5. Беседина, Я. А. Активизация речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях логопедического сопровождения / Я. А. Беседина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 41 (540). — С. 332–334. — URL: <https://moluch.ru/archive/540/118164/> (дата обращения 29.05.2026).
6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.

В период от трех до четырех лет ребенок усваивает некоторые грамматические формы, говорит предложениями, объединенными по смыслу; активно использует местоимения, прилагательные, наречия; овладевает грамматическими категориями (изменением слов по числам и родам). Словарный запас возрастает от 500–800 слов в три года до 1000–1500 слов в четыре года [2].

Специалисты допускают отклонение нормативных рамок в сроках речевого развития на 2–3 месяца у девочек и на 4–5 месяцев у мальчиков.

Особое внимание следует уделить биологическим предпосылкам речевого развития. Как указывал А. Н. Леонтьев, развитие речи напрямую связано с моторным развитием, особенно с тонкой моторикой, координацией движений губ и языка [3]. Эти двигательные функции являются базой для формирования артикуляционных навыков. Леонтьев отмечал, что у детей с хорошо развитой моторной сферой процесс формирования речи идет быстрее и качественнее [3].

Социальные факторы также играют значительную роль в речевом развитии ребенка. Постоянное общение с близкими взрослыми, использование игр, книг и песен способствует развитию словарного запаса и коммуникативных навыков, а недостаток общения может замедлить речевое развитие и привести к формированию речевых нарушений.

Психологические аспекты также неразрывно связаны с развитием речи. Исследования показывают, что дети, которые получают достаточно эмоциональной поддержки и стимулов к познанию, осваивают речевые навыки быстрее и качественнее.

Таким образом, речевое развитие детей раннего возраста формируется в результате влияния биологических, психологических и социальных факторов, где каждый из этих элементов играет свою уникальную роль. Понимание закономерностей этого процесса имеет важное значение для диагностики и коррекции речевых нарушений, а также для построения эффективной педагогической и логопедической работы с детьми, испытывающими трудности в развитии речи.

## Дискуссионные практики в обучении физике. Методика организации аргументированного диалога по соционаучной проблематике и парадоксальным темам

Стунджа Тамара Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Арискин Владимир Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

*В статье рассматривается методика организации уроков-дебатов в курсе физики основной и старшей школы. Обосновывается дидактический потенциал дискуссионного формата, в рамках которого учащиеся осваивают универсальные учебные действия: поиск достоверных источников, формулирование научного аргумента, выявление логических ошибок оппонента и ведение диалога на основе фактов, а не эмоций. Предложены конкретные сценарии дебатов, включая темы «Атомная энергия: угроза или ресурс развития?» и «Квантовая запутанность в научной фантастике: физическая реальность или художественный вымысел?», а также рекомендации по подготовке команд, правилам ведения дискуссии и критериям оценивания.*

**Ключевые слова:** учебная дискуссия, дебаты, аргументация, критическое мышление, естественнонаучная грамотность, методика преподавания физики, соционаучная проблематика.

Современное школьное образование сталкивается с вызовом: учащиеся живут в информационной среде, перенасыщенной непроверенными утверждениями, псевдонаучными сенсациями и поляризованными мнениями по научно-техническим вопросам. Умение отличить аргумент от риторического приёма, найти первоисточник и оценить его надёжность перестаёт быть факультативным навыком и становится условием функциональной грамотности гражданина [2].

Физика как учебный предмет обладает уникальным ресурсом для формирования этих компетенций. В отличие от описательных дисциплин, она предоставляет строгий критерий истинности — соответствие вывода законам природы и экспериментальным данным. Однако, как показывают исследования, учащиеся, даже успешно решающие типовые задачи, часто затрудняются применить физическое знание в ситуации публичного обсуждения противоречивой проблемы [5].

Учебная дискуссия и дебаты — организационные формы, позволяющие синтезировать предметную подготовку по физике с развитием коммуникативных и информационных навыков. В отличие от ставших привычными исследовательских работ, дебаты не просто «развивают дискуссионные навыки», но, как показано в проанализированной практике, способствуют развитию аргументации, аналитического мышления и общего кругозора учащихся [6]. Цель настоящей статьи — описать методику организации уроков-дебатов по физике на примере двух контрастных тем — одной из области соционаучной проблематики, другой — из области фундаментальных парадоксов современной физики.

### 1. Теоретические основания:

#### дебаты как педагогическая технология

Образовательные дебаты восходят к сократовскому диалогу и в современной педагогике рассматриваются как

технология, реализующая принципы личностно-ориентированного и деятельностного обучения.

С точки зрения формирования естественнонаучной грамотности дебаты решают три ключевые задачи:

**1. Информационная компетенция.** Учащийся должен самостоятельно найти научные статьи, статистические данные, экспертные заключения и отсеять сомнительные источники. Формируется навык проверки информации на достоверность [2].

**2. Коммуникативная компетенция.** Выступление перед аудиторией, слушание оппонента, формулирование контраргументов в реальном времени — всё это тренирует способность к конструктивному диалогу.

**3. Аксиологическая компетенция.** Обсуждение соционаучных проблем («атомная энергия — спасение или угроза?») ставит ученика перед необходимостью соотносить научные данные с этическими ценностями, что является высшим уровнем естественнонаучной грамотности [5].

При этом важнейшим требованием к дебатам по физике является недопустимость подмены физического содержания риторикой. Учащиеся должны понимать, что обсуждаются не просто мнения, а научно обоснованные аргументы, подкреплённые ссылками, вычислениями и эмпирическими данными. Как показывает анализ опыта проведения дискуссий и дебатов как интерактивных форм, их эффективность напрямую зависит от качества предварительной подготовки и чёткости регламента [4].

### 2. Сценарий дебатов «Атомная энергия: угроза или ресурс развития?»

Данная тема актуальна, межпредметная (связь с обществознанием, экологией) и обеспечена мощной научно-публицистической базой.

**Класс:** 10–11 (профильный или базовый уровень).

*Время:* два урока (первый — подготовка и дебаты, второй — рефлексия).

*Предварительный этап.* За неделю до дебатов учащиеся делятся на две команды: «сторонники атомной энергетики» и «сторонники возобновляемых источников с постепенным отказом от АЭС». Каждая команда получает задание собрать аргументы трёх типов:

— Научно-технические (КПД АЭС, плотность потока энергии, проблема базальной генерации).

— Экологические (углеродный след, радиоактивные отходы, последствия аварий).

— Социально-экономические (стоимость киловатт-часа, энергобезопасность).

*Регламент:*

1. Вступительное слово команд (3 минуты на команду) — формулировка тезиса.

2. Раунд аргументов (по 4 минуты на команду) — приведение доказательств.

3. Раунд перекрёстных вопросов (5 минут) — оппоненты задают друг другу вопросы, требующие немедленного ответа.

4. Заключительное слово (2 минуты на команду).

*Роль учителя:* ведущий и «арбитр научной достоверности». Если команда приводит заведомо неверный тезис («АЭС выбрасывают CO<sub>2</sub> при работе»), учитель фиксирует это как «фол», не вмешиваясь до этапа рефлексии, когда факт анализируется совместно.

*Рефлексия.* Учащиеся письменно отвечают на вопрос: «Какой аргумент противоположной стороны был для вас самым сильным? Были ли утверждения, которые оказались ошибочными с точки зрения физики?» Это формирует навык метапредметной рефлексии и способствует становлению научного мировоззрения.

### 3. Сценарий дебатов: «Квантовая запутанность в научной фантастике: физическая реальность или художественный вымысел?»

Данная тема позволяет учащимся провести границу между научным знанием и спекулятивными интерпретациями, широко тиражируемыми в массовой культуре.

*Класс:* 10–11.

*Время:* один урок.

*Формат:* «Круглый стол», более свободный, чем строгие дебаты.

*Подготовка.* Учащиеся выбирают фантастическое произведение (или фильм), где фигурирует квантовая запутанность (например, «Дюна», «Интерстеллар», «Тёмные начала»). Задача: найти фрагмент, в котором квантовые явления используются как сюжетный ход, и сформулировать физический вердикт: соответствует ли это хотя бы качественно современным представлениям или является чистым вымыслом? Факты, не соответствующие научной картине мира, должны быть аргументированно отвергнуты [6].

*Дискуссионные вопросы:*

— Можно ли передать информацию с помощью запутанных частиц быстрее скорости света?

— Является ли квантовая телепортация перемещением материи?

— Позволяет ли многомировая интерпретация «путешествовать» между ветвями реальности?

*Правила:* Каждый тезис должен сопровождаться ссылкой на источник — научно-популярную статью, лекцию физика, учебник. Мнения без подтверждения классифицируются как «художественная фантазия», которую можно высказывать, но нельзя защищать как научный тезис. Дискуссия и дебаты в такой форме способствуют «развитию аргументации, навыков эффективной коммуникации, уверенности в себе, аналитического мышления и общего кругозора» [6].

*Физический итог.* Учитель подводит черту, резюмируя ключевые ограничения, накладываемые специальной теорией относительности (конечность скорости света, невозможность сверхсветовой передачи информации) и квантовой механикой (теорема о запрете клонирования, коллапс волновой функции при измерении).

### 4. Правила обсуждения и роли участников

Для эффективной дискуссии необходимо ввести чёткие правила, которые учащиеся принимают до начала дебатов. Один из эффективных форматов — баскетбольный метод (автор — Мишель Боуэн), адаптированный для физических дискуссий.

*Правила:*

— Говорит только тот, у кого «мяч» (символический предмет).

— Каждый выступающий обязан кратко резюмировать («перефразировать») последнюю реплику оппонента перед тем, как выдвинуть возражение.

— Запрещены аргументы *ad hominem* (переход на личности).

— Фактические ошибки, противоречащие законам физики, немедленно фиксируются «секретарём» (один из учащихся). Эта роль полезна для включения пассивных учеников [3].

*Роли учителя.* Учитель выполняет функции фасилитатора: он не высказывает собственное мнение по спорному вопросу, а следит за регламентом, фиксирует противоречия и направляет обсуждение в научное русло. Применение интерактивных форм обучения, включая дебаты, повышает интерес учащихся к предмету и способствует осознанному усвоению материала [1].

### 5. Оценивание: критерии и инструменты

Традиционная пятибалльная оценка плохо применима к дискуссионному уроку, так как в дебатах ценен не «правильный ответ», а качество процесса. Рекомендуются следующие критерии.

По трём направлениям (1–5 баллов каждое):

— **Содержательность аргументов:** опора на научные источники, корректность физических формулировок, отсутствие грубых ошибок.



— **Качество аргументации:** логическая связность, умение отвечать на возражения, способность признать сильный довод оппонента.

— **Коммуникативная культура:** соблюдение регламента, уважение к оппоненту, ясность речи.

Оценивать можно как индивидуально, так и командой, привлекая к взаимооцениванию других учащихся.

## 6. Результаты и эффекты

Анализ педагогической практики показывает, что регулярное проведение уроков-дебатов (один раз в четверть) даёт следующие эффекты:

— Снижается тревожность перед устным ответом у доски.

— Учащиеся начинают спонтанно ссылаться на источники в обычной беседе.

— Повышается уровень научной грамотности: ученики перестают принимать на веру псевдосенсации и задают вопрос «откуда эти данные?».

— Формируется культура аргументированного диалога, что фиксируется учителями общественнознания и литературы как «перенос компетенции».

Активные методы обучения, к которым относятся дебаты, позволяют активизировать каждого учащегося, давая ему возможность не только отвечать по теме, но и высказывать свою точку зрения, отстаивать идеи [1].

## 7. Заключение

Урок-дискуссия по физике — это не развлечение в конце четверти, а полноценная дидактическая форма, обеспечивающая достижение метапредметных результатов, предписанных обновлёнными ФГОС. При условии соблюдения регламента и жёсткого требования к научной достоверности дебаты по темам «Атомная энергия: угроза или ресурс развития?» и «Квантовая запутанность в научной фантастике» позволяют учащимся пройти путь от поиска информации до формулировки и защиты собственной позиции, опираясь на законы физики как на неоспоримый фундамент аргументации. Как показывает практика, дебаты и дискуссии «способствуют развитию аргументации, навыков эффективной коммуникации, уверенности в себе и аналитического мышления» [6], что входит в число ключевых компетенций гражданина XXI века.

### Литература:

1. Пилипец, Л. В. Создание проблемных ситуаций в обучении физике с использованием софизмов и парадоксов / Л. В. Пилипец. — Текст: электронный // science-education.ru: [сайт]. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=17310> (дата обращения: 25.05.2026).
2. Зиятдинов, Ш. Г. К организации эколого ориентированных дискуссий в школьном курсе физики / Ш. Г. Зиятдинов. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-organizatsii-ekologoorientirovannyh-diskussiy-v-shkolnom-kurse-fiziki> (дата обращения: 25.05.2026).
3. Бермус, А. Г. Обеспечение конкурентоспособности профессионального образования в условиях цифровой образовательной среды / А. Г. Бермус. — Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогическое образование». — 2021. — № 2.
4. Окунева, Н. В. Особенности использования технологии дебаты в процессе преподавания физики / Н. В. Окунева. — Текст: электронный // infourok.ru: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologii-debati-v-processe-prepodavaniya-fiziki-1270870.html> (дата обращения: 25.05.2026).

## Образовательный потенциал интерактивных научно-технических музеев в структуре школьного физического практикума: от спонтанного взаимодействия к структурированному учебному исследованию

Стунджа Тамара Дмитриевна, студент

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

*В статье рассматривается проблема методически обоснованной интеграции ресурсов интерактивных научно-технических музеев и центров типа «Кванториум» в систематический курс школьной физики. Анализируется контраст между спонтанным, хаотичным взаимодействием посетителя с экспонатом и структурированным учебным исследованием. Предлагается трёхэтапная модель организации выездного физического практикума, включающая предварительную подготовку в классе с постановкой гипотезы, автономную работу учащихся с маршрутным листом на экспо-*

зиции и поствыставочную рефлексию. Обосновывается трансформация роли педагога с транслятора готового знания на тьютора, направляющего исследовательский поиск в неформальной образовательной среде.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, интерактивный экспонат, неформальное образование, учебное исследование, маршрутный лист, физический эксперимент, Кванториум.

## Введение

Цифровая трансформация образования, расширение сети детских технопарков «Кванториум» и растущая популярность интерактивных научных музеев создают принципиально новую ситуацию для преподавания физики. Образовательная среда перестала ограничиваться стенами школьного кабинета: в распоряжении учителя сегодня находятся ресурсы, позволяющие учащемуся в буквальном смысле прикоснуться к физическому явлению — запустить маятник Ньютона, замкнуть электрическую цепь не на схеме, а руками, увидеть левитирующий в магнитном поле глобус.

Однако, как показывает практика, сам по себе факт посещения музея или технопарка не гарантирует образовательного результата. Без специально выстроенной дидактической рамки взаимодействие учащегося с интерактивной экспозицией часто сводится к хаотичному нажатию кнопок и вращению рукояток — к «эксперименту ради эксперимента». Анализ активности посетителей музеев показывает, что только около половины учителей предварительно готовят учеников к посещению экспозиции, и лишь 5 % педагогов готовы к самостоятельной разработке тематических занятий непосредственно в музейном пространстве.

Цель настоящей статьи — обосновать и описать трёхэтапную методику проведения физического практикума на базе интерактивного музея или Кванториума, обеспечивающую превращение спонтанного манипулирования экспонатами в полноценное учебное исследование.

## 1. Теоретические основания: музей как зона ближайшего развития

Интерактивный научный музей занимает уникальное положение в образовательном ландшафте. В отличие от школьного кабинета физики, где эксперимент строго регламентирован программой и временными рамками, музей предоставляет учащемуся **свободу выбора**: какой экспонат исследовать, в каком темпе, с какой глубиной погружения. В отличие же от повседневной среды, музейное пространство организовано так, что физические закономерности проявляются в нём концентрированно и наглядно.

С точки зрения культурно-исторической психологии, интерактивная экспозиция может рассматриваться как своеобразная «зона ближайшего развития»: экспонат, с которым ребёнок способен взаимодействовать лишь при поддержке взрослого или более компетентного

сверстника, через некоторое время становится объектом полностью самостоятельного исследования. Экспериментально-генетический метод Л. С. Выготского, применённый к анализу музейных образовательных программ, показывает, что выход за рамки житейских, ошибочных представлений о физическом явлении в процессе экспериментирования создаёт «драматический характер организованного взаимодействия», в котором рождается научное понятие.

С этим согласуются и данные педагогов-практиков: интерактивные музеи имеют преимущество перед традиционными именно потому, что дают ребёнку возможность «поддержать, покрутить экспонаты, что часто вызывает больше эмоций, чем зрелищная экспозиция». Чувственное восприятие, о котором писал ещё А. Я. Герд, развивая идеи Я. А. Коменского, становится фундаментом, на котором выстраивается последующее теоретическое осмысление.

## 2. Трёхэтапная модель выездного физического практикума

Предлагаемая методика структурирует взаимодействие учащегося с музейной средой в логику полного цикла учебного исследования — от постановки вопроса до рефлексивного анализа полученных результатов.

### 2.1. Предмузейный этап: постановка гипотезы и инструктаж

За одно-два занятия до посещения музея учитель проводит в классе подготовительную работу, которая включает три компонента.

**Мотивационно-проблемный блок.** Учитель формулирует центральный вопрос или проблему, ответ на которую учащиеся будут искать в музее. Проблема должна быть достаточно открытой, чтобы не сводиться к однозначному «да» или «нет». Например: «Какие физические законы делают возможным свободный полёт левитрона над магнитной подушкой?» или «Почему маятник Максвелла, раскручиваясь вниз, затем поднимается обратно — не нарушает ли это закон сохранения энергии?».

**Формулировка гипотезы.** Каждый учащийся (или малая группа) записывает в рабочем листе своё предположение — предварительный ответ на проблемный вопрос. Гипотеза должна быть проверяемой и опираться на уже изученный материал. Например, до посещения экспоната «катушка Теслы» учащийся может предположить: «Газ в лампе светится благодаря электрическому току, проходящему по проводам»; задача музея — продемонстриро-

вать беспроводную передачу энергии и скорректировать это представление.

*Работа с маршрутным листом.* Учитель раздаёт маршрутные листы, в которых для каждого экспоната предусмотрены графы: «Мои ожидания (что я увижу?)», «Что я наблюдаю в действительности», «Сравнение с ожиданием», «Физическое объяснение (какой закон работает)». Важно, чтобы маршрутный лист не был жёсткой инструкцией, а оставлял пространство для собственных заметок, вопросов и зарисовок.

## 2.2. Музейный этап: автономное исследование с тьюторским сопровождением

Непосредственно в музейном пространстве роль учителя принципиально меняется: он перестаёт быть лектором и становится тьютором — тем, кто не сообщает готовые истины, а направляет исследовательский поиск.

Работа учащихся организуется в малых группах по 2–3 человека. Каждая группа движется по экспозиции в собственном темпе, заполняя маршрутный лист. Учитель перемещается между группами и, заметив, что учащиеся задерживаются у экспоната в недоумении, не даёт объяснения, а задаёт направляющие вопросы: «Что именно тебя удивляет?», «Ты ожидал другого результата — какого именно?», «Как можно проверить, зависит ли эффект от скорости вращения рукоятки?»

Принципиально важно, что на этом этапе учащиеся не получают готовых ответов ни от учителя, ни от сопровождающих текстов экспозиции (если таковые имеются). Задача — собрать первичные наблюдательные данные, зафиксировать расхождения между ожиданием и реальностью и сформулировать уточнённые вопросы. Как показывает опыт работы музея «Экспериментариум» во Дворце детского творчества г. Саров, даже непродолжительное взаимодействие с интерактивными экспонатами вызывает у школьников желание прийти снова и разобраться глубже.

Отдельные экспонаты, несмотря на внешнюю простоту, позволяют решить целый спектр дидактических задач. Так, работа с маятником Максвелла даёт возможность одновременно обсудить и превращения механической энергии, и причины затухания колебаний, и зависимость периода от момента инерции. Маршрутный лист должен быть составлен так, чтобы стимулировать многоаспектное исследование одного объекта вместо поверхностного обхода всей экспозиции.

## 2.3. Постмузейный этап: сопоставление опыта с теоретической моделью

Этот этап является ключевым для превращения разрозненных музейных впечатлений в систему научных знаний и проводится на следующем после посещения музея уроке.

*Групповое обсуждение.* Каждая группа кратко докладывает, какой экспонат вызвал наибольшее расхождение

между гипотезой и наблюдением. Учитель фиксирует на доске список «загадок», выявленных классом.

*Теоретическое объяснение.* Учитель, опираясь на наблюдения учащихся, вводит или актуализирует соответствующие физические понятия и законы. Принципиально важно, что теоретическая модель не предшествует опыту, а вырастает из потребности объяснить уже пережитое явление. Это соответствует логике научного познания: от наблюдения и фиксации аномалии — к построению объяснительной модели.

*Рефлексивное эссе.* Учащиеся письменно (или устно, в формате мини-конференции) отвечают на вопросы: «Какая из твоих исходных гипотез не подтвердилась и почему?», «Что стало для тебя самым неожиданным открытием?», «Какой вопрос возник после посещения музея и как ты планируешь искать на него ответ?»

Анализ реализации подобной модели в Музее землеведения МГУ показал, что учащиеся 7–8-х классов нередко демонстрируют более высокий уровень выполнения интерактивных заданий, чем старшеклассники. Это может объясняться как большей познавательной открытостью младших подростков, так и тем, что у старшеклассников сильнее выражен разрыв между формальными знаниями и способностью применить их к реальному объекту. Данный факт дополнительно подчёркивает ценность музейного практикума именно как средства преодоления «созерцательной пассивности».

## 3. Методические принципы и условия эффективности

Обобщение практического опыта позволяет сформулировать несколько принципов, соблюдение которых критически важно для успешной реализации музейного физического практикума.

*Принцип ограничения числа экспонатов.* Стремление охватить всю экспозицию за одно посещение приводит к поверхностному восприятию. Целесообразно выбрать 5–7 экспонатов, релевантных изучаемой теме, и посвятить каждый из них полноценному исследованию.

*Принцип обязательной предварительной гипотезы.* Если учащийся подходит к экспонату без сформулированного вопроса, его взаимодействие с большой вероятностью останется на уровне сенсорного развлечения. Записанная гипотеза создаёт внутреннюю познавательную интригу.

*Принцип отсроченного объяснения.* Учитель должен сознательно удерживаться от немедленного объяснения наблюдаемого эффекта. Физический закон, «добытый» учащимся самостоятельно через переживание когнитивного диссонанса, усваивается качественно иначе, чем закон, предъявленный в готовом виде.

*Принцип связи с программой.* Посещение музея должно быть не разовым развлекательным мероприятием, а органической частью рабочей программы по физике. Тематика музейного занятия определяется текущим разделом

курса, а результаты исследования используются на последующих уроках.

#### 4. Ограничения и риски

При всех достоинствах описываемой модели необходимо учитывать объективные ограничения. Во-первых, далеко не каждый населённый пункт располагает интерактивным научным музеем или Кванториумом с физической экспозицией. Частичным решением могут служить передвижные выставки и виртуальные музеи, создающие «эффект реального присутствия за счёт панорамной съёмки и активного взаимодействия через маршрутный лист».

Во-вторых, разработка качественного маршрутного листа и системы заданий требует значительных временных затрат от учителя, особенно на начальном этапе. Целесообразна кооперация педагогов нескольких школ или использование готовых методических разработок, создаваемых, в том числе, студентами педагогических вузов в рамках курсовых работ.

В-третьих, существует риск, что учащиеся воспримут выездное занятие как «развлечение» и не включатся в содержательную работу. Минимизация этого риска достигается

именно через предварительный этап, формирующий учебную мотивацию ещё до входа в музей.

#### Заключение

Интерактивный научный музей, Кванториум или передвижная выставка — это не замена школьному физическому кабинету, а его мощное дополнение, предоставляющее принципиально иные возможности для организации учебного исследования. Предложенная трёхэтапная модель (предмузейная постановка гипотезы — автономное исследование с маршрутным листом — постмузейная рефлексия и теоретическое обобщение) позволяет превратить спонтанное манипулирование экспонатами в полноценный цикл научного познания.

При этом ключевую роль играет изменение позиции педагога. В музейном пространстве учитель физики перестаёт быть единственным источником знания и становится тьютором, сопровождающим самостоятельное открытие ученика. Именно в этой роли — не транслятора готовых объяснений, а навигатора в мире физических явлений — реализуется подлинный потенциал музейной педагогики как инструмента формирования естественнонаучной грамотности.

#### Литература:

1. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е. В. Коротаева. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-aspekty-teorii-metodiki-praktiki> (дата обращения: 27.05.2026).
2. Воронин, А. В. Инновации в системе дополнительного образования / А. В. Воронин. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.05.2026).
3. Панина, Т. С. Интерактивное обучение / Т. С. Панина. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie> (дата обращения: 27.05.2026).
4. Труевцева, Е. А. Образовательный потенциал музеев спорта для студентов высшей школы / Е. А. Труевцева. — Текст: электронный // CyberLeninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-potentsial-muzeev-sporta-dlya-studentov-vysshey-shkoly> (дата обращения: 27.05.2026).

## Национальная специфика школьного образования РФ как система параметров для проектирования цифровых компетенций учителя

Тихомирова Дарья Геннадьевна, аспирант  
Тверской государственной университет

*Статья посвящена выявлению и систематизации ключевых характеристик российского школьного образования, формирующих уникальный контекст цифровой трансформации. На основе анализа нормативной базы, статистических данных и исследований хода цифровизации школ выделены пять базовых параметров, определяющих специфику отечественной системы: классно-урочная организация в условиях массового и гетерогенного состава обучающихся, законодательно закреплённый приоритет воспитания, высокая значимость стандартизированной итоговой аттестации, региональная неоднородность цифровой инфраструктуры и предметоцентризм как принцип организации содержания образования. Зафиксированные параметры образуют аналитическую рамку, описывающую реальные условия профес-*



сиональной деятельности российского учителя. Без опоры на данные параметры решения, касающиеся цифровых компетенций педагога, в том числе программ повышения квалификации и оценочных инструментов, рискуют оказаться оторванными от реальной практики.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация образования, школьное образование, российская образовательная система, профессиональная деятельность учителя, образовательная политика, информатизация школы.

Цифровая трансформация образования, подкреплённая государственными инициативами последних лет — национальным проектом «Образование» и федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», — неизбежно актуализирует вопрос о подготовке российского учителя к работе в новых технологических условиях. Цифровизация школы не просто добавляет отдельные инструменты к существующему арсеналу педагога, но качественно меняет требования к его профессиональной деятельности, расширяя спектр необходимых знаний и умений.

В исследовательской литературе всё чаще предпринимаются попытки описать состав и структуру цифровых компетенций педагога, однако при этом нередко упускается из виду контекст — те условия, в которых работают российские учителя. Российская школа обладает рядом устойчивых характеристик, сформированных её историей, нормативной базой и социальными функциями. Эти характеристики не нейтральны по отношению к цифровизации — они во многом предопределяют, какие цифровые умения учителей окажутся востребованными, а какие, напротив, не найдут применения в массовой практике. Попытка определить желаемый профиль педагога без опоры на анализ этих условий рискует привести к решениям, плохо согласованным с действительным устройством образовательного процесса [7].

Далее мы попробуем выявить, описать и систематизировать ключевые аспекты отечественной образовательной системы и хода её цифровизации, которые, на наш взгляд, в совокупности и задают специфический профиль требований к цифровым компетенциям педагога.

### **1. Классно-урочная система как несущая конструкция в условиях массового и гетерогенного состава обучающихся**

Фундаментальной характеристикой российской школы остаётся классно-урочная система. Она законодательно и организационно закреплена как основная форма реализации образовательных программ (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Российская школа по своей сути является массовой. Конституционный принцип всеобщности и доступности образования реализуется через обучение в классах, стандартная наполняемость которых в городских школах достигает 25–30 и более учащихся. Состав такого класса при этом исключительно неоднороден. В одном учебном коллективе одновременно находятся дети с разным уровнем

подготовки, мотивации и когнитивных способностей. Кроме того, в классе присутствуют учащиеся с особыми образовательными потребностями, для которых федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) предписывают создание специальных условий обучения.

Данная организация учебного процесса обладает высокой устойчивостью. Стабильный состав классов, предметное расписание, регламентированная длительность урока и ведущая роль учителя образуют жёсткий каркас, в котором разворачивается любая образовательная деятельность. Цифровая трансформация не отменяет эту конструкцию, а надстраивается над ней. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» ориентирован на оснащение школ инфраструктурой и внедрение цифровых сервисов именно в логике поддержки существующего учебного процесса, а не его коренной ломки. В исследованиях отмечается, что традиционная рамка классно-урочной организации подвергается критике со стороны сторонников форсированной цифровизации, которые обвиняют её в усреднённых требованиях к ученику [4]. Однако эта критика не учитывает, что классно-урочная система в российском контексте выполняет не только дидактическую, но и социализирующую функцию. Она обеспечивает управляемость и устойчивость образовательного процесса в масштабах страны.

Массовость школы в сочетании с высокой гетерогенностью класса порождает фундаментальное напряжение. С одной стороны, ФГОС закрепляет требование индивидуализации обучения как один из ключевых принципов. С другой стороны, реальные ресурсные возможности учителя ограничены. Педагог физически не может выступить тьютором для всех учеников, выстраивая для каждого уникальную образовательную траекторию. И. С. Гвоздев подчёркивает, что эффективное использование цифровых платформ зависит не столько от технической инфраструктуры, сколько от уровня подготовки и внутренней мотивации самого учителя. Без этих компонентов цифровая среда не трансформирует педагогическое действие, а лишь имитирует внешние признаки модернизации [2].

Таким образом, классно-урочная система в её массовом варианте с присущей ей гетерогенностью состава обучающихся выступает одним из базовых параметров, определяющих российскую образовательную специфику. Любые технологические решения, претендующие на применимость в таких условиях, не могут игнорировать высокую наполняемость классов и неизбежную ограничен-

ность возможностей для полноценной индивидуализации учебного процесса.

## **2. Обязательность воспитательного компонента и национальная идентичность образования**

Вторым системообразующим отличием российской школы выступает законодательно закреплённый приоритет воспитания. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование не как сумму образовательных услуг, а как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, подчёркивая тем самым неразрывность двух составляющих. Организационно этот подход был подкреплён введением с 2020 года рабочих программ воспитания во все уровни общего образования, а с 2022 года к ним добавился также цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Школа в России институционально является не только местом передачи предметных знаний, но и институтом формирования личности обучающегося на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Воспитательная функция не сводится к набору формальных мероприятий — она пронизывает всю образовательную деятельность, включая урочную и внеурочную работу, взаимодействие с семьёй, профессиональную ориентацию. Такой подход принципиально отличает российскую систему от образовательных моделей, в которых школа понимается преимущественно как поставщик академических знаний, а вопросы ценностного становления личности вынесены за рамки её ответственности.

Цифровая трансформация образования, разворачивающаяся в этих условиях, не может игнорировать воспитательную миссию школы. Более того, как показывают исследования, сама по себе технологизация образовательного процесса несёт в себе риски девальвации традиционных ценностей и нравственных норм, способна провоцировать морально-этические вызовы и при не критичном внедрении ведёт к дегуманизации образовательной среды [4]. Тем самым воспитательный компонент выступает не просто одним из направлений работы педагога, а обязательным условием, которое должно учитываться при любых изменениях, затрагивающих его профессиональную деятельность, включая цифровизацию.

## **3. Высокая значимость стандартизированной итоговой аттестации**

Третьей ключевой характеристикой российской системы образования выступает наличие единых государственных экзаменационных процедур с высокими социальными ставками. Основным государственным экзаменом (ОГЭ) и Единым государственным экзаменом (ЕГЭ) одновременно служат итоговой аттестацией выпускника и вступительными испытаниями в учреждения среднего

профессионального и высшего образования. Дополнительно проводятся Всероссийские проверочные работы (ВПР), обеспечивающие внешний аудит качества подготовки на уровне школы, муниципалитета и региона. Результаты этих процедур выступают ключевым показателем, по которому оценивается эффективность работы как конкретного учителя, так и образовательной организации в целом.

Данное обстоятельство порождает хорошо описанную в литературе тенденцию подмены реального обучения подготовкой к экзаменам. При таком подходе учебный процесс сводится к натаскиванию на типовые задания [7]. В этих условиях страдает развитие мышления, выходящего за пределы стандартизированных формулировок, снижается способность учащихся к аргументации и переносу знаний в незнакомые ситуации. Цифровые технологии способны как усугубить эту проблему, так и помочь её преодолеть. Тренажёры и платформы для подготовки к экзаменам при неумеренном использовании многократно усиливают эффект натаскивания, закрепляя у учащихся установку на механическое воспроизведение шаблонов. Однако те же инструменты при осмысленном применении могут работать на развитие гибкого мышления — через интерактивные симуляторы, виртуальные лаборатории и среды для работы с данными, требующие анализа, выдвижения гипотез и аргументированных суждений [5; 6].

Таким образом, российскую ситуацию отличает напряжение между неизбежностью подготовки к стандартизированным испытаниям и педагогической задачей развития мышления. Преодоление этого конфликта требует такого подхода к цифровизации, при котором технологии работают не на усиление натаскивания, а на выход за его пределы.

## **4. Региональная неоднородность и цифровое неравенство**

Цифровизация российского образования идёт неравномерно, со значительным территориальным разрывом [7]. Данные мониторинга и отчёты о реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» фиксируют устойчивую асимметрию между школами-лидерами и организациями с низким индексом цифровизации [3]. К первой группе относятся преимущественно городские школы, располагающие высокоскоростным интернетом и современным оборудованием. Ко второй — сельские, малокомплектные и удалённые образовательные организации, где доступ к цифровой инфраструктуре остаётся ограниченным, несмотря на предпринимаемые государством меры по выравниванию.

Описанный разрыв воспроизводится на протяжении ряда лет и не демонстрирует тенденции к быстрому сокращению. Инфраструктурная вариативность, таким образом, выступает не временным затруднением, которое

можно не принимать во внимание, а устойчивой характеристикой российской образовательной системы, непосредственно влияющей на профессиональную деятельность учителя в цифровой среде.

### 5. Предметоцентризм как принцип организации содержания образования

Российская школа сохраняет предметоцентричную организацию содержания образования. Учебный материал структурирован по предметным областям, каждая из которых опирается на собственную методику преподавания. Эти методики закреплены в предметных концепциях и учебно-методических комплексах, прошедших многолетнюю апробацию. Педагогические вузы традиционно готовят учителей в логике предметных кафедр и методических школ, что формирует устойчивую профессиональную идентичность, привязанную к конкретной дисциплине.

Данная организация содержания образования не является нейтральной по отношению к цифровой трансформации. Цифровые инструменты, эффективные для преподавания одного предмета, могут оказаться бесполезными или даже контрпродуктивными для другого. Это означает, что любые решения, связанные с технологизацией учебного процесса, требуют предметно-специфичной адаптации и не могут ограничиваться надпредметными рекомендациями общего характера.

В современных дискуссиях предметоцентризм нередко становится объектом критики. Оппоненты утверждают, что жёсткая привязка к дисциплинарной структуре препятствует формированию у обучающихся компетенций, востребованных в цифровой экономике [4]. Однако подобная критика, основанная на сугубо утилитарном подходе, вступает в противоречие с фундаментальной миссией российской школы. Отечественная традиция рассматривает образование не как подготовку узкого функционала, а как формирование целостной личности, чему предметная систематизация знаний скорее способствует, чем препятствует. Цифровая дидактика, разрабатываемая российскими учёными, ставит

задачу не механического перенесения зарубежных лекал, а обеспечения преемственности классических принципов обучения при их адаптации к новым технологическим условиям [5; 6].

Таким образом, предметоцентризм, вопреки критике, остаётся несущей конструкцией отечественного образования, а не его архаичным рудиментом. Именно внутри предметной логики разворачивается реальная педагогическая деятельность, и именно с ней должны соотноситься любые преобразования, включая цифровизацию. Игнорирование этого параметра при анализе применимости тех или иных технологических решений означало бы отрыв от действительной организации учебного процесса в российской школе.

Проведённый анализ позволил очертить рамку, описывающую текущее состояние российской школы в условиях цифровой трансформации. Отечественная система образования функционирует в жёсткой классно-урочной логике и имеет дело с массовым, внутренне неоднородным составом обучающихся. Одновременно она несёт законодательно закреплённую воспитательную миссию, опирающуюся на традиционные ценности. Ей приходится соотносить свою деятельность с высокими социальными ставками стандартизированной итоговой аттестации. Цифровизация разворачивается в этих условиях неравномерно — инфраструктурный разрыв между школами разных типов и регионов остаётся значительным. Содержание образования по-прежнему организовано в логике предметных областей, и каждая из них требует специфичных методических решений.

Выявленные особенности задают объективные условия профессиональной деятельности российского учителя. Любые требования к работе учителя в цифровой среде, будь то модели компетенций, программы повышения квалификации или оценочные инструменты, должны опираться на описанный, реальный контекст, а не на представления об устройстве школы, заимствованные из иных образовательных систем. Без такого учёта предлагаемые решения неизбежно вступят в противоречие с действительной организацией учебного процесса и сложившейся педагогической практикой.

#### Литература:

1. Гавриков А. Л., Монахова Л. Ю., Цимбалюк Л. Н. Актуальные формы и методы обучения в условиях цифровой трансформации образования // Человек и образование. 2024. № 3 (80). С. 15–24.
2. Гвоздев И. С. Влияние цифровых платформ на педагогическую практику учителей-предметников // Вестник науки. 2025. № 6 (87). С. 42–51.
3. Доклад НИУ ВШЭ «Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования» / под ред. А. Ю. Уварова. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 152 с.
4. Емельянова О. Б., Маслова Е. С., Селиванова Т. И. Цифровизация и национальная идентичность российского образования // Общество: философия, история, культура. 2024. № 12. С. 78–89.
5. Подымова Л. С., Минязова Е. Р. Цифровая дидактика: трансформация и преемственность принципов обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. № 3. С. 33–41.
6. Роберт И. В. Основные характеристики дидактики периода цифровой трансформации образования // Язык и актуальные проблемы образования: научные труды Международной научно-практической конференции, по-

священной 30-летию Международной академии наук педагогического образования. В 2-х частях. Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2025. С. 57–67.

7. Шаповалов В. К., Халяпина Л. В. Общее образование перед вызовами глобальных цифровых трансформаций: состояние, проблемы и выбор стратегий их решения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 1 (154). С. 4–14.

## Роль текстовых задач в воспитании учащихся на уроках математики

Тхабисимова Жанна Арсеновна, студент  
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*В статье рассматривается возможность реализации потенциала текстовых задач для развития личности учащихся на уроках математики. Выделяются ключевые воспитывающие функции текстовых задач. Рассмотрены основные направления воспитательного воздействия текстовых задач. Делается вывод о том, что правильно подобранная и методически грамотно выстроенная текстовая задача способна эмоционально обогатить изучение математики, представить её не как набор абстрактных алгоритмов, а как часть элемента культуры.*

**Ключевые слова:** текстовые задачи, воспитание учащихся, урок математики, нравственное воспитание, патриотическое воспитание.

Долгое время школьное обучение сводилось преимущественно к простой передаче знаний, формированию умений и их последующему воспроизведению. При этом почти не учитывалась сама личность ученика, его индивидуальные интересы и необходимость разностороннего развития. Исправление сложившейся ситуации потребовало сместить фокус с объёма информации, предназначенной для заучивания, на выработку способности грамотно применять полученные данные. Это, в свою очередь, привело к возвращению в педагогический лексикон ранее забытых понятий. В основе современной концепции школьного математического образования сегодня лежат идеи гуманизации и гуманитаризации, которые, по сути, стали ответом на вызовы современного общества. Однако достичь гуманитаризации через простой подбор материалов или увеличение числа соответствующих предметов невозможно — речь идет о качественном изменении образования. В этой связи ключевой становится задача воспитания личности школьника.

Воспитательные цели математического обучения рассматриваются в исследованиях Г. И. Саранцева, Т. А. Ивановой, Л. М. Фридмана, Г. В. Дорофеева, М. А. Холодной. При этом трактовка целей воспитания у каждого автора своя. В. А. Гусев сопоставляет их с формированием базовых, стержневых свойств личности, включая качества, отвечающие за нравственное и эстетическое развитие. О. Б. Епишева подчёркивает, что реализация воспитательных задач способствует усвоению человеком общепринятых моральных норм, освоению культуры и успешной адаптации к социально-экономическим ценностям.

Ключевая роль в нравственном становлении школьника принадлежит учителю и уровню его методического мастерства. В связи с этим особого внимания заслуживает создание и внедрение оригинальных учебно-воспитательных материалов, опирающихся на общепризнанные духовные и моральные ориентиры, на качества, характеризующие личность. Необходимо делать акцент на подлинных культурных ценностях родного народа, республики и страны — именно они в значительной мере влияют на формирование у учащихся нравственных чувств, сознания и поведения.

Важным инструментом воспитания личности школьников выступает работа с сюжетными (текстовыми) задачами. Методическую базу необходимости включения таких задач в математическое образование раскрыли в своих трудах Е. И. Лященко, Т. Е. Демидова, Д. Пойа, А. М. Пышкало, М. И. Моро, Л. М. Фридман, Л. П. Стойлова, Е. С. Березанская и др. Поэтому в рамках нашего исследования именно текстовые задачи выбраны в качестве ведущего средства воспитания.

Действительно, в каждой задаче должен присутствовать определённый воспитательный компонент. Он может заключаться в самом содержании задачи, её формулировке, процессе поиска решения или при проверке полученного результата. Хотя Ю. М. Колягин [3] отмечает, что в реальной практике обучения математике воспитывающая функция текстовой задачи редко выходит на первый план, именно эти задачи способны эмоционально обогатить изучение математики и представить её не как набор безликих сведений, готовых правил или алгоритмов, а как часть человеческой культуры.

Под воспитывающими функциями текстовых задач понимается, прежде всего, формирование патриотических убеждений и взглядов, а также нравственных качеств, свойственных детям. Приведём некоторые из этих функций [2]:

- эстетическое воспитание учащихся;
- выработка положительного отношения школьника к учёбе, развитие познавательного интереса и любознательности;



— формирование умений рационально организовывать свою учебную работу и оформлять её результаты.

Для достижения этих функций каждая отдельная задача должна нести разнообразные сведения из разных областей знаний, расширять представления об окружающем мире и влиять на познавательные возможности. Можно выделить следующие направления (рис. 1) сюжетной составляющей фабулы текстовой задачи [1]:

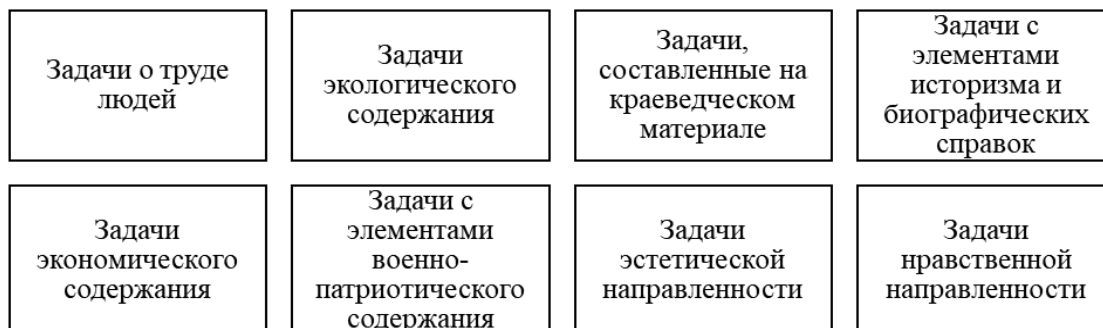


Рис. 1. Виды содержания текстовой задачи

Решение математических задач служит достаточно эффективным способом воспитания личности ученика. В задачах отражены разные стороны реальной жизни, они несут полезные сведения, поэтому входят в общую систему воспитания — в первую очередь нравственного и трудового. Если задачи хорошо подобраны и правильно выстроены, то они помогают глубже понять теорию, делают предмет более интересным, пробуждают желание осваивать новое и приучают к самостоятельной работе.

Исходя из вышесказанного, именно текстовые задачи обладают уникальным дидактическим потенциалом для внедрения воспитательного компонента в структуру урока, а именно:

*Формирования мировоззрения* — текстовые задачи, в отличие от абстрактных числовых выражений, всегда имеют содержательную фабулу. Правильно подобранный фабульный материал способствует формированию у учащихся адекватной картины мира.

*Патриотическое и гражданское воспитание* — историко-краеведческий материал, встроенный в условие задачи, является мощным средством воспитания гражданственности. Примеры формулировок: «Поезд шел от Смоленска до Москвы...», «Объем продукции, выпущенной заводом в годы Великой Отечественной войны...», «Площадь сельскохозяйственных угодий родного края...».

*Формирование трудовой этики и бережливости.* Значительная часть текстовых задач моделирует производственные процессы (задачи на работу, совместную деятельность, производительность труда). Регулярное обращение к таким задачам воспитывает уважение к труду как к источнику материальных и нематериальных благ. Учащиеся усваивают логику планирования времени и ресурсов, осознают ценность эффективности («за сколько часов будет выполнен заказ»). Особого внимания заслуживают задачи с экономическим содержанием: расчет бюджета семьи, определение выгоды покупки, вычисление банковских процентов.

*Воспитание нравственных качеств и социальной ответственности.* Сюжеты текстовых задач могут быть намеренно сконструированы для актуализации этических дилемм. Например: задача о распределении ограниченного ресурса между несколькими участниками или задача, в условии которой заложен обман (неверная сдача). Обсуждение путей решения таких задач позволяет учителю выйти на разговор о честности, справедливости и коллективизме. Кроме того, задачи экологической тематики (расчет выбросов углекислого газа, расход воды при неисправном кране) воспитывают бережное отношение к природе. Учащийся не просто слышит призыв беречь ресурсы, а самостоятельно вычисляет масштабы ущерба, что оказывает гораздо более сильное воспитательное воздействие.

*Развитие волевых качеств и эстетического восприятия.* Нельзя игнорировать и воспитание воли через преодоление когнитивных трудностей. Традиционно текстовые задачи являются наиболее сложным разделом школьного курса математики. Эстетическое воспитание на уроках математики реализуется через поиск «красивого» решения задачи с минимальным количеством действий, «изящным» доказательством, то есть решения несколькими способами.

Таким образом, текстовые задачи на уроках математики перестают быть исключительно инструментом отработки вычислительных навыков и приобретают статус комплексного средства воспитания.

#### Литература:

1. Воспитательный потенциал урока математики: сборник материалов заочных педагогических чтений, посвященных памяти Заслуженного учителя РФ, учителя математики Е. К. Кулаковой. — Курган, 2021 г. — Выпуск 1. — 38 с.

2. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся / Ю. М. Колягин. — М.: Просвещение, 1977. — 111 с.
3. Колягин Ю. М. Методические проблемы применения задач в обучении математике // Роль и место задач в обучении математики. 1978. № 5. — С.9–11.

## Теоретический аспект формирования у педагогов общефессиональных компетенций

Федорова Дарья Андреевна, студент магистратуры  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

*В статье рассматривается проблема формирования общефессиональных компетенций будущих педагогов в условиях модернизации высшего образования. Обосновывается актуальность перехода к компетентностной модели подготовки, обусловленной требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога. Особое внимание уделяется противоречиям между нормативными требованиями и реальной практикой подготовки педагогических кадров. Анализируются научные подходы к формированию компетенций, а также педагогические условия их развития. Обосновывается эффективность междисциплинарного подхода как методологической основы формирования общефессиональных компетенций. Представлены результаты исследований, подтверждающие эффективность интегративных моделей подготовки будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, общефессиональные компетенции, компетентностный подход, междисциплинарный подход, профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО, образовательные результаты, модель подготовки педагогов.

Современный этап развития системы высшего образования в Российской Федерации характеризуется ориентацией на повышение качества подготовки специалистов при сохранении фундаментальности образовательного процесса. В соответствии с положениями «Концепции реализации национальных целей в сфере науки и высшего образования в Российской Федерации до 2030 года» ключевым направлением выступает обеспечение соответствия образования актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, что предполагает комплексную модернизацию всех уровней образовательной системы [5].

В условиях реформирования педагогического образования особую значимость приобретает проблема согласования требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и положений профессионального стандарта педагога. Несмотря на нормативную преемственность данных документов, на практике сохраняется определённый разрыв между заявленными результатами подготовки выпускников и реальными требованиями профессиональной деятельности, особенно в части конкретизации и операционализации компетенций.

Современная образовательная политика ориентирует систему подготовки педагогов на результативно-компетентностную модель, в рамках которой приоритет отдается формированию универсальных, общефессиональных и профессиональных компетенций. Одновременно усиливается значимость развития у будущих

педагогов способности к профессиональному самоопределению, социальной адаптации и личностной самореализации.

Анализ научной литературы свидетельствует о высокой степени разработанности вопросов формирования универсальных и профессиональных компетенций [7, 8]. В то же время общефессиональные компетенции, выступающие связующим звеном в структуре профессиональной подготовки педагога, остаются недостаточно исследованными, несмотря на их системообразующую роль. Отдельные аспекты их формирования рассматриваются в работах Л. Р. Абидуевой, Н. Г. Гавриловой и др. [1, 2].

Методологические основания исследования данной проблемы представлены различными научными подходами: системным, деятельностным, контекстным. Вместе с тем их интеграция в единую модель формирования компетенций остается недостаточно разработанной.

В качестве условий эффективного формирования общефессиональных компетенций исследователи выделяют применение интерактивных технологий обучения [11], организацию диалогового взаимодействия при решении профессиональных задач [9] и использование проблемных методов обучения, способствующих развитию рефлексии студентов [10]. При этом значимым остается вопрос проектирования содержания, методов и средств обучения в рамках учебных дисциплин [2].

Особую актуальность приобретает поиск этапов образовательного процесса, на которых наиболее эффективно осуществляется формирование общефессиональных

компетенций, что обуславливает необходимость разработки новых методологических решений. В этом контексте перспективным выступает междисциплинарный подход, позволяющий интегрировать психолого-педагогические и предметно-методические компоненты подготовки будущих педагогов. Данный подход обеспечивает согласование целей, содержания и результатов обучения, а также преодоление фрагментарности образовательного процесса.

Исследования Е. Ю. Елизаровой показывают, что формирование общепрофессиональных компетенций наиболее эффективно при включении обучающихся в специально организованную деятельность, основанную на междисциплинарной интеграции [4]. Структурными элементами компетенций выступают ключевые понятия и соответствующие им действия студентов, реализуемые в процессе выполнения учебных и профессионально ориентированных заданий. На их основе формируются планируемые образовательные результаты, определяющие целевой компонент модели подготовки.

Междисциплинарный подход обеспечивает выявление взаимосвязей между дисциплинами и выбор оп-

тимальных методов обучения, что формирует содержательно-процессуальный компонент модели. Оценка результатов осуществляется через сопоставление деятельности обучающихся с установленными индикаторами, что позволяет определить уровни сформированности компетенций и составляет результативный компонент модели.

Согласно исследованиям О. Д. Корнеевой, общепрофессиональная подготовка должна рассматриваться как этап промежуточной аттестации, направленный на формирование организационно-управленческой компетенции, в том числе в формате демонстрационного экзамена [6]. Также подчеркивается значимость формирования у будущих педагогов культуры управления образовательной деятельностью обучающихся как важного показателя профессионального становления.

Экспериментальные данные подтверждают эффективность разработанных моделей и технологий формирования общепрофессиональных компетенций, включающих методологический, целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты. Их реализация обеспечивает положительную динамику профессионального развития будущих педагогов.

#### Литература:

1. Абидуева Л. Р., Ерентуева, А. Ю., Балданова, И. Р. Формирование общепрофессиональных компетенций в рамках междисциплинарного подхода. Проблемы современного педагогического образования. -2019. -№ 2. — С. 7–10.
2. Гаврилова Н. Г. Организационно-педагогические условия формирования общепрофессиональных компетенций будущего педагога в процессе освоения дополнительных образовательных программ // Развитие образования. -2024. -№ 7(1). -С.22–27.
3. Гаврилова Н. Г. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования в процессе освоения дополнительных образовательных программ // Развитие образования. -2023. -№ 6(4). -С.28–36.
4. Елизарова Е. Ю. Модель формирования общепрофессиональных компетенций в рамках основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. -2023. -№ 11 (1). -С.1–9.
5. Игнатьева Г. А., Елизарова Е. Ю. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Russian Journal of Education and Psychology. -2025. -№ 2. -С.258–282.
6. Корнеева О. Д. Общепрофессиональная подготовка будущего учителя как педагогическая проблема // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2022. — № 2. — С. 107–118.
7. Ледовская Т. В., Солынин, Н. Э. Формирование универсальных педагогических компетенций средствами современных технопарков (на примере социальных УПК) // Преподаватель XXI век. -2020. -№ (4). — С.75–87.,
8. Михайлова Д. И., Остапенко, С. И., Анохина, С. В.. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности. Научный результат // Педагогика и психология образования. -2022. -№ 8(1). -С.24–37.
9. Остапович О. В., Миллер, В. В. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов посредством образовательных сервисов информационно-телекоммуникационной сети Интернет // Информация и образование: границы коммуникаций. -2016. -№ 8. -С. 76–78.
10. Савинова Т. В., Сюбаева, Р. Р. Личностная рефлексия как фактор саморазвития будущего педагога // Учебный эксперимент в образовании. -2024. -№ 4. -С. 36–42.
11. Стежко А. С., Филко, А. И. Применение интерактивных технологий обучения в процессе формирования профессиональных компетенций будущих педагогов // Технологическое образование. -2020. -№ (14). -С.68–72.

## Формирование лексики у дошкольников с дизартрией

Черданцева Екатерина Вадимовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Дубовская Вера Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Курганский государственный университет

*В статье рассматривается проблема формирования лексической стороны речи у дошкольников с дизартрией. Обосновывается необходимость комплексного подхода к коррекционно-развивающей работе, включающего методы и приемы, направленные на преодоление лексических трудностей у дошкольников с дизартрией.*

**Ключевые слова:** дизартрия, лексика, пассивный словарь, старшие дошкольники, речевое развитие, дефектология, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность данной статьи заключается в том, что число детей с дизартрией неуклонно растёт. Сейчас уже не найти детский сад без специализированных логопедических групп. Каждый второй ребёнок имеет гипертонус мышц артикуляционного аппарата, который мешает ему чётко произносить слова.

Родителям будет полезно изучить структуру данного нарушения, чтобы они могли совместно с логопедами, воспитателями начать коррекционную работу. М. Е. Мاستюкова делила дизартрию на 2 группы: «приобретённые нарушения звукопроизношения и отклонение в формировании произносимой способности, обусловленной грубой неполноценностью иннервации артикуляционных органов» [4]. К приобретённым нарушениям мы можем отнести повторение ребёнком за взрослыми слов с дефектным звучанием. Малыши неосознанно копируют речевые ошибки, которые в дальнейшем будет сложно устранить. К причинам врождённых нарушений относят:

1. Кислородное голодание плода в утробе.
2. Болезни, перенесённые матерью во время беременности.
3. Неадекватное употребление матерью лекарственных средств.
4. Травмы при родах.

По мнению Р. Е. Левиной, «общее недоразвитие речи — сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом отмечается позднее начало речи» [2]. Для специалистов важно понимать, что этот дефект можно устранить на ранних этапах развития ребёнка. Речь идёт о лёгкой степени, так как при ней нарушается только произношение звуков, а фонематическое восприятие может быть приближенным к норме. При средней и тяжёлой форме может понадобиться помощь дефектолога, который будет опираться не только на произношение, но и на мышление, память, воображение.

Формирование лексики в онтогенезе имеет свои особенности. Сначала малыш использует только устойчивые конструкции по типу «дай», «хочу», «больно». Далее идёт постепенное накопление пассивного словаря. Дети слышат речь взрослых и запоминают сказанное ими. Фразы становятся объёмнее, богаче. Уже можно услышать «я хочу это», «почему надо спать?». Речь дошкольника становится лексически более развитой.

У дизартриков процесс лексического развития значительно отстаёт. Они не могут обобщить понятия в группы. Например, перечисляя куклу, мишку, кубик, дети не смогут объединить эти предметы в категорию «игрушки». Вследствие дефектно развитого фонематического слуха дошкольники заменяют морфемы близкими им по звучанию. Поэтому не «мишка будет сидеть на стуле», а «миска».

У детей с дизартрией также затруднён процесс понимания фразеологизмов. Дети понимают услышанное выражение в прямом значении, дословно. Например: «брать быка за рога» в значении «начинать выполнять действие» будет понято ребёнком как «подойти к быку и взять его за рога».

Н. В. Серебрякова выделила следующие типы замен слов у детей со стёртой дизартрией: замены семантически близких слов, относящихся к одному семантическому полю; замены на однокоренные слова; замены слов, сходных по артикуляции [1]. Чаще всего страдают имена существительные:

- 1) ручка — карандаш; колесо — круг;
- 2) дверь — дом; кнопка — пульт;
- 3) тарелка — едим в ней; обувь — в ней ходим.

Кроме имён существительных, у детей с дизартрией страдает употребление прилагательных. Дети допускают следующие ошибки:

- 1) далёкий — широкий; вкусный — сладкий;
- 2) круглый — большой; горячий — острый;
- 3) красивый — некрасивый; добрый — злой.

Возможно неточное употребление глаголов:

- 1) бежать — идти; ползти — спать;
- 2) читать — строчить.

По данным Е. Ф. Собонович, «у детей с дизартрией, в отличие от нормы, процесс поиска осуществляется очень медленно, развёрнуто, недостаточно автоматизированно» [5]. Это можно объяснить тем, что у них поражена центральная нервная система. Логические связи формируются с задержкой из-за недоразвития фонематического слуха.

Л. В. Лопатина также отметила «несформированность большинства компонентов функциональной речевой системы, многих языковых процессов; бедность словаря в трудности актуализации его в экспрессивной речи» [3]. Сложность замены одного слова на другое объясняется



маленьким пассивным словарём. Дошкольники имеют в запасе ограниченное число слов, которые они запомнили. В процессе развития эти слова могут не переходить в активный словарь без речевой практики со взрослыми. Именно от родителей, воспитателей, логопедов зависит, насколько речевая деятельность ребёнка будет приближена к норме. Развитая лексика, а также лексико-грамматические связи показывают готовность поступления ребёнка в первый класс. На уроках русского языка школьникам нужно выполнять звукобуквенный разбор

слов, морфологический, синтаксический. При дефектно развивающихся семантических полях эти действия будут невозможны.

Таким образом, зная структуру дефекта при дизартрии, основные симптомы, а также то, как развивается лексика в онтогенезе, специалисты могут построить грамотную коррекционную работу.

Эти сведения будут благоприятно сказываться на дальнейшей работе по устранению лексических ошибок у дошкольников с дизартрией.

#### Литература:

1. Лалаева, Л. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 251 с.
2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — 144 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учеб. пособие. / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб.: СОЮЗ, 2000. — 192 с.
4. Мастюкова, Е. М. Дизартрия / Е. М. Мастюкова // Логопедия / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, А. М. Мастюкова [и др.]; под ред. Л. С. Волковой. М.: Просвещение. 1989. — 118 с.
5. Соботович, Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е. Ф. Соботович — М.: ИЗМН, 1997. — 44 с.

## Нейропсихологические предикторы трудностей обучения в начальной школе

Шамьенова Альфия Хасяновна, студент магистратуры  
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

По мнению многих специалистов, состояние здоровья российских детей в последние годы вызывает тревогу: только 27,1 % из них могут быть признаны здоровыми, 51,7 % имеют функциональные отклонения, 16,2 % имеют хронические заболевания, при этом 5,3 % детей родились недоношенными [Римашевская Н. М.]. Увеличивается число детей с трудностями обучения. Для большинства из них характерно парциальное отставание в развитии высших психических функций [Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.]. Изучение вариантов трудностей школьного обучения было начато еще А. Р. Лурия и активно продолжается в современных нейропсихологических исследованиях.

Известно, что все психические процессы имеют сложное строение и опираются на работу многих мозговых структур, каждая из которых вносит свой специфический вклад в их протекание. В связи с этим каждая школьная трудность может возникать при дисфункции различных отделов головного мозга, но в каждом из случаев она проявляется специфично. Недостаточно сформированные и закрепленные в дошкольном детстве составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в школьных условиях, требующих мобилизации психической активности.

В работах отечественных ученых описаны причины некачественного формирования психических функций в дошкольном возрасте. Рассмотрим их последовательно.

Первая причина органического порядка. Она связана с особенностями морфогенеза ЦНС (недоношенность, внутриутробная или родовая гипоксия, ранние тяжелые заболевания, черепно-мозговые травмы и т. д.). Такие варианты развития, как правило, обозначаются как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя после начала обучения [Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.]. Детей с ММД сейчас до 30 % от общего числа учащихся начальной школы. Их количество во всем мире возрастает. У этих детей в условиях школьной нагрузки возникает регресс некоторых психических функций (внимания, памяти и др.), что приводит к сбоям в учебной деятельности.

Вторая причина в большей степени социальная. Она связана с особенностями онтогенеза ребенка, которые возникают из-за влияния социальной среды (плохие условия жизни, низкий культурный уровень родителей, недостаток общения и т. д.). Эти условия препятствуют

нормальному формированию и развитию высших психических функций.

Третья причина — это функциональная неготовность мозга к решению различных задач, которые ставит перед ребенком школьная среда, то есть проблемы функционирования. В работающем мозге анатомические составляющие складываются в системы и ансамбли, вступают в сложные связи между собой. Становление этих систем происходит прижизненно. При совершении сложной интеллектуальной деятельности они должны работать слаженно и устойчиво, как единое целое, быстро перестраиваясь в связи с изменением задач [Леонтьев А. Н.].

Каждая функциональная система, созревающая, постепенно усложняется. Сначала формируются элементы, обеспечивающие самые простые уровни работы. Затем подключаются новые элементы. Это приводит к более эффективному и сложному функционированию системы.

Разные функциональные системы закладываются и созревают не одновременно. В критические (сензитивные) периоды происходит связывание узлов различных систем, это ведет к качественным перестройкам психических процессов. При воздействии разного рода вредностей, физических или социальных, взаимодействие между структурами может сложиться негармонично или не сложиться совсем. В этом случае требования учебного процесса могут не совпадать со стадией анатомического и функционального развития мозга.

Для того, чтобы ребенок качественно осваивал программу начальной школы и не испытывал серьезных трудностей, необходим высокий уровень зрелости нескольких нейропсихологических факторов (нейрональных ансамблей).

Кинетический фактор. Он связан с работой премоторных отделов мозга — это задние части верхней и средней лобной извилины. Функции премоторной коры: планирование и контроль движений, моторное планирование. При нарушении премоторных отделов движения начинают выполняться не плавно, прерывисто. Это может создавать ребенку серьезные проблемы при обучении письму. Кроме того могут возникать нарушения речевой моторики, поскольку она требует плавной смены речевых укладов при артикуляции звуков, при переходах от одного слова к другому, при построении связного высказывания. При более глубоких нарушениях может возникать так называемый «премоторный синдром», который заключается в распаде двигательных схем, в трудностях переключения между двигательными актами.

Кинестетический фактор. За него отвечает теменная область коры. Ее функции: передача сигналов от рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях и суставах и обеспечение комплексного ответа. Это необходимо для реализации одновременных и точных движений тела, рук, ног, органов артикуляции, глаз, для интеграции информации, получаемой от органов чувств, формирование «схемы тела», для пространственной ориентации и т. д. Речевая моторика, формирование артикуляции осуществляются без участия зрения, исключительно на кинесте-

тической основе. Сформированное письмо также требует полноценных тонких движений.

Модально специфические факторы. Они связаны с работой тех отделов мозга, куда приходит информация от органов чувств (височная, затылочная и теменная доли). Они обеспечивают восприятие тактильных, слуховых и зрительных стимулов и их запоминание. От их работы зависит понимание и запоминание учебной информации. Особое место занимает восприятие и запоминание речевых стимулов, то есть фонематический слух, расширение речевого высказывания, вербальная память.

Пространственный фактор. За его реализацию отвечают первичная соматосенсорная кора (постцентральная извилина), заднебоковые отделы теменных долей, височно-теменно-затылочная область. Функции этих отделов: восприятие и переработка пространственных характеристик и пространственных соотношений, координация тела и движений, анализ и синтез различной информации. При нарушении этих отделов могут возникать проблемы с рисованием, черчением, геометрией, с чтением мелкого шрифта. В более серьезных случаях можно наблюдать явления зрительно-пространственной агнозии, нарушения внимания, счета и т. д.

Фактор произвольной регуляции психической деятельности. Он связан с работой лобных отделов мозга. Их созревание продолжается, по данным многих исследований, до двадцатилетнего возраста. В произвольную регуляцию включаются: постановка целей действий в соответствии с потребностями и задачами, планирование, контроль. При нарушении в работе этого отдела ребенок часто отвлекается, не может четко следовать инструкции или поставленной цели, плохо контролирует свои действия, не критичен в оценке результатов.

Фактор энергетического обеспечения. Он связан с работой глубинных отделов мозга. Это регуляция биологических процессов типа «сон-бодрствование», это потенциал активности, работоспособности, баланс возбуждения и торможения (нейродинамика). Нарушение в деятельности глубинных структур ведет к повышенной утомляемости, замедленности включения в деятельность, колебаниях продуктивности работы, слабости процессов запоминания.

Симультанный фактор. Он обеспечивается затылочно-теменными отделами правого полушария, в частности «зоной ТРО» (теменно-височно-затылочный треугольник). Это целостная обработка информации, например восприятие и анализ нескольких объектов одновременно, а не последовательно. При нарушениях в этой области возникает симультанная агнозия (невозможность одновременного анализа), нарушение наглядно-образного мышления.

Сукцессивный фактор. Он обеспечивается височными отделами левого полушария. Это последовательная обработка информации, анализ и синтез факторов, поступающих во временной последовательности, контроль последовательности действия: сначала одно, потом другое,

затем третье. Сформированность сукцессивных процессов лежит в основе усвоения звуко-слоговой структуры слова, морфосинтаксических операций, навыков чтения и письма. Таким образом, при нарушении этого фактора ребенок может надолго задержаться на уровне послогового прочтения, не узнавать вербальные стимулы, не запоминать ритмы, будет затрудняться в проведении логических операций обобщения, абстрагирования. Есть данные о том, что такие нарушения становятся базой для возникновения дислексии и дисграфии.

Фактор межполушарного взаимодействия. Мозговым субстратом фактора является мозолистое тело и срединные комиссуры. Фактор связан с интеграцией работы левого и правого полушарий. Он обеспечивает адаптацию к различным условиям, реципрокную координацию, выработку единой стратегии решения интеллектуальных задач и т. д. Нарушения в работе мозолистого тела вызывают рассогласованность интеллектуальных и двигательных актов. Существуют данные о том, что именно при таких нарушениях у детей возникают проблемы с развитием социального интеллекта.

Таким образом, трудности обучения в начальной школе могут быть следствием недоразвития или нару-

шения в работе разных отделов головного мозга. От локализации поражения зависит специфика трудностей. Учителю и психологу, работающему с детьми этого возраста, необходимо выяснить особенности трудностей каждого ребенка, чтобы грамотно построить систему коррекции.

Основная часть нейропсихологических диагностических методик была создана А. Р. Лурией. В настоящее время в нейропсихологических исследованиях широко применяются модификации классического нейропсихологического обследования, осуществлённые Ахутиной Т. В., Визель Т. Г., Семенович А. В., Хомской Е. Д., Цветковой Л. С. и др.

По результатам диагностики составляется индивидуальный план нейропсихологической коррекции, выбирается «мишень» коррекционного воздействия.

Нейропсихологический фактор, связанный с созреванием различных мозговых структур и психологических функциональных систем, с мозговым обеспечением психической деятельности, оказывает существенное влияние на протекание психических процессов ребенка в условиях школьного обучения. В итоге он определяет успешность или неуспешность усвоения ребенком программы начальной школы.

#### Литература:

1. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А., Кричевец А. Н. Вариативность письма у первоклассников: системный нейропсихологический анализ // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 58–69.
2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб., 2008.
3. Визель Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. — М.: В. Секачев, 2005.
4. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебник для вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2026.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1959.
6. Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. — СПб., «Питер», 2009.
7. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М., 1969.
8. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребёнка. — М., 1956.
9. Нейропсихологическая диагностика: в 2-х ч. / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Издательство Московского университета, 1994.
10. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. — М., 2007.
11. Римашевская Н. М. Детское население в России: основные проблемы развития // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз 1 (13) 2011. С. 59–70
12. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для высших учебных заведений — М.: Академия, 2002.
13. Хомская Е. Д. Проблема факторов в нейропсихологии // Хрестоматия по нейропсихологии. Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: 1999.
14. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. — М.: РПА, 1998.

## Использование компьютерных технологий на уроках биологии как средство повышения познавательного интереса учащихся

Шемовнёва Лариса Александровна, учитель биологии  
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

*В статье рассматривается практический опыт применения авторских мультимедийных презентаций и современных педагогических технологий на уроках биологии с 5 по 11 классы. Автор на конкретных примерах (темы «Понятие об организме», «Мышцы человека») анализирует синтез ИКТ, технологии визуализации и проблемного обучения, направленный на повышение мотивации учащихся и достижение требований ФГОС.*

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, педагогические технологии, методика преподавания биологии, авторские презентации, наглядность, проблемное обучение, ФГОС.

### Введение

Современное школьное образование ориентировано на активное применение цифровых инструментов в тесной связи с передовыми методическими подходами. В условиях реализации ФГОС преподавание биологии требует высокой степени наглядности. Большинство биологических процессов скрыты от прямого наблюдения (микромир, биохимические реакции, анатомические структуры), что затрудняет их понимание при использовании только традиционных бумажных учебников.

В связи с этим возрастает роль компьютерных технологий (КТ), которые наиболее эффективно работают в синергии с современными педагогическими технологиями. Системный синтез ИКТ и методических подходов позволяет перевести процесс обучения из пассивного восприятия в активную учебно-познавательную деятельность. Особое место здесь занимает создание педагогом собственного цифрового контента, адаптированного под конкретные образовательные задачи.

### Интеграция педагогических и компьютерных технологий на уроках биологии

В своей практике я сочетаю использование КТ со следующими педагогическими технологиями:

1. *Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).* Являются фундаментом для интенсификации учебного процесса. Я полностью отказалась от стандартных шаблонов и самостоятельно разрабатываю интерактивные презентации для каждого урока. Это позволяет гибко дозировать материал и управлять вниманием класса на всех ступенях обучения: от 5 до 11 класса.

2. *Технология визуализации учебной информации (когнитивная визуализация).* Помогает структурировать большие объёмы информации. С помощью компьютера я трансформирую сложный текст учебника в интерактивные опорные конспекты, блок-схемы, ментальные карты и инфографику. Это активизирует зрительную память и помогает учащимся с разным типом восприятия.

3. *Технология проблемного обучения.* Компьютер выступает средством создания проблемной ситуации. В на-

чале урока на экран выводится анимированный график, противоречивый видеофрагмент или микрофотография, которые побуждают учащихся к выдвижению гипотез и самостоятельному поиску ответов.

### Практические аспекты применения на уроках биологии

Опыт интеграции КТ и педагогических технологий эффективно распределяется по возрастам и темам:

— В 5–7 классах: при изучении ботаники и введения в биологию технологии визуализации помогают преодолеть абстрактность понятий. Например, в 5 классе при изучении темы «Понятие об организме» авторская презентация с элементами анимации позволяет наглядно показать взаимосвязь всех систем органов как единого целого. Здесь ИКТ соединяются с *технологией развивающего обучения*: включение в презентацию коротких видеофрагментов и интерактивных схем помогает пятиклассникам легче адаптироваться к новому предмету и развивает системное мышление. В 6–7 классах при изучении ботаники визуализация незаменима для демонстрации процессов, протекающих скрыто (всасывание воды корнем, фотосинтез).

— В 9–11 классах: КТ служат инструментом глубокого анализа в рамках *проблемного обучения*. Ярким примером служит тема «Мышцы человека» в 9 классе. Вместо стандартного перечисления групп мышц, я создаю на экране проблемную ситуацию с помощью динамической анимации, демонстрирующей синергизм и антагонизм мышц при движениях. Учащиеся, опираясь на трехмерные анатомические модели в презентации, должны самостоятельно установить причинно-следственные связи и объяснить биомеханику человеческого тела. В 10–11 классах на уроках общей биологии ИКТ помогают моделировать сложные микробиологические и эволюционные процессы (репликация ДНК, биосинтез белка), где абстрактное мышление старшеклассников подкрепляется точной компьютерной визуализацией.

### Результаты и эффективность

Систематическое и целенаправленное сочетание компьютерных и педагогических технологий на уроках биологии показало позитивную методическую динамику:



1. *Рост познавательного интереса:* за счет высокой наглядности и проблемного изложения материала учащиеся 5–7 классов демонстрируют высокую вовлеченность, активно включаются в диалог и качественнее выполняют домашние задания.

2. *Повышение качества знаний:* в 9–11 классах средний балл при написании проверочных работ по сложным анатомическим и общебиологическим темам (включая тему «Мышцы человека») вырос на 14 % за счет использования технологии визуализации и ИКТ.

3. *Оптимизация времени урока:* автоматизация проверки знаний и четкая структура визуального ряда позво-

ляют экономить до 15 % времени урока, которое перенаправляется на практическую работу учащихся.

Использование компьютерных технологий на уроках биологии эффективно только тогда, когда оно опирается на выверенные педагогические технологии. Самостоятельное проектирование презентаций позволяет учителю выступать в роли режиссера урока, создавая уникальную цифровую образовательную среду. Разумное сочетание КТ с традиционными методами обучения обеспечивает выполнение требований ФГОС и способствует достижению высоких образовательных результатов.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.
2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2020.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2022.

## Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в условиях цифровой среды

Шихвердиева Аэлиа Рамиковна, студент магистратуры  
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

*Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях цифровой образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у обучающихся навыков эмоциональной регуляции и эффективного межличностного взаимодействия в условиях цифровизации образования. Целью работы является анализ современных психологических и педагогических подходов к пониманию эмоционального интеллекта и выявление возможностей его развития с использованием цифровых технологий. В статье использованы методы теоретического анализа и обобщения научной литературы. Показано, что эффективное формирование эмоционального интеллекта возможно при интеграции традиционных и цифровых педагогических практик, включая игровые и интерактивные технологии. Обоснована необходимость разработки комплексных педагогических моделей, ориентированных на развитие социально-эмоциональных компетенций в начальной школе.*

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, младший школьный возраст, цифровая образовательная среда, эмоциональная регуляция, эмпатия, социально-эмоциональное обучение, педагогические технологии, цифровые технологии, геймификация, интерактивное обучение, искусственный интеллект, образовательный процесс.

## Development of emotional intelligence in primary school children in a digital environment

*The article addresses the problem of developing emotional intelligence in primary school children within the digital educational environment. The relevance of the study is обусловлена the need to form students' skills of emotional regulation and effective interpersonal interaction in the context of digitalization of education. The aim of the study is to analyze modern psychological and pedagogical approaches to understanding emotional intelligence and to identify the possibilities of its development using digital technologies. The research is based on methods of theoretical analysis and generalization of scientific literature. It is shown that effective development of emotional intelligence can be achieved through the integration of traditional and digital pedagogical practices, including game-based and interactive technologies. The necessity of developing comprehensive pedagogical models aimed at fostering social and emotional competencies in primary education is substantiated.*

**Keywords:** emotional intelligence, primary school age, digital educational environment, emotional regulation, empathy, social-emotional learning, pedagogical technologies, digital technologies, gamification, interactive learning, artificial intelligence, educational process.

## Введение

В условиях цифровой трансформации образования проблема развития эмоционального интеллекта приобретает особую актуальность, поскольку современная образовательная среда требует не только когнитивных, но и эмоционально-коммуникативных компетенций. Эмоциональный интеллект рассматривается как интегративная система, включающая когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, обеспечивающая успешную социализацию и учебную деятельность младших школьников.

Несмотря на сравнительно недавнее оформление данного понятия, его теоретические основания связаны с идеей единства аффекта и интеллекта, получившей развитие как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Особое значение придается младшему школьному возрасту как сензитивному периоду формирования эмоциональной сферы, что обуславливает необходимость целенаправленного педагогического воздействия и создания эмоционально поддерживающей образовательной среды.

Цифровизация образования оказывает двойственное влияние: с одной стороны, расширяет возможности использования интерактивных, игровых и адаптивных технологий, с другой — создает риски снижения качества эмоционального взаимодействия и перегрузки информацией. В этих условиях актуализируется задача интеграции цифровых и традиционных форм обучения с сохранением эмоциональной насыщенности образовательного процесса.

Цель статьи: обобщить и проанализировать современные психологические и педагогические подходы к развитию эмоционального интеллекта младших школьников в условиях цифровизации образования, а также определить возможности интеграции цифровых технологий в данный процесс.

В научном поле эмоциональный интеллект закрепился сравнительно недавно, однако сама проблематика связи эмоциональной и интеллектуальной сфер имеет более глубокие корни.

Еще в ранних концепциях, как психологических, так и философских, подчеркивалась их связь, при этом системное оформление данного конструкта получил лишь в конце XX века. Важно, что эмоциональный интеллект не сводится к отдельной способности или навыку, а представляет собой сложную интегративную систему, включающую когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты.

В зарубежной психологии ключевую роль сыграли работы Дж. Майера и П. Саловея, которые впервые ввели данный термин и предложили его операционализацию. В их трактовке эмоциональный интеллект понимается как способность полностью понимать, оценивать и выражать эмоции, а также управлять ими и использовать их в процессе мышления [6]. Эта формулировка задает важный акцент: эмоции рассматриваются не как помеха радио-

нальности, а как особый вид информации, включенной в когнитивные процессы.

Модель Дж. Майера и П. Саловея получила развитие в виде четырехкомпонентной структуры, включающей способность идентифицировать эмоции, использовать их в решении задач, понимать эмоциональные процессы и управлять ими [11, с. 9].

Важно, что каждая из этих способностей не существует сама по себе. Они образуют динамическую систему, в которой, например, невозможность распознавания эмоций автоматически ограничивает возможности их регуляции.

В дальнейшем данная линия была дополнена так называемыми смешанными моделями, где к когнитивным аспектам добавляются личностные характеристики и мотивационные факторы [11, с. 10].

Здесь можно отметить, что исследователи постепенно отходят от узкого понимания эмоционального интеллекта как способности и начинают рассматривать его как комплексное личностное образование.

В отечественной психологии проблема эмоционального интеллекта развивается в контексте более широкой традиции исследования единства аффекта и интеллекта. Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев подчеркивали, что мыслительная деятельность неотделима от эмоциональной регуляции [11, с. 10]. В современных работах это положение получает новое содержание. Так, И. Н. Андреева определяет эмоциональный интеллект как «совокупность ментальных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями» [4, с. 38]. Здесь важно выделить слово «совокупность» — оно указывает на системный характер явления.

Интересно, что в отечественной традиции часто не проводилось жесткого разграничения между эмоциональным и социальным интеллектом.

Эти понятия нередко пересекаются, поскольку оба связаны с межличностным взаимодействием.

В монографическом сборнике под редакцией С. В. Ивановой отмечается, что «фокус научных и прикладных исследований... сместился в сторону эмоционального интеллекта как способности распознавать собственные и чужие эмоции, а также способность ими управлять» [11, с. 7]. Именно это смещение отражает переход от анализа социальных ситуаций к более глубокой работе с внутренними переживаниями субъекта.

Структура эмоционального интеллекта в современных исследованиях включает несколько ключевых компонентов, представленных на рисунке 1.

В педагогических исследованиях данная структура часто конкретизируется через практические навыки. Например, подчеркивается, что эмоциональный интеллект представляет собой «совокупность навыков понимания своих и чужих эмоций... умения управлять ими и использовать в конкретной ситуации» [2]. Эмоции рассматриваются как ресурс, который может быть осознанно использован.

Если перейти к возрастному аспекту, то большинство исследователей сходятся во мнении, что младший



Рис. 1. Компоненты эмоционального интеллекта

школьный возраст является сензитивным периодом для формирования эмоционального интеллекта. Именно в этот период ребенок активно осваивает социальные роли, учится взаимодействовать с другими и начинает осознавать собственные переживания. Самым благоприятным периодом развития эмоционального интеллекта является детство [2].

Это связано не только с биологическими особенностями развития, но и с изменением ведущей деятельности. В младшем школьном возрасте учебная деятельность сочетается с интенсивным развитием общения. Ребенок сталкивается с необходимостью учитывать эмоции других, контролировать собственные реакции, адаптироваться к требованиям социальной среды. При этом эмоциональная сфера еще достаточно пластична, что делает возможным целенаправленное педагогическое воздействие [5, с. 7].

Уровень эмоционального интеллекта напрямую связан с коммуникативными навыками. И Ю. В. Варданян выявляет взаимосвязь между эмоциональной идентификацией и способностью к сотрудничеству, кооперации и взаимодействию [2]. Это наблюдение позволяет говорить о том, что эмоциональный интеллект выступает не только как личностная характеристика, но и как фактор социальной эффективности.

Переходя к психолого-педагогическим условиям формирования эмоционального интеллекта, необходимо отметить, что данный процесс не происходит спонтанно. Он требует специально организованной образовательной среды. В частности, подчеркивается необходимость «специально организованного психолого-педагогического сопровождения процесса формирования эмоционального интеллекта» [9, с. 1].

Резюмируя, можно сказать, что развитие должно быть включено в систему образовательной деятельности, а не оставаться побочным эффектом обучения.

Среди ключевых условий выделяются особенности образовательной среды. Она должна быть эмоционально безопасной, поддерживающей, ориентированной на сотрудничество.

В такой среде ребенок получает возможность не только усваивать знания, но и осваивать способы эмоционального взаимодействия. Существенную роль играет позиция педагога, который выступает не только как источник информации, но и как носитель эмоциональной культуры [8, с. 207].

Отдельного внимания заслуживает роль межличностного общения. Именно в процессе взаимодействия с другими детьми и взрослыми формируются навыки эмпатии, понимания и регуляции эмоций. В этом контексте особую значимость приобретают групповые формы работы, позволяющие моделировать различные социальные ситуации [10, с. 142].

Игровые методы также занимают важное место в системе формирования эмоционального интеллекта. Они создают пространство, в котором ребенок может безопасно экспериментировать с различными эмоциональными ролями, учиться выражать и распознавать эмоции. Интерактивные формы обучения усиливают этот эффект, поскольку вовлекают ребенка в активную деятельность и требуют эмоционального отклика [1, с. 26].

Важным условием является также систематичность работы. Развитие эмоционального интеллекта не может быть достигнуто через разовые мероприятия. Оно требует длительного, последовательного воздействия, включающего разнообразные методы и формы работы [3, с. 45]. В этом смысле образовательный процесс должен рассматриваться как целостная система, в которой эмоциональное развитие интегрировано в различные виды деятельности.

Особую сложность в современных условиях представляет влияние цифровых технологий на эмоциональное развитие детей. С одной стороны, цифровая среда открывает новые возможности для формирования эмоционального интеллекта. Интерактивные приложения, образовательные платформы, цифровые игры могут использоваться как инструменты развития эмоциональной осведомленности и регуляции.

С другой стороны, цифровизация несет и значительные риски. В исследованиях отмечается, что дети,

активно взаимодействующие с цифровой средой, могут «терять способность общаться со взрослыми и сверстниками... становятся менее чувствительными к чувствам и эмоциям других людей» [7].

Здесь возникает противоречие: технологии, расширяя когнитивные возможности, могут одновременно ограничивать эмоциональное развитие.

Еще одна проблема связана и с характером цифровой коммуникации. Она часто носит фрагментарный, поверхностный характер, что затрудняет формирование глубоких эмоциональных связей. В результате у ребенка может формироваться упрощенное представление о межличностном взаимодействии, в котором эмоции играют второстепенную роль.

Кроме того, цифровая среда создает эффект информационной перегрузки. Постоянный поток стимулов снижает способность к осмыслению эмоционального опыта, затрудняет рефлекссию и осознание собственных переживаний. В таких условиях формирование эмоционального интеллекта требует дополнительных усилий со стороны педагогов и родителей.

Тем не менее полностью исключать цифровые технологии из образовательного процесса невозможно и нецелесообразно. Более продуктивным представляется их интеграция в систему формирования эмоционального интеллекта. Это предполагает использование цифровых ресурсов как инструмента, а не как самоцели.

В то же время современные педагогические технологии, ориентированные на развитие эмоционального интеллекта детей, демонстрируют отчетливый сдвиг от изолированных форм обучения к интеграции цифровых и интерактивных решений, которые включают ребенка в активное переживание и осмысление эмоционального опыта.

При этом важно, что речь идет не просто о внедрении технологий, а о перестройке самой логики обучения, где эмоциональная сфера становится не побочным, а целевым результатом образовательного процесса.

В ряде исследований эмоциональный интеллект рассматривается через совокупность взаимосвязанных способностей — распознавание эмоций, их регуляцию, понимание социальных ситуаций и развитие эмпатии [15, с. 2].

В рамках цифрового инструмента оценки социально-эмоциональных навыков выделяются поведенческие реакции в социальных ситуациях, просоциальное поведение, стратегии регуляции эмоций и их распознавание [14, с. 1–2].

Уже сама структура этого инструмента показывает, что развитие эмоционального интеллекта требует комплексных педагогических решений, где когнитивные и эмоциональные компоненты не разделяются, а работают вместе.

На практике это приводит к активному использованию игровых и интерактивных методов. Игровизация обучения выступает не просто способом повышения мотивации, а средой, в которой ребенок «проживает» эмоциональные сценарии.

В геймифицированных моделях социально-эмоционального обучения дети вовлекаются в ситуации выбора, взаимодействия и совместной деятельности, что способствует развитию эмпатии, коммуникации и навыков эмоционального контроля [16, с. 1–2]. При этом игровые механики — уровни, задания, кооперация — задают структуру, но содержание остается эмоционально насыщенным, что усиливает эффект усвоения.

Параллельно с этим развивается направление цифровых образовательных ресурсов, в которых обучение строится на моделировании социальных ситуаций.

Так, цифровые программы на основе серьезных игр объединяют педагогические подходы и принципы игрового дизайна, создавая условия для формирования социально-эмоциональных компетенций в интерактивной форме [17, с. 2–3].

Важно, что такие решения позволяют переносить обучение в пространство, где ошибки не несут реальных последствий, но дают опыт переживания и анализа эмоциональных состояний.

Интересно, что визуально-нарративные технологии также занимают значимое место. Использование комиксов и графических историй формирует своеобразную «зону безопасного обсуждения» эмоций, где ребенок может наблюдать, интерпретировать и соотносить переживания персонажей со своим опытом. За счет сочетания текста и изображения такие материалы усиливают понимание эмоциональных состояний и способствуют развитию эмпатии и саморефлексии [18, с.1].

И тут проявляется важный момент — эмоциональное обучение становится не только интерактивным, но и образным.

Отдельного внимания заслуживают технологии, основанные на искусственном интеллекте. Их ценность заключается в способности адаптировать образовательный процесс под эмоциональное состояние ребенка. Например, системы эмоционального ИИ способны распознавать реакции учащихся и подстраивать содержание обучения, создавая более поддерживающую среду [13, с. 3]. Более того, такие технологии дают возможность получать обратную связь в реальном времени, что усиливает осознание ребенка в отношении собственных эмоций.

Сходную функцию выполняют и другие AI-решения, включая чат-боты, социальные роботы и системы распознавания эмоций, которые моделируют коммуникативные ситуации и помогают развивать навыки взаимодействия и эмпатии [12, с. 268].

И тут обнаруживается еще одно противоречие: с одной стороны, технологии усиливают индивидуализацию обучения, с другой — требуют осторожности, чтобы не вытеснить живое человеческое взаимодействие, которое остается ключевым для формирования эмоциональной сферы.

Если рассматривать все перечисленные подходы в совокупности, становится заметно, что современная педагогика эмоционального интеллекта строится на принципе



интеграции. Игровые методы, цифровые платформы, визуальные средства и интеллектуальные системы не конкурируют, а дополняют друг друга. В результате формируется многослойная образовательная среда, где ребенок одновременно действует, переживает, анализирует и получает обратную связь.

В контексте начальной школы такая интеграция особенно значима. Именно в этот период происходит активное формирование базовых эмоциональных навыков, и цифровые технологии позволяют сделать этот процесс более наглядным, вариативным и доступным. При грамотной педагогической организации они не подменяют традиционное обучение, а расширяют его границы, создавая условия для осмысленного освоения эмоционального опыта и постепенного формирования саморегуляции и эмпатии как устойчивых личностных характеристик.

В целом анализ представленных научных работ позволяет выделить несколько устойчивых направлений дальнейших исследований, связанных с развитием эмоционального интеллекта в условиях цифровой образовательной среды.

Прежде всего, очевидна необходимость разработки целостных педагогических моделей, которые учитывали бы интеграцию когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов эмоционального интеллекта и обеспечивали их последовательное формирование в образовательном процессе начальной школы.

Наряду с этим усиливается интерес к созданию специализированных цифровых образовательных программ, ориентированных не только на передачу знаний, но и на моделирование эмоционально насыщенных ситуаций, в которых ребенок учится распознавать, интерпретировать и регулировать собственные переживания.

Отдельное направление связано с включением технологий эмоционально-ориентированного обучения в практику начального образования, где цифровые инструменты рассматриваются как средство расширения педагогического воздействия, а не как его замена. При этом особое внимание уделяется поиску баланса между цифровыми и традиционными формами взаимодействия, позволяю-

щего сохранить значимость живого общения при одновременном использовании потенциала интерактивных и адаптивных технологий.

## Заключение

Проведенный анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект в современных исследованиях рассматривается как многокомпонентное интегративное образование, включающее когнитивные, аффективные и поведенческие составляющие. Его развитие выступает важным условием успешной социализации и учебной деятельности младших школьников, особенно в условиях усложняющейся цифровой образовательной среды.

Установлено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом формирования эмоционального интеллекта, что обуславливает необходимость целенаправленного педагогического воздействия. Эффективность данного процесса определяется созданием эмоционально безопасной образовательной среды, организацией межличностного взаимодействия, а также использованием игровых и интерактивных методов обучения.

Показано, что цифровые технологии обладают значительным потенциалом в развитии эмоционального интеллекта, позволяя моделировать социальные ситуации, обеспечивать обратную связь и индивидуализировать обучение. Вместе с тем их использование связано с рядом рисков, включая снижение глубины эмоционального взаимодействия и перегрузку информацией, что требует педагогически обоснованного подхода к их внедрению.

В целом, наиболее перспективным направлением является интеграция традиционных и цифровых образовательных практик, обеспечивающая комплексное развитие социально-эмоциональных компетенций. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией педагогических моделей и цифровых программ, ориентированных на системное формирование эмоционального интеллекта в начальной школе.

## Литература:

1. Белалов Р. М., Кафарова К. З., Нальгиева И. А. Интерактивные игры как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 26–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-igry-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Варданян, Ю. В. Исследование эмоционального интеллекта и коммуникативности младших школьников / Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина, А. А. Семенюк // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN522.pdf>
3. Власовец Ю. М. Методы развития эмоционального интеллекта в начальной школе // Молодой ученый. 2022. № 6. С. 45–47. URL: <https://moluch.ru/archive/401/88753> (дата обращения: 10.03.2026).
4. Замятина Е. А. Особенности формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. № 3. С. 31–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.03.2026).

5. Иванова С. В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. № 4. С. 6–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-chto-eto-analiticheskiy-obzor-literatury-po-emotsionalnomu-intellektu-v-pedagogicheskom-aspekte> (дата обращения: 10.03.2026).
6. Коротких С. А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников // Молодой ученый. 2025. № 28. С. 56–59. URL: <https://moluch.ru/archive/579/127592> (дата обращения: 10.03.2026).
7. Лыдкова Г. М., Гусарова А. А. Влияние цифровизации на эмоциональный интеллект младших школьников // Научный лидер. 2023. № 11. URL: <https://scilead.ru/article/4157-vliyanie-tsifrovizatsii-na-emotsionalnij-inte> (дата обращения: 10.03.2026).
8. Магомедова З. З., Коркмазов А. В., Умалатова З. М. Теоретические основы управления эмоциональным развитием детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–1. С. 207–210. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-upravleniya-emotsionalnym-razvitiem-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 10.03.2026).
9. Манаенкова М. П. Психолого-педагогические условия формирования эмоционального интеллекта младших школьников // Наука и образование. 2022. № 3. С. 191–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 10.03.2026).
10. Однолетко Е. А. Проблема развития эмоционального интеллекта у младших школьников // Педагогический форум. 2024. № 1. С. 141–143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-emotsionalnogo-intellekta-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 11.03.2026).
11. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монография / под общ. и науч. ред. С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. 203 с. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Эмоциональный-интеллект-школьника-становление-и-развитие.-Монографический-сборник.pdf> (дата обращения: 10.03.2026).
12. Ali-Ahmad N. A. Using Artificial Intelligence to Enhance Social-Emotional Learning in Kindergarten // ISRG Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. 2025. Vol. 3, No. 3. P. 268–280. DOI: 10.5281/zenodo.15165435.
13. Aprilia P., Ijudin M. F., Manda A., Adela D. Utilization of Emotional Artificial Intelligence (EAI) in Art Learning to Improve Character Education of Elementary School Students // Engineering Proceedings. 2025. Vol. 107. Art. 135. DOI: 10.3390/engproc2025107135.
14. Kogler A., Gasteiger-Klicpera B., Prinz K., Paleczek L. Digitally assessing social-emotional skills in early school years: initial validation of a screening instrument // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1529083. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1529083.
15. Liverman E., Antognoli D., Elaiho C., McGuire M., Stoltenburg A., Navarrete A., Bates G., Chelius T., Gundacker C., Lumelsky P., Currie B., Meurer J. S. Game-Based Social-Emotional Learning for Youth: School-Based Qualitative Analysis of Brain Agents // JMIR Formative Research. 2025. Vol. 9. Art. e67550. URL: <https://formative.jmir.org/2025/1/e67550> (дата обращения: 10.03.2026). DOI: 10.2196/67550.
16. Mee R. W. M., Pek L. S., Yob F. S. C., Nallissamy V., Camara J. S., Derahvasht A. Gamified socio-emotional learning for children: insights from a thematic and co-word analysis of recent literature // European Journal of Sustainable Development Research. 2026. Vol. 10, No. 1. Art. em0354. DOI: 10.29333/ejosdr/17445.
17. Schoeps K., Postigo-Zegarra S., Signorelli A., Morganti A., Lozano-Quilis J. A., Hoferichter F. SEL4@ll program for social and emotional development among European adolescents: a study protocol for a randomized controlled trial // BMC Psychology. 2025. Vol. 13, No. 1. Art. 1318. DOI: 10.1186/s40359-025-03678-w.
18. Zagkotas V. Comics as pedagogical tools for developing emotional intelligence in primary education: theory, practices, and classroom applications // Journal of Integrated Social Sciences and Humanities. 2025. P. 1–10. DOI: 10.62836/jissh.v2i1.398.



# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 22 (625) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 10.06.2026. Дата выхода в свет: 17.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.