

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14 2026
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (617) / 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 *Николай Николаевич Зинин* (1812–1880), русский химик-органик.

Родился Николай Николаевич в г. Пензе, о чем сам написал в автобиографии, хотя некоторые источники указывают местом рождения Шушу (Карабахское ханство, с 1805 года бывшее фактически под контролем России), где он действительно он жил в младенчестве, поскольку его отец, Николай Иванович Зинин, находился там с дипломатической миссией. Во время свирепствовавшей на Кавказе первой пандемии холеры родители Зинина погибли, и мальчик был отправлен к дяде в Саратов, где в 1820 году поступил в мужскую гимназию. По ее окончании он стал казеннокоштным студентом на математическом отделении философского (позднее — физико-математического) факультета Казанского университета. В студенческие годы Зинин был увлечен математикой и астрономией, которые изучал под руководством Николая Лобачевского. После окончания университетского курса со степенью кандидата и золотой медалью за сочинение «О пертурбациях эллиптического движения планет» в 1833 году он получил предложение продолжить учебу в Профессорском институте в Дерпте, но отказался. Он остался в Казани, где стал преподавать аналитическую механику, гидростатику и гидродинамику.

Николай Николаевич Зинин считал себя в первую очередь математиком и не интересовался химией. Однако по предложению профессора Лобачевского Зинин стал читать курс теоретической химии.

В 1836 году он получил степень магистра физико-математических наук, защитив диссертацию «О явлениях химического сродства и о превосходстве теории Берцелиуса о постоянных химических пропорциях перед химическою статикою Бертолле». А затем по ходатайству попечителя университета Михаила Николаевича Мусина-Пушкина Зинин был направлен для совершенствования образования на три года за границу. Большое влияние на выбор направления его исследований оказал знаменитый немецкий химик Юстус фон Либих, в лаборатории которого ученый проработал около года.

В 1839 году Зинин опубликовал в журнале *Liebig's Annalen der Chemie* статью, в которой сообщал о найденном им способе превращения горько-миндального масла в бензоин. Вторая статья русского химика, опубликованная в том же издании, рассказывала о бензойных соединениях. Эти работы составили докторскую диссертацию Зинина, которую он защитил после возвращения в Россию в 1841 году. Название диссертации было сформулировано так: «О соединениях бензоила и об открытых новых телах, относящихся к бензoiловому ряду».

После Николай Николаевич вернулся в Казань, где в течение следующих семи лет возглавлял кафедру химической технологии Казанского университета. Зинин основал знаменитую казанскую школу химиков, ставшую одним из основных центров химических исследований в России в XIX веке.

В 1848 году Николай Николаевич, получив приглашение занять должность профессора химии в Санкт-Петербургской медико-хирургической академии, переехал в Петербург; впоследствии он был избран академиком Петербургской академии наук.

Основным направлением работы ученого стали исследования в области органической химии. Он разработал методы получения бензоина из бензальдегида, а также бензила из бензоина. Тогда же ученый впервые синтезировал бензиловую (дифенилгликолевую) кислоту, описал ее свойства и установил состав. В 1842 году Зинин открыл реакцию восстановления ароматических нитросоединений («реакция Зинина»), послужившую основой новой отрасли химической промышленности — анилокрасочной.

Совместная работа ученого с молодым инженером-артиллеристом Василием Петрушевским привела к решению проблемы получения и использования сильнейшего взрывчатого вещества — нитроглицерина. Ученые трудились над созданием взрывчатой композиции, безопасной при транспортировке. В итоге был найден хороший вариант — пропитка нитроглицерином карбоната магния. Об этом Зинин рассказывал своему соседу по даче Альфреду Нобелю, сыну Эммануила Нобеля — владельца завода по производству мин. Идея пригодилась Альфреду Нобелю спустя несколько лет. Во время транспортировки нитроглицерина одна из бутылей разбилась, и жидкость пропитала инфузорную землю, насыпанную между бутылками. Нобель, вероятно, вспомнивший рассказы Зинина о том, что нитроглицерином следует пропитывать порошкообразные вещества, быстро оценил свойства образовавшейся композиции, названной впоследствии динамитом и принесшей ему громадные прибыли. Узнав всё это, Зинин заметил: «Этот Альфред Нобель выхватил у нас динамит из-под носа».

Николай Николаевич был почетным членом многих русских и иностранных научных обществ, академий и университетов.

Вместе с Александром Воскресенским Зинин фактически основал школу русских химиков — его учениками были Александр Бутлеров, Николай Бекетов, Александр Бородин.

В 1868 году вместе с Дмитрием Менделеевым, Николаем Меншуткиным и другими учеными Зинин выступил организатором Русского химического общества, а затем в течение десяти лет являлся его президентом.

Николай Зинин умер 6 февраля 1880 года в Санкт-Петербурге и был похоронен на Смоленском кладбище. После смерти ученого Русское химическое общество учредило премию имени Николая Николаевича Зинина и Александра Абрамовича Воскресенского за лучшие работы в области химии.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Александренко Т. Е.

Экологическое воспитание
младших школьников на уроках
литературного чтения 351

Аширова Ю. Ю.

Интеллектуальное воспитание детей
старшего дошкольного возраста средствами
мультипликационных фильмов 353

Беляева Н. Н.

Влияние типа семейного воспитания
на акцентуации характера у подростков 354

Болюх М. В., Примаков Т. Г., Гузенко М. Н., Сорокина Ю. В.

Влияние занятий нейролепкой
на эффективную подготовку детей к школе ... 356

Бражник Е. Е.

Особенности развития креативного
мышления у младших школьников
на уроках окружающего мира 358

Буреца Н. А., Гребенникова А. И., Манцова О. Г., Папазян А. В.

Основы формирования функциональной
грамотности в начальной школе 360

Вшивенко Е. П.

Потенциал классного коллектива в создании
воспитывающей среды для развития
личности младших школьников 362

Гирька Ж. В., Демерчян М. В., Седова Н. В., Алиппиева И. Г.

Функциональная грамотность в начальной
школе: от теории к повседневной практике ... 365

Гончаров И. В.

Использование игровых технологий для
развития пространственного мышления
на уроках геометрии 368

Гребеньчук А. Ю.

Роль и значение игровой деятельности
в развитии коммуникативной сферы старших
дошкольников с задержкой психического
развития 369

Grinevich S. A., Yu Qionghuan, Гриневич С. А., Юй Цюнхуань

An overview of main student extracurricular
activities at Chinese universities 371

Гулак Е. А.

Роль вербального и невербального
общения с детьми с ограниченными
возможностями здоровья
(интеллектуальными нарушениями) 374

Дозорова Д. С.

Когнитивная безопасность в высшем
образовании: защита критического
мышления в эпоху генеративного
искусственного интеллекта 376

Докучаева Е. Л.

Современные подходы к коррекционно-
развивающей работе учителя-дефектолога
в дошкольной образовательной организации
в условиях реализации ФАОП ДО 380

Долгих В. И.

Эффективные методы и приемы развития
критического мышления в работе
с дошкольниками 382

Елькина А. Н.

Папа на передовой: как дети переживают
отсутствие родителей 385

Елькина А. Н.

Социальные сети и образ героя: кто стал
кумиром современных школьников 387

Жуйкова Е. О.

Нейропсихологический подход
к диагностике и коррекции нарушений
развития у детей дошкольного возраста 389

Заруба В. А.

Теоретические основы развития
компенсаторных умений учащихся
при обучении чтению на иностранном языке ... 392

Киселева А. А., Ползунова Т. Ю.

Внеурочная деятельность младших школьников
по литературному чтению
как средство повышения интереса к предмету ... 396

Киселева А. А., Ползунова Т. Ю.

Воспитание коммуникативной культуры
у младших школьников 398

Кривич Е. В.

Изучение особенностей и приемов
развития мелкой моторики у детей
старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи 400

Кузнецова Е. Н.

Игровая и проектная деятельность как
инструмент формирования универсальных
действий и преодоления дефицитов
на уроках иностранного языка 404

Кутафина В. В.

Теоретические аспекты развития
произвольного внимания в дошкольном
возрасте 407

Лемкина Е. И.

Воспитание культуры здоровья у младших
школьников посредством современных
технологий 409

ПЕДАГОГИКА

Экологическое воспитание младших школьников на уроках литературного чтения

Александренко Татьяна Евгеньевна, учитель начальных классов
МБОУ «Подсинская СШ» (Республика Хакасия)

Важность экологического воспитания и роль начальной школы

В современном мире, где экологические проблемы становятся все более острыми, крайне важно прививать подрастающему поколению бережное отношение к природе. Начальная школа играет в этом процессе ключевую роль, поскольку именно здесь закладываются основы мировоззрения и ценностей ребенка. Примерная программа по литературному чтению для начальной школы, служащая ориентиром для разработки учебных планов, прямо указывает на экологическое воспитание как на один из важнейших результатов обучения. [4]

Что такое экологическое воспитание в начальной школе?

Экологическое воспитание младших школьников — это целенаправленное формирование у детей осознанного и уважительного отношения к природе, понимания ее значимости, а также развитие ответственного поведения по отношению к окружающей среде. Это не просто набор фактов о флоре и фауне, а создание системы ценностей, в которой природа воспринимается как живой организм, требующий заботы и защиты.

Как литературное чтение способствует экологическому воспитанию?

Литературное чтение — мощный инструмент для формирования экологического сознания у младших школьников. Художественные произведения, особенно те, что посвящены природе, открывают перед ребенком мир во всем его многообразии и красоте. Через образы персонажей, описания природы и сюжетные линии дети учатся:

— **Ценить красоту и гармонию природы:** Стихи, рассказы и сказки, изображающие живописные пейзажи, удивительных животных и растения, пробуждают в ребенке эстетическое чувство и восхищение окружающим миром.

— **Понимать взаимосвязи в природе:** Произведения, раскрывающие жизнь лесов, рек, полей, помогают детям осознать, как все в природе взаимосвязано, и как действия человека могут повлиять на эту хрупкую систему.

— **Развивать сочувствие к живым существам:** Истории о животных, их повадках, радостях и бедах, учат детей сопереживать, проявлять заботу и уважение к братьям нашим меньшим.

— **Формировать представление об ответственности:** Произведения, где герои совершают добрые поступки по отношению к природе, или наоборот, сталкиваются с негативными последствиями своего бездействия, формируют у детей понимание личной ответственности за состояние окружающей среды.

— **Осознавать ценность природных ресурсов:** Чтение текстов, где говорится о пользе воды, воздуха, земли, помогает детям понять, насколько важны эти ресурсы для жизни человека и всех живых существ. [2]

Примеры реализации в примерной рабочей программе:

Примерная рабочая программа по литературному чтению предлагает разнообразные методы для достижения экологических результатов:

— **Чтение и анализ произведений:** Подбор текстов, посвященных природе, животным, растениям, временам года. Обсуждение прочитанного, выявление авторской позиции, формирование собственного отношения к описываемым явлениям.

— **Работа с иллюстрациями:** Анализ иллюстраций к произведениям, которые помогают визуализировать красоту природы и ее обитателей.

— **Творческие задания:** Сочинение собственных рассказов, стихов, сказок о природе, создание рисунков, поделок, отражающих бережное отношение к окружающему миру.

— **Проектная деятельность:** Участие в мини-проектах, направленных на изучение природы родного края, разработку правил поведения в лесу, парке, на водоеме.

— **Экскурсии и наблюдения:** Организация выходов на природу (в парк, лес, к реке) для непосредственного знакомства с окружающим миром, наблюдения за растениями и животными, сбора природного материала.

— **Игры и викторины:** Проведение дидактических игр, викторин, конкурсов на экологическую тематику, способствующих закреплению знаний и формированию интереса к природе.

— **Инсценировки и театрализации:** Постановка небольших сценок по мотивам произведений о природе, что позволяет детям глубже прочувствовать образы и идеи, связанные с экологией.

— **Беседы и дискуссии:** Обсуждение проблемных ситуаций, связанных с загрязнением окружающей среды, вымиранием видов, поиском путей решения этих проблем.

— **Встречи с интересными людьми:** Приглашение специалистов-экологов, лесников, натуралистов для бесед с детьми, демонстрации их работы и расширения кругозора школьников.

— **Работа с пословицами, поговорками, загадками:** Использование фольклорных форм, отражающих народную мудрость и бережное отношение к природе.

— **Ведение дневников наблюдений:** Фиксация изменений в природе, поведении животных, росте растений, что развивает наблюдательность и аналитические способности. [3]

Таким образом, литературное чтение в начальной школе не только развивает читательские навыки, но и является мощным инструментом для формирования экологической культуры, закладывая основы ответственного и бережного отношения к природе, что крайне важно для будущего нашей планеты.

Расширение возможностей литературного чтения для экологического воспитания

Помимо уже упомянутых методов, литературное чтение может быть дополнено следующими формами работы для более глубокого погружения младших школьников в экологическую проблематику:

— **Создание «Книги природы» класса:** Ученики могут совместно с учителем собирать стихи, рассказы, собственные сочинения и рисунки, посвященные природе, создавая уникальное издание, отражающее их восприятие окружающего мира.

— **Использование аудиокниг и мультимедийных ресурсов:** Прослушивание аудиозаписей произведений с соответствующим звуковым сопровождением (пение птиц, шум леса) или просмотр коротких документальных фильмов, иллюстрирующих описываемые в книгах природные явления, может усилить эмоциональное восприятие и понимание материала.

— **Связь с другими предметами:** Интеграция экологических тем из литературы с уроками окружающего мира, изобразительного искусства, технологии. Например, после чтения рассказа о птицах, можно изучить их виды на уроке окружающего мира, нарисовать их на ИЗО, а на технологии смастерить кормушки.

— **Разработка «Экологических маршрутов» по прочитанным произведениям:** Для некоторых произведений

можно создать виртуальные или реальные «маршруты», где дети, опираясь на текст, будут искать информацию о растениях, животных или природных явлениях, описанных автором.

— **Организация «Литературных гостиных» на экологическую тему:** Проведение тематических мероприятий, где дети будут читать стихи, рассказывать о любимых животных, делиться впечатлениями от прочитанных книг о природе.

— **Привлечение родителей:** Вовлечение родителей в процесс экологического воспитания через совместное чтение книг о природе дома, участие в семейных экологических акциях и мероприятиях.

— **Изучение авторских биографий:** Знакомство с жизнью и творчеством писателей, которые посвятили свое творчество природе, может показать детям пример истинной любви и уважения к окружающему миру.

— **Создание «Экологических дневников»:** Помимо дневников наблюдений, дети могут вести дневники впечатлений от прочитанных книг, записывая свои мысли, чувства и выводы, касающиеся природы.

— **Использование интерактивных карт и глобусов:** При изучении произведений, описывающих различные природные зоны или страны, можно использовать интерактивные карты для демонстрации мест действия, показа разнообразия флоры и фауны.

— **Разработка «Экологических памяток» по мотивам произведений:** На основе прочитанных текстов дети могут создавать простые памятки о правилах поведения в лесу, на водоеме, о том, как беречь природу.

— **Создание «Экологических коллажей»:** Ученики могут вырезать изображения из журналов, рисовать и писать тексты, создавая коллажи, отражающие их понимание важности сохранения природы и ее красоты.

— **Изучение символики природы в литературе:** Анализ того, как в произведениях используются символы, связанные с природой (например, дерево как символ жизни, река как символ времени), помогает детям глубже понять авторский замысел и связь человека с природным миром.

— **Разработка «Экологических игр-бродилок»:** Создание настольных игр, где продвижение по полю зависит от правильных ответов на экологические вопросы или выполнения заданий, связанных с природой, делает процесс обучения увлекательным.

— **Использование метода «Экологического детектива»:** Предложение детям решить «экологические загадки» или найти причины наблюдаемых природных явлений, опираясь на прочитанные тексты и собственные наблюдения.

— **Создание «Экологических гербариев» и «Коллекций природных материалов»:** Совместный сбор и оформление гербариев растений или коллекций природных материалов (шишек, листьев, камней) с последующим их описанием и связью с литературными произведениями.

— **Проведение «Экологических чтений» с приглашением родителей:** Организация совместных чтений произ-

ведений о природе для детей и их родителей, с последующим обсуждением и обменом мнениями. [1]

Все эти подходы, интегрированные в образовательный процесс начальной школы, позволяют не только обога-

тить читательский опыт младших школьников, но и сформировать у них прочную основу экологической культуры, которая станет залогом ответственного отношения к планете в будущем.

Литература:

1. Зиновьева, Т. И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева. — Москва: Юрайт 2023. — 468 с. — ISBN 978-5534-06987-7.
2. Каропа, Г. Н. Теоретические основы экологического образования школьников / Г. Н. Каропа. — Минск: Нац. ин-т образования, 1999. — 188 с. — ISBN 985-6510-27-9.
1. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. — 3-е издание, переработанное. — Москва: Просвещение, 2021. — 138 с. — ISBN 978-5-09-079014-7.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.22 № 1/22] // КонсультантПлюс: офиц. сайт. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_417899/

Интеллектуальное воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами мультипликационных фильмов

Аширова Юлия Юрьевна, студент магистратуры

Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

В статье рассматривается роль мультипликационных фильмов в процессе интеллектуального воспитания детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Анализируются психологические и педагогические особенности данного возрастного периода, влияние мультфильмов на развитие когнитивных функций, формирование речи, внимания, памяти и воображения. Приводятся методические рекомендации по использованию мультфильмов в образовательной деятельности, а также практические советы для воспитателей и родителей.

Ключевые слова: дошкольное образование, интеллектуальное воспитание, мультфильмы, познавательное развитие, когнитивные процессы, старший дошкольный возраст.

Интеллектуальное воспитание детей старшего дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования. В возрасте 5–6 лет, согласно государственным стандартам Республики Казахстан, происходит активное формирование основ учебной деятельности, развитие логического и критического мышления, внимания, памяти, воображения и речи [2; 3].

Сегодня дети растут в информационно-насыщенной среде, где мультфильмы занимают важное место. Они представляют собой сочетание образовательного и развлекательного контента, способного стимулировать интерес к познанию окружающего мира. Использование мультфильмов в образовательной деятельности создаёт наглядную и мотивирующую среду для развития когнитивных функций [4, с. 22].

Теоретические основы интеллектуального воспитания

Ключевые компоненты интеллектуального развития: мышление, внимание, память, речь и воображение. Л. С. Выготский подчёркивал, что развитие позна-

вательных функций невозможно без социальной среды и активного участия взрослого. Мультфильмы, сопровождаемые педагогическим комментарием, помогают ребёнку осознавать причинно-следственные связи и формировать навыки анализа [2, с. 25; 4, с. 22]

Мультфильмы как инструмент интеллектуального воспитания

Анализ педагогической литературы и практического опыта показывает, что мультфильмы различаются по образовательной ценности:

Познавательно-научные мультфильмы (например, Фиксики, Профессор Почемушкин) помогают детям осваивать устройство предметов и явлений окружающего мира, развивают логическое и причинно-следственное мышление, а также исследовательские навыки.

Логико-рефлексивные мультфильмы (например, Смешарики) стимулируют анализ, сравнение ситуаций и формирование собственной позиции, что способствует развитию критического мышления.

Социально-познавательные мультфильмы (например, Лунтик и его друзья, Барбоскины) моделируют социальные взаимодействия и конфликты, развивают способность прогнозировать поведение других и понимать мотивы их действий, что важно для эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков.

Дидактические мультфильмы (например, Уроки тётушки Совы) направлены на систематизацию знаний, развитие памяти и внимания, а также подготовку к школьной деятельности.

Интерактивные мультфильмы (например, Даша-путешественница) побуждают детей к активному участию, способствуют концентрации внимания и развитию логического мышления через интегрированные в сюжет задания и вопросы.

Методические рекомендации

Для эффективного использования мультфильмов в образовательной практике рекомендуется:

1. Выбирать мультфильмы, соответствующие возрастным особенностям и образовательным задачам.
2. Организовывать просмотр с обсуждением и постановкой проблемных вопросов.
3. Включать развивающие задания на разных этапах: до просмотра (актуализация знаний), во время просмотра (выделение ключевой информации), после просмотра (обсуждение, творческая и практическая деятельность).
4. Интегрировать мультфильмы в образовательный процесс вместе с игровыми, продуктивными и речевыми занятиями.

Литература:

1. Айтпаева А. Т. Дошкольная педагогика. — Алматы: Білім, 2018.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М., 2005.
3. Баймуханбетова Б. К. Теория и методика дошкольного воспитания. — Алматы, 2019.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1999.
5. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучения. — М., 1981.

Практическое применение

Пример занятия:

Тема: «Почему происходят события вокруг нас» (Фиксики)

Цель: развитие причинно-следственного мышления и логики

Ход занятия:

Беседа о бытовых приборах;

Просмотр серии;

Обсуждение: «Почему произошло это событие?» и «Что произойдёт дальше?»;

Практическое задание: составление схемы «причина → действие → результат».

Подобные занятия показывают рост познавательной активности и развитие аналитических навыков и речи у детей старшего дошкольного возраста [4; 5].

Заключение

Мультфильмы представляют собой эффективное средство интеллектуального воспитания детей старшего дошкольного возраста. Их потенциал зависит от содержания, организации просмотра и интеграции с развивающей деятельностью. Систематическое использование мультфильмов, сопровождаемых методически продуманными заданиями и обсуждениями, способствует развитию мышления, речи, памяти, внимания и воображения, формирует предпосылки успешного обучения и стимулирует познавательную активность [2; 4].

Использование мультфильмов в дошкольной образовательной практике соответствует современным требованиям педагогики и психологии, что делает их надежным инструментом интеллектуального воспитания [1].

Влияние типа семейного воспитания на акцентуации характера у подростков

Беляева Наталья Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Полухина Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Воронежский экономико-правовой институт

В статье рассматривается проблема влияния типов семейного воспитания на формирование акцентуаций характера у подростков, а также показана взаимосвязь стилей семейного воспитания и степени выраженности акцентуированности личности у подростков. Представлены результаты анализа взаимосвязи между гипопротекцией, гиперпротекцией, эмоциональным отвержением, потворствующим воспитанием и развитием конкретных акцентуированных черт личности. Показано, что семейное воспитание является ключевым фактором, определяющим социально-психологическую адаптацию личности подростка.

Ключевые слова: акцентуации характера, семейное воспитание, подростки.

Influence of type of family upbringing on character accentuations in adolescents

The article discusses the problem of the influence of types of family education on the formation of character accentuations in adolescents, and also shows the relationship between the styles of family education and the degree of expression of the accentuation of personality in adolescents. The results of the analysis of the relationship between hypoprotection, hyperprotection, emotional rejection, condoning education and the development of specific accentuated personality traits are presented. Family education shown to be key determinant of adolescent socio-psychological personality adjustment.

Keywords: character accentuations, family education, teenagers.

Подростковый возраст является наиболее трудным периодом с точки зрения становления и развития характера личности. Именно в этом возрасте наиболее ярко проявляются акцентуации характера — чрезмерно усиленные индивидуальные черты личности, обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние в неблагоприятных условиях.

Актуальность исследования взаимосвязи типов семейного воспитания и акцентуаций характера обусловлена тем, что семья является первичным и важнейшим институтом социализации подростка. Семья рассматривается как один из основных факторов социализации подростка, с нее начинается воспитание личности, развитие её индивидуальных качеств. Любая дисгармония в семье приводит к неблагоприятным последствиям в развитии личности подростка, к проблемам в его поведении (А. Е. Личко, К. Леонгард, В. В. Юстицкий, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

В нашем исследовании мы опирались на получившую наибольшую известность типологию негармоничного семейного воспитания, разработанную Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицким. В психологии принято выделять 6 основных видов стилей семейного воспитания: авторитарный, попустительский, демократический, хаотичный, отчужденный и гиперопека (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий и др.).

Исследования подтверждают тот факт, что безнадзорность, проявляющаяся в недостатке родительской опеки и контроля за поведением подростка, недостаток внимания и интереса к его делам и увлечениям, как и чрезмерная опека, мелочный контроль за каждым шагом, система постоянных запретов и неусыпного наблюдения за подростком оказывают негативное влияние на развитие личности в подростковом возрасте.

В современных научных исследованиях существуют работы, направленные на коррекцию стилевых особенностей воспитания подростков. Так, в исследовании Г. О. Горбатюк «Психодраматическая коррекция стилевых особенностей воспитания матерями с гипертимной акцентуацией» определено, что при гипертимной акцентуации матери обнаруживается потворствующая или доминирующая гиперпротекция. Диагностика межличностных отношений выявила, что мать с гипертимной акцентуацией, доминируя в отношениях с подростком, с одной стороны доминантна, чрезмерно энергична, тре-

бует безусловного уважения, а с другой стороны приносит себя в жертву, игнорирует свои интересы [2].

В работе «Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков» (Э. И. Аюпова) общение акцентуированного подростка представлено сложным педагогическим явлением, зависящим от уровня мотивационно-ценностного отношения подростков к общению. Автор подчеркивает важность активных форм обучения и воспитания. В работе подтверждена важность формирования коммуникативных навыков подростков в контексте целостности когнитивной, аффективной и регулятивной функций общения. Ученый подчеркивает важность «организации совместной деятельности педагога и подростков с учетом типа акцентуации и специфики ее проявления, необходимость методического обеспечения программы интенсивного включения подростков в коммуникативную деятельность» (Э. И. Аюпова) [1].

Исследуя теоретические аспекты влияния акцентуации характера на личностное развитие подростков, подчеркивается, что у большинства подростков сбалансированный характер встречается крайне редко. Развитие личности в подростковом возрасте сопровождается избирательной уязвимостью с одной стороны и обостренной устойчивостью с другой. Акцентуированность характера каждого подростка своеобразна, однако подростки с высокими уровнями акцентуаций характера относятся к группе повышенного риска, что может сопровождаться склонностью к пагубным влияниям среды или психическим травмам. Так, в исследовании Д. С. Серсенбаевой и Б. П. Мырзатаевой теоретических аспектов влияния акцентуации характера на успеваемость подростков в учебной деятельности подчеркивается необходимость изучения отношения акцентуированных подростков к учебной деятельности, так как именно в подростковый период активно формируется устойчивый интерес к значимой деятельности, выбору будущей профессии и учебной деятельности [3].

Очевидно, что развитию личности в подростковом возрасте уделено достаточное внимание в современных научных исследованиях. (Д. С. Серсенбаевой, Б. П. Мырзатаева, Э. И. Аюпова, Г. О. Горбатюк и др.) [1,2,3].

В нашем исследовании влияния типов семейного воспитания на акцентуации характера у подростков нами подтверждена гипотеза о том, что акцентуации характера у подростков в значительной степени коррелируют

с типом семейного воспитания. При авторитарном воспитании и гиперопеке ожидается усиление выраженности акцентуаций, тогда как при демократической модели воспитания их проявления будут менее интенсивными. Также доказано: внедрение специальных психологических коррекционных программ снижает выраженность неадаптивных акцентуаций характера у подростков и повышает уровень адаптации по сравнению с подростками, не прошедшими коррекционные мероприятия.

Нами обнаружено, что при авторитарном стиле воспитания родители подавляют инициативу подростка, жестко руководят и контролируют его действия. Эмоциональное отвержение, в том числе жестокое обращение как его крайнее проявление, формирует и усиливает черты эпилептоидной акцентуации характера. Подростки с лабильной, сенситивной и астено-невротической акцентуациями наиболее восприимчивы к эмоциональному отвержению. При гипопротекции риску возникновения асоциального образа жизни наиболее подвержены подростки с неустойчивым и конформным типами акцентуаций. У таких подростков нет близкого контакта с родителями, которые могут оказать моральную поддержку и вселить уверенность в своего ребенка. Авторитарное воспитание формирует акцентуацию эпилептоидного типа. При жестко-авторитарном типе воспитания родители постоянно подавляют психику ребенка суровыми неоправданными требованиями. Система всевозможных запретов, мелочной опеки и постоянных наказаний вы-

зывают ребенка бежать за пределы семьи, в компанию таких же жертв семейного воспитания. Потворствующая гиперпротекция особенно неблагоприятна для подростков с истероидной, лабильной и гипертимной акцентуацией и способствует появлению истероидных черт. Доминирующая гиперпротекция на подростков с гипертимной акцентуацией оказывает наиболее тяжелое действие, вызывая бурные реакции эмансипации.

Ярко проявляющиеся акцентуации характера в подростковом возрасте одновременно с негативными факторами детско-родительских взаимоотношений могут сделать развитие личности в подростковом возрасте наиболее уязвимым, спровоцирует риск социальной дезадаптации подростка.

Гармоничная семья способствует выработке при большинстве типов акцентуаций характера у подростка своего рода «психологического иммунитета» к влиянию неблагоприятных подростковых компаний [3].

Семья является ключевым фактором, определяющим траекторию развития личности подростка. Гармоничное семейное воспитание способствует формированию «психологического иммунитета» к неблагоприятным воздействиям и предупреждает переход акцентуаций в психопатии. Напротив, негармоничные стили воспитания, особенно если они «попадают» в «слабое место» определенного типа акцентуации, могут приводить к психопатическому развитию личности и серьезным нарушениям социальной адаптации.

Литература:

1. Аюпова Э. И. Формирование коммуникативных навыков у акцентуированных подростков // Преподаватель XXI век. — Москва: «Издательство «Прометей» МПГУ», 2007. — № 2 — С.189–190.
2. Горбатюк Г. О. Психодраматическая коррекция взаимоотношений подростков с гипертимными матерями. Москва: Из-во МПА-Пресс, 2003 // Прикладная психология и психоанализ (юбилейный сборник — 10 лет МПА). (стр. 16- 24).
3. Серсенбаева Д. С. Теоретический аспект влияния акцентуации характера на успеваемость подростков в учебной деятельности / Д. С. Серсенбаева, Б. П. Мырзатаева. Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. 2023;(1):51–58. <https://doi.org/10.46914/2959-3999-2023-1-1-51-58>

Влияние занятий нейролепкой на эффективную подготовку детей к школе

Болух Мария Валерьевна, воспитатель;

Примаков Татьяна Геннадьевна, учитель-логопед;

Гузенко Марина Николаевна, воспитатель;

Сорокина Юлия Владимировна, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 80 «Родничок» г. Прокопьевска (Кемеровская область)

Введение

Подготовка ребёнка к школе — многогранный процесс, включающий развитие когнитивных, эмоциональных, социальных и моторных навыков. В условиях растущего влияния цифровых технологий особенно важно нахо-

дить способы стимуляции естественного развития детей, задействуя все органы чувств и активизируя мозговую деятельность. Одним из инновационных инструментов в этой области выступает **нейролепка** — методика, сочетающая творческое развитие с нейропсихологической коррекцией.

Что такое нейролепка?

Нейролепка — это система упражнений с пластилином, глиной или другими пластичными материалами, направленная на комплексное развитие мозга через работу рук. В отличие от обычной лепки, нейролепка включает:

- специальные упражнения для развития межполушарного взаимодействия;
- задания на координацию движений;
- тактильные и сенсорные стимуляции;
- элементы нейропсихологических игр.

Занятия строятся по принципу «от простого к сложному», с постепенным усложнением задач и включением новых элементов.

Основные направления влияния нейролепки на подготовку к школе

1. Развитие мелкой моторики и подготовка руки к письму

Работа с пластичными материалами требует точных движений пальцев, ладоней и кистей. Ребёнок учится:

- контролировать силу нажима;
- координировать движения обеих рук;
- формировать мелкие детали;
- удерживать инструменты (стеки, палочки и т.д.).

Эти навыки напрямую связаны с готовностью к овладению письмом.

Исследования показывают, что дети с развитой мелкой моторикой быстрее осваивают каллиграфические навыки и делают меньше ошибок при письме.

2. Развитие межполушарного взаимодействия

В процессе нейролепки дети выполняют симметричные и асимметричные движения обеими руками, что стимулирует взаимодействие между левым и правым полушариями мозга. Это влияет на развитие речи, улучшение внимания и памяти, формирование пространственного мышления, способность к обучению в целом.

Примеры упражнений:

- одновременное разминание пластилина двумя руками;
- создание зеркальных элементов композиции;
- работа с разными материалами в каждой руке.

3. Сенсорное развитие

Нейролепка обогащает тактильный опыт ребёнка. Работая с материалами разной текстуры, плотности и температуры, дети учатся:

- различать свойства предметов;
- анализировать ощущения;
- запоминать сенсорные эталоны;
- развивать осязательную память.

Это способствует общему когнитивному развитию и облегчает усвоение новых знаний в школе.

4. Когнитивное развитие

Занятия нейролепкой стимулируют:

- **Внимание:** ребёнок учится концентрироваться на задаче, удерживать внимание на деталях.
- **Память:** запоминание последовательности действий, форм и цветов.
- **Мышление:** анализ формы и размера деталей, планирование действий.
- **Воображение:** создание оригинальных образов и композиций.
- **Речь:** проговаривание своих действий, описание результатов, обсуждение с педагогом и сверстниками.

5. Эмоционально-волевое развитие

Лепка обладает успокаивающим эффектом и помогает снижать тревожность, регулировать эмоциональное состояние, развивать усидчивость, формировать уверенность в своих силах, учиться доводить начатое до конца.

6. Социальное развитие

Групповые занятия по нейролепке способствуют развитию коммуникативных навыков, умению работать в команде, обмену опытом и идеями, формированию позитивного отношения к совместной деятельности.

7. Мотивационная готовность к обучению

Через игровые формы нейролепки у детей формируется интерес к познанию нового, желание экспериментировать, положительное отношение к учебной деятельности, внутренняя позиция школьника.

Формы организации занятий:

- индивидуальные занятия;
- групповые занятия (4–6 человек);
- интегрированные занятия в рамках образовательной программы детского сада;
- домашние занятия с родителями.

Примеры упражнений:

- «Волшебные шарики»: скатывание шариков разного размера обеими руками одновременно.
- «Узоры на пластилине»: создание рельефных узоров с помощью стеков и штампов.
- «Сказочные персонажи»: лепка героев сказок с последующим разыгрыванием миниспектаклей.
- «Геометрические фигуры»: создание объёмных фигур и их комбинаций.
- «Цветная мозаика»: составление картин из мелких пластилиновых шариков.

Рекомендации по организации занятий нейрорепки**1. Для педагогов:**

- включать элементы нейрорепки в ежедневные занятия;
- сочетать лепку с другими видами деятельности (рисование, конструирование);
- использовать тематические циклы занятий (например, «Времена года», «Животные», «Космос»);
- вести наблюдение за прогрессом каждого ребёнка и корректировать программу.

2. Для родителей:

- выделить специальное место для занятий дома;
- приобрести качественные материалы (пластилин, глину, инструменты);
- заниматься вместе с ребёнком, показывая приёмы работы;
- поощрять творчество и инициативу;
- не критиковать результаты, а поддерживать интерес.

3. Общие рекомендации:

- соблюдать постепенность в усложнении заданий;
- учитывать индивидуальные особенности ребёнка;
- создавать позитивную атмосферу на занятиях;
- чередовать активные и спокойные этапы работы;
- связывать занятия с реальными жизненными ситуациями и знаниями.

Заключение

Нейрорепка представляет собой эффективный инструмент подготовки детей к школьному обучению, оказывая комплексное воздействие на развитие ребёнка.

Систематические занятия нейрорепкой способствуют формированию всех компонентов школьной готовности: интеллектуального, эмоционального, социального и мотивационного. Внедрение этой методики в практику дошкольных учреждений и семейное воспитание может существенно повысить эффективность подготовки детей к успешному обучению в школе.

Особенности развития креативного мышления у младших школьников на уроках окружающего мира

Бражник Екатерина Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Яровая Виктория Вячеславовна, преподаватель

Инжиниринговый колледж Белгородского государственного национального исследовательского университета

В статье автора рассматривается развитие креативного мышления у младших школьников: его сущность, значение в психологопедагогических науках и ключевые показатели. Анализируются подходы разных исследователей (Б. А. Жекибаевой, Р. Д. Санжаевой и др.). Подчёркивается, что младший школьный возраст — наиболее благоприятный период для развития креативности: в это время происходит переход от нагляднообразного к словеснологическому мышлению при сохранении качеств, способствующих творческому интересу. Особое внимание уделяется роли предмета «Окружающий мир»: его интегративному характеру, возможностям взаимодействия с объектами природы, проведения экспериментов и наблюдений. Описываются условия развития креативности на уроках (доступность материала, интеграция разных видов деятельности, свобода выбора подходов к решению задач) и роль учителя (поощрение, оценка, организация нестандартных заданий).

Ключевые слова: креативное мышление, развитие креативного мышления, младшие школьники, младший школьный возраст, уроки окружающего мира, психологопедагогические науки.

В научной и учебной литературе креативное мышление постепенно развивалось посредством становления четких позиций и взглядов на его сущность и значение. В своей работе, Б. А. Жекибаева отмечает: «Развитие креативности обучающихся младшей школы является важной задачей современных психолого-педагогических наук, так как сформированность навыков креативного мышления позволяет рассматривать исследуемые проблемы, процессы, явления, ситуации с разных, зачастую неожиданных точек зрения и находить различные, даже не очевидные связи между ними» [3, с. 56].

В первую очередь, необходимо рассмотреть показатели креативного мышления, раскрывающие его сущность, для

формирования целостного представления о данном понятии. Среди них следует выделить:

- оригинальность, позволяющая создать что-то новое, то чего раньше не существовало, например, новая идея или способ решения проблемы, который ранее не применялся;
- гибкость и отсутствие рамок, способствующие развитию творческого мышления, для рассмотрения вопросов с различных точек зрения, с учетом творческого подхода;
- воображение, процесс создания новых образов, предметов и явлений путём переработки старых;
- беглость, готовность и объективное восприятие рисков возможных неудач, при применении чего-то нового для решения задач за небольшое количество времени;

— разработанность, способность не просто генерировать идеи, но и углублять, детализировать их.

С учетом данных показателей, можно отметить, что креативное мышление следует рассматривать с широкой точки зрения. Так, автор психологического словаря Р. Д. Санжаева приводит следующее определение мышления: «... психический процесс отражения действительности, высшую форму творческой активности человека» [7, с. 17].

То есть мышление является высшим процессом познания, который основывается на накопленном опыте, навыках и умениях, а также сформированном представлении о предметах и явлениях. Ввиду чего, от мышления зависит то, насколько человек может справляться с решением возникших ситуаций и проблем.

В литературе нет единого понятия и подхода к определению сущности понятия «креативное мышление», поскольку с течением времени, оно трактуется различным образом. Мы в свою очередь отметим, что, когда речь идет о сущности креативного мышления, зачастую она ориентирована на личность ребенка. Поскольку младший школьный возраст является периодом для получения ребенком наивысших возможностей для развития креативного мышления личности.

Для формирования собственного представления о сущности понятия «креативное мышление», рассмотрим наиболее актуальные позиции авторов. Р. В. Козьяков приводит следующий тезис: «В креативном мышлении задействованы многие когнитивные и некогнитивные процессы, которые определяются знаниями, умениями, навыками, потребностями, мотивами, эмоциями, смысловыми образованиями и личностными характеристиками, при этом функционирование осуществляется в особом режиме, в котором интуиция оттесняет логику, бессознательное оттесняет сознание» [5, с. 118].

Само по себе мышление не является качеством, присущим человеку с самого рождения, например, у ребенка формирование мыслительных процессов начинается к году его жизни, а развитие креативного мышления начинается с раннего возраста, однако стоит учитывать, что оно проходит неравномерно. Для его развития являются необходимыми знания, жизненный опыт, сформированные представления об окружающем мире, память. Как отмечает Р. С. Немов: «В процессе развития ребенок накапливает необходимые компоненты через познание окружающего мира и у него начинает проявляться простейшее мышление» [6, с. 141].

Специалист в области психологии В. Н. Дружинин придерживается мнения о том, что развитие креативного мышления проходит несколько фаз, приводя при этом следующий тезис: «Младший школьный возраст рассматривается как самый плодотворный период для развития креативного мышления, также у ребенка в этот период еще сохранились такие детские качества, но в тоже время у него появляется другая логика мышления» [2, с. 78].

В данный период, учебная деятельность является основным видом деятельности для ребенка, поскольку он

приобретает новую социальную роль — ученик, которая обуславливает его переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению. Данные аспекты отражают тот факт, что рассматриваемый период является наиболее благоприятным для развития креативного мышления.

Элементы, способствующие развитию креативного мышления, такие как память, интеллект, внимательность — наиболее интенсивно развиваются в период учебной деятельности. Уроки окружающего мира вызывают у младших школьников интерес, поскольку на них рассматриваются окружающие явления, приводятся простые, но при этом значимые объяснения тех или иных процессов. Интерес в свою очередь способствует более быстрому усвоению полученных знаний.

При этом важно, чтобы на данном этапе, младшие школьники не заучивали материал, а старались его самостоятельно осмыслить, построить логические цепочки и ассоциации. Не менее важную роль играет воображение, поскольку является основой любой творческой деятельности.

Для развития креативного мышления, в первую очередь необходимо все виды мышления, что по своей сути является одной из основных педагогических задач в процессе обучения.

В. В. Никифорова отмечает тот факт, что: «Специфика предмета «Окружающий мир» состоит в том, что он, имея ярко выраженный интегративный характер, соединяет в равной мере природоведческие, обществоведческие, исторические знания и дает ученику материал естественных и социально-гуманитарных наук, необходимый для целостного и системного видения мира в его важнейших взаимосвязях».

Особенности развития креативного мышления на уроках окружающего мира обусловлены спецификой данного предмета. Она заключается в наличии возможностей взаимодействия с реальными объектами и явлениями природы, проведении экспериментов и наблюдений — на основе чего формируются навыки креативного мышления.

Среди основных особенностей следует выделить следующие:

— конкретность и доступность учебного материала, с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей младших школьников;

— возможность интеграции в процесс обучения различных видов деятельности, например, проектная деятельность, проведение экспериментов, выполнение творческих заданий;

— развитие у младших школьников функциональной грамотности, посредством анализа информации, формирования выводов на его основе и применения полученных знаний в различных сферах.

Не менее важную роль в развитии креативного мышления на уроках окружающего мира играет учитель, поскольку он способствует проявлению творческого подхода посредством поощрения учеников, оценки резуль-

татов и процессов их деятельности, организации различных задач, решение которых требует применения нестандартного подхода.

Таким образом, обучение детей креативному мышлению необходимо начинать с младшего школьного возраста, поскольку происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению, при этом сохраняются детские качества, способствующие проявлению познавательного и творческого интереса.

Литература:

1. Джалалова, Л. Е. Развитие креативности младших школьников — Москва: Директ-Медиа, 2022.
2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей: учебник для вузов — Москва: Издательство Юрайт, 2025.
3. Жекибаева, Б. А. О сущности понятия «креативное мышление» — Наука в жизни человека. — 2023.
4. Ильина, С. В. Развитие креативного мышления как компонента функциональной грамотности детей младшего школьного возраста — Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2024.
5. Козьяков, Р. В. Концепции креативного мышления и основные подходы к его изучению — Современная зарубежная психология. — 2022.
6. Немов, Р. С. Общая психология. Познавательные процессы и психические состояния: учебник и практикум для вузов — Москва: Издательство Юрайт, 2025.
7. Санжаева, Р. Д. Психологический словарь личностных качеств / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2020.

Основы формирования функциональной грамотности в начальной школе

Бурец Надежда Алексеевна, учитель начальных классов;
Гребенникова Ангелина Ильинична, учитель начальных классов;
Манцова Ольга Геннадьевна, учитель начальных классов;
Папаян Анжела Владимировна, учитель начальных классов
МОБУ Лицей № 59 г. Сочи имени Трубачёва М. Г.

В статье авторы описывают основы формирования функциональной грамотности в начальной школе.

Ключевые слова: функциональная грамотность, мотивация, проект

Функциональная грамотность — это не ещё один предмет и не дополнительная нагрузка, это новый взгляд на каждый урок, позволяющий сделать образование практико-ориентированным, живым и, что самое важное, нужным самому ребёнку.

Современный учитель начальных классов работает на стыке двух реальностей: академической (знания по предметам) и жизненной (умение эти знания применить). Федеральный государственный стандарт требует формирования функциональной грамотности, но часто педагог оказывается перед вопросом: «Как это делать системно, не превращая урок в бесконечный квест?»

Ответ — в построении собственного методического конструктора, где каждый элемент работает на главную цель: научить ребёнка действовать в ситуациях, похожих на реальные.

Учитель, который видит в учебнике не список правил, а набор инструментов для жизни, обязательно передаст это

Особенности развития креативного мышления младших школьников на уроках окружающего мира заключаются в том, что на уроках создаются благоприятные условия для формирования креативного мышления, предоставляется свобода выбора действий и подходов к решению задач. Творческие задания полностью обуславливаются данными характеристиками и позволяют раскрыть творческий потенциал ученика, а также привить у него интерес к развитию креативного мышления.

видение своим ученикам. Важно перестать давать задачи с полным набором данных. Вместо этого использовать задачи с недостающими данными, где нужно либо спросить у учителя, либо найти информацию в дополнительном источнике.

Естественнонаучная грамотность: лаборатория без границ.

Естественнонаучная грамотность формируется не через заучивание определений, а через цикл: наблюдение → гипотеза → эксперимент → вывод → применение.

В классе мы создали «Уголок исследователя», в котором есть:

— лупы, мерные стаканчики, термометры, весы.

— журнал «Научные сомнения», куда дети записывают свои вопросы (например: «Почему соль исчезает в воде? Куда она девается?»).

Форматы работы:

— «прогноз погоды». Каждое утро дежурный не просто отмечает температуру, а даёт прогноз: «Сегодня

+5, ветер северный. Как нужно одеться? Нужно ли брать сменную обувь? Будет ли гололёд?»;

— «кулинарная физика». На уроке окружающего мира при изучении свойств веществ мы готовим простые блюда (бутерброды, лимонад). В процессе обсуждаем: почему масло тает на горячем хлебе? Почему сахар растворяется быстрее в горячей воде? Домашним заданием становится приготовление простого блюда по инструкции с обязательным объяснением одного процесса [1].

Финансовая и глобальная грамотность: через проектную деятельность.

Финансовая грамотность в начальной школе эффективнее всего формируется через игровые экономические проекты, которые длятся от недели до месяца.

— Проект «Школьная ярмарка». Класс делится на «семьи» или «предприятия». Каждая группа получает стартовый капитал (игровые деньги). Задача: закупить материалы, произвести товар (поделки, выпечка), организовать рекламу (афиша, объявление), рассчитать цену с учётом затрат и желаемой прибыли, провести продажи. После ярмарки — обязательная рефлексия: кто оказался в плюсе, почему, какие ошибки были допущены.

— Проект «Мой город». Интегрирует окружающий мир, математику и читательскую грамотность. Дети изучают карту района, узнают о работе коммунальных служб, рассчитывают бюджет на благоустройство двора (сколько стоит одна скамейка, сколько нужно урн). Кульминация — защита «Бюджета моего двора» перед одноклассниками.

Диагностика без отметок: как увидеть рост? Функциональную грамотность нельзя оценить пятибалльной шкалой за одну работу. Мы используем накопительную систему оценки:

1. «Карта навыков». В электронном или бумажном портфолио фиксируются не оценки, а освоенные умения:

- «умею читать расписание»;
- «могу рассчитать стоимость покупки»;
- «могу составить план эксперимента»;
- «могу объяснить другу, почему нельзя пить воду из-под крана».

2. Комплексные метапредметные работы. Раз в триместр проводим работу, которая построена на одном жизненном сценарии. Например: «Ты едешь с родителями в поездку. Нужно: выбрать билеты (работа с таблицей), собрать аптечку (инструкция), рассчитать бюджет (математика), спланировать одежду по погоде (окружающий мир)». Ученик выполняет задания последовательно, демонстрируя применение разных видов грамотности в связке [2].

3. Наблюдение и самооценка. Использую «Лесенку успеха»: после выполнения практического задания ребёнок отмечает, на каком уровне он действовал:

— 1 ступень — действовал по образцу с помощью учителя.

— 2 ступень — применил известный способ в новой ситуации.

— 3 ступень — нашёл свой способ решения проблемы. Функциональная грамотность начинается не с задания, а с вопроса. Мы используем приём «Точка удивления» на каждом уроке. Это короткий (1–2 минуты) провокационный факт, который не вписывается в детский опыт.

— Пример (математика, 2 класс): «Почему на ценнике в магазине цена 99 рублей, а на кассе пробивают 100?» Дети начинают рассуждать о сдаче, округлении, правилах торговли. Так рождается мотивация разобраться в теме «Сложение и вычитание в пределах 100» через призму реальной ситуации.

— Пример (окружающий мир, 3 класс): «Почему утром трава мокрая, даже если ночью не было дождя?» Вместо готового определения «конденсат» мы проводим мини-исследование со стаканом холодной воды и наблюдаем появление капель.

Классическое чтение и пересказ уходят на второй план. Главным становится извлечение информации из разных источников и её использование.

В нашей практике работает правило «Три источника на уроке»:

1. Сплошной текст (учебник, художественная литература).
2. Несплошной текст (график, таблица, афиша, схема проезда, этикетка).
3. Реальный объект (билет в театр, упаковка лекарства, квитанция ЖКХ).

Приёмы, которые меняют подход к чтению:

— «Инструкция к жизни». После прочтения сказки или рассказа дети создают алгоритм действий: «Как бы ты поступил на месте героя? Напиши пошаговую инструкцию для друга» [3].

— «Слепой текст». На карточке дан только заголовок, диаграмма и подписи к ней. Задача обучающегося восстановить содержание параграфа или устно объяснить, о чём идёт речь, опираясь только на визуальные данные.

— «Ошибка в билете». Даем билет в кино (реальный или макет) с намеренной ошибкой (не тот ряд, дата прошедшая). Ребёнок должен найти несоответствие и аргументировать, почему он не сможет пройти в зал.

Система работы по формированию функциональной грамотности требует от учителя смены роли: из транслятора знаний он превращается в фасилитатора, организатора образовательных ситуаций. Это сложно, потому что предполагает отказ от жёсткого поурочного планирования в пользу гибкости. Но именно такая работа даёт детям главное — уверенность в том, что школьные знания работают за пределами школьных стен.

Литература:

1. Варавина, О. С. Формирование функциональной грамотности детей младшего школьного возраста на уроках изобразительного искусства // Педагогический поиск. — 2020. — № 3. — С. 13–16.

2. Алхатова, Т. С. Компетенции педагога в использовании инновационных технологий в начальной школе в условиях обновленной системы образования / Т. С. Алхатова, А. В. Семкин, Б. Н. Иманжанова // Наука и реальность. — 2020. — № 1. — С. 64–66.
3. Корнилова, А. Ю. Особенности формирования функциональной грамотности младших школьников по предметам гуманитарного цикла / А. Ю. Корнилова, О. Ю. Кравцова, И. М. Саматаева // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сборник трудов XXI Международной научно-практической конференции. — 2019. — С. 59–62.

Потенциал классного коллектива в создании воспитывающей среды для развития личности младших школьников

Вшивенко Елизавета Павловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Пчела Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье рассматриваются возможности классного коллектива как основы для создания воспитывающей среды, способствующей развитию личности младшего школьника. На основе практического опыта работы автором определены педагогические условия, при которых коллектив становится развивающей средой. Ключевыми среди них являются эмоциональная включенность учащихся, социальная значимость совместных дел и рефлексивная позиция педагога. Материалы статьи будут полезны классным руководителям.

Ключевые слова: воспитывающая среда, межличностные отношения, педагогическое взаимодействие, потенциал коллектива, развитие личности, психологический климат, условия.

Трансформационные процессы XXI века предъявили качественно новые требования к личности, что актуализировало поиск оптимальных педагогических условий и механизмов, направленных на её развитие. В условиях реализации обновлённых ФГОС, ориентированных на достижение личностных результатов образования, особое значение приобретает создание эффективной образовательной среды, способствующей становлению обучающихся. В связи с этим усиление воспитательной функции сегодня рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования. Школа в соответствии с поставленными перед ней задачами должна стать не только обучающим, но и воспитывающим социальным институтом. Принципиально важно, чтобы процесс воспитания обеспечивал не просто формирование личности, но и создание условий для развития интеллектуальных и творческих способностей каждого ученика, что требует максимального использования всех воспитательных потенциалов с учётом особенностей образовательной организации.

В данном контексте возрастает роль воспитывающей среды образовательного учреждения — пространства, в котором ребенок может приобщаться к высоким нравственным и эстетическим образцам в активном взаимодействии с педагогами, родителями и сверстниками. Понятие «воспитывающая среда» прочно вошло в круг основных категорий теории воспитания. За последние годы было проведено значительное количество исследований, посвящённых проблеме воспитывающей среды образовательного учреждения; в опубликованных работах описаны различные подходы к её формированию и организации. Однако, не-

смотря на обширную теоретическую базу, малоизученным остаётся вопрос о формировании воспитывающей среды именно на уровне классного коллектива. Особый интерес представляет рассмотрение класса как пространства возможностей, где создаются условия для личностного роста каждого участника образовательных отношений.

Представляется интересным изучить потенциал классного коллектива в создании воспитывающей среды для развития личности через:

- включение учащихся в разнообразные формы совместной деятельности;
- актуализацию межличностных отношений в процессе неформального общения и совместного преодоления трудностей;
- педагогическое сопровождение, направленное на осмысление каждым учеником своего опыта взаимодействия и своего места в коллективе.

Объект исследования: процесс воспитания личности в условиях классного коллектива.

Предмет исследования: потенциал классного коллектива как фактор создания воспитывающей среды.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать потенциал классного коллектива в создании воспитывающей среды, способствующей развитию личности обучающихся.

Для решения поставленной цели рассматривались следующие аспекты:

- раскрытие сущности понятий «потенциал классного коллектива», «воспитывающая среда» в современной педагогической науке;

— анализ форм совместной деятельности как механизмов реализации воспитывающего потенциала коллектива.

Гипотеза исследования: потенциал классного коллектива в создании воспитывающей среды для развития личности будет реализован эффективно, если учащиеся систематически включены в разнообразные формы совместной деятельности.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, социометрия.

В современной педагогической науке понятие **воспитывающая среда** рассматривается как существенный фактор личностного развития. Анализ научной литературы показывает разносторонность этого термина. В словаре русского языка С. И. Ожегова среда определяется как, окружающие человека социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий. В педагогическом контексте воспитательная среда — это совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности. Исследователь Н. Е. Щуркова уточняет, что воспитывающая среда — это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру [11].

Существенным методологическим основанием выступает позиция Л. С. Выготского, который доказывал, что важно «отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды» [1]. Это служит основанием к пониманию того, что среда должна быть не стихийной, а специально смоделированной. Как отмечает Р. У. Богданова, «интегративным фактором, влияющим на развитие личности, является воспитательная среда, а деятельность и отношения выступают системообразующим фактором» [6]. Таким образом, воспитывающая среда — это не просто фон, а активно действующая система условий и отношений.

В свою очередь, **потенциал классного коллектива** раскрывается через его способность быть для личности тем самым «ближайшим окружением», которое оказывает наиболее сильное воспитательное воздействие. А. С. Макаренко определял коллектив как «живой социальный организм», который по отношению к каждому его члену является «инструментом прикосновения к личности». Исследователи выделяют три основные воспитательные функции высокоразвитого коллектива [9]:

организационная: коллектив выступает субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;

идейно-воспитательная: коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;

функция стимулирования: коллектив формирует нравственно ценные стимулы всех общественно по-

лезных дел, регулирует поведение своих членов и их взаимоотношения.

Данные функции составляют основу **воспитательного потенциала**. Он заключается в возможности социализированного формирования членов коллектива путём включения их в движение по превращению в подлинный коллектив, по утверждению в их жизни модели отношений, поведения и деятельности, свойственных гуманному обществу. Следовательно, потенциал коллектива — это не постоянная характеристика, а действенная возможность, которая реализуется через совместную деятельность и общение, создавая тем самым воспитывающую среду для каждой конкретной личности.

Механизмом, раскрывающим возможности как целого коллектива, так и каждого его участника, выступает разнообразная совместная деятельность. Именно в деятельности, по мысли Л. С. Выготского, происходит развитие личности, а отношения выступают системообразующим фактором среды [12]. Значительными являются педагогические возможности общих и групповых форм работы. Формы совместной деятельности могут быть разнообразными: от тематических классных часов, направленных на умение взаимодействовать между собой, на понимание себя, своей роли в коллективе, умение управлять своими эмоциями, умение слышать собеседника, договариваться, до сложных многоэтапных проектов и праздников. Общей в них выступает идея, сформулированная ещё А. С. Макаренко: члены коллектива должны приходить не на «готовенькое», а включаться в деятельность по формированию здоровых традиций и норм в своём коллективе. Только через проживание, через активное участие создаётся та самая микросреда, которая благоприятствует развитию личности.

Реализация воспитательного потенциала классного коллектива в нашем исследовании строилась на основе комплексной системы разнообразных форм совместной деятельности. В неё вошли мероприятия, направленные на развитие познавательной активности, эмоциональной отзывчивости, физической культуры и укрепление межличностных связей.

Познавательный и социальный опыт учащиеся приобретали в ходе **экскурсий**, которые знакомили с историей родного края, культурными и природными объектами, а также через ведение **летописи класса**, где фиксировались значимые события, достижения и традиции, формируя чувство сопричастности к общему делу.

Для художественно-эстетического развития и сплочения коллектива использовались **хоровые занятия**, которые развивали чувство ритма и умение действовать сообща, а также совместная подготовка и проведение народных праздников, таких как **Масленица**, и традиционные **чаепития**, создающие атмосферу неформального общения и доверия.

Особое внимание уделялось формам, способствующим физическому развитию, формированию здорового образа

жизни и воспитанию волевых качеств. Это **спортивные мероприятия**, соревнования, **лыжные и велопоголки**, **походы и прогулки на природе**, которые не только укрепляли здоровье, но и учили детей взаимовыручке, совместному преодолению трудностей и ответственности друг за друга.

Важным компонентом системы стало взаимодействие с семьями учащихся. **Совместные с родителями мероприятия** позволили укрепить связь между семьёй и школой, а традиционные **поздравления именинников** способствовали формированию в классе атмосферы заботы, внимания и уважения к каждому его члену.

Для подтверждения теоретических положений о значительном влиянии коллектива на личность был изучен и проведен анализ воспитательной системы в 4 классе. Было выдвинуто положение о том, что систематическое проведение коллективных творческих дел и мероприятий, сплочённых общей целью, приведёт к позитивной динамике личностных качеств учащихся и улучшению социально-психологического климата в классе.

На базе МБОУ СШ № 3 имени А. И. Томилина (г. Советская Гавань, Хабаровский край) был осуществлён анализ воспитательной системы, сложившейся в одном из классов начальной школы за период обучения. В исследовании приняло участие 30 человек: 18 мальчиков и 12 девочек. В классе реализуется программа совместной деятельности детей, родителей и учителя под названием «Неразлучные друзья — взрослые и дети», включающая серию совместных дел, направленных на развитие сотрудничества, взаимопомощи и творческой самореализации.

Для оценки эффективности программы использовался комплекс диагностических методик, применяемых в начале и в конце учебного года:

Для оценки сплочённости **коллектива** и его ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) использовалась методика «Что важнее?», разработанная Р. В. Белоусовой и Л. П. Пономаренко, которая позволяет определить степень совпадения мнений учащихся о наиболее значимых для совместной работы качествах личности. Коэффициент ЦОЕ позволяет отнести класс к коллективу или к промежуточной стадии развития.

Для изучения **межличностных отношений** и структуры коллектива применялась методика «Социометрия», Дж. Морено, позволяющая выявить лидеров, «предпочитаемых», «изолированных» и оценить уровень взаимности выборов (сплоченность).

Для диагностики **социально-психологического климата** (СПК) использовалась методика А. Н. Лутошкина, которая определяет эмоциональную окраску психологических связей в коллективе, уровень благоприятности атмосферы. Оценка климата вычисляется в процентах, где значения более 60 % соответствуют высокому уровню СПК.

На этапе первичной диагностики были выявлены характерные для многих ученических коллективов особенности: наличие микрогрупп, недостаточно высокий уровень ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) и средний уровень психологического климата.

После реализации программы совместной деятельности в классе была проведена итоговая диагностика, позволяющая проследить динамику изменений. Результаты замеров представлены в таблице.

Таблица 1. Динамика показателей развития коллектива

Параметр диагностики	Этап первичной диагностики	Этап итоговой диагностики
Коэффициент ЦОЕ (С)	60 % (недостаточный уровень)	40 % (средний уровень)
Социометрический индекс сплоченности	Средний	Высокий
Социально-психологический климат	58 % (средний уровень)	76 % (высокий уровень)

Таблица составлена автором по результатам исследования.

Как видно из таблицы, в классе произошли заметные позитивные изменения. Коэффициент ценностно-ориентационного единства снизился с 60 % до 40 %, что позволяет характеризовать класс как промежуточный по уровню развития, приближающийся к статусу коллектива. Положительная динамика данного показателя свидетельствует о возрастании степени совпадения мнений, оценок и позиций учащихся по отношению к значимым для совместной деятельности качествам личности.

Социометрический анализ также выявил положительные изменения: увеличилось число взаимных положительных выборов, сократилось количество «изолированных» учащихся, что говорит о росте внутригрупповой сплочённости и укреплении межличностных связей в коллективе.

Наиболее показательной является динамика психологического климата. Если на этапе первичной диагностики он оценивался как средний 58 %, то по итогам реализации программы его значение достигло 76 %, что соответствует высокому уровню благоприятности. Для такого климата характерен «бодрый, жизнерадостный тон взаимоотношений, оптимизм в настроении; отношения строятся на принципах сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности». В ходе наблюдений также было отмечено, что учащиеся стали более активно и с удовольствием включаться в совместные дела, проявлять инициативу, а успехи и неудачи одноклассников начали вызывать искреннее сопереживание.

Таким образом, полученные экспериментальные данные подтверждают выдвинутую гипотезу. Органи-

зованная совместная деятельность, выступает эффективным механизмом реализации воспитывающего потенциала классного коллектива. Она способствует сплочению учащихся, формированию единой ценностной основы,

улучшению социально-психологического климата, что в совокупности создаёт мощную воспитывающую среду, оказывающую позитивное влияние на динамику личностных качеств каждого ученика.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 670 с.
2. Гаджиева, С. Р. г. Совместная работа школы, семьи и общественности в воспитании подрастающего поколения / С. Р. г. Гаджиева // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Дербент, 27 февраля 2022 года / Под общей редакцией Э. А. Пирмагомедовой. — Москва: ООО «Парнас», 2022. — С. 533–539.
3. Дорожкина, Е. С. «Воспитывающая среда» как категория педагогических исследований / Е. С. Дорожкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2020. — № 6(149). — С. 4–9.
4. Ерицян, Г. Б. Сотрудничество школы и семьи — путь педагогической поддержки / Г. Б. Ерицян, А. В. Оганесян // Человек. Социум. Общество. — 2025. — № S16. — С. 14–21.
5. Кот, Т. А. Педагогическое сотрудничество учителей и родителей как условие формирования личности младшего школьника / Т. А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–1. — С. 178–181.
6. Проектирование воспитательной среды в основных образовательных программах: учебно-методическое пособие для педагогических работников высших учебных заведений / Р. У. Богданова, Т. П. Ефимова, Д. А. Иванова [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Управление развитием воспитательной деятельности. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2011. — 111 с. — (ФГОС И ВПО-3 и воспитание).
7. Прохорова, М. П. Экосистемный подход в образовании: характеристики и возможности / М. П. Прохорова, А. М. Петровский // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–4. — С. 313–315.
8. Руденко, И. В. Проектирование воспитательной среды образовательной организации / И. В. Руденко // Cifra. Педагогика. — 2023. — № 1(1).
9. Толстошеева, К. Н. Общее понятие о коллективе и коллективизме / К. Н. Толстошеева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 4–4. — С. 132–135.
10. Хромов, Н. Н. Роль классного руководителя в становлении классного коллектива и его влияние на формирование личности обучающихся / Н. Н. Хромов // Педагогический вестник. — 2019. — № 7. — С. 67–68.
11. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии / Н. Е. Щуркова. — М.: Юрайт, 2019. — 232 с.]
12. Яворская И. М., Теория развития личности по Л. С. Выготскому [Электронный ресурс] <https://infourok.ru/diplomnaya-rabota-na-temu-teoriya-razvitiya-lichnosti-po-l-s-vygodskom-6954751.html>

Функциональная грамотность в начальной школе: от теории к повседневной практике

Гирька Жанна Владиковна, учитель начальных классов;
Демерчян Марина Валериевна, учитель начальных классов;
Седова Наталья Викторовна, учитель начальных классов;
Алимпиева Ирина Геннадьевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 4 имени В. Ф. Подгурского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема формирования функциональной грамотности младших школьников как ключевого образовательного результата в свете обновленных ФГОС НОО. Авторы, опираясь на собственный педагогический опыт, анализируют основные составляющие функциональной грамотности (читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую и глобальные компетенции) и предлагают конкретные приемы работы на уроках и во внеурочной деятельности. Статья адресована учителям начальных классов, студентам педагогических колледжей и вузов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, начальная школа, читательская грамотность, математическая грамотность, метапредметные результаты, ФГОС НОО, смысловое чтение.

Введение

Современный этап развития российского образования характеризуется сменой парадигмы: от «школы знаний» к «школе компетенций». Одним из главных ориентиров обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) становится функциональная грамотность. К сожалению, в повседневной учительской практике до сих пор встречается подмена понятий: учителя гордятся тем, что ученик «бегло читает», но не проверяют, понял ли он прочитанное. Беглость без осмысления — это технический навык, а не функциональная грамотность.

По определению международного исследования PISA, функциональная грамотность — это способность человека использовать знания и умения для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений [1, с. 12]. Для начальной школы это означает: ребенок должен не просто уметь читать, писать и считать, а применять эти умения в нестандартной ситуации, близкой к реальной жизни.

Цель данной статьи — показать, как учитель начальных классов может системно, без перегрузки детей, формировать элементы функциональной грамотности на каждом уроке и перемене.

1. Компоненты функциональной грамотности младшего школьника

В современной педагогике выделяют пять основных направлений (компетенций) функциональной грамотности применительно к начальной школе [2, с. 45]:

1. Читательская грамотность — умение понимать, анализировать и использовать тексты (сплошные и несплошные: таблицы, графики, афиши, инструкции).
2. Математическая грамотность — способность применять математические знания в бытовых и учебных ситуациях (подсчет сдачи, планирование времени, чтение расписания).
3. Естественно-научная грамотность — умение объяснять природные явления, ставить простые опыты, делать выводы.
4. Финансовая грамотность (элементарный уровень) — понимание роли денег, планирование простых покупок, различение «хочу» и «надо».
5. Глобальные компетенции — способность понимать другие культуры, работать в паре/группе, решать конфликты.

Важно подчеркнуть: в 1–2-х классах акцент делается на двух первых компонентах, к 3–4 классу подключаются остальные, но интегративно, а не отдельными «уроками по финансовой грамотности» раз в месяц.

2. Читательская грамотность как базовая основа

Мои многолетние наблюдения показывают: если в 1–2 классе не сформировано смысловое чтение, к 4 классу ре-

бенок начинает «спотыкаться» по всем предметам. Он не понимает условие задачи по математике, не может выделить главное в правиле по русскому языку, теряется при работе с картой по окружающему миру.

Какие приемы работают реально?

— Прием «толстые и тонкие вопросы». После чтения текста дети учатся задавать «тонкие» (фактические: «Кто? Где? Когда?») и «толстые» (проблемные: «Почему автор считает? Что было бы, если...?»). Начинаем этот прием со 2 класса.

— Работа с несплошными текстами. На уроке окружающего мира даем не просто параграф, а расписание уроков в лесной школе, меню столовой с ценой, билет в музей. Задание: найди информацию, реши проблему. Например, «У тебя 150 рублей. Что ты можешь купить в школьной столовой из предложенного списка?» — это уже стык читательской и математической грамотности [3, с. 78].

— «Чтение с остановками и прогнозирование». Читаем текст по частям, перед чтением следующей части дети предсказывают развитие сюжета. Это развивает и понимание, и воображение, и логику.

Результат: к концу 3 класса наши ученики без труда находят нужную информацию в объявлении, инструкции к конструктору или рецепте. Это и есть функциональная читательская грамотность.

3. Математическая грамотность в действии

Традиционные задачи «В одном мешке 5 кг картошки, а в другом — в 3 раза больше...» часто далеки от жизни. Для формирования математической грамотности мы используем сюжетные задачи с жизненным контекстом:

— Расчет времени: «Урок начинается в 8:30. Дорога от дома до школы занимает 20 минут. Во сколько нужно выйти, чтобы не опоздать? А если зайти в магазин на 5 минут?»

— Работа с деньгами: «У тебя есть 500 рублей. Нужно купить тетрадь за 47 руб., ручку за 89 руб. и обед за 120 руб. Хватит ли денег? Сколько останется?»

— Чтение табло и расписаний: «Электричка отправляется в 13:15. На табло написано «задержка на 15 минут». Во сколько отправится поезд?»

Особое место занимают задачи с недостающими или лишними данными. Например: «Мама купила 3 кг яблок и 2 кг груш. Сколько всего фруктов купила мама, если 1 кг яблок стоит 80 рублей?» Дети быстро замечают, что цена — лишнее данное. Умение отсекай лишнее — важнейший компонент функциональной грамотности [4, с. 102].

4. Естественно-научная и финансовая грамотность в начальной школе (на примере внеурочной деятельности)

Формировать естественно-научную грамотность в 1–4 классах лучше через микро-исследования и дневники наблюдений. Примеры из нашей практики:

— Тема «Свойства воды»: дети не просто заучивают, что вода — растворитель, а проводят опыт с солью, сахаром, песком и маслом. Задача — зафиксировать результаты в таблице и сделать вывод: какие вещества растворяются, а какие нет.

— Тема «Погода»: месяц ведем дневник наблюдений (облачность, температура, осадки), затем строим график и пытаемся найти связь (например, после падения температуры обычно идет снег).

Финансовая грамотность на начальном этапе — это не проценты и кредиты. Это:

— Проект «Мои карманные деньги» (ведем учет доходов и расходов в течение недели, рисуем диаграмму).

— Игра «Супермаркет»: детям дается список покупок на определенную сумму и каталог с ценами. Нужно выбирать товары, не выходя за бюджет.

— Разбор рекламы: «Купи 3 и получи 1 бесплатно» — всегда ли выгодно? Дети учатся сравнивать цену за единицу товара.

Глобальные компетенции мы отрабатываем через парные и групповые проекты с распределением ролей. Например, создание «Карты добрых дел класса»: один ребенок ищет информацию, другой оформляет, третий представляет, четвертый оценивает по критериям. При этом обсуждаем: а как бы поступили дети в другой стране? Что общего у всех школьников мира?

5. Типичные ошибки учителя при формировании функциональной грамотности

Опираясь на свой опыт и анализ работ коллег [5, с. 210], мы выделили три главные ошибки:

1) Формальное использование термина. Учитель пишет в плане «формирование функциональной грамотности», но на уроке дает обычные тренировочные упражнения без жизненного контекста.

2) Перегрузка детей «взрослыми» задачами. В 1 классе нельзя требовать расчета бюджета семьи — это вызовет тревогу и непонимание. Задачи должны быть посильными.

3) Игнорирование несплошных текстов. Многие учителя работают только с художественными текстами, забывая про таблицы, графики, схемы, афиши. А ведь в реальной жизни ребенок чаще встретит именно их.

Литература:

1. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2018. — М.: Логос, 2020. — 284 с.
2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя. — М.: Вентана-Граф, 2021. — 320 с.
3. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? Развитие читательской грамотности. — М.: МЦНМО, 2019. — 158 с.
4. Леонтьев А. А. Понятие функциональной грамотности в современной педагогике // Вопросы образования. — 2018. — № 3. — С. 98–115.
5. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Универсальные компетентности и функциональная грамотность: чему учить сегодня. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2022. — 342 с.

6. Система оценки: как понять, что функциональная грамотность сформирована?

Оценивать функциональную грамотность традиционной пятибалльной системой сложно. Мы используем накопительную систему «Портфолио функциональных умений», куда входят:

— Результаты выполнения ситуационных задач (не на оценку, а с комментарием «смог/не смог применить»).

— Листы самооценки после проекта («Я научился читать расписание», «Я смог посчитать сдачу»).

— Чек-листы для родительской оценки (например, «Мой ребенок может по инструкции собрать простую модель»).

Раз в четверть мы проводим комплексную метапредметную работу, где в одном задании объединены читательская, математическая и естественно-научная грамотность. Пример для 3 класса: дан текст о кормушке для птиц, чертеж (несплошной текст), список материалов с ценами и таблица видов птиц своего региона. Задания: понять, какие птицы прилетят, рассчитать стоимость материалов, объяснить, почему кормушка должна быть с крышей. Такая работа показывает реальный уровень функциональной грамотности.

Заключение

Функциональная грамотность в начальной школе — это не модный тренд и не дополнительная нагрузка. Это новый взгляд на образовательный результат: важен не сам факт знания, а умение им распорядиться. Учитель начальных классов находится на передовой этого процесса, потому что именно в 6–10 лет закладываются способы действия с информацией.

Наш практический совет коллегам: не нужно искать специальных «уроков функциональной грамотности». Начните с малого — на каждом уроке задавайте вопрос: «А где это может пригодиться тебе в жизни сегодня или завтра?». И внимательно слушайте ответы детей. Часто они подсказывают лучшие контекстные задачи. И помните: беглое чтение без понимания и вычисление без смысла — это еще не грамотность. Грамотность — это мост между школой и жизнью. И построить этот мост предстоит именно нам, учителям начальной школы.

Использование игровых технологий для развития пространственного мышления на уроках геометрии

Гончаров Иван Витальевич, студент

Научный руководитель: Гальцева Оксана Александровна, кандидат физико-математических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена использованию игровых технологий для развития пространственного мышления учащихся на уроках геометрии в основной школе. Рассматриваются психологические основы, классификация дидактических и компьютерных игр, методические приемы, практические примеры уроков, экспериментальные результаты и перспективы применения современных цифровых инструментов в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: игровые технологии, пространственное мышление, уроки геометрии, дидактические игры, развитие воображения.

Пространственное мышление представляет собой сложную когнитивную способность к мысленному представлению, анализу и манипулированию геометрическими объектами в трехмерном пространстве, что составляет основу успешного освоения геометрии и определяет готовность учащихся к изучению стереометрии, черчения и инженерных дисциплин [1, с. 2]. Игровые технологии, опирающиеся на принципы эмоциональной вовлеченности, соревновательности и наглядно-действенного метода, эффективно преодолевают традиционные трудности абстрактных геометрических понятий, переводя теоретические знания в практические действия с моделями и виртуальными объектами [2, с. 5]. В основной школе систематическое использование игр повышает качество усвоения материала на 25–30 % интерес к предмету, что подтверждено многочисленными педагогическими исследованиями [3, с. 3].

Теоретические основы игрового подхода коренятся в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, где игра рассматривается как ведущая деятельность, создающая зону ближайшего развития через социальное взаимодействие, имитацию и строгое следование правилам [4, с. 8]; эту концепцию развивают Ж. Пиаже (игра как средство ассимиляции и аккомодации) и Д. Б. Эльконин (игра как микромир с новообразованиями психики) [11, с. 23]. Современные исследования подтверждают эффективность: метаанализ Hattie (2012) показывает эффект размера 0,66 для игровых методов в STEM-дисциплинах [12, с. 145]. Игровые технологии классифицируются по различным критериям: подвижные игры (например, «геометрические эстафеты» с построением фигур командами из веревок или телодвижений) развивают пространственную ориентацию и моторную координацию; конструкторские занятия с кубиками Дьенеса, Lego и магнитными плитками формируют навыки конструирования многогранников и понимание симметрии; настольные головоломки типа танграма, пентатро и «Блюм» учат композициям многоугольников и алгоритмическому мышлению; ролевые игры в формате «архитекторы города» или «строители мостов» развивают проектирование с ограничениями ресурсов

и эстетическими критериями; цифровые платформы (GeoGebra, Tinkercad, Minecraft Education) обеспечивают динамическое 3D-моделирование с мгновенной обратной связью [1, с. 4]. Каждая группа игр целенаправленно развивает специфические аспекты пространственного мышления — ориентацию, визуализацию, мысленное вращение, анализ пропорций и метрические свойства — согласно модели М. Л. Козыревой [5, с. 6], что подтверждается ростом показателей на 20–35 % в экспериментальных группах [13, с. 89].

Методические условия успешного применения игровых технологий включают четкую связь конкретной игры с темой урока, строгое соблюдение временных рамок в 10–20 минут, дифференциацию заданий по уровням сложности и обязательную рефлекссию с математическим анализом свойств фигур [2, с. 10]. На уроках наглядной геометрии в пятом классе игра «геометрическая пантомима» предполагает, что ученики изображают телодвижениями различные фигуры, такие как окружность или параллелепипед, а класс определяет их основные признаки, включая углы и ребра, что активно развивает пространственную ориентацию и точность терминологии [6, с. 12]. В шестом классе «мозаика многоугольников» с использованием палочек и пластилина направлена на сборку треугольников и квадрilaterалов с заданными параметрами углов, последующий анализ осей симметрии и классификацию фигур по свойствам [3, с. 7].

Международный педагогический опыт подтверждает высокую эффективность игровых технологий: Сингапур, лидер мониторинга TIMSS, выделяет 40 % учебного времени на геометрию с акцентом на манипуляции моделями, Финляндия внедряет проектные недели с конструкторами, что обеспечивает высокие позиции в PISA [8, с. 25], а Япония использует gamified приложения вроде «Math Adventure» для развития пространственного мышления, повышая мотивацию на 25–30 % по данным национальных исследований [9, с. 45]. В России перспективы дальнейшей цифровизации включают геймифицированные образовательные платформы с трехмерной геометрией (например, «GeoQuest» на базе Учи.ру), искусственный интеллект для адаптации заданий по уровню

сложности и метавселенные для совместного виртуального конструирования фигур [1, с. 12]; пилотные проекты в московских школах уже демонстрируют рост усвоения геометрических понятий на 18 % [10, с. 67], открывая путь к интеграции VR в ФГОС.

Игровые технологии кардинально трансформируют уроки геометрии, превращая пассивное восприятие абстрактных понятий в активное исследование простран-

ственных отношений, формируя профессионально значимые навыки для инженерии, архитектуры, дизайна и робототехники [2, с. 28]. Системное внедрение такого подхода не только повышает конкурентоспособность российских школьников в международных образовательных мониторингах, но и эффективно готовит их к профессиональным вызовам цифровой экономики через развитие фундаментальных пространственных компетенций [3, с. 30].

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
2. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1974. — 584 с.
3. Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф. и др. Геометрия. 7–9 классы. Учебник для общеобразовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2015. — 224 с.
4. Позина В. П. Игровые технологии в обучении младших школьников. — Волгоград: Перемена, 2010. — 148 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Роль и значение игровой деятельности в развитии коммуникативной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития

Гребеньчук Анастасия Юрьевна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) через призму игровой деятельности. Автор анализирует специфические особенности взаимодействия детей данной категории со сверстниками и взрослыми, обосновывает значимость игры как ведущего вида деятельности для коррекции недостатков социально-коммуникативной сферы. В работе представлены теоретические аспекты проблемы и практические рекомендации по организации игровой среды. Особое внимание уделяется необходимости целенаправленного педагогического руководства игрой для формирования полноценных навыков общения.

Ключевые слова: *игровая деятельность, старшие дошкольники, задержка психического развития, коммуникативная сфера, коррекционная педагогика, социализация, межличностное взаимодействие.*

Введение

Проблема формирования коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимает одно из центральных мест в современной коррекционной педагогике и специальной психологии. В старшем дошкольном возрасте коммуникация становится важнейшим фактором психического развития, обеспечивая условия для социализации ребенка и его успешного перехода к систематическому школьному обучению. Однако у детей с ЗПР процесс становления навыков общения протекает замедленно и искаженно, что обусловлено органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы.

Степень изученности проблемы достаточно широка. Фундаментальные основы понимания генезиса ЗПР и роли ведущей деятельности в развитии психики были заложены Л. С. Выготским, чей культурно-исторический подход подчеркивал социальную природу дефекта.

Вклад в изучение коммуникативных особенностей детей с ЗПР внесли такие ученые, как С. А. Домишкевич (исследование эмоционально-волевой сферы), Е. С. Слепович (изучение специфики игровой деятельности как средства коррекции), и У. В. Ульянова, подчеркивавшая важность формирования общей личностной готовности к обучению. В работах Е. Е. Дмитриевой детально описаны уровни общения детей с ЗПР со взрослыми, а исследования И. Ю. Кулагиной фокусируются на познавательной специфике данной категории детей, которая ограничивает их возможности в вербализации своих мыслей и чувств.

Несмотря на наличие значительного массива теоретических данных, вопрос совершенствования коммуникативной сферы через игровую деятельность остается актуальным, так как современные условия требуют внедрения новых методологических подходов и адаптации классических игровых техник к актуальным потребностям инклюзивного образования.

Основная часть

Игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте традиционно рассматривается как ведущая. Именно в игре происходит интенсивное развитие всех психических процессов: памяти, внимания, мышления и, прежде всего, речи как инструмента коммуникации. Однако у детей с ЗПР игра имеет ряд специфических особенностей. Часто она задерживается на этапе предметно-манипулятивных действий или элементарных сюжетов, не достигая уровня развернутой сюжетно-ролевой игры без специальной помощи педагога.

Основная трудность в развитии коммуникативной сферы у данной категории детей заключается в снижении потребности в общении, неумении ориентироваться в ситуации взаимодействия, трудности в понимании эмоционального состояния партнера и недостаточной осознанности правил речевого этикета. Как отмечает Г. В. Кузнецова, развитие коммуникативных про-

цессов напрямую зависит от включенности ребенка в коллективную деятельность, где игра выступает естественным полигоном для отработки социальных навыков [1, с. 112].

Организация игровой деятельности для детей с ЗПР требует четкой структуры. Педагог должен выступать не просто наблюдателем, а активным участником и «модератором» общения. Процесс формирования коммуникации в игре можно разделить на несколько этапов:

1. Обогащение эмоционального опыта и создание мотивации к контакту.
2. Обучение средствам общения (вербальным и невербальным).
3. Формирование навыков кооперации в коллективной игре.
4. Закрепление моделей конструктивного разрешения конфликтов.

Для оценки эффективности игровой деятельности в развитии различных компонентов коммуникации была разработана система критериев, представленная в таблице ниже.

Таблица 1. Показатели развития коммуникативной сферы детей с ЗПР в процессе игровой деятельности

Компонент коммуникации	Характеристика в начале коррекции	Динамика в результате игровой терапии
Инициативность	Низкая, ребенок редко вступает в контакт первым	Рост числа обращений к сверстникам, предложение сюжетов
Речевая активность	Преобладание односложных ответов, эхо-лалия	Развернутые фразы, использование диалога в ролях
Эмоциональный отклик	Неадекватность реакций, эмоциональная лабильность	Умение сопереживать персонажу, сдержанность
Соблюдение правил	Быстрая потеря интереса, нарушение логики игры	Способность следовать правилам до конца игры

Как видно из таблицы 1, целенаправленное использование игровых методов позволяет значительно повысить уровень социальной адаптации. Важно понимать, что для детей с ЗПР игра является формой «обучения без принуждения». В процессе принятия на себя роли (врача, водителя, продавца) ребенок вынужден использовать специфический словарь и социальные формулы, что стимулирует развитие лексико-грамматического строя речи.

Актуальные исследования подтверждают, что игровая среда должна быть насыщена не только материальными стимулами, но и вариативными сценариями. Современные подходы к коррекции ЗПР подчеркивают значимость сюжетно-дидактических игр, которые объединяют в себе обучающую задачу и игровую форму [3, с. 42]. Такие игры позволяют ребенку в защищенной обстановке проигрывать сложные для него жизненные ситуации, снижая уровень тревожности при реальном общении.

Особое внимание следует уделять развитию невербальной коммуникации. У детей с ЗПР часто наблюдается бедность мимики и жестикуляции. Игры-драматизации и этюды на выражение эмоций способствуют осознанию собственного тела и улучшению понимания неречевых сигналов окружающих. Согласно современным методиче-

ским требованиям, коррекционная работа должна носить комплексный характер, объединяя усилия логопеда, психолога и дефектолога [5, с. 89].

Кроме того, нельзя игнорировать роль семьи в этом процессе. Домашняя игровая среда должна продолжать линию, заданную в дошкольном учреждении. Родители, обученные методам игрового взаимодействия, становятся мощным ресурсом для закрепления коммуникативных навыков [2, с. 15]. Без поддержки со стороны ближайшего социального окружения результаты, достигнутые в кабинете специалиста, могут быстро нивелироваться.

Эффективность игры как коррекционного средства подтверждается и тем, что она позволяет компенсировать дефицит произвольной регуляции поведения. В игре ребенок подчиняется правилам добровольно, так как это необходимо для сохранения игрового процесса. Это способствует развитию самоконтроля, который у детей с ЗПР обычно существенно снижен [4, с. 201].

Выводы

Подводя итог, можно утверждать, что игровая деятельность является незаменимым инструментом в коррекции

нарушений коммуникативной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития. Ее значение заключается в создании естественной мотивационной базы для общения, возможности многократного повторения социальных сценариев и снижении эмоционального напряжения.

Основные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Специфика коммуникации детей с ЗПР требует специальной организации игрового пространства с постепенным усложнением коммуникативных задач.

2. Эффективность коррекции повышается при использовании сюжетно-ролевых и театрализованных игр, направленных на развитие как вербальных, так и невербальных средств общения.

3. Систематическое применение игровых методов способствует переходу ребенка от пассивного наблюдения к активному сотрудничеству со сверстниками.

Таким образом, грамотно организованная игра не только корректирует имеющиеся недостатки развития, но и подготавливает фундамент для успешной интеграции ребенка в общество и его дальнейшего обучения.

Литература:

1. Алехина, С. В. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: учебное пособие / С. В. Алехина. — Москва: Юрайт, 2021. — 234 с.
2. Борисова, Н. В. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи / Н. В. Борисова // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 4. — С. 12–18.
3. Волкова, Т. Н. Особенности социализации детей с задержкой психического развития в игровой деятельности / Т. Н. Волкова // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 38–48.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: в 2 ч. Ч. 1: учебное пособие для вузов / Н. Н. Малофеев. — Москва: Просвещение, 2020. — 320 с.
5. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика: учебник для бакалавров / Е. А. Стребелева. — Москва: Академия, 2024. — 352 с.

An overview of main student extracurricular activities at Chinese universities

An overview of main student extracurricular activities at Chinese universities

Grinevich Sergei Anatolyevich, ph.d., associate professor
Belarusian State Technological University (Minsk)

Yu Qionghuan, master's student
Belarusian National Technical University (Minsk)

The article presents an overview of the main areas of extracurricular activities of students in Chinese universities: academic, cultural and artistic, sports, volunteer, and entrepreneurial. The organizational model, management structure, and educational significance of extracurricular work are examined, emphasizing its role in the formation of professional competencies, social responsibility, and the comprehensive development of the individual.

Keywords: university, student, extracurricular activities, organizational model, formation, competencies, personality.

Обзор основных студенческих внеучебных мероприятий в китайских университетах

Гриневи́ч Серге́й Анато́льевич, кандидат технических наук, доцент
Белорусский государственный технологический университет (г. Минск)

Юй Цюньхуань, студент магистратуры
Белорусский национальный технический университет (г. Минск)

В статье представлен обзор основных направлений внеучебной деятельности студентов китайских университетов: академического, культурно-художественного, спортивного, волонтерского и предпринимательского. Рассмотрены организационная модель, управленческая структура и образовательное значение внеучебной работы, подчеркивается её роль в формировании профессиональных компетенций, социальной ответственности и всестороннем развитии личности.

Ключевые слова: университет, студент, внеучебная деятельность, организационная модель, формирование, компетенции, личность.

Extracurricular activities are an important component of higher education and serve as a vital supplement to classroom teaching. They play a significant role in promoting the comprehensive development of university students. With the continuous expansion of higher education in China, universities are placing increasing emphasis on students' all-round development. National education policies have explicitly identified ideological and political education, innovation capability cultivation, and practical ability enhancement as key objectives of higher education reform.

Extracurricular activities are widely regarded as an important pathway to achieving these educational goals. They expand the boundaries of classroom teaching and enhance students' engagement and sense of responsibility. Extracurricular activities are conducive to the development of students' specialties and creativity, and help enhance their learning motivation and innovative abilities. They cultivate students' analytical skills and original thinking, thereby promoting their comprehensive development [1]. In Chinese universities, organizations such as the Communist Youth League of China and university-level Student Unions play central roles in the organization and management of extracurricular activities. This organizational system reflects the institutional characteristics of university governance and its value-guiding function.

Extracurricular activities serve as an important approach and effective means to implement quality-oriented education, as well as an effective and indispensable way for talent cultivation in colleges and universities [2]. The main types of extracurricular activities organized for students in universities of the PRC are: academic and technological activities; cultural and artistic activities; sports and fitness activities; volunteer service and social practice activities; innovation and entrepreneurship activities.

Academic and Technological Activities. Academic and technological activities constitute a core component of university extracurricular programs. They serve as an important bridge between classroom-based professional learning and extracurricular academic exploration. Their primary objectives include deepening professional knowledge, cultivating research abilities, and stimulating innovative thinking, covering activities from basic academic exploration to high-level technological competitions. These activities include academic lectures, disciplinary seminars, and research workshops, as well as national academic and technological competitions. These activities primarily fall into three categories: discipline-specific competitions, scientific research training, and academic lectures.

Discipline-specific competitions: for example, competitions such as the «Challenge Cup», the «Internet+» Competition, and ACM cover a wide range of disciplines — from natural sciences and engineering to the humanities and social sciences. Participating in these competitions requires thorough preparation, and winning them provides significant

advantages for further education and employment, especially in technology companies.

Scientific research training: Relying on university laboratories and mentor systems, research projects are conducted under the «Undergraduate Training Program for Innovation and Entrepreneurship» (projects are classified into national, provincial, and university levels).

Academic lectures: Organized by universities, these lectures cover topics ranging from cutting-edge technology and classic humanities to industry trends. Featuring keynote speakers such as academicians and entrepreneurs, they have become an important channel for students to broaden their academic horizons. This kind of cross-disciplinary brainstorming can inspire various new ideas and viewpoints, promoting the collision and exchange of thoughts [3].

Academic activities require a high level of engagement, but the returns are also substantial: they directly develop professional competencies. Typically, students from the top 30 % in terms of academic performance participate in them.

From the perspective of experiential learning theory, when students apply the theoretical knowledge acquired in class to practical academic research and technological innovation, and engage in the «practice — reflection — generalization — re-practice» cycle, their cognitive and reflective abilities are significantly enhanced, promoting the deep internalization of knowledge. Organizing such activities requires coordinating the work of faculty, securing venues, and obtaining funding, which in turn develops students' planning and teamwork skills.

Cultural and Artistic Activities. Cultural and artistic activities serve as important carriers of campus cultural development. Their core objectives are to enrich students' spiritual and cultural lives, enhance aesthetic literacy, and strengthen cultural identity and campus belonging, covering fields such as music, fine arts, drama, calligraphy, photography, recitation and dance. Universities establish choirs, orchestras, drama clubs, calligraphy associations, and photography associations, and regularly organize campus singing competitions, art exhibitions, recitation contests, and gala performances. In recent years, universities have increasingly integrated traditional Chinese culture, revolutionary culture, and advanced socialist culture into cultural and artistic activities through intangible cultural heritage experiences, red classics recitations, and traditional festival exhibitions.

Student organizations (such as the Student Union and the Graduate Student Union) and student associations (including interest-based, academic, and public welfare types) are the core organizers of extracurricular activities, and their operation itself serves as an important practical platform. The Student Union is responsible for coordinating university-level events (e.g., orientation galas, anniversary celebrations), which helps members develop skills in event planning, resource coordination, and team management.

Student associations are mass student organizations voluntarily formed based on students' interests, majors, or special talents. They are key platforms for campus cultural development and the second classroom, playing a vital role in fostering students' overall competence. By independently planning, organizing, and participating in association activities, students can not only pursue their interests, develop their strengths, and broaden their knowledge horizons, but also enhance their organizational, managerial, communication, and innovation skills through teamwork. Association activities emphasize autonomy, openness, and sharing, serving as a crucial link between classroom learning and social practice, and as a key arena for higher education institutions to implement the “Five-Education Integration” approach and cultivate well-rounded students. At present, student associations in Chinese colleges and universities are developing prosperously and have become an effective extension of the second classroom. The establishment and management of student associations, the selection and training of association cadres, as well as the organization and implementation of various extracurricular activities, play a role that cannot be ignored in higher education.

Participation in creative activities not only enriches student life but also develops communication skills and strengthens identification with the university, ultimately enhancing academic motivation. Moreover, such initiatives promote intercultural dialogue on campus and cultivate students' aesthetic sensibility and openness to diverse cultures.

Sports and Fitness Activities. Sports activities implement the principle of «health first». Their objectives are to strengthen physical health, cultivate willpower, develop teamwork skills, and respect for rules. These are among the most widely attended types of extracurricular activities. Universities operate sports clubs such as basketball, football, volleyball, running, yoga, and martial arts. Competitions between faculties and universities are regularly held, along with «fun starts» (playful races or games), fitness challenges, outdoor training sessions, and sports festivals. This forms a system that integrates elite sports, mass physical education, and the promotion of a healthy lifestyle.

Research indicates that regular participation in sports activities positively impacts students' academic performance, personal development, and socialization. The habits of adhering to rules, the spirit of competition, and the cooperation skills cultivated through sports extend to other areas of life and contribute to the harmonious development of one's character.

Volunteer Service and Social Practice Activities. Volunteer service and social practice activities are core platforms for implementing the fundamental mission of fostering virtue through education and cultivating students' sense of social responsibility. Guided by the Communist Youth League, these activities have developed into normalized, project-based, and branded programs, covering rural revitalization, environmental protection, community service, teaching assistance, event support, emergency response, and elderly care. Signature programs such as the “Three Going to the Countryside” summer social practice initiative and the “Return to Hometown” social practice program attract widespread student participation.

The «Three Goes to the Countryside» social practice program mainly takes the form of concentrated summer practice, organizing college student volunteers to go deep into towns and villages to carry out diversified services. Centered around «cultural outreach, technological outreach, and healthcare outreach», the program enriches villagers' spiritual life through cultural activities such as artistic performances, red story lectures, and book donations; leverages universities' disciplinary strengths in technological outreach to bring agricultural technical guidance and e-commerce training to the fields, promoting industrial upgrading; and conducts free medical consultations and health education in healthcare outreach to improve rural medical literacy. Adhering to the principle of «integrating knowledge with action», the program not only strengthens students' practical abilities and fosters a sense of patriotism and responsibility towards the nation, but also builds a bridge between universities and rural areas, promoting the flow of resources and knowledge to the countryside and contributing to rural revitalization and development.

The «Returning to the Hometown» project utilizes the resources of students' hometowns. During vacations, they return home and engage in local social practices, such as internships in government departments, work in enterprises, volunteer activities, or conducting research. Participation methods are flexible and depend on the student's specialization and the needs of the region. This strengthens the connection with their hometown, provides a clearer understanding of their career prospects, and delivers tangible benefits—combining «serving the homeland and refining oneself».

Empirical studies show that participation in volunteer and social practice activities significantly enhances students' social responsibility, empathy, and leadership abilities, helping them establish correct worldviews, life views, and values.

Innovation and Entrepreneurship Activities. Universities offer general innovation and entrepreneurship courses, establish incubation centers, and set up student innovation funds to provide guidance, technical support, venues, and financial assistance. They regularly organize innovation competitions, entrepreneurship salons, project roadshows, and entrepreneur lectures. National platforms such as the National College Student Innovation and Entrepreneurship Training Program and the “Internet Plus” Innovation and Entrepreneurship Competition provide important channels for showcasing innovation achievements and connecting entrepreneurial resources.

These activities are characterized by a distinct practical orientation and interdisciplinary nature. They enhance students' professional application abilities, market insight, resource integration capabilities, and risk management skills. Research indicates a significant positive correlation between extracurricular participation and students' cognitive development and career competence, with innovation and entrepreneurship activities having particularly strong effects. Their organization also reflects the practical application of modern educational governance and administrative management theories.

University extracurricular activities are managed through a two-tier system at the university and departmental levels.

At the university level, the Youth League Committee leads coordination among administrative and academic units to formulate policies, funding mechanisms, and evaluation systems. At the departmental level, each school designs and implements characteristic activities aligned with disciplinary features and student development needs.

A comprehensive support system—including institutional, financial, venue, and evaluation guarantees—ensures standardized and sustainable operation. Participation in extracurricular activities is incorporated into comprehensive quality evaluation systems and linked to scholarships, awards, and postgraduate recommendations, thereby motivating broad participation.

Extracurricular activity is an integral part of the educational process. It does not duplicate but rather complements classroom instruction, creating synergy. Its value lies not only in expanding knowledge and developing skills but also in shaping value orientations and personal qualities:

- It strengthens ideological and political education;
- It develops professional and practical competencies;
- It strengthens the student's connection with the university and enhances their academic perseverance;
- It fosters social responsibility and leadership qualities.

References:

1. Wu, A. On the Revelations of College Students' Extra Curriculum Activities in Foreign Countries to the Development of Extra Curriculum Quality Education in China / A. Wu, F. Tong // Journal of Chongqing Institute of Technology. — 2006. — No. 5. — P. 174–176. — (In Chinese). — URL: <https://www.cqvip.com/doc/journal/22074704?sign=3b7c2cd037c5504ef7f137bb911f6150309725f77e122871ca6c8cb4ae5944f8&expireTime=1805972321857&resourceId=22074704&type=1> (accessed: 31.03.2026).
1. Zhao, G. An analysis of the long-term incentive mechanism for college students' participation in extracurricular activities / G. Zhao, H. Zhu, X. Liu // Journal of Jiangxi Agricultural University: Social Sciences Edition. — 2007. — No. 2. — P. 154–156. — (In Chinese). — URL: http://dianda.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=24872992&from=Qikan_Search_Index (accessed: 31.03.2026).
2. Wan, H. The impact and development of university extracurricular activities on the ideological and political education of college students under the goal of fostering virtue and cultivating talent / H. Wan, L. Ye // Modern Education and Practice. — 2024. — No. 9. — P. 4–6. — (In Chinese). — URL: <https://www.cqvip.com/doc/journal/7112710846?sign=f0f469c73dd984901c74df1181433fc8de4193581ae25f7b5b8a82ad9d4dd75&expireTime=1805969917611&resourceId=7112710846&type=1> (accessed: 31.03.2026).

Роль вербального и невербального общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями)

Гулак Екатерина Анатольевна, учитель

ГКОУ Астраханской области «Школа-интернат № 1 для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Астрахань)

В статье описывается роль вербального и невербального общения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, интеллектуальные нарушения, вербальное и невербальное общение, коммуникация, социализация.

Общение — это основа взаимодействия человека с окружающим миром. Для детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с интеллектуаль-

The more actively a student participates in educational activities, the higher the outcomes of their development. Extracurricular activities, by offering flexible and voluntary participation formats, significantly increase this engagement and contribute to holistic development.

Conclusion

The system of extracurricular activities in Chinese universities today is institutional in nature, characterized by a diversity of forms and functional completeness. It provides students with important experience that goes beyond academic learning: it strengthens the educational dimension, enhances professional and practical skills, cultivates a sense of community and responsibility, and develops leadership qualities. Extracurricular activity contributes to the harmonious development of knowledge, competencies, and personal traits, and lays a foundation for training innovative, practice-oriented professionals. It also reflects the specificity of the Chinese educational model, in which value-based education permeates the entire process of specialist training, integrating the tasks of moral formation and professional growth.

ными нарушениями, вербальное и невербальное общение играет ключевую роль в их развитии, социализации и эмоциональном благополучии. В данной статье мы рас-

смотрим, как различные формы общения влияют на особенных детей, и какие методы могут быть использованы для улучшения взаимодействия.

Язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия. Большинству детей освоение разговорного языка даётся без каких-либо трудностей, однако есть дети, которым на это требуется гораздо больше времени и усилий, чем другим.

Коммуникация — обмен сообщениями между двумя и более собеседниками. Традиционно коммуникация подразделяется на вербальную и невербальную.

Вербальная коммуникация — коммуникация с помощью слов (активной речи).

Невербальная коммуникация — общение с помощью других средств (жест, мимика, положение тела, эмоциональные проявления и т. п.)

Механизмы нарушений формирования вербальной коммуникации:

1. Нарушение когнитивной составляющей, обусловленные трудностями усвоения речи как знаковой системы и замена языка примитивными досимволическими (беспокойство, взгляд) или простыми символическими (жест, мимика) формами реагирования;
2. Нарушение мотивационной составляющей (отсутствие мотивации к коммуникации, патология аффекта и регулирующих структур нервной системы);
3. Нарушение организационно-регуляторного обеспечения (структурный уровень речи, правила коммуникации);
4. Нарушение операционного звена (слуховое восприятие и двигательная моторика).

Вербальное общение

Вербальное общение включает в себя использование слов и языка для передачи информации. Для детей с интеллектуальными нарушениями это может быть сложным процессом, так как они могут испытывать трудности в понимании речи, формулировании своих мыслей и выражении эмоций.

Однако вербальное общение остается важным инструментом для:

1. Развития языковых навыков: Регулярное использование простых и понятных фраз помогает детям развивать словарный запас и улучшать навыки общения.
2. Социализации: Вербальное общение способствует интеграции детей в общество, позволяя им взаимодействовать с другими детьми и взрослыми.
3. Эмоциональной поддержки: С помощью слов можно выразить поддержку, понимание и любовь, что особенно важно для детей с особыми потребностями.

Невербальное общение

Невербальное общение включает в себя жесты, мимику, интонацию и другие формы выражения, не связанные с речью. Для детей с интеллектуальными нарушениями невербальные сигналы могут быть даже более

значимыми, чем вербальные. Невербальное общение играет важную роль в следующих аспектах:

1. Понимание эмоций: Жесты и мимика помогают детям распознавать и выражать свои чувства. Например, улыбка может означать радость, а нахмуренные брови — беспокойство.
2. Создание доверительной атмосферы: Невербальные сигналы, такие как прикосновения или доброжелательная интонация, могут помочь создать комфортную среду, где ребенок чувствует себя в безопасности.
3. Поддержка вербального общения: Невербальные жесты могут быть использованы для дополнения и усиления вербальных сообщений. Например, показывая на предмет во время его называния, взрослый помогает ребенку лучше понять информацию.

Методы эффективного общения

Для того чтобы улучшить взаимодействие с детьми с интеллектуальными нарушениями, можно использовать несколько методов:

1. Упрощение языка: Использование коротких и простых предложений, а также ясных инструкций поможет ребенку легче воспринимать информацию.
2. Использование визуальных материалов: Иллюстрации, карточки с изображениями или символами могут помочь детям лучше понять и запомнить информацию.
3. Жестовое сопровождение: Использование жестов и мимики во время общения поможет ребенку лучше воспринимать информацию и выражать свои мысли.
4. Активное слушание: Важно проявлять интерес к тому, что говорит ребенок, показывая это через зрительный контакт и соответствующие невербальные реакции.
5. Создание безопасной среды: Дети должны чувствовать себя комфортно и уверенно во время общения. Это можно достичь через положительное подкрепление и эмоциональную поддержку.
6. Интеграция технологий:
 - Использование специальных приложений и устройств для общения может значительно облегчить процесс коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Примеры практического применения

1. Работа в группах:
 - Создание групповых занятий, где дети могут взаимодействовать друг с другом через игры и совместные проекты, помогает развивать как вербальные, так и невербальные навыки.
2. Использование игр:
 - Игры на развитие речи и коммуникационных навыков (например, «Угадай слово» или «Сказки на пальцах») могут быть полезны для обучения детей взаимодействию.

3. Создание индивидуальных программ:

— Разработка индивидуальных программ обучения, учитывающих особенности каждого ребенка, позволяет более эффективно работать над его коммуникативными навыками.

4. Вовлечение родителей:

— Важно вовлекать родителей в процесс общения и обучения, обучая их методам эффективного взаимодействия с детьми дома (родительские гостиные, обучающие лектории и тренинги для родителей).

Заключение

Вербальное и невербальное общение играют критически важную роль в жизни детей с ограниченными воз-

можностями здоровья. Понимание их уникальных потребностей и использование различных методов общения помогут создать более благоприятные условия для их развития и социализации. Эффективное взаимодействие не только способствует улучшению коммуникационных навыков детей, но и укрепляет эмоциональные связи между ними и окружающими, что является основой для их успешной интеграции в общество.

Таким образом, внимание к особенностям общения с детьми с интеллектуальными нарушениями — это не просто задача педагогов или специалистов по работе с детьми, но важная часть социальной ответственности общества в целом. Создание инклюзивной среды, где каждый ребенок может быть услышан и понят, — это шаг к более справедливому и доброму миру.

Литература:

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О. Н. Тверская, М. А. Щепелина; выпуск. ред. А. Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. — Пермь. 2018–160
2. Верещага И. В., Моисеева И. В., Пайкова А. М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включая нарушения зрения и слуха/ под ред. А. М. Пайковой. — М.: Теревинф, 2017
3. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб. метод. пособие / Т. В. Горудко. — Минск: БГПУ, 2015–148 с.
4. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб. метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. — 2-е изд. — Минск: Четыре четверти, 2010–392 с.
5. Морозов В. П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения. Психофизиологические и психоакустические основы. — М.:Изд. ИП РАН, 1998.
6. Шипицына Л. М., Защиринская О. В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография. — СПб.; Речь, 2009.

Когнитивная безопасность в высшем образовании: защита критического мышления в эпоху генеративного искусственного интеллекта

Дозорова Дарья Сергеевна, студент магистратуры

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва

В статье исследуется проблема деградации критического мышления у студентов и молодых исследователей в условиях активного внедрения генеративных нейросетей. Анализируется феномен когнитивной разгрузки, приводящий к формированию устойчивой когнитивной зависимости от искусственного интеллекта (ИИ). Опираясь на данные исследований Брукингского института (Brookings Institution, 2026), Массачусетского технологического института (Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2025), Пекинского педагогического университета (Beijing Normal University (BNU), 2026), а также на работы российских ученых (И. А. Розанов, А. А. Шамшев, Е. К. Яхваров и др.), автор выделил три группы угроз: когнитивные, этические и психологические. Обосновывается необходимость введения понятия «когнитивная безопасность» в категориальный аппарат педагогики высшей школы. В качестве решения предложена трехуровневая модель защиты (диагностический, превентивный и коррекционный компоненты) и сформулированы практические рекомендации для трансформации образовательного процесса.

Ключевые слова: критическое мышление, искусственный интеллект в образовании, когнитивная безопасность, когнитивная зависимость, генеративные нейросети, цифровая компетентность, высшее образование, ИИ-грамотность.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования привела к массовому внедрению генеративных нейросетей в учебный и исследовательский процессы. Если ранее искусственный интеллект рассматривался преимущественно как вспомогательный инструмент, то сегодня наблюдается тенденция делегирования ему базовых мыслительных операций. Студенты и аспиранты всё чаще используют ИИ не для проверки или углубления знаний, а для полной замены собственной когнитивной деятельности.

Исследования последних лет фиксируют тревожную динамику: возникает феномен когнитивной разгрузки, при котором учебные задания выполняются обучающимися с минимальным участием самостоятельного мышления, а результаты работы ИИ принимаются без критической оценки [1; 7]. Возникает парадокс: чем активнее используются технологии, тем меньше задействуются когнитивные ресурсы обучающихся, что ведет к атрофии навыков анализа и синтеза информации.

Особую озабоченность вызывает состояние критического мышления — ключевой компетенции, обеспечивающей способность ориентироваться в информационных потоках. В условиях, когда ИИ генерирует всё более убедительные тексты, грань между собственным и сгенерированным знанием стирается, а способность к рефлексии замещается слепым доверием к алгоритмам.

В зарубежной и отечественной научной литературе проблема только начинает осмысляться. Работы [1; 2; 3; 4; 5] фиксируют отдельные аспекты: снижение критического мышления, рост когнитивной зависимости, размытие академической честности. Однако целостное понимание того, как система высшего образования может противостоять этим рискам, отсутствует. Понятие «когнитивная безопасность студента» еще не вошло в категориальный аппарат педагогики, не разработаны модели защиты и практические рекомендации для вузов.

Цель статьи — концептуализировать понятие когнитивной безопасности студента и предложить стратегии защиты критического мышления в условиях цифровой трансформации образования.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать основные угрозы критическому мышлению, связанные с использованием генеративного ИИ;
- 2) вписать понятие «когнитивная безопасность» в контекст высшего образования;
- 3) разработать модель защиты когнитивной сферы обучающихся;
- 4) сформулировать практические рекомендации для преподавателей и администрации вузов.

Методы и материалы

Исследование носит теоретический характер и основано на анализе и синтезе данных, полученных из открытых научных источников. Методологическая база включает несколько этапов.

Поиск источников. Анализировались русскоязычные и переводные публикации за 2024–2026 годы, посвященные влиянию ИИ на когнитивные процессы. Отбирались материалы, содержащие эмпирические данные: опросы, эксперименты, статистика. Ключевыми источниками стали:

- доклад Brookings Institution (2026) с участием более 500 экспертов [1];
- экспериментальное исследование MIT (2025) со сравнительным анализом групп обучающихся [7];
- отчет BNU (2026) об интенсивности использования ИИ студентами [6];
- работы российских авторов: И. А. Розанов [3], А. А. Шамшев [4], Е. К. Яхваров с соавторами [5] и др.

Анализ и систематизация. Выявленные данные группировались по типам угроз (когнитивные, этические, психологические). Сравнивались выводы авторов, выделялись повторяющиеся закономерности.

Построение модели. На основе обобщенных данных была разработана трехуровневая модель когнитивной безопасности. Модель носит прогностический характер и предлагается как основа для дальнейшего обсуждения и эмпирической проверки.

Формулировка рекомендаций. Завершающим этапом стала разработка практических предложений для внедрения в образовательный процесс.

Результаты

В результате анализа источников были выявлены три ключевых блока проблем и предложена системная модель их решения.

Классификация угроз когнитивной сфере

Анализ литературы позволил систематизировать негативные эффекты от взаимодействия с ИИ в три группы (таблица 1).

Таблица 1. Группы угроз при использовании генеративного ИИ в образовании

Группа угроз	Описание	Эмпирическое подтверждение
Когнитивные	Снижение критического мышления, атрофия навыков анализа, когнитивная разгрузка	Эксперимент MIT: пользователи ИИ хуже справляются с задачами на самостоятельное мышление [7]. Исследование BNU: 88 % студентов используют ИИ, но не могут критически оценить его ответы [6]
Этические	Размытие границ авторства, выдача сгенерированного текста за свой, отсутствие рефлексии	Опрос BNU: студенты не видят проблемы в присвоении результатов работы ИИ [6]
Психологические	Формирование паттерна когнитивной зависимости, замещение внутренних механизмов мышления внешним алгоритмом	Введение понятия «когнитивная зависимость» [3]; риск замещения живого общения [3]

Модель когнитивной безопасности

Для системного противодействия выявленным угрозам предлагается трехуровневая модель когнитивной безопасности, включающая диагностический, превентивный и коррекционный компоненты (рисунок 1).

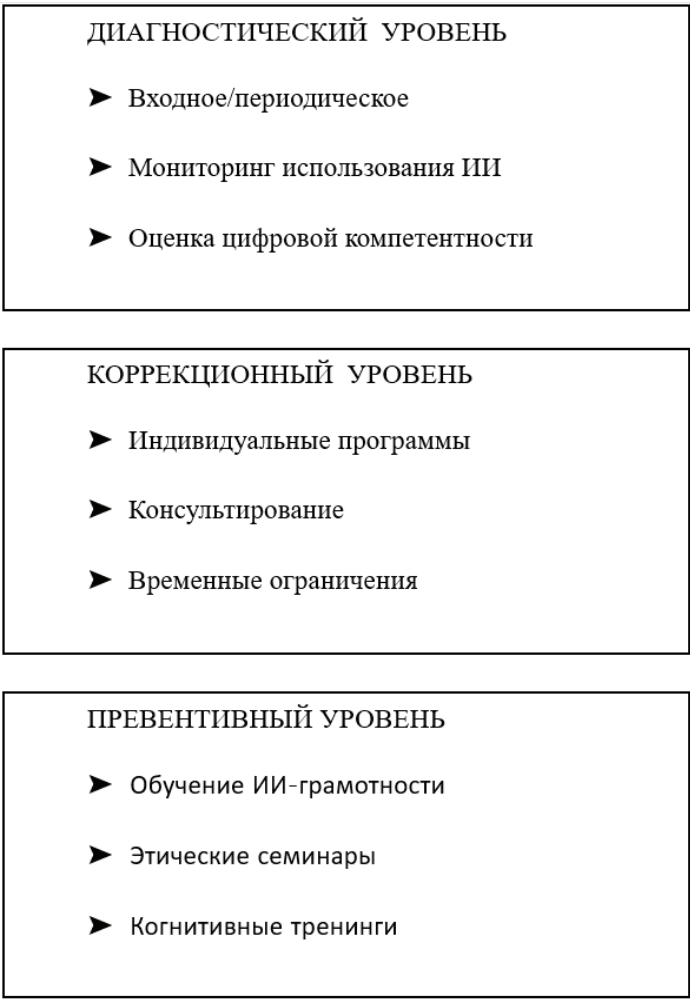


Рис. 1. Трехуровневая модель когнитивной безопасности обучающегося

Диагностический уровень направлен на раннее выявление проблем. Он включает:

- входное и периодическое тестирование уровня критического мышления;
- мониторинг паттернов использования ИИ студентами;
- оценку уровня цифровой компетентности [2].

Превентивный уровень нацелен на формирование культуры безопасного использования ИИ. Включает:

- обучение ИИ-грамотности (объяснение ограничений нейросетей, феномена галлюцинаций);
- этические семинары о границах между помощью и подменой;
- внедрение когнитивных тренингов в учебный процесс.

Коррекционный уровень предназначен для работы с уже сформировавшейся зависимостью. Включает индивидуальные программы, консультирование, временное ограничение на использование ИИ в определенных видах работ.

Рекомендации для внедрения

На основе предложенной модели сформулированы следующие практические шаги для вузов:

1. Нормативное закрепление — включение темы когнитивной безопасности в образовательные стандарты как части цифровой компетентности.
2. Локальные акты — разработка внутреннего кодекса использования ИИ в вузе, регламентирующего допустимые границы его применения в учебных заданиях.
3. Повышение квалификации — обучение преподавателей не только работе с ИИ, но и методам выявления признаков когнитивной зависимости у студентов.
4. Мониторинг и гибкость — внедрение мониторинга успеваемости в качестве инструмента обратной связи для корректировки образовательных программ в случае фиксации снижения когнитивных способностей.

Обсуждение

Полученные результаты коррелируют с данными современных исследований. Феномен когнитивной разгрузки, описанный в докладе Brookings Institution [1], полностью соответствует выделенным в данной работе когнитивным угрозам. Выводы Ма с коллегами [2] о связи цифровой грамотности и когнитивного контроля поддерживают идею о необходимости превентивного обучения.

Введение понятия «когнитивная зависимость» [3] обосновывает необходимость не только профилактики, но и коррекционного уровня в предлагаемой модели. Данные эксперимента MIT [7] служат эмпирическим аргументом в пользу диагностического компонента для отслеживания негативной динамики. Наконец, китайское исследование [6], фиксирующее разрыв между активным использованием ИИ и неспособностью к рефлексии, указывает на острый дефицит ИИ-грамотности и этических регуляторов в текущем образовательном процессе.

Новизна данной работы заключается в попытке интеграции разрозненных данных в целостную трехуровневую модель и введении понятия «когнитивная безопасность» как рабочего инструмента педагогики.

Ограничения исследования. Предложенная модель носит теоретический характер и требует эмпирической верификации. В работе не учтена дифференциация рисков по направлениям подготовки (технические или гуманитарные). Также остается открытым вопрос о роли самой образовательной системы, которая своей ориентацией на формальные результаты может провоцировать студентов на поиск «быстрых» решений через ИИ.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема снижения критического мышления под влиянием ИИ подтверждена эмпирически. Массовое использование генеративных нейросетей ведет к формированию когнитивной зависимости и размыванию академической честности.
2. Негативные последствия могут быть систематизированы в три группы: когнитивные, этические и психологические угрозы.
3. Система высшего образования на данный момент не обладает встроенными механизмами защиты. Отсутствует понятие «когнитивная безопасность» и соответствующие педагогические стратегии.
4. Предложенная трехуровневая модель (диагностика — превенция — коррекция) может служить концептуальной рамкой для разработки таких стратегий.

Главный вывод статьи заключается в том, что когнитивная безопасность должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса наравне с информационной безопасностью. Технологическое развитие не остановить, но педагогическое сообщество обязано обеспечить условия, при которых ИИ останется инструментом, а не заменой самостоятельному мышлению студентов и молодых исследователей.

Литература:

1. Brookings Institution. A New Direction for Students in an AI World: Prosper, Prepare, Protect. — Washington, 2026. — 98 p.
2. Ma C. M. S., Shek D. T. L., Fan I. Y. H. et al. The Impact of Digital Safety Competence on Cognitive Competence, AI Self-Efficacy, and Character // Applied Sciences. — 2025. — Vol. 15(10). — P. 5440.
3. Розанов И. А. Искусственный интеллект в психологической практике: между инновацией и ответственностью // Московский государственный психолого-педагогический университет : [сайт] — URL: <https://mgppu.ru/news/17116> (дата обращения: 31.03.2026).
4. Шамшев А. А. Когнитивные искажения при длительном взаимодействии с генеративными моделями искусственного интеллекта // Психология когнитивных процессов / Под ред. В. В. Селиванова. — Смоленск: СмолГУ, 2024. — С. 112–128.
5. Яхваров Е. К., Афанасьев А. В., Аринушкина А. А. О рисках когнитивных искажений использования систем искусственного интеллекта в образовательной деятельности вузов России // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. — 2025. — № 4. — С. 65–93.
6. BNB University. AI in Teaching and Learning: Student Survey Report 2026. — Beijing, 2026. — 45 p. — URL: <https://ctl.bnbn.edu.cn/info/1196/4851.htm>
7. Massachusetts Institute of Technology. The Impact of AI on Student Cognition: Experimental Study. — Cambridge, 2025. — 62 p. — URL: <https://www.media.mit.edu/publications/your-brain-on-chatgpt/>

Современные подходы к коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФАОП ДО

Докучаева Екатерина Леонидовна, учитель-дефектолог
МАОУ № 239 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации коррекционно-педагогической деятельности учителя-дефектолога в дошкольной образовательной организации (ДОО) в контексте внедрения Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО). Автором представлены основные направления работы, проанализированы современные методы диагностики и коррекции, а также выделены условия эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание уделяется интеграции диагностической, коррекционной и консультативно-просветительской функций специалиста.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, дошкольное образование, ФАОП ДО, коррекционно-развивающая работа, дети с ОВЗ, сенсорное развитие, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивная практика.

Современная система дошкольного образования находится в стадии активной трансформации, связанной с обновлением нормативно-правовой базы и внедрением индивидуализированных подходов к обучению и воспитанию детей. Принятие и реализация Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) определило новые векторы деятельности учителя-дефектолога.

Ключевой задачей специалиста сегодня является не просто «подтягивание» ребенка до условной возрастной нормы, а создание условий для максимальной реализации его потенциальных возможностей, социализации и формирования предпосылок учебной деятельности с учетом структуры дефекта. В условиях инклюзивного образования учитель-дефектолог выступает связующим звеном между ребенком, семьей и педагогическим коллективом, требуя пересмотра традиционных методов работы в сторону большей гибкости и технологичности.

Основные направления деятельности учителя-дефектолога в ДОО

Согласно профессиональному стандарту и требованиям ФАОП ДО, деятельность учителя-дефектолога в дошкольном учреждении многогранна и включает в себя следующие функциональные модули:

1. Диагностико-аналитический модуль.

Современная диагностика выходит за рамки простой констатации уровня знаний. В своей работе мы используем комплексный подход, включающий:

а) Оценку актуального уровня развития познавательной деятельности (восприятие, внимание, память, мышление);

б) Анализ сформированности предпосылок учебной деятельности;

с) Динамическое наблюдение за развитием ребенка в процессе коррекционного воздействия;

d) Использование скрининговых методик для раннего выявления недостатков в развитии (сенсорных, интеллектуальных, речевых).

2. Коррекционно-развивающий модуль.

Основная форма работы — индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия. В связи с обновлением содержания образования, приоритетными становятся:

a) Сенсорное развитие: формирование эталонных представлений о цвете, форме, величине; развитие тактильно-двигательного восприятия как базы для интеллектуального развития;

b) Формирование пространственно-временных представлений: работа над пониманием предлогов, схемы тела, ориентировкой в пространстве, что критически важно для профилактики дисграфии и дислексии в школьном возрасте;

c) Развитие высших психических функций: использование нейропсихологического подхода (нейроигры, кинезиологические упражнения), позволяющего активизировать межполушарное взаимодействие;

d) Формирование элементарных математических представлений (ФЭМП) и подготовка к обучению грамоте: с опорой на сохраненные анализаторы ребенка.

3. Консультативно-просветительский и профилактический модуль. Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от включенности родителей и воспитателей. В своей практике мы активно используем:

a) Тренинги для родителей по применению коррекционных методик в домашних условиях;

b) Совместные детско-родительские мастер-классы;

c) Консультирование воспитателей по вопросам адаптации дидактического материала для детей с ОВЗ в режимных моментах.

Инновационные формы и методы работы

В условиях модернизации образования учитель-дефектолог должен владеть современными образовательными технологиями. Наиболее эффективными в нашей практике показали себя:

— Нейрокоррекционные технологии: использование балансировочных досок (бильбоу), нейротренажеров, дыхательных упражнений, направленных на формирование произвольной регуляции деятельности;

— Сенсорная интеграция: организация занятий в сенсорной комнате или с использованием элементов сенсорной стимуляции для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и сенсомоторными нарушениями. Это позволяет нормализовать процесс обработки сенсорной информации, что является фундаментом для обучения;

— Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР): интерактивные игры, программно-дидактические комплексы (например, «Мерсибо»), а также авторские презентации для повышения мотивации детей и визуализации абстрактных понятий;

— Игровые технологии и ТРИЗ: использование элементов теории решения изобретательских задач для развития гибкости мышления и преодоления когнитивных стереотипов у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Взаимодействие с участниками образовательного процесса

Успешность реализации коррекционного маршрута невозможна без тесного сотрудничества в рамках психолого-педагогического консилиума (ППК) ДОУ. Учитель-дефектолог выступает координатором в вопросах:

1. Разработки адаптированной образовательной программы (АОП) для ребенка с ОВЗ.

2. Определения динамики развития и корректировки образовательного маршрута.

3. Создания «безбарьерной» среды в группе (доступность пособий, адаптация инструкций).

Роль учителя-дефектолога в современном дошкольном учреждении выходит далеко за рамки узкой коррекционной работы. Сегодня это — стратег образования, проектирующий индивидуальный маршрут развития ребенка, тьютор для педагогов и семейный консультант.

Реализация ФАОП ДО требует от специалистов постоянного повышения квалификации, внедрения нейропсихологических и сенсорно-интегративных подходов, а также активного использования цифровых инструментов. Только при условии системного взаимодействия всех участников образовательного процесса и владения специалистом современным методическим инструментарием возможна полноценная социализация и подготовка к школьному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. — М.: Теревинф, 2021.
2. Нищева Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. — М.: АРКТИ, 2019.
4. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2022.
5. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. Утверждена приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1022.

Эффективные методы и приемы развития критического мышления в работе с дошкольниками

Долгих Вера Ивановна, воспитатель
МАУДО г. Ялуторовска «Детский сад № 9» (Тюменская область)

В статье рассматривается взаимосвязь развития критического мышления у дошкольников и развитие речи. Задача современного воспитателя заключается не в передаче готовых знаний и умений, а в создании условий для возникновения у ребенка вопросов и умения находить ответы на эти вопросы из разных источников: интернета, справочников, энциклопедий и т. д. Педагогу необходимо развивать у детей любознательность, а, следовательно, и грамотную, самостоятельную речь. Оптимальной методикой для решения данной задачи является технология развития критического мышления. В статье рассматриваются этапы развития критического мышления и приемы работы с детьми на каждом этапе.

Ключевые слова: мышление, речь, критическое мышление, умозаключения, суждения.

Что такое мышление? Мышление — это фундаментальный человеческий навык. Человеку необходимо думать, чтобы строить планы, брать на себя инициативу, решать проблемы, открывать возможности и разрабатывать план действий на будущее. Как же мышление и речь связаны между собой? Л. С. Выготский в своих исследованиях рассматривал «значение слов» как показатель развития мышления, непосредственно связанный с развитием речи. Он отмечал: «Мысль рождается в слове». [7, с.4] Человеческое мышление невозможно без языка. Чем лучше продумана мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в речи.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского в образовательной практике необходимо создавать предпосылки для одновременного развития мышления и речи. Педагогам необходимо обеспечивать условия для развития у детей самостоятельного, оценочного, многогранного, рефлексивного мышления. А это и есть критическое мышление. Критическое мышление — это процесс соотнесения внешней информации с имеющимися у человека знаниями, выработка решений о том, что можно принять, что необходимо дополнить, а что — отвергнуть. При этом иногда приходится корректировать собственные убеждения или даже отказываться от них, если они противоречат новому знанию. [2, с.5] Мышление, которое формирует новое понятие на основе уже имеющихся знаний и жизненного опыта.

Использование приемов развития критического мышления способствует расширению словарного запаса и улучшению речевых навыков, так как детям приходится формулировать свои ответы и аргументы.

Дошкольники учатся не только отвечать на вопросы, но и задавать их. Такой процесс способствует развитию диалогической речи, поскольку вопросы помогают развивать обсуждение и открывают новые темы для разговора.

Участие в ряде приемов, таких как дебаты или ролевые игры, помогает детям учиться обосновывать свои мнения и взгляды. Это формирует у них навыки аргументации и критического анализа, что является важным аспектом речевого развития.

По мнению психологов и педагогов критическое мышление — это отправная точка для развития творческого мышления. А обсуждения в процессе выполнения упражнений и игр позволяют детям научиться взаимодействовать друг с другом, делиться мнениями и уважать взгляды других. Это важно для формирования речевых навыков в контексте общения.

Кроме того, критическое мышление включает в себя осознание собственных мыслительных процессов. Получив новую информацию, ребенок должен научиться рассматривать её с разных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности.

Когда дети успешно используют приемы критического мышления, они становятся более уверенными в своих речевых способностях. Это позволяет им свободнее выражать свои мысли, что способствует дальнейшему развитию речевых навыков.

В основу технологии развития критического мышления положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов.

Первый этап — «вызов» — пробуждается интерес к теме.

Второй этап — «осмысление» — осмысленная работа с текстом или информацией.

Третий этап — «рефлексия» — размышления, формирование личностного отношения.

Рассмотрим некоторые приемы развития критического мышления и речи на каждом этапе.

На стадии вызова эффективен прием «Верные — неверные высказывания». [3, с.17]

Цель приема: формирование умения выражать свои мысли четко, ясно и уверенно; находить ошибки в информации, воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы.

Детям предлагаются несколько утверждений по еще не изученной теме. Дети выбирают «верные» утверждения, полагаясь на личный опыт или угадывание.

Вариант задания 1. Перед ребенком лежат карточки (не более пяти) из разных сказок, например, «Три поросенка», «Снежная королева», «Кот в сапогах», «Репка».

Придумать три верных высказывания о любой сказке, например,

- у трех поросят были три домика
- Кай и Герда дружили.
- кот был умнее своего хозяина.

Придумать три неверных высказывания, например,

- действие с котом разворачивалось зимой.
- Снежная королева была добрейшим созданием.
- репку вытащила мышка.

Вариант задания 2. Коммуникация в парах. Дошкольники придумывают друг другу любые высказывания по тем картинкам, которые находятся на столе. Высказывания могут быть верные или неверные. Если ответ был неправильный, то друг сообщает правильный.

Например, при изучении сказки «Заюшкина избушка» дошкольники разбились на пары. Один ребенок из пары придумывает неверное высказывание и сообщает другу:

— Заяц жил в ледяной избушке, а лиса в лубяной.

Второй ребенок из пары сообщает:

— Нет, ты не прав, заяц жил в лубяной избушке, а лиса в ледяной.

Вариант задания 3. Индивидуальная работа. У детей разложены картинки из сказок, 3–4 шт. Необходимо придумать сказку с неверными высказываниями, в которой были бы задействованы все иллюстрации.

Пример: «Снежная королева, переобувшись в лапти, пошла в огород и начала вытаскивать репку. Но ничего не получилось, так как кошка не пришла в огород, а решила перебраться к другим хозяевам — к трем пороссятам».

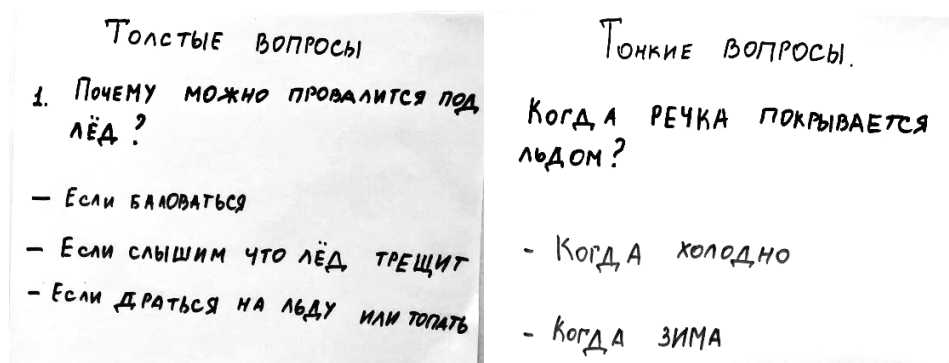
Этот вариант лучше использовать в старшем дошкольном возрасте, с детьми седьмого года жизни.

На стадии осмысления эффективен прием «толстых» и «тонких» вопросов» [3, с.23].

Цель: формирование умения задавать вопросы по существу.

Тонкие вопросы требуют односложного ответа. И задаются со словами: Кто? Что? Когда? Как звать?

Толстые вопросы требуют развернутого ответа. Звучат примерно так: дайте объяснение, почему...? А что, если...? Почему вы думаете, что...?



Работая с детьми старшей группы, я сделал вывод, что на тонкие вопросы дошкольники отвечали очень легко. А толстые вопросы вызывали у детей пятого года жизни трудности, так как при ответе на них нужно рассуждать, размышлять, делать выводы, строить более развернутый ответ.

Еще один метод развития критического мышления дошкольников на стадии осмысления — метод синквейна. [3, с. 24]

Синквейн — прием технологии развития критического мышления, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему. «Синквейн» от французского слова «пять». Это специфическое стихотворение без рифмы, состоящее из пяти строк, в которых обобщена информация по изученной теме. Эта технология универсальна.

Цель синквейна: глубокое осмысление вопроса, формирование умения кратко и точно выразить свои мысли на заданную тему.

Уже в дошкольном возрасте можно учить детей составлять синквейны в форме игры.

Правила составления синквейна известны всем:

1. Первая строка синквейна — заголовок, тема, состоящие из одного слова (обычно существительное, о котором идёт речь).

2. Вторая строка — два прилагательных. Это описание признаков предмета или его свойства, раскрывающие тему синквейна.

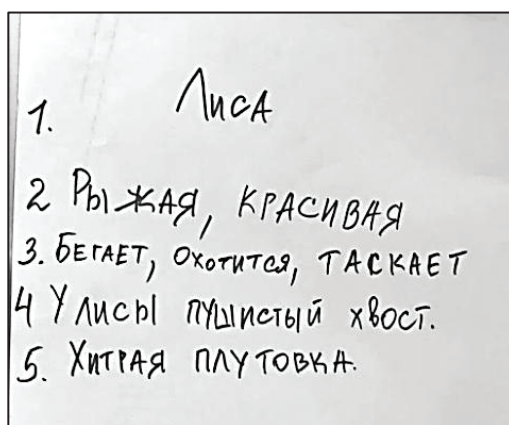
3. Третья строка — три глагола или деепричастия, описывающих действия предмета.
4. Четвёртая строка — это словосочетание или предложение, которые отражают личное отношение автора синквейна к тому, о чем говорится в тексте.

5. Пятая строка — одно слово — существительное для выражения своих чувств, ассоциаций, связанных с предметом, о котором говорится в синквейне, то есть это личное выражение автора к теме или повторение сути, синоним.

Предполагается, что с детьми дошкольного возраста строгое соблюдение правил составления синквейна не обязательно.

Синквейн — это не способ проверки знаний детей, это способ на любом этапе занятия или изучения темы проверить, что находится у воспитанников на уровне ассоциаций.

Этот метод я начала включать в работу с детьми со средней группы. Дети легко подбирали прилагательные и глаголы. Но вот предложение составлять им было трудно. И еще сложнее было подбирать ассоциации. Но уже в начале старшей группы дошкольники легко составляют предложения и достаточно быстро подбирают ассоциации.



Еще один метод, который можно использовать с дошкольниками — интеллект-карты. Интеллект-карта (ментальная карта или карта мыслей) — это представление какой-либо информации в виде графической схемы. Данная методика была разработана британским психологом Тони Бьюзенем. В России впервые в работе с дошкольниками эту методику апробировала В. М. Акименко. Она предложила использовать этот метод для развития связной речи дошкольников. В центре листа располагается основное понятие (идея). От нее в разные стороны расходятся цветные ветви, на которых располагаются фрагменты основной идеи. Все фрагменты располагаются по часовой стрелке.

В. М. Акименко считает применение интеллектуальных карт очень эффективным в развитии речи, так как на всех этапах работы предусматривается опора на наглядность и моделирование. А это способствует развитию словаря, грамматического строя и планирующей функции речи. В результате применения интеллектуальных карт ребёнок учится не только усваивать информацию, но и оперативно с ней работать. [1, с.4]

На стадии рефлексии одним из методов развития критического мышления является «Метод шести шляп» Эдварда де Боно. [4]. Боно разделяет мышление на шесть отличных друг от друга режимов, обозначенных шляпами разного цвета. «Надевание» шляпы фокусирует мышление, «смена» шляпы изменяет его направление. Когда разные части мыслительного процесса четко определены, мышление может стать более сосредоточенным и продуктивным. Используя метод «Шесть шляп мышления» с дошкольниками, я сделала вывод, что начинать нужно с использования не более трех шляп, постепенно увеличивая их количество по мере понимания детьми принципа рефлексии. Например, во время изучения свойств камней мы с ребятами надевали на себя шляпы разного цвета и высказывались по теме. Так, надев красную шляпу дошкольники высказывали свои эмоции после проведения опытов с камнями. Надев зеленую шляпу, дети пытались определить на что похожи камни, которые они исследовали. В белой шляпе дошкольники рассказывали о фактах — какие исследования проводили с камнями: как взвешивали камни на весах, узнали, что некоторые камни плавают и не тонут, рассказали, почему прозрачный камень плохо видно в воде.

Используя названные приёмы технологии критического мышления, процесс познания становится интересным, у детей формируются навыки работы с информацией, воспитываются качества критически мыслящей личности, способной найти правильный путь решения любой проблемы.

Таким образом, применение приемов критического мышления не только развивает речевые навыки дошкольников, но и способствует более глубокому пониманию окружающего мира, что важно для их общего когнитивного и личностного развития. Кроме того, данная технология даёт детям возможность размышлять, классифицировать, оценивать, критически анализировать информацию, делать выводы; способствует формированию коммуникативных навыков, активности в образовательной деятельности.

Литература:

1. Акименко В. М. Применение интеллектуальных карт в процессе обучения дошкольников // Начальная школа 2012. № 7.
2. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.
3. Круглова Л. Ю. Современные технологии дошкольного образования. — М., 2022. 224 с.
4. Куркина Ю. Г., Лыкова И. С. Использование технологий развития критического мышления в работе с детьми старшего дошкольного возраста // Актуальные исследования. 2022. № 29 URL: <https://apni.ru/article/4405-ispolzovanie-tekhnologij-razvitiya-kritichesk> (дата обращения 10.09.2025)
5. Кравцова Е. Е. Развитие идей Л. С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-idey-l-s-vygotskogo-o-myshlenii-i-rechi-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 03.04.2026).
6. Николина Н. Н. Взаимосвязь мышления, речи и языка // European research. 2016. №7 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-myshleniya-rechi-i-yazyka> (дата обращения: 03.04.2026).
7. Тапбергенов С. О. Мышление и речь в их развитии и преобразовании // Приволжский научный вестник. 2017. №2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myshlenie-i-rech-v-ih-razvitii-i-preobrazovanii> (дата обращения: 03.04.2026).
8. Улзытуева А. И., Афанасьева Т. А. К проблеме развития основ критического мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-osnov-kriticheskogo-myshleniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-doshkolnoy-obrazovatelnoy> (дата обращения: 03.04.2026).

Папа на передовой: как дети переживают отсутствие родителей

Елькина Алла Николаевна, студент

Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена психологическому благополучию детей, чьи родители участвуют в боевых действиях. Длительная разлука становится серьезным травмирующим фактором для детской психики. В материале рассматриваются механизмы формирования чувства нестабильности у детей. На основе возрастной периодизации (дошкольники, младшие школьники, подростки) автор описывает типичные поведенческие реакции: от регрессивных форм поведения до гиперответственности и социальной изоляции. В статье предложены практические рекомендации для родителей и опекунов: принципы информирования ребенка, сохранение семейных ритуалов, использование «якорей» связи и обращение за профессиональной помощью.

Ключевые слова: специальная военная операция, семьи военнослужащих, «молчаливый договор», психологический феномен.

Dad on the front line: how children experience the long absence of their parents

Yel'kina Alla Nikola, student

Moscow State Pedagogical University

The article is devoted to the psychological well-being of children whose parents participate in hostilities. Prolonged separation becomes a serious traumatic factor for the child's psyche. The article discusses the mechanisms of the formation of feelings of instability in children. Based on age periodization (preschoolers, primary school students, teenagers), the author describes typical behavioral reactions: from regressive behaviors to hyperresponsibility and social isolation. The article offers practical recommendations for parents and guardians: the principles of informing the child, maintaining family rituals, using «anchors» of communication and seeking professional help.

Keywords: special military operation, military families, «tacit agreement», psychological phenomenon.

Когда мы говорим о специальной военной операции, мы часто фокусируемся на военных сводках, политической обстановке или помощи волонтеров. Но есть огромный пласт человеческих судеб, который остается за кадром — это семьи мобилизованных и контрактников.

И, пожалуй, самые глубокие, самые тихие и сложные переживания выпадают на долю детей.

«Папа на передовой» — это фраза, которая за последние два года прочно вошла в лексикон тысяч российских семей. Для ребенка эти слова означают не просто

командировку отца. Это перестройка всего мира, смена привычного уклада и колоссальная эмоциональная нагрузка, с которой детская психика учится справляться в режиме реального времени.

Для ребенка родитель — это не просто защитник и кормилец. Отец (или мать, если на службу уходит мама) — это опора чувства безопасности. Психологи называют это «стабильной привязанностью». Когда привычный источник безопасности исчезает из дома, у ребенка срабатывают древние, глубинные механизмы тревоги.

Психолог, работающий с семьями военнослужащих, Светлана Лазарева отмечает: «Самое тяжелое для ребенка — это неопределенность. Взрослые понимают, что значит быть на передовой. Дети же часто находятся в информационном вакууме. Их фантазия часто страшнее реальности. Они не знают, вернется ли папа завтра или через год, и это незнание вызывает у них базовую утрату чувства стабильности» [6].

Эта тревога редко выливается в прямые вопросы. Чаще она проявляется в поведении: ребенок становится либо слишком послушным, «замороженным», либо, наоборот, агрессивным и неуправляемым.

То, как ребенок справляется с отсутствием родителя, напрямую зависит от его возраста.

Дошкольники (3–7 лет) переживают разлуку наиболее остро, так как у них еще не сформировано понятие времени. Для них «папа ушел на работу» и «папа ушел на войну» — это события одной эмоциональной значимости, если не объяснить разницу. В этом возрасте часто наблюдаются регрессы: дети начинают снова мочиться в постель, сосать палец, требуют постоянного присутствия матери, боятся засыпать одни. Это не распушенность, это попытка психики «скатиться» в более ранний, безопасный период жизни, когда папа был рядом [2].

Младшие школьники (8–12 лет) уже прекрасно понимают смысл происходящего через новости, разговоры взрослых и соцсети. Их главная проблема — социальная стигматизация и гиперответственность. Ребенок может стать «маленьким мужчиной в доме», взваливая на себя недетскую ношу — заботу о младших, помощь маме по хозяйству. С одной стороны, это помогает маме, с другой — крадет у ребенка детство. В школе могут возникать конфликты со сверстниками, которые либо дразнят, либо, наоборот, жалеют, что вызывает у ребенка чувство унижения и изоляции [4].

Подростки (13–17 лет) — самая сложная категория. В этом возрасте происходит сепарация от родителей, и внезапный отъезд отца (особенно если до этого отношения были сложными) воспринимается как предательство или, наоборот, как идеализация. Подростки часто замыкаются в себе, уходят в гаджеты, демонстрируют резкую смену настроения. У многих обостряется чувство тревоги за будущее семьи, появляется страх за материальное положение. Нередко подростки начинают играть роль «жилетки» для матери, что меняет семейную иерархию и вредит психике ребенка, который оказы-

вается не готов к такому уровню эмоциональной нагрузки [1].

Родители часто пугаются, когда дети начинают играть в «войнушку», копируя действия бойцов, используя игрушечное оружие или даже переодеваясь в форму. Психологи уверяют: это нормально. Игра — это естественный язык ребенка. Проигрывая страшные сценарии (плен, бой, ранение), ребенок пытается овладеть ситуацией, снизить уровень тревоги. Опасным сигналом является не игра в войну, а полное отсутствие какой-либо игры, апатия или отказ говорить о папе вообще.

«Молчаливый договор» — одна из самых распространенных дисфункциональных моделей поведения в таких семьях. Мама, чтобы не травмировать ребенка, не говорит о переживаниях. Ребенок, чтобы не расстраивать маму, не спрашивает о папе. В итоге напряжение накапливается, и разрядка происходит в виде истерик, психосоматики (болезней) или резкого падения успеваемости [3].

Помощь детям, чьи родители находятся в зоне боевых действий, должна быть системной. Вот основные принципы, которые выделяют специалисты:

— Говорите правду, но дозированно. Не нужно вдаваться в ужасающие подробности, но и врать, что «папа в командировке», нельзя. Ребенок чувствует фальшь и начнет не доверять тому взрослому, который остался рядом. Лучше говорить: «Папа выполняет очень важную и опасную работу. Он защищает нас. С ним есть связь, и мы его ждем».

— Сохраняйте ритуалы. Даже в отсутствие отца важно сохранять семейные традиции. Если раньше папа читал на ночь — пусть это делает мама или бабушка. Если папа чинил игрушки — создайте «мастерскую», где ребенок будет ждать папу для совместного дела. Ритуалы дают ощущение предсказуемости.

— Поддерживайте связь. Видеозвонки — это благо, но к ним нужно готовиться. Если папа не может выйти на связь долгое время, важно использовать «якоря»: запишите видео с папой заранее, пусть у ребенка будет его личная вещь (футболка, брелок), которая символизирует связь. Заведите «почту»: ребенок рисует рисунки, складывает их в коробку, чтобы потом передать папе.

— Снимите груз ответственности. Фраза «Ты теперь за мужчину, помогай маме» — это медвежья услуга. Ребенок не может быть заменой супругу. У него должны оставаться его обязанности (помыть посуду, убрать игрушки), но не функция «спасателя семьи». Маме важно находить опору среди взрослых родственников или друзей, чтобы не перекладывать эмоциональный груз на ребенка.

— Обращайтесь за помощью. Если вы видите, что ребенок перестал спать, начал заикаться, проявляет жестокость к животным или перестал выходить из комнаты — это повод для обращения к детскому психологу или психотерапевту. Сейчас существует множество бесплатных служб поддержки для семей участников СВО, и стесняться обращаться туда не стоит [5].

Таким образом, дети военнослужащих — это особая категория, которую сегодня называют «дети войны». Они

взрослеют раньше срока. Их внутренний мир испытывает нагрузку, сопоставимую с той, что испытывают их отцы на линии боевого соприкосновения.

Самое ценное, что мы можем дать этим детям, — это признание их чувств, право на страх и право на радость.

Литература:

1. Вместо папы у меня зияющая пустота // Нож. URL: <https://knife.media/fatherless/> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Временная разлука с родителями: как помочь ребенку ее пережить? // Комсомольская правда. URL: <https://www.omsk.kp.ru/daily/26692.4/3716121/> (дата обращения: 30.03.2026).
3. Гусева Ю. Е. Эти непонятные дети. Общаемся без криков, наказаний и ссор. — 1-е изд. — М.: ООО «Феникс», 2024. — 281 с.
4. Последствие отсутствия отца или матери в психологическом развитии ребенка // Воспитатель детского сада. Журнал для воспитателей и педагогов ДОУ. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/14317> (дата обращения: 30.03.2026).
5. Психологические проблемы детей, переживших разлуку с семьей // Официальный сайт Муниципального Совета и Местной Администрации ВМО МО Сосновское. URL: <https://mo-sosnovskoe.ru/opeka-i-popechitelstvo/spravochnaya-i-poleznaya-informatsiya/psihologicheskie-problemy-detej-perezvivshih-razluku-s-semej/> (дата обращения: 31.03.2026).
6. Умереть, чтобы выжить: фронтовые истории, наше время. / Владлен Чертинов. — М.: Изд-во АСТ, 2025. — 288 с. — (Мысли о Родине).

Им важно знать, что их папа — герой, но при этом иметь возможность просто оставаться детьми: бегать, шалить, получать двойки и мечтать о мире, в котором «папа на передовой» останется только страницей семейной истории, а не настоящим, в котором приходится выживать.

Социальные сети и образ героя: кто стал кумиром современных школьников

Елькина Алла Николаевна, студент

Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена трансформации представлений о героизме у современных школьников в эпоху социальных сетей. Автор анализирует ключевую тенденцию: единого кумира больше нет, а медиaprостранство подростков представляет собой мозаику из микроинфлюенсеров. В материале также рассматриваются роль субкультур, изменение медиапредпочтений и даются рекомендации для родителей, стремящихся понять увлечения своих детей.

Ключевые слова: психологический феномен, микроинфлюенсер, альт-субкультура, критическое мышление.

Social networks and the image of a hero: who became the idol of modern schoolchildren

Yel'kina Alla Nikola, student

Moscow State Pedagogical University

The article is devoted to the transformation of ideas about heroism among modern schoolchildren in the era of social networks. The author analyzes a key trend: there is no single idol anymore, and the media space of teenagers is a mosaic of micro-influencers. The article also examines the role of subcultures, changing media perceptions, and provides recommendations for parents seeking to understand their children's hobbies.

Keywords: psychological phenomenon, micro-influencer, alt-subculture, critical thinking.

Поколение, которое еще десять лет назад замирало у экранов телевизоров в ожидании любимой передачи, сегодня живет в совершенно иной медиареальности. Кумиры больше не приходят с экранов центральных каналов — они рождаются в лентах TikTok, Telegram-каналах и стримах на Twitch. Но кто же сегодня форми-

рует систему ценностей школьников? Кого они называют своими героями? И почему традиционные представления о кумирах стремительно устаревают?

Главное открытие 2025–2026 годов — у современных подростков нет единого кумира. Время, когда один блогер-миллионник мог диктовать моду и формировать повестку

для целого поколения, уходит в прошлое. Совместное исследование агентств КД и КОМРЕДА показало, что медиапространство сегодняшних девятиклассников напоминает не ленту, а сложную мозаику. У каждого ребенка — свой набор инфлюенсеров: два-три стримера, несколько Telegram-каналов, пара блогеров и один подкаст о тревожности. Всего участники исследования назвали 248 важных для себя блогеров и сообществ. И что показательно: 199 из них упомянули только один раз [4].

Один из самых противоречивых и обсуждаемых персонажей современного рунета, Стас Васильев, известный как «Ай, Как Просто», прошел путь от техноблогера до политического обозревателя. Его история — это в некотором смысле история взросления целого поколения.

Интерес подростков к Стасу объясним: он говорит на их языке, но пытается обсуждать «серьезные» темы. Однако эксперты отмечают внутреннюю противоречивость его образа. Как пишет одно из издательств, Стас — «человек без позиции, личность, которая выступает против всего, но в то же время ни за что». Для одних это признак нигилизма, для других — искренность и свобода от идеологических штампов [3].

Важно и другое, сам Стас — продукт сложной биографии. Он рос в тяжелых условиях, пережил травмирующий опыт, связанный с родителями, и признается, что отец до сих пор является ему в кошмарах. Возможно, именно эта уязвимость, этот надлом и привлекают подростков, которые сами находятся в сложном возрасте поиска себя.

Фигура Луки Е. вызывает живой интерес именно своей неоднозначностью. Это пример того, как сегодняшняя интернет-культура размывает границы между серьезным и ироничным, искренним и троллингом. В поисковых запросах Лука часто появляется в связке с Жорой Р. — их имена циркулируют в одних и тех же чатах, пабликах и обсуждениях. Это говорит о формировании своеобразного «пантеона» героев новой волны, где ценятся не столько традиционные таланты, сколько способность создавать уникальную эстетику, узнаваемый стиль и язык общения [1].

В совместных подкастах все авторы заявили, что после начала СВО на себе испытали последствия информационной войны, когда большинство спикеров заняло проукраинскую позицию, а альтернативные точки зрения подавлялись и удалялись из медиапространства. В своем проекте «ПСИОП» они хотели показать историю психологических войн от древности до наших дней и развеять мифы о том, что в прошлом конфликты были «честнее», надеясь донести до зрителя важность понимания механизмов манипуляции сознанием [2].

Современные субкультуры — еще один важный канал формирования кумиров. В отличие от 90-х, когда, чтобы найти единомышленников, нужно было выходить на улицу, сегодня сообщества формируются в виртуальном мире.

Кей-поп фанаты боготворят корейских айдолов — BTS, Blackpink, Stray Kids. Для них это не просто музыканты, а близкие люди, чью жизнь они внимательно отслеживают,

чей стиль копируют. Фанаты аниме создают фандомы вокруг любимых сериалов и персонажей. Они пишут альтернативные истории по мотивам жизни айдола, рисуют арты, шьют костюмы для фестивалей. Их кумиры — не обязательно реальные люди, часто это вымышленные персонажи, наделенные качествами, которые подростки хотели бы видеть в себе [5].

Отметим основные тренды в настоящее время:

— Подростки перестали доверять крупным инфлюенсерам просто потому, что у них миллионы подписчиков. Им важнее, чтобы блогер был «своим», говорил на их языке, не пытался казаться тем, кем не является. 74 % опрошенных предпочитают видеоконтент, но длинные форматы теряют популярность: лишь 19 % готовы смотреть ролики более 20 минут.

— 93 % подростков заходят в Telegram ежедневно или чаще — это больше, чем во «ВКонтакте» (75 %) и Twitch (72 %). Подростки ценят возможность контролировать свой информационный поток, чувство приватности и свободы выбора, которые обеспечивает данная платформа, убирая навязчивые алгоритмы.

— Сленг 2025–2026 годов — это смесь геймерской терминологии («агриться», «тильтовать»), эмоциональных маркеров («вайб», «кринж») и выдуманных слов. Осенью 2025 года рэпер Ганвест начал добавлять в свои посты слова «пепе, шнейне, фа, втфа», которые быстро стали вирусными. Это еще одно подтверждение: подросткам важна игра, ирония, умение не относиться к себе слишком серьезно.

— Зумеры массово регистрируются в «Одноклассниках» — соцсети, которая традиционно ассоциировалась со старшим поколением. Причина — не только технические сбои в работе Telegram, но и желание найти площадку «без агрессивной рекламы и навязчивых алгоритмов». Это классический пример того, как поколение Z реагирует на ограничения: вместо поиска сложных обходных путей они выбирают неожиданное решение с элементом троллинга [7].

При всей кажущейся легкости и ироничности новых кумиров, эксперты бьют тревогу. Психологи отмечают, что многие современные блогеры демонстрируют поведение, связанное с повышенной демонстративностью, а в тяжелых случаях — с истерическим расстройством личности.

Исследование китайских ученых показало, что дети блогеров часто испытывают комплекс несовершенства, начинают выискивать у себя мнимые изъяны и даже мечтают о пластических операциях. Когда ребенок видит, как родитель или кумир проводит часы перед камерой, использует фильтры, меняет внешность, у него формируется искаженное представление о норме.

«Ребенок видит разницу между реальностью и образом в блоге. При этом у него не всегда формируется понимание контекста блогинга — того, что повышенные требования к внешности связаны с особенностями профессии, с рекламой, с продажами», — объясняет клинический психолог Дарья Серебрякова [6].

Кумиры современных школьников — это не те герои, которых знали их родители. Они не появляются в новостных выпусках, не дают интервью центральным каналам. Их узнают по голосу в наушниках, по мемам в Telegram-каналах, по атмосфере стримов. Это не хорошо и не плохо — это реальность. Важно другое: понимать, что сегодняшние подростки сами собирают свой пантеон героев, и у каждого он будет разным.

Таким образом, задача взрослых — не запрещать и не критиковать, а научиться разговаривать с детьми на их языке, понимать, что именно они ищут в этих героях, и помогать отделять творческое самовыражение от деструктивного влияния. Потому что, как показывает исследование, главное для подростков сегодня — это доверие и искренность. И если взрослые смогут стать для детей такими же — их тоже услышат.

Литература:

1. Андрей Третьяков: барный бизнес, жизнь в новых регионах и вся правда об интервью с Ивлеевой // MASH. URL: <https://mash.ru/longread/208787/> (дата обращения: 31.03.2026).
2. Блогеры раскрыли основную причину оружия массового психологического поражения в проекте «ПСИОП» // БИЗНЕС Online. URL: <https://www.business-gazeta.ru/news/655606> (дата обращения: 31.03.2026).
3. Кто такой Стас «Ай, Как Просто!» и как техноблогер стал политическим обозревателем // GG. URL: <https://gameguru.ru/publication/kto-takoj-stas-aj-kak-prosto-i-kak-tehnobloger-stal-politicheskim-obozyrevatelem/> (дата обращения: 31.03.2026).
4. Кто формирует взгляды школьников и почему всей индустрии маркетинга нужна перестройка // Эксперт. URL: <https://expert.ru/analitika/kto-formiruet-vzglyady-shkolnikov-i-pochemu-vsey-industrii-marketinga-nuzhna-perestrojka/> (дата обращения: 31.03.2026).
5. Молодежные субкультуры: от самовыражения до полезных навыков // Ukids. URL: <https://ukids.ru/blog/poleznaya-informaciya/molodezhnye-subkultury-ot-samovyrazheniya-do-poleznyh-navykov/#chasto-zadavaemye-voprosy-o-vliyanii-subkultur> (дата обращения: 31.03.2026).
6. У всех на глазах: какими вырастут дети известных блогеров // Известия. URL: <https://iz.ru/2035845/evgeniia-borodina/u-vsekh-na-glazakh-kakimi-vyrastut-deti-izvestnykh-blogerov> (дата обращения: 31.03.2026).
7. Что в тренде у подростков в 2025–2026 году // ФОКСФОРД. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/podrostkovye-trendy> (дата обращения: 31.03.2026).

Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции нарушений развития у детей дошкольного возраста

Жуйкова Екатерина Олеговна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кухарчук Ольга Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Сочинский государственный университет

В работе рассматривается актуальность нейропсихологического подхода в системе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями развития. Анализируются теоретические основы детской нейропсихологии, в частности, концепция синдромного анализа и учение о трех функциональных блоках мозга А. Р. Лурии. Описываются ключевые нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития, характерные для дошкольного периода. Особое внимание уделено методам нейропсихологической диагностики, позволяющим выявить несформированность или дефицит высших психических функций (ВПФ) и определить их мозговые механизмы. Представлена структура и содержание нейропсихологической коррекции, направленной на преодоление выявленных трудностей путем активации и стимуляции развития мозговых структур. Делается вывод о высокой эффективности нейропсихологических методов для создания индивидуальных траекторий развития и профилактики школьной дезадаптации.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая коррекция, дошкольный возраст, нарушения развития, высшие психические функции, синдромный анализ, мозговые механизмы, дефицитность.

A neuropsychological approach to the diagnosis and correction of developmental disorders in preschool children

This paper examines the relevance of a neuropsychological approach to the psychological and pedagogical support of preschool-aged children with developmental disabilities. It analyzes the theoretical foundations of child neuropsychology, particularly the concept of syndromic analysis and A. R. Luria's theory of the three functional blocks of the brain. Key neuropsychological syndromes of

developmental delays characteristic of the preschool period are described. Particular attention is paid to neuropsychological diagnostic methods that can identify immature or deficient higher mental functions (HMF) and determine their underlying brain mechanisms. The paper presents the structure and content of neuropsychological interventions aimed at overcoming these difficulties by activating and stimulating the development of brain structures. It concludes that neuropsychological methods are highly effective in creating individual developmental trajectories and preventing school maladjustment.

Keywords: neuropsychological diagnostics, neuropsychological correction, preschool age, developmental disorders, higher mental functions, syndrome analysis, brain mechanisms, deficits.

Введение

Современная образовательная и социальная ситуация характеризуется неуклонным ростом числа детей дошкольного возраста с различными вариантами нарушенного развития [5, с. 45]. К ним относятся не только выраженные отклонения, но и так называемые «минимальные мозговые дисфункции» (ММД), задержки психического развития (ЗПР), общее недоразвитие речи (ОНР) и другие состояния, которые в значительной степени затрудняют последующее обучение в школе и социальную адаптацию ребенка [7].

Традиционные методы психолого-педагогической диагностики зачастую фиксируют внешние проявления трудностей (неусидчивость, невнимательность, плохая память), не вскрывая их глубинных, мозговых причин. В этом контексте нейропсихологический подход, основанный на теории системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ) [3], представляет собой мощный инструмент для понимания механизмов возникающих у ребенка проблем.

Актуальность темы обусловлена необходимостью раннего выявления и коррекции нарушений ВПФ именно в дошкольном возрасте, который является сензитивным периодом для развития мозга и формирования базовых составляющих психической деятельности [2]. Своевременное нейропсихологическое вмешательство позволяет не только скорректировать имеющиеся дефициты, но и предотвратить вторичные нарушения, такие как школьная неуспеваемость и негативное самоотношение.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и систематизация нейропсихологических методов диагностики и коррекции нарушений развития у детей дошкольного возраста.

Задачи:

1. Раскрыть теоретические основы нейропсихологического подхода в детском возрасте.
2. Охарактеризовать основные методы нейропсихологической диагностики дошкольников.
3. Описать принципы и направления нейропсихологической коррекции.

Основная часть

Теоретические основы детской нейропсихологии

Детская нейропсихология — это отрасль психологической науки, изучающая формирование мозговой органи-

зации психических процессов в онтогенезе [6]. Ключевой фигурой в становлении данного подхода является А. Р. Лурия, чья теория трех функциональных блоков мозга служит основой для анализа любой психической деятельности [3].

Первый блок (энергетический) — блок регуляции тонуса и бодрствования. Он связан с работой стволовых и подкорковых структур мозга. Его несформированность у дошкольников проявляется в быстрой утомляемости, неустойчивом внимании, колебаниях эмоционального фона, гипо- или гиперактивности.

Второй блок (блок приема, переработки и хранения информации) локализуется в задних отделах коры больших полушарий (височные, теменные, затылочные зоны). Его дефицитарность приводит к нарушениям зрительного, слухового и тактильного восприятия, зрительно-пространственных представлений, а также к трудностям в переработке кинестетической информации, что является базой для формирования навыков письма.

Третий блок (блок программирования, регуляции и контроля) связан с префронтальными отделами коры лобных долей. Его недостаточная сформированность выражается в импульсивности, трудностях планирования и контроля своих действий, несформированности произвольного поведения, что является одной из частых причин дезадаптации в школе.

Нейропсихологический синдром в детском возрасте понимается как закономерное сочетание симптомов нарушений ВПФ, обусловленное недостаточностью или несформированностью определенного фактора, связанного с работой конкретных мозговых структур [1, 6].

Нейропсихологическая диагностика нарушений развития у дошкольников

Диагностика в дошкольном возрасте имеет свои специфические особенности. Она проводится в игровой форме, что позволяет установить контакт с ребенком и получить более достоверные результаты. Основным методом является батарея нейропсихологических проб, адаптированная для детей [4, 8].

Диагностический процесс направлен на оценку:

1. Общей энергетической составляющей.

Через пробы на устойчивость и истощаемость (например, корректурная проба в игровом варианте).

2. Произвольной регуляции и контроля.

Через выполнение инструкций разной сложности (например, «графический диктант», проба «кулак-ребро-ладонь»).

3. Зрительно-пространственных функций.

Через копирование фигур (тест Бентона), конструирование (кубики Кооса), складывание разрезных картинок.

4. Кинетического праксиса.

Через выполнение последовательных движений (проба «ладонь-кулак-ребро»).

5. Слухоречевой памяти и восприятия.

Через запоминание серии слов, предложений, воспроизведение ритмических структур.

6. Тактильных функций.

Через опознание предметов на ощупь (стереогноз).

Анализ результатов позволяет нейропсихологу не просто констатировать слабые и сильные стороны развития ребенка, но и выдвинуть гипотезу о том, какой из блоков мозга или межполушарных взаимодействий функционирует недостаточно эффективно. Например, множественные ошибки при копировании фигур могут указывать на дефицитность теменно-затылочных отделов правого полушария, а трудности выполнения последовательных программ — на несформированность префронтальных отделов [6].

Направления и методы нейропсихологической коррекции

Нейропсихологическая коррекция — это система специальных психологических воздействий, направленных на преодоление выявленных в диагностике дефицитов путем стимуляции развития отстающих функций и опоры на сильные, сохраненные звенья [1, 9].

Коррекционный процесс строится по принципу «замещающего онтогенеза» (А. В. Семенович), при котором

последовательно прорабатываются функции, формирующиеся в онтогенезе раньше других, создавая базу для развития более сложных образований [9].

Выделяют два основных направления коррекции:

1. Методы, направленные на активацию и стабилизацию 1-го энергетического блока.

Это дыхательные упражнения (для снятия напряжения и увеличения объема дыхания), растяжки, массаж, упражнения на нормализацию мышечного тонуса. Данные методы способствуют повышению общего энергетического потенциала ребенка, что является основой для любой последующей деятельности.

2. Методы, направленные на развитие 2-го и 3-го блоков мозга.

Для второго блока: используются упражнения на развитие межполушарного взаимодействия («перекрестные» движения), зрительно-моторной координации («обведение лабиринтов»), зрительно-пространственных представлений («конструирование по образцу»), слухомоторных координаций («воспроизведение ритмов»).

Для третьего блока: применяются задания, требующие программирования и контроля: графические диктанты, выполнение действий по многошаговой инструкции, игры с правилами, «программируемые» последовательности движений.

Коррекция всегда носит комплексный характер и часто включает в себя элементы сенсорной интеграции, телесно-ориентированной и арт-терапии. Работа ведется в тесном сотрудничестве с родителями и педагогами, которым даются рекомендации по закреплению достигнутых результатов в домашних условиях и в группе детского сада [10].

Таблица 1. Основные методы нейропсихологической коррекции в зависимости от дефицитарного блока мозга

Целевой блок мозга	Основные проявления дефицитарности	Методы коррекции
1-й блок (энергетический)	Быстрая утомляемость, гипо-/гиперактивность, нестабильный тонус	Дыхательные упражнения, массаж, растяжки, упражнения на релаксацию
2-й блок (гностико-практический)	Трудности зрительного и слухового восприятия, пространственные ошибки, моторная неловкость	Упражнения на сенсомоторную интеграцию, развитие межполушарного взаимодействия, копирование фигур, конструирование
3-й блок (регуляторный)	Импульсивность, нарушение программы действий, слабый контроль	Графические диктанты, выполнение многошаговых инструкций, игры с правилами, упражнения «делай наоборот»

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что нейропсихологический подход является высокоэффективным и научно обоснованным инструментом в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями развития. Его главное преимущество заключается в возможности выявить не внешние симптомы, а первичные механизмы и мозговые основы возникающих у ребенка трудностей.

Комплексная нейропсихологическая диагностика дает возможность составить точный и дифференцированный

профиль развития ВПФ ребенка, выделив сильные и слабые звенья его психической деятельности. На основе этих данных строится индивидуальная программа коррекции, которая, воздействуя на дефицитарные функции через систему специальных упражнений, позволяет «запустить» и активизировать естественные механизмы развития мозга.

Таким образом, внедрение нейропсихологических методов в практику работы дошкольных образовательных учреждений и психологических центров способствует не только преодолению конкретных трудностей у детей, но

и служит надежной основой для профилактики школьной неуспеваемости и дезадаптации, обеспечивая тем самым равные стартовые возможности для всех детей при поступлении в школу. Дальнейшие исследования в данной

области могут быть связаны с разработкой и апробацией нейропсихологических программ для детей с различными нозологиями (РАС, тяжелые нарушения речи) в условиях инклюзивного образования.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — Москва: Академия, 2016. — 208 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва: Смысл, 2006. — 1136 с.
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — 3-е изд. — Москва: Академический Проект, 2017. — 623 с.
4. Полонская, Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста / Н. Н. Полонская. — Москва: Академия, 2019. — 192 с.
5. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Санкт-Петербург: Речь, 2010. — 384 с.
6. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2017. — 319 с.
7. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — Москва: ТЦ Сфера, 2018. — 288 с.
8. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. — Москва: Педагогическое общество России, 2002. — 128 с.
9. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2018. — 474 с.
10. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ж. М. Глозман. — Москва: Академия, 2019. — 272 с.
11. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю. В. Микадзе. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 288 с.
12. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. — 2-е изд. — Москва: Педагогическое общество России, 2001. — 160 с.

Теоретические основы развития компенсаторных умений учащихся при обучении чтению на иностранном языке

Заруба Вячеслав Алексеевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Ольхова Нина Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье рассматривается формирование компенсаторных умений учащихся в процессе обучения чтению на иностранном языке.

Ключевые слова: компенсаторные умения, чтение, иностранный язык, обучение.

Введение

В условиях современного общества владение иностранным языком приобретает особую значимость и выступает важным фактором как личностного, так и профессионального развития человека. Повышенные требования к обучению иностранным языкам во многом обусловлены процессами глобализации, расширением международного взаимодействия и активным развитием информа-

ционного пространства. В соответствии с требованиями ФГОС ООО и ФГОС СОО особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности обучающихся, включая читательскую и коммуникативную компетенции [12; 13].

Однако при недостаточном уровне владения языковыми средствами обучающиеся нередко испытывают трудности при понимании письменных текстов. Подобные затруднения могут снижать эффективность

учебной деятельности и препятствовать полноценному формированию коммуникативной компетенции. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие компенсаторных умений, которые позволяют учащимся восполнять недостаток языковых знаний, успешно интерпретировать содержание текста и достигать поставленных коммуникативных целей.

1. Понятие компенсаторных умений и их классификация

Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает развитие умений обучающихся не только в рамках формирования языковой компетенции, но и с точки зрения освоения стратегий, которые обеспечивают результативное восприятие, осмысление и использование информации в условиях ограниченного владения языковыми средствами. В данном контексте особую роль играют компенсаторные умения, позволяющие учащимся преодолевать трудности, возникающие в процессе общения или при работе с иноязычными текстами.

В методике обучения иностранным языкам понятие компенсаторных умений тесно связано с представлением о стратегическом поведении обучающегося. По мнению Е. И. Пассова [8], компенсаторные умения представляют собой совокупность приёмов и стратегий, используемых учащимися для восполнения недостатка языковых знаний и навыков в ходе речевой деятельности.

И. Л. Бим [1] определяет компенсаторные умения как способность находить выход из ситуации дефицита иноязычных средств с целью восстановления нарушенного или затруднённого коммуникативного процесса.

Согласно концепции Л. С. Выготского [3], процесс компенсации тесно связан с механизмами саморегуляции и осознанного контроля над собственной деятельностью. В контексте обучения иностранным языкам это выражается в способности обучающегося выбирать наиболее эффективные способы понимания текста, прогнозировать его содержание и интерпретировать незнакомые языковые элементы.

Компенсаторные умения рассматриваются как важный компонент коммуникативной компетенции, представленной в общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) [11]. Они обеспечивают гибкость и устойчивость процесса понимания при восприятии иноязычного текста, а также способствуют развитию самостоятельности обучающихся в учебной деятельности.

Проблема классификации компенсаторных умений занимает значительное место в теории обучения иностранным языкам, поскольку именно типология стратегий и умений во многом определяет подходы к их формированию на практике. Различные исследователи по-разному интерпретируют сущность компенсаторных умений, что связано как с различиями методологических подходов (когнитивного, деятельностного, коммуникативного), так и со спецификой изучаемых видов речевой деятельности.

Е. И. Пассов [8] рассматривает компенсаторные умения как компонент коммуникативной компетенции, обеспечивающий возможность участия в общении при ограниченном владении языковыми средствами. Учёный выделяет два основных типа компенсаторных умений:

1) Лингвистические — использование синонимов, описательных конструкций, перифразов, а также контекстуальных подсказок для передачи значения.

2) Экстралингвистические — применение невербальных средств общения, таких как жесты, мимика, интонация, а также использование ситуационных опор.

Предложенная Е. И. Пассовым классификация основана на разграничении языковых и внеязыковых средств компенсации, что отражает взаимодействие вербальных и невербальных компонентов коммуникации.

Н. Д. Гальскова [4] и И. Л. Бим [1] рассматривают компенсаторные умения в рамках стратегий обучения иностранному языку и выделяют три основные группы:

1) Когнитивные стратегии — анализ, синтез, языковая догадка на основе контекста, прогнозирование содержания текста;

2) Метакогнитивные стратегии — планирование, контроль и оценка процесса понимания;

3) Коммуникативные стратегии — обращение за помощью к собеседнику, уточнение информации, перефразирование или пересказ содержания своими словами.

Данная классификация подчёркивает тесную связь компенсаторных умений с развитием осознанного контроля над речевой деятельностью.

Таким образом, компенсаторные умения представляют собой систему стратегических действий, направленных на преодоление языковых и смысловых затруднений. Их значимость также подчёркивается в современных исследованиях цифровой дидактики и стратегий обучения иностранным языкам, где отмечается роль автономии обучающихся и метакогнитивных стратегий [6; 9]. Несмотря на существующие различия в подходах к их классификации, большинство исследователей сходятся во мнении, что компенсаторные умения являются не вспомогательным, а значимым элементом коммуникативной компетенции, обеспечивающим гибкость, автономность и успешность иноязычного общения.

2. Роль компенсаторных умений в процессе обучения чтению на иностранном языке

Процесс обучения чтению на иностранном языке представляет собой сложную когнитивную и коммуникативную деятельность, в ходе которой учащийся взаимодействует с текстом, извлекая и интерпретируя содержащуюся в нём информацию. При этом понимание текста опирается на уже имеющиеся знания, языковой опыт и различные речевые стратегии. Одним из важных условий успешного формирования читательских умений выступает развитие компенсаторных умений, позволяющих преодолевать трудности, возникающие вследствие недостаточного владения языковыми средствами.

В методике преподавания иностранных языков Н. Д. Гальскова [4] рассматривает чтение как рецептивный вид речевой деятельности, основной целью которого является понимание письменного текста. Для достижения полноценного понимания обучающемуся необходимо использовать не только языковые знания (лексические, грамматические и фонетические), но и познавательные и речевые стратегии, позволяющие восполнять недостающую информацию. Именно в данном аспекте проявляется компенсаторная функция чтения.

Исследователи И. Л. Бим [2] и Е. И. Пассов [8] выделяют ряд типичных трудностей, возникающих при чтении текстов на иностранном языке:

- 1) Ограниченный словарный запас и недостаточное знание грамматических структур;
- 2) Сложности в восприятии незнакомых слов и выражений;
- 3) Различия в структуре и логике построения текста на родном и иностранном языках;
- 4) Недостаток фоновых знаний по теме текста.

В подобных ситуациях компенсаторные умения выполняют важную функцию, позволяя учащимся понимать общий смысл текста даже при неполном понимании всех его языковых элементов.

С точки зрения психолингвистики, как отмечает Л. С. Выготский [3], понимание текста представляет собой активный процесс смыслообразования, в котором участвуют не только механизмы восприятия языковых знаков, но и внутренние когнитивные операции, такие как анализ, синтез, обобщение и прогнозирование.

Именно на этом уровне начинают активно проявляться компенсаторные умения, когда возникает несоответствие между текстовой информацией и имеющимися знаниями читателя. Их использование способствует:

- 1) актуализации фоновых знаний для восполнения недостающей информации;
- 2) прогнозированию содержания текста на основе логических и контекстуальных связей;
- 3) осуществлению самоконтроля и корректировке понимания в процессе чтения.
- 4) Таким образом, компенсаторные умения выполняют функцию регуляции познавательной деятельности учащегося, направленной на осмысление содержания текста.

Согласно положениям общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [11], читательская компетенция включает не только способность воспринимать и понимать письменный текст, но и умение применять различные стратегии для достижения коммуникативной цели чтения. В данной структуре компенсаторные умения занимают важное место, поскольку именно они обеспечивают:

- 1) Устойчивость понимания при усложнении текстового материала;
- 2) Развитие автономности обучающегося, выражающейся в способности самостоятельно преодолевать возникающие трудности;

- 3) Более глубокую интерпретацию и критическое осмысление прочитанной информации.

Следовательно, сформированность компенсаторных умений может рассматриваться как показатель функциональной грамотности обучающегося в сфере чтения на иностранном языке, что напрямую соответствует требованиям ФГОС к результатам освоения образовательных программ [12; 13].

Таким образом, компенсаторные умения играют значимую роль в процессе обучения чтению на иностранном языке. Они способствуют не только успешному пониманию текста при ограниченном уровне владения языком, но и развитию самостоятельности, критического мышления и познавательной активности учащихся. В связи с этим формирование данных умений должно рассматриваться как важная составляющая обучения чтению, ориентированного на развитие коммуникативной и стратегической компетенции обучающихся.

3. Трудности восприятия и понимания иноязычного текста и пути их преодоления

Процесс восприятия и осмысления иноязычного текста представляет собой сложный вид деятельности, в котором взаимодействуют языковые, когнитивные и психологические компоненты. Понимание текста на иностранном языке требует от обучающихся не только владения лексико-грамматическим материалом, но и сформированных компенсаторных умений, позволяющих преодолевать возникающие затруднения.

В научной литературе выделяется несколько основных групп трудностей, возникающих при работе с текстами на иностранном языке.

Лингвистические трудности, обусловленные ограниченным словарным запасом, недостаточным знанием грамматических конструкций, а также сложностями распознавания морфологических форм и синтаксических связей (И. Л. Бим, 2001) [2]. Наличие незнакомых слов, фразеологических единиц и культурно обусловленной лексики затрудняет понимание содержания текста и требует от учащихся использования языковой догадки и контекстуальных подсказок.

Психолингвистические трудности, связанные с особенностями механизмов чтения и переработки информации. К ним относят недостаточно развитые навыки вероятностного прогнозирования, низкий уровень автоматизации речевых действий и ограниченный объём оперативной памяти (А. А. Леонтьев) [7].

Когнитивные трудности, проявляющиеся в неспособности выделять основную мысль текста, устанавливать логические связи между его частями, а также интегрировать новую информацию в уже имеющуюся систему знаний (Н. И. Жинкин [5]; R. Ellis [14]).

Социокультурные трудности, возникающие вследствие недостатка фоновых культурных знаний, необходимых для адекватного понимания содержания текста

(Н. Д. Гальскова, 2004) [4]. Отсутствие представлений о реалиях, традициях и культурных особенностях страны изучаемого языка может привести к искажённой интерпретации прочитанного.

Преодоление перечисленных трудностей возможно при целенаправленном формировании компенсаторных умений, которые позволяют успешно понимать текст даже при недостаточном владении языковыми средствами. К наиболее эффективным способам их развития относятся:

Развитие навыков языковой догадки — умения определять значение незнакомых слов на основе контекста, словообразовательных элементов или аналогии с родным языком и ранее изученной лексикой. Такой подход способствует повышению самостоятельности учащихся и уверенности при работе с текстом (Е. Н. Соловова) [10].

Формирование стратегий чтения, среди которых выделяются выборочное чтение, прогнозирование содержания по заголовку и ключевым словам, использование контекстуальных подсказок для восстановления смысла, а также выделение основной и второстепенной информации (С. Nuttall) [16].

Активизация когнитивных механизмов, предполагающая обучение приёмам анализа, синтеза, обобщения и интерпретации информации, а также развитие критического мышления. Это способствует более глубокому осмыслению текста и включению новой информации в уже существующую систему знаний.

Создание социокультурного контекста обучения чтению, что предполагает использование аутентичных текстов, отражающих реальные коммуникативные ситуации, а также обсуждение культурных особенностей и национальных реалий стран изучаемого языка (Н. Д. Гальскова) [4].

Применение ролевых и проблемных заданий, моделирующих реальные коммуникативные ситуации, в которых учащиеся используют различные стратегии компенсации понимания: уточнение информации, перефразирование, логическое предположение (R. Oxford) [8].

Современные исследователи также отмечают эффективность использования цифровых образовательных платформ и искусственного интеллекта для формирования стратегий понимания текста [15;17].

Таким образом, развитие компенсаторных умений при обучении чтению на иностранном языке является важным условием успешного преодоления трудностей восприятия и понимания текста. Их формирование способствует переходу от пассивного восприятия информации к активному и осознанному взаимодействию с текстом, что в конечном итоге обеспечивает развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Заключение

Компенсаторные умения представляют собой совокупность стратегий и приёмов, которые позволяют учащимся преодолевать недостаток языковых знаний в процессе восприятия, понимания и интерпретации текста. Данные умения обеспечивают возможность успешного общения в условиях неопределённости и способствуют развитию самостоятельности обучающихся в учебной деятельности.

Компенсаторные умения выполняют как регулятивную, так и компенсирующую функции. Они помогают учащимся осознанно работать с незнакомым языковым материалом, восполнять недостающие смысловые элементы и адаптироваться к ситуациям, связанным с ограниченным владением иностранным языком.

Литература:

1. Бим, И. Л. Немецкий язык: базовый курс. Концепция. Программа. / И. Л. Бим. — М.: Новая шк., 2011. — 21 с.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 2001. — 240 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2004. — 192 с.
5. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин — М.: Наука, 1982. — 320 с.
6. Иванова, Е. В. Цифровая дидактика в обучении иностранным языкам / Е. В. Иванова. — М.: Просвещение, 2024.
7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев — М.: Наука, 1997. — 286 с.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
9. Смирнов, А. П. Метакогнитивные стратегии в обучении иностранным языкам / А. П. Смирнов // Иностранные языки в школе. — 2025. — № 3.
10. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Strasbourg: Council of Europe, 2001. — 273 p.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). — М., 2021.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). — М., 2022.
14. Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis — Oxford: Oxford University Press, 1994. — 312 p.
15. Lee, K. AI in Foreign Language Education / K. Lee. — Springer, 2025.
16. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. — Oxford: Heinemann, 1996. — 272 p.
17. Johnson, M. Digital Tools in Language Learning / M. Johnson. — Routledge, 2024.

Внеурочная деятельность младших школьников по литературному чтению как средство повышения интереса к предмету

Киселева Алевтина Александровна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24»

Ползунова Татьяна Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 12»

В статье рассматривается роль внеурочной деятельности в формировании устойчивого интереса младших школьников к литературному чтению. Автор раскрывает потенциал различных форм внеучебной работы — литературных кружков, театрализованных постановок, творческих проектов — для пробуждения читательской активности и развития эмоциональной вовлечённости детей. Особое внимание уделяется роли учителя и взаимодействию с родителями как важным факторам успешной организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, литературное чтение, младший школьный возраст, читательская мотивация, литературные кружки, театрализация, творческое развитие, взаимодействие с родителями, формирование читательской культуры, педагогические приёмы.

В начальной школе закладывается фундамент читательской культуры, и от того, насколько ярким и увлекательным будет знакомство ребёнка с миром литературы, во многом зависит его отношение к чтению в будущем. К сожалению, в условиях насыщенного учебного графика и растущей конкуренции со стороны цифровых развлечений привлечь внимание младших школьников к книгам становится всё сложнее. Однако внеурочная деятельность открывает перед педагогом широкие возможности: она позволяет выйти за рамки стандартного урока, сделать процесс познания более живым и эмоциональным, пробудить в детях искренний интерес к литературе [1, с.45].

Уроки литературного чтения, несмотря на свою ценность, ограничены временными рамками и учебной программой. На них приходится уделять много внимания анализу текста, работе с понятиями и выполнению заданий. Это необходимо, но не всегда позволяет ребёнку ощутить всю магию художественного слова, погрузиться в атмосферу произведения, прожить его вместе с героями [2, с.2].

Внеурочная деятельность снимает эти ограничения. Она даёт возможность организовать общение с книгой так, чтобы оно стало радостным событием, приключением, игрой. Дети перестают воспринимать чтение как обязанность и начинают видеть в нём источник удовольствия, новых впечатлений и открытий. Они с нетерпением ждут встреч, где можно будет поговорить о любимых персонажах, придумать продолжение сказки или разыграть сцену из рассказа.

Кроме того, внеурочные занятия помогают учитывать индивидуальные интересы ребят. Кто-то увлечён сказ-

ками, кто-то — приключениями, а кто-то с удовольствием погружается в познавательные истории о природе. Гибкость формата позволяет предлагать разнообразные активности, которые найдут отклик у каждого [3, с.210].

Одним из самых любимых детьми форматов становится литературный кружок. Здесь нет строгих оценок и обязательных заданий — только атмосфера совместного творчества. Ребята могут по очереди читать вслух, делиться впечатлениями, обсуждать поступки героев. Иногда мы устраиваем «день автора»: посвящаем встречу одному писателю, знакомимся с его биографией, читаем разные произведения и пытаемся понять, что делает его стиль особенным. Дети замечают, как по-разному звучат стихи Барто и Маршака, как меняется настроение в рассказах Носова и Драгунского.

Большой отклик у младших школьников вызывают театрализованные постановки. Даже небольшие сценки по мотивам сказок или рассказов превращают чтение в настоящее действо. Ребята с увлечением подбирают костюмы, репетируют роли, придумывают декорации. В процессе подготовки они внимательнее вчитываются в текст, стараются понять мотивы героев, передать их характер голосом и жестами. После спектакля мы обязательно обсуждаем, что получилось, что было сложно, и как ещё можно было бы сыграть ту или иную сцену [4, с.46].

Интересной формой работы становится книжное путешествие. Мы выбираем тему — например, «Сказки народов мира» или «Животные в литературе» — и отправляемся в увлекательное странствие по страницам книг.

На каждой «станции» нас ждёт новое произведение, загадка, иллюстрация или короткая игра. Дети не просто слушают — они участвуют: отгадывают, изображают, сочиняют. Такой формат помогает расширить читательский кругозор и увидеть, как многообразен мир литературы.

Ещё один способ оживить знакомство с книгами — создание собственных иллюстрированных сборников. Ребята выбирают любимые стихотворения или короткие рассказы, рисуют к ним картинки, оформляют обложку и даже придумывают оглавление. Иногда мы объединяем работы в общий альбом класса. Видеть своё имя рядом с иллюстрацией, знать, что другие дети будут листать эту книгу, — для младшего школьника это настоящий праздник и мощный стимул к дальнейшему чтению [5, с. 36].

Чтобы показать, как может выглядеть система внеурочных занятий, расскажу о нашем опыте проведения «Недели литературного творчества». Каждый день был посвящён новому виду деятельности:

В понедельник мы открыли неделю встречей с местным детским писателем. Он рассказал о том, как рождаются истории, показал черновики и даже предложил ребятам придумать сюжет на заданную тему. Дети были в восторге: оказалось, что автор — это не далёкая фигура из учебника, а живой человек, который с радостью общается с юными читателями [6, с. 87].

Во вторник устроили «читальный марафон»: каждый мог взять любую книгу из классной библиотеки и провести полчаса за чтением в уютной обстановке. Кто-то выбрал сказки, кто-то — энциклопедии, а кто-то впервые открыл для себя комиксы по мотивам классических произведений. Главное — атмосфера была свободной и доброжелательной.

Среда стала днём театра: мы разделились на группы и подготовили миниспектакли по сказкам. Одни репетировали «Теремок», другие — «Гусилебеди», а третья команда удивила всех оригинальной интерпретацией «Колобка». На переменах ребята делились идеями, помогали друг другу с костюмами и с нетерпением ждали итогового показа.

Четверг посвятили творчеству: рисовали иллюстрации к любимым книгам, сочиняли короткие стихи и даже пробовали писать сказки. Некоторые истории потом зачитали вслух, и класс дружно угадывал, какие известные сюжеты в них зашифрованы [7., с.210].

Завершилась неделя выставкой работ и чаепитием. Мы развесили рисунки, поставили на стол сборники с детскими сочинениями, включили негромкую музыку и пили чай с печеньем, обсуждая, что больше всего запомнилось. Многие ребята признались, что не думали, что чтение может быть таким увлекательным.

Успех внеурочной деятельности во многом зависит от позиции педагога. Важно не просто организовать мероприятие, а заразить детей своим интересом, показать, что книги — это не скучные страницы, а целый мир, полный чудес. Учитель может делиться любимыми произведениями, рассказывать, почему они ему дороги, читать вслух с выражением, оживлять персонажей интонацией. Когда дети видят искреннюю увлечённость взрослого, они невольно проникаются тем же настроением [8, с.75].

Не менее значима поддержка семьи. Родителям можно предложить участвовать в совместных мероприятиях: читать вместе с детьми, помогать готовить постановки, приносить книги для обмена, делиться семейными традициями чтения. Иногда достаточно просто рассказать, какую книгу вы любили в детстве, чтобы у ребёнка появилось желание её прочесть.

Внеурочная деятельность по литературному чтению — это не дополнение к урокам, а важный элемент формирования читательской мотивации. Она позволяет раскрыть потенциал каждого ребёнка, дать ему возможность почувствовать себя частью литературного мира, проявить творчество и найти единомышленников [9, с. 215]. Когда чтение перестаёт быть обязанностью и становится радостью, оно остаётся с человеком на всю жизнь. А задача учителя — помочь сделать этот первый шаг навстречу книге лёгким, увлекательным и запоминающимся.

Литература:

1. Авдеева А. В., Молькова М. В. Формирование читательской компетенции младших школьников // Молодой ученый. 2015. — № 22.1. — С. 44–46.
2. Агеева И. В. Внеурочная деятельность как средство развития читательской компетентности // Молодой ученый. 2026. — № 8.5. — С. 1–4.
3. Андреев В. И. Внеклассная работа по литературе в начальной школе. — М., 2024. — 315 с.
4. Боброва Т. Н. Внеклассная работа как условие развития интереса к литературе. // Формирование познавательных и нравственных мотивов деятельности школьников. Вологда, 2024. — С. 45–47.
5. Бушнина, Е. И. Из опыта внеклассной работы по литературному чтению: Пособие для учителя. — М., 2023. — С. 35–37.
6. Григорьева Е. Ю. Развитие у учащихся интереса к чтению // Молодой ученый. 2021. — № 7. — Т.2.– С. 86–90.
7. Конавалова, В. П. Внеклассная работа по литературному чтению. — М., 2024. — 315 с.
8. Миронова, Е. А. Развитие читательского интереса у младших школьников / Е. А. Миронова // Начальная школа. — 2021. — № 8. — С. 74–75.
9. Степанова Е. Ю. Формирование читательских интересов современных младших школьников. — Ярославль, 2019. — 310 с.

Воспитание коммуникативной культуры у младших школьников

Киселева Алевтина Александровна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24»

Ползунова Татьяна Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 12»

В статье рассматривается проблема воспитания коммуникативной культуры у младших школьников — важного аспекта социального развития ребёнка. Автор раскрывает сущность понятия «коммуникативная культура», подробно описывает её ключевые компоненты: речевые навыки, невербальную коммуникацию, социально-эмоциональные умения и этические нормы общения. В работе представлены эффективные методы и приёмы воспитания коммуникативной культуры через игровые технологии, работу в парах и группах, речевые упражнения, этические беседы и творческие задания. На конкретных примерах («Комплимент», «Испорченный телефон», «Интервью») демонстрируются способы практического применения этих методов в образовательном процессе.

Ключевые слова: коммуникативная культура, младшие школьники, речевые навыки, невербальная коммуникация, социально-эмоциональное развитие, этические нормы общения, игровые технологии, работа в группах, активное слушание, взаимодействие школы и семьи.

В современном обществе умение эффективно общаться становится одним из ключевых навыков, определяющих успешность человека в личной и профессиональной жизни. Мы всё чаще замечаем, как важно уже в детстве научиться выстраивать отношения с окружающими, слушать и слышать других, выражать свои мысли ясно и уважительно. Особенно важно заложить основы коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте — это период активного социального развития ребёнка, когда закладываются фундаментальные модели поведения и взаимодействия. В данной статье мы рассмотрим, что представляет собой коммуникативная культура, из каких элементов она складывается, и какие методы помогут воспитать коммуникативные навыки у младших школьников наиболее эффективно [1, с.154].

Коммуникативная культура — это не просто умение говорить, а целая совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с окружающими. В младшем школьном возрасте она формируется постепенно, охватывая сразу несколько направлений развития ребёнка.

Прежде всего, ребёнок осваивает речевые навыки: учится грамотно строить высказывания, обогащает словарный запас и старается придерживаться литературной нормы языка. Он замечает, что одни слова звучат красиво и уместно, а другие — нет, и постепенно начинает выбирать выражения, которые лучше передают его мысли и чувства [2, с. 150].

Не менее важную роль играет невербальная коммуникация. Дети учатся использовать мимику и жесты, поддерживать зрительный контакт, выбирать правильную позу и дистанцию в общении. Порой улыбка или внимательный взгляд говорят больше, чем длинные фразы, и младшие школьники постепенно осваивают этот негласный язык тела.

Одновременно развиваются и социально-эмоциональные умения. Ребёнок учится понимать чувства других

людей, проявлять эмпатию, сотрудничать с товарищами и управлять собственными эмоциями. Он начинает осознавать, что у каждого есть свои переживания, и это понимание помогает строить более чуткие и доверительные отношения [3, с. 100].

Наконец, важную часть коммуникативной культуры составляют этические нормы общения. Вежливость, уважение к собеседнику, тактичность в выражении мнений — всё это формируется не сразу, но именно в начальной школе дети получают первые уроки речевого этикета. Они учатся здороваться и прощаться, благодарить и извиняться, высказывать несогласие без грубости и агрессии.

Младший школьный возраст (6–10 лет) — это время, когда ребёнок активно познаёт мир через общение. Он уже не так сильно зависит от взрослых, как в дошкольные годы, и всё больше тянется к сверстникам. В этот период речь и мышление развиваются особенно интенсивно: дети задают множество вопросов, пробуют новые слова, учатся рассуждать и аргументировать свою точку зрения [4, с.46].

Заметно проявляется и подражание взрослым и авторитетным фигурам. Учитель, старшие товарищи, герои книг и мультфильмов становятся для ребёнка примерами для следования. Он копирует их манеру говорить, жесты, способы решения конфликтов. Постепенно они учатся сдерживать порывы, но поначалу действуют импульсивно, и это нормально.

Ещё одна важная особенность — формирование навыков коллективной деятельности. В начальной школе дети впервые сталкиваются с необходимостью работать в команде: выполнять совместные задания, договариваться, распределять роли. Именно здесь закладываются основы сотрудничества, уважения к чужому мнению и умения находить компромиссы [5, с. 10].

В работе с младшими школьниками хорошо зарекомендовали себя игровые технологии. Например, ролевые игры вроде «Магазина», «Больницы» или «Путешествия» позволяют детям примерить на себя разные социальные

роли и отработать навыки общения в безопасной обстановке. Играя, они учатся задавать вопросы, отвечать, уточнять, договариваться — и всё это без лишнего напряжения, в увлекательной форме.

Большую пользу приносит и работа в парах или небольших группах. Когда дети вместе выполняют задание, проверяют друг у друга работы или готовят мини-проект, они невольно учатся слушать собеседника, учитывать его мнение, помогать и принимать помощь. Такие ситуации учат их быть терпимее и внимательнее к окружающим [6, с.16].

Речевые упражнения тоже играют важную роль. Составление рассказов по картинкам, пересказ текстов с изменением лица рассказчика, придумывание диалогов к разным ситуациям — всё это развивает связную речь и воображение. Ребёнок начинает лучше понимать структуру повествования, учится выстраивать логичные высказывания и подбирать точные слова.

Этические беседы помогают осмыслить правила общения на более глубоком уровне. Обсуждая, как вести себя в той или иной ситуации, разбирая примеры вежливого и невежливого поведения, дети начинают осознавать ценность уважительного отношения к другим. Они учатся находить конструктивные решения в конфликтах, понимать причины разногласий и искать пути к примирению.

Творческие задания и проектная деятельность добавляют процессу обучения яркости и смысла. Инсценировки литературных произведений, создание коллективных сказок, подготовка тематических газет или презентаций о правилах общения — такие активности объединяют детей, пробуждают их интерес и дают возможность проявить себя [7, с.80].

Возьмём, к примеру, упражнение «Комплимент». Дети по кругу говорят друг другу добрые слова, стараясь быть искренними и конкретными. Кто-то отмечает красивую причёску, кто-то — умение хорошо рисовать, а кто-то хвалит за доброту. Это простое действие развивает доброжелательность и учит замечать положительные качества в других. Ребята начинают больше доверять друг другу, атмосфера в классе становится теплее.

Интересна и игра «Испорченный телефон». Цепочка из 5–6 детей передаёт шёпотом короткое сообщение. Последний участник озвучивает услышанное, и все вместе удивляются, насколько оно отличается от оригинала. После игры учитель мягко подводит ребят к мысли:

чтобы информация передавалась точно, нужно говорить чётко, слушать внимательно и при необходимости переспрашивать.

Ещё одно полезное задание — «Интервью». Ученики разбиваются на пары и берут друг у друга интервью на какую-нибудь тему, например, «Мой любимый праздник». Один задаёт вопросы, другой отвечает, а потом они меняются ролями. Затем каждый представляет своего партнёра классу. Такое упражнение учит не только формулировать вопросы, но и слушать активно, запоминать главное и пересказывать услышанное.

Учитель начальных классов играет ключевую роль в воспитании коммуникативных навыков. От его поведения, интонации, выбора слов зависит, какой пример получают дети. Если педагог говорит грамотно и вежливо, умеет выслушать, не перебивает и не осуждает за ошибки, ученики невольно перенимают эти модели общения [8, с. 31].

Важно создавать в классе атмосферу доверия и взаимопонимания. Когда ребёнок чувствует, что его примут таким, какой он есть, он охотнее идёт на контакт, пробует новые формы взаимодействия, не боится ошибаться. Учитель может поощрять инициативу, тактично корректировать ошибки в поведении и речи, а также организовывать ситуации успеха для застенчивых и неуверенных детей.

Не менее значимо и взаимодействие с родителями. Формирование коммуникативных навыков будет гораздо эффективнее, если требования школы и семьи совпадают. Учитель может проводить тематические родительские собрания, давать рекомендации по организации семейного общения, привлекать родителей к участию в классных мероприятиях.

Воспитание коммуникативной культуры младших школьников — сложный, но крайне важный процесс, влияющий на социальное развитие ребёнка и его успешность в будущем. Систематическая работа с использованием разнообразных методов и приёмов, сотрудничество учителя и родителей позволяют сформировать у детей необходимые коммуникативные умения и нравственные ориентиры [9, с. 178].

Когда в классе царит доброжелательная атмосфера, когда дети умеют слушать друг друга и договариваться, учёба становится не только полезнее, но и радостнее. А приобретённые в начальной школе навыки общения останутся с ребёнком на долгие годы, помогая ему строить гармоничные отношения в жизни.

Литература:

1. Болотова А. К., Жуков Ю. М. Психология коммуникаций. — М.: Высшая школа экономики, 2015. — 288 с.
2. Булыгина Л. Н. О формировании коммуникативной компетенции школьников/ Л. Н. Булыгина// Вопросы психологии. — М.: Просвещение — 2017. — № 2. — С.149–151.
3. Воробьева О. Я. Коммуникативные технологии в школе / О. Я. Воробьева. — М.: Учитель — 2018. — 144 с.
4. Горячев М. Д., Яндукова Т. А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе совместной учебной и внеучебной деятельности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. № 4. — С. 45–48.
5. Гришанова И. А. Программа формирования коммуникативной успешности младших школьников: учеб. — метод. пособие / И. А. Гришанова. — Ижевск: Удм. Университет — 2017. — 48 с.

6. Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Чернова А. А. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группе сверстников // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 15–18.
7. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / Начальная школа + до и после. 2017. № 4. — С. 78–83.
8. Максимова А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх/ А. А. Максимова// Начальная школа. — 2017. — № 1. — С. 30–34.
9. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности/ И. М. Михайлова. — Псков. ПГПУ — 2015. — 188 с.

Изучение особенностей и приемов развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Кривич Елена Викторовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Малыхина Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье подчеркивается связь между уровнем развития мелкой моторики и речевыми нарушениями у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены методы и подходы к диагностики мелкой моторики. Приводятся аргументы, подтверждающие необходимость развития мелкой моторики в процессе логопедического сопровождения, а также обоснование, почему именно нейропсихологические игры и упражнения наиболее оптимальны в этом случае.

Согласно определению выдающегося советского педагога Розы Евгеньевны Левиной: «под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи» [5, с. 67].

ОНР является самой распространенным речевым нарушением у детей дошкольного возраста. Однако, важно понимать, что это нарушение редко ограничивается только речевой сферой. Как правило в быту дети с общим недоразвитием речи отличаются специфической неуклюжестью, проявляющейся в большей или меньшей степени. Говоря о старшем дошкольном возрасте, педагоги и родители могут отмечать, что такие дети испытывают трудности с пуговицами, крючками и особенно шнурками. Пальцы кажутся «непослушными» и слабыми [11, с. 16–17]. При приеме пищи дети часто роняют крошки, могут проливать суп, зачастую ложку могут держать «в кулаке», долго не переходя к правильному захвату. На письменных занятиях это могут быть самые «медленные» дети: нажим на карандаш либо слишком слабый, линии едва видны, либо такой сильный, так, что карандаш рвет бумагу. Дети с ОНР долго не могут научиться держать карандаш правильно, им сложно раскрашивать, не выходя за контуры. При попытке нарисовать круг получается «угловатый овал». Все это создает сложности уже на этапе подготовке к школе, а в 1 классе и последующих грозит еще большими проблемами в обучении. Если к 7–8 годам ОНР не

будет скомпенсировано до нормы или до IV уровня, ребенку будет крайне тяжело научиться писать без ошибок, даже если он знает все правила русского языка. Возникает высокий риск дистрофии и дислексии. В рабочих тетрадях проблемы с почерком — из-за слабой мелкой моторики рука быстро устает, ребенок не попадает в рабочую строку, буквы «пляшут», имеют разный размер и наклон. На уроках дети могут испытывать трудности с пониманием условий задач — ребенок может прочесть текст, но не уловить логико-грамматические связи (кто за кем шел и т.д.), поэтому сложные словесные инструкции учителя не выполняются как положено. Все это отражается на отметках ребенка, что влечет за собой проблемы с самооценкой. Вследствие всего этого у детей с ОНР в начальной школе часто формируется чувство неуспешности и риск социальной изоляции. Ребенок начинает остро осознавать, что он говорит не так, как сверстники. Это может привести к речевому негативизму, проявляющемуся в молчании на уроках, страхе ошибиться, боязни того, что сверстники будут высмеивать речь. Ребенку сложно шутить, вступать в споры или лидировать в играх. Педагоги сходятся во мнении, что такие дети часто уходят в позицию тихони или, наоборот, проявляет агрессию как защиту от насмешек [9, с. 63]. С другой стороны, возникает потеря мотивации [7, с. 375–377]. Ребенок старательно выводит буквы, но рука дрожит и устает, буквы «скачут», в тетради возникают помарки из-за пропущенных букв или их замен и постоянные исправления. В итоге рано или поздно ребенок перестает стараться совсем, решив, что всё равно не получится.

Все вышесказанное подтверждает важность коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного и подготовительного возраста, в том числе у детей с ОНР.

Известный факт, что между речью и тонкими движениями пальцев существует тесная нейрофизиологическая связь. В головном мозге центры, которые отвечают за движения кистей рук и артикуляцию, расположены в непосредственной близости с двигательной зоной коры. Именно поэтому моторное и речевое развитие идут рука об руку, то есть, если у ребенка нарушена работа мелкой моторики, это неизбежно тормозит созревание речевых областей. Еще в 1960–70-х годах, советский педагог Василий Александрович Сухомлинский сказал известную фразу «Истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [10, с. 258]. часто эта фраза цитируется как «речь ребенка на кончиках пальцев». Смысл этого выражения заключается в том, что, стимулируя мелкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь.

Таким образом, можно сделать вывод, что логопедическое сопровождение ребенка требует, в том числе, и решения задачи по развитию мелкой моторики.

Моторика — система двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. Мелкая моторика — это развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции [2, с. 109].

Существует много различных методик для оценки состояния мелкой моторики рук у дошкольников 5–6 лет. Некоторые методики позволяют оценить не только точные движения пальцев, но и зрительно-моторную координацию и динамический праксис. Диагностика включает в себя пробы на координацию движений, повторение фигур из пальцев, работу с бумагой (вырезание по контуру, сгибание листа пополам, обрывание листа), а также графические упражнения. Ниже представлены некоторые методики.

Проба «Кулак-ребро-ладонь» Н. И. Озерецкий.

Ребенок должен повторить за взрослым серию из трех движений: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром и положить ладонь плашмя. В 5–6 лет ребенок должен выполнять серию плавно и без ошибок после 3–4 повторений. «Застревание» на одном движении или нарушение последовательности может указывать на трудности моторного планирования [3, с. 7].

Методика «Дорожки», «Мячики» Л. А. Венгер.

«Дорожки». На рисунке изображены дорожки, у одного конца которых стоят машины, у другого — дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому, тип дорожек усложняется от первой к последней. Ребенку нужно соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки.

«Мячики». На рисунке изображены кегли и мячик. Ребенку нужно «попасть» мячиками в кеглю, то есть провести карандашом прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги.

Считается количество выходов за край дорожки и дрожания линии. Тест показывает уровень сенсомоторного контроля [3, с. 54–55].

«Графический диктант» Д. Б. Эльконин.

Ребенок рисует узор по клеточкам под диктовку педагога («одна клетка вверх, две вправо...»). Проверяется умение слышать взрослого и координировать движение руки с ментальной задачей. Ошибкой считается любое отклонение от заданного алгоритма [4, с. 41–42].

«Перебор пальцев» М. О. Гуревич

Ребенку предлагают выполнить упражнение для пальцев рук, показанное взрослым. Каждым пальцем руки последовательно, начиная с мизинца, коснуться большого пальца 2 раза. Упражнение выполняется как для правой, так и для левой руки. Упражнение выполняется индивидуально каждым ребенком для выявления точности, координированности движений мелкой мускулатуры пальцев руки ребенка, так как не все дети могут точно соединить большой палец с мизинцем или безымянным пальцем. Это является важным показателем развития мелкой моторики руки [3, с. 9–10].

«Домик» Н. И. Гуткина.

Ребенок должен максимально точно срисовать картинку с изображением домика, состоящего из геометрических фигур и мелких деталей (дым, заборчик). Оценивается не художественный талант, а сенсомоторная координация и умение копировать образец. Ошибками считаются неправильно переданные пропорции, разрывы линий, дрожаящая линия или отсутствие деталей [4, с. 51–53].

Чтобы диагностика была достоверной и не вызывала у ребенка стресса, важно учитывать основные правила построения занятий с дошкольниками.

В 5–6 лет дети очень чувствительны к оценке взрослых, поэтому один из главных принципов — создание ситуации успеха. Рекомендуется исключить фразы «правильно/неправильно» или «старайся лучше». Стоит использовать общие фразы, поддерживающее описание процесса: «Ого, как уверенно карандаш прошел этот поворот!». Это важно, так как благоприятная атмосфера сохраняет естественный тонус мышц, в то время как при критике ребенок становится скованным и напряженным, что может исказить результаты диагностики.

Диагностику следует проводить в игровой форме. Нужно избегать ощущения «проверки», превратив задания в приключение. Пусть ребенок не «копирует фигуру», а «рисует карту сокровищ» или «чинит секретный механизм». Например, можно использовать такой сюжет: «Давай представим, что твоя рука — это гоночная машина, которая едет по трассе» (методика «дорожки»). Если ребенок увлечен и не боится ошибки, его движения будут естественными, что позволит точно оценить реальное состояние моторики.

Существует много различных видов занятий для развития мелкой моторики. Так почему же именно нейропсихологические упражнения оптимально подходят для ре-

шения этой проблемы у детей с речевыми нарушениями? Эффективность нейропсихологического подхода в логопедии обусловлена тем, что он работает не с симптомом (низкий уровень развития мелкой моторики), а с первопричиной (незрелость определенных структур головного мозга). Как уже сказано выше, прежде всего имеет значение близость речевых и моторных центров в головном мозге. В коре головного мозга проекция кисти руки расположена вплотную к речевой моторной области — зоне Брока. Импульсы от точных движений пальцев стимулируют речевой центр.

Но почему это лучше, чем, например, обычное рисование? Обычное рисование дает пассивную нагрузку, в то время как нейропсихологические упражнения, например, «кулак-ребро-ладонь», в практике логопеда требуют динамической переключаемости, что напрямую тренирует артикуляционный аппарат для произношения сложных звуков, за счет синхронизации движений пальцев и кистей рук с движениями органов артикуляции. Кроме того, это активирует внимание, мышление, ориентировку в пространстве.

С другой стороны, старший дошкольный возраст — сензитивный период для формирования межполушарного взаимодействия. В этом возрасте идет интенсивное образование нейронных связей и созревание коры больших полушарий, поэтому в это время особенно эффективно влиять на развитие межполушарного взаимодействия. Межполушарное взаимодействие — это координация работы левого и правого полушарий мозга, которая обеспечивает интеграцию моторной, сенсорной, эмоциональной и когнитивной информации. Левое полушарие отвечает за логический анализ структуры речи, грамматику и синтаксис, а правое — за интонацию, эмоциональную окраску, образное мышление и пространственное восприятие [8, с. 46–52]. Эффективное взаимодействие между ними — ключевое условие полноценного речевого развития, так как речь — это высшая психическая функция, которая, как уже сказано выше, зависит от согласованной работы разных отделов мозга.

Еще один важный момент, относящийся к теме межполушарного взаимодействия, заключается в том, что многие дети с речевыми нарушениями страдают от синкинезий. Синкинезии — это непроизвольные движения, сопутствующие произвольным, так называемые «лишние» движения [8, с. 140]. Мы можем видеть синкинезии, когда при письме ребенок двигает языком, или, когда старательно вырезает круг, сильно сжимает губы. Это признак того, что мозг не может подать изолированный сигнал только одной группе мышц. Синкинезии это ложные импульсы в коре головного мозга, которые мешают формированию четких речевых программ.

Для развития речевых центров и нервных связей важно, чтобы двигательные импульсы к органам артикуляции были точными. Когда ребенок говорит, и при этом у него непроизвольно сжимаются кулаки или дергаются плечи, мозг тратит большое количество энергии на син-

кинезии «впустую». А поскольку энергетический ресурс нервной системы у дошкольника еще не так велик, в итоге на саму артикуляцию и самоконтроль энергетического потенциала может не хватать. Ребенок быстро устает и теряет концентрацию. Очевидно, что без преодоления синкинезий коррекция речи будет идти более длительно и менее эффективно.

В отличие от обычных занятий на развитие моторики, нейроигры направлены на коррекцию работы мозга. Ребенок учится тормозить лишние импульсы, контролировать, какая мышца работает, а какая должна отдыхать [1, с. 141]. Это помогает направить весь энергетический потенциал мозга только на удержание правильной артикуляционной позы и концентрации на звуке, без лишних импульсов.

Здесь будут актуальны такие упражнения, как «Кулак-ребро-ладонь», зеркальное рисование, перекрестные шаги, упражнения, где руки делают ассиметричные движения и др.

Нельзя не сказать и о положительном влиянии нейропсихологических упражнений на энергетический блок мозга. Согласно концепции, разработанной А. Р. Лурией, первый из трех функциональных блоков мозга — энергетический, включающий ретикулярную формацию и другие структуры в головном мозге. Ретикулярная формация — это скопление нейронов в стволе мозга. Одними из основных функций энергетического блока являются активация коры головного мозга и фильтрация сенсорной информации, а также участие в процессах внимания и памяти [6, с. 91–93]. Другими словами, это тот активатор, который позволит повысить энергетический ресурс ребенка на занятиях. Все это важно, потому что дети с речевыми нарушениями, как правило, быстро истощаются и у них снижен энергопотенциал. Педагогу следует понимать, что это не лень и не капризы, это нейрофизиологическая особенность мозга в данном случае. Нейроупражнения с использованием балансира или растяжек активизируют ретикулярную формацию и ствол мозга, повышая общий уровень бодрости и концентрации внимания, делая все занятие более продуктивным, в отличие от только лишь монотонной штриховки или нанизываний бусин, а также других простых упражнений развивающих только точные движения пальцев. Очевидно, что с повышением энергетического потенциала тренировка мелкой моторики будет более эффективной.

Стоит также упомянуть о положительном влиянии нейропсихологических упражнений на самоконтроль ребенка [1, с. 52–53]. В работе логопеда это принимает особое значение на этапе автоматизации. Ребенок уже всё понимает, звук поставлен, но на практике в речи он продолжает делать ошибки просто потому, что мозг не успевает затормозить привычное неправильное произношение. И эту привычку неправильного произношения мозг воспроизводит быстрее, чем успевает включиться осознанный контроль. В отличие от простых манипуляций пальцами, для развития мелкой моторики, нейро-

психологические упражнения, направленные на повышение самоконтроля, тренируют функцию торможения в мозге. Это могут быть упражнения, в которых мы задаем алгоритм с условием: «На звук [С] — сожми кулак, на звук [Ш] — расправь ладонь», или упражнения с одновременными ассиметричными движениями руками, например, упражнение «Лезгинка». Так мозг учится подавлять неправильный, спонтанный импульс.

Если же говорить про обычные упражнения на мелкую моторику, мы понимаем, что они не требуют оценки результата в процессе. К примеру, если говорить о такой тренировке мелкой моторики, как нанизывание бусин — бусина либо надета, либо нет. Нейроигры же требуют постоянного мониторинга: «Правильно ли я сложил пальцы? Не перепутал ли руки?». В практике логопеда такие упражнения помогают нервной системе вовремя пресекать импульсивную ошибку и заменять её верной артикуляцией, повышая внутренний навык самоконтроля ребенка.

Еще один важный аргумент в пользу нейропсихологических игр и упражнений для развития мелкой моторики в процессе логопедического сопровождения это их влияние на пространственный праксис, без которого невозможно ни правильное звукопроизношение, ни успешное письмо в школе. Нейроупражнения, включающие задания на «право-лево», «над-под», «диагональ» и т. п. улучшают пространственное ориентирование и зрительно-моторные связи [1, с. 55–60]. Упражнения

с перекрестом рук, например, «ухо-нос» учат мозг четко различать «право-лево» и «верх-низ» на уровне собственного тела. Без понимания схемы своего тела ребенку будет сложно понять такие инструкции логопеда, как например, просьба поднять боковые края языка к верхним боковым зубам. Нейроподход создает важную основу, на которой строится работа логопеда, так как через развитие мелкой моторики и пространственного праксиса он дает ребенку четкое понимание собственного артикуляционного аппарата, без чего невозможно осознанно управлять языком и губами. А перекрестные движения рук приучают глаза плавно следить за строкой, что в будущем поможет снизить риск оптической дисграфии и дислексии.

А такие упражнения как «пальцевые дорожки с перекрестом», «цветные кнопки» хорошо подходят для логопедического занятия, так как легко совмещаются с автоматизацией звуков. В результате мы получаем упражнение, которое не только развивает мелкую моторику, но и улучшает пространственную ориентацию и автоматизацию звуков.

Подводя итог, можно сказать, что именно нейропсихологические упражнения оптимально подходят для решения проблем с мелкой моторикой у детей с речевыми нарушениями, так как они не только развивают кисть, но и активизируют деятельность речевых зон в коре головного мозга, усиливая связи между нейронами, ответственными за обработку звуков и речевые навыки.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с. — Текст: непосредственный.
2. Барина, Н. В. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Н. В. Барина, М. А. Мазмания // Актуальные исследования. — 2021. — № 47 (74). — С. 109–114.
3. Безбородова, М. А. Методики диагностики психомоторного развития школьников и дошкольников / М. А. Безбородова. — М.: МПГУ, 2019. — 68 с. — Текст: непосредственный.
4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с. — Текст: непосредственный.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — Текст: непосредственный // Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968. — С. 367.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с. — Текст: непосредственный.
7. Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями / Е. В. Хмелькова, С. Б. Башмакова, Т. Г. Луковенко [и др.]. — Текст: непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2020. — № 4 (46). — С. 371–382.
8. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. — 474 с. — Текст: непосредственный.
9. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 1992. — № 1. — С. 62–68.
10. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — 4-е изд. — Киев: Радянська школа, 1973. — 288 с. — Текст: непосредственный.
11. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с. — Текст: непосредственный.

Игровая и проектная деятельность как инструмент формирования универсальных действий и преодоления дефицитов на уроках иностранного языка

Кузнецова Елена Николаевна, учитель

МОУ Октябрьская средняя общеобразовательная школа № 54 г. о. Люберцы Московской области

В данной статье рассматривается практический опыт применения игровых и проектных технологий для повышения учебной мотивации, развития коммуникативных компетенций и преодоления языкового барьера у учащихся в условиях современной образовательной среды путем создания мягкой атмосферы через творчество и самовыражение.

Ключевые слова: игровая деятельность, проектная технология, игрофикация, универсальные учебные действия (УУД), мотивация, образовательные дефициты.

Game and project activities as a tool for forming universal actions and overcoming deficits at foreign language lessons

This article examines the practical experience of using game and project technologies to increase learning motivation, develop communicative competencies and overcome the language barrier among students in a modern educational environment by creating a soft atmosphere through creativity and self-expression.

Keywords: game activity, project technology, gamification, universal learning activities, motivation, educational deficit.

В начале своего педагогического пути я столкнулась с классической проблемой, знакомой многим учителям — диссонансом между планируемыми результатами, выдвинутыми требованиями программы и реальной ситуацией в классе. Низкий уровень сформированности коммуникативных компетенций, отсутствие внутренней мотивации и материальной готовности к уроку, а также такие объективные факторы, как недостаточное знание русского языка у многих учащихся, заставили меня искать новые стратегии и тактики педагогического взаимодействия. Моей главной задачей стало создание такой образовательной среды, где бы ученик осознал, что говорить на иностранном языке и понимать его доступно и увлекательно уже сейчас. За основу я взяла системно-деятельностный подход, где центральное место занимает ведущая деятельность ребенка — игра.

Игровое обучение не изобретение XX века. Его элементы можно найти в античности (сократические диалоги) и в средневековых школах. Однако как осознанная педагогическая методика оно начало формироваться в эпоху Просвещения.

Чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670), один из основоположников дидактики, провозгласил принцип «обучение с увлечением». Он утверждал, что школа должна быть «мастерской гуманности и радости», а процесс обучения — «приятным и легким», как игра. В главах «Великой дидактики» [12] посвященных методам обучения, он призывает использовать наглядность, соревновательность и делать процесс увлекательным.

Спустя два века уже другой европейский педагог из Германии, Фридрих Фрёбель (1782–1852), создал концепцию «детского сада». Он первым теоретически обосновал и внедрил игру как основной метод воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Педагог разра-

ботал специальный дидактический материал «Дары Фрёбеля» (деревянные шары, кубы, цилиндры), который стал прообразом современных обучающих конструкторов. В своей публикации «Воспитание человека» [10] он подробно описывает значение игры для раскрытия внутреннего мира ребенка.

Мир учёных не изобилует женскими именами, но итальянский врач и педагог Мария Монтессори (1870–1952) у всех на слуху. В своем главном труде «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка» [14] описала свой метод, который хотя и не является игровым в чистом виде, построен на принципе автодидактизма, который раскрывается через специально подготовленную среду, где ребенок сам выбирает материалы и учится через деятельность, напоминающую игру. Эти материалы имеют игровую природу и устроены по принципу самоконтроля.

Джона Дьюи (1859–1952) считают основоположником игровой методики в её современном виде. Американский философ и педагог являлся основателем прогрессивизма. Он выступал за «обучение через действие» (learning by doing). Хотя он не делал акцент именно на игре, идея о том, что образование должно быть связано с личным опытом и интересами ребенка, стала теоретической базой для проектной и игровой деятельности в школе. В своей публикации «Школа и общество» [9] он осветил вопрос замены пассивного слушания на активную деятельность.

В XX веке игра стала предметом изучения не только педагогики, но и психологии. Швейцарский психолог и философ Жан Пиаже (1896–1980) изучал когнитивное развитие и выделил различные типы игры (сенсомоторная, символическая, игра с правилами), соответствующие стадиям развития интеллекта. Основные идеи о игре изло-

жены в его фундаментальной работе: «Игра, сны и подражание в детстве» [15]

Стоит выделить, что американский психолог и психиатр Эрик Бёрн (1910–1970) в своей книге «Игры, в которые играют люди» [7] показал социально-психологическую структуру игр, что позже было использовано в бизнес-тренингах и геймификации.

Советская и российская школа внесла фундаментальный вклад в теорию игрового обучения, особенно в его психологическое обоснование. Русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) считается основоположником научной педагогики в России. Считал игру свободной деятельностью ребенка, в которой формируется его душа и характер. В публикации: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [4] настаивал на использовании игровых элементов в первоначальном обучении, в главе «Труд и игра» он глубоко анализирует природу игры.

Работы советского педагога и психолога Льва Семёновича Выготского (1896–1934) оказали огромное влияние на понимание роли игры в развитии. Его теория стала краеугольным камнем для понимания развивающей функции игровой деятельности. Он рассматривал игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте и источник развития ребенка. А ключевой идеей стала мысль, что, играя, ребенок создает «мнимую ситуацию», где учится действовать в мысленной, а не видимой ситуации, что является основой абстрактного мышления. Именно Лев Семёнович ввёл понятие «зона ближайшего развития», которая эффективно «работает» именно в совместной игровой деятельности.

Работа «Игра и её роль в психическом развитии ребенка» была впервые опубликована уже после его смерти. Один из доступных источников — журнал «Вопросы психологии» [1].

Советский психолог Даниил Борисович Эльконин (1904–1984) продолжил и развил идеи Выготского. Его фундаментальный труд «Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста» (1957) — классика теории. Он глубоко исследовал структуру сюжетно-ролевой игры, показав ее значение для усвоения социальных норм и мотивов. А основополагающая монография книга «Психология игры» [6] до сих пор является настольной книгой для педагогов и психологов.

Советский педагог Александра Платоновна Усова (1898–1965), специалист по дошкольному воспитанию, в своей работе «Роль игры в воспитании детей» [3] осветила практические вопросы использования игры в детском саду, классифицировала дидактические игры и методы руководства ими.

В период 1960–1980-е гг. в СССР активно велась научная разработка проблем игровой деятельности. Ключевые статьи по методике организации дидактических и сюжетно-ролевых игр публиковались в журналах «Дошкольное воспитание».

Журнал «Вопросы психологии» занимался фундаментальными исследованиями. Например, Запорожец А. В.

в статье «Значение ранних периодов детства для формирования детской личности» [2] раскрывает роль игры в развитии ребенка.

Игровая деятельность современных детей и детей предыдущих поколений отличаются. Современные играют зачастую друг с другом опосредованно, через некий аппарат, будь то игра на компьютере или в смартфоне. При этом имеют поверхностные представления о дворовых играх, играх с мячами или другими предметами, следовательно, их не организуют. Однако сама тяга к игровой деятельности и познание мира через игровые формы в детях присутствует неизменно. Именно этот момент стоит использовать как опору для работы в организации учебной деятельности.

Ролевая игра и театрализация как метод преодоления языкового барьера показала себя как инструмент увлекательный в процессе и эффективный в итоге. В контексте личностно-ориентированного обучения ролевая игра является мощным инструментом. Надевая куклу-перчатку или элемент костюма, ребенок получает «маску», которая снимает психологические зажимы. В терминах Л. С. Выготского игра создает «зону ближайшего развития», где ученик совершает действия, еще недоступные ему в реальной учебной ситуации. В игре ошибка перестает быть трагедией, что способствует формированию гармоничного эмоционального фона и снятию языкового барьера.

Школьный театр «Арлекин» является коллективной формой драматизации. Подготовка спектаклей (кукольных и драматических) объединяет все виды речевой деятельности: аудирование (прослушивание реплик), чтение (работа с текстом пьесы), говорение (проговаривание роли) и письмо (создание афиш). Это яркий пример интегрированного обучения, где эстетическое воспитание идет параллельно с развитием языковых навыков.

Вокально-ритмические и кинестетические приемы являются мощным стимулом в формировании фонетических навыков. Использование песен и рифмовок — это классический аудиолингвальный метод, адаптированный к современным реалиям. Пение не только улучшает произносительные навыки и тренирует фонематический слух, но и служит средством коррекции речи, тренирует произношение способом утрирования. С большим воодушевлением дети ожидают исполнения новой песни. Перевод песен с последующим анализом «ложных друзей переводчика» развивает лингвистическую компетенцию и критическое мышление детей старших классов.

Л. Н. Толстой сказал: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он будет только подражать, копировать». В моей практике проект является методом «обучения руками» и итоговым продуктом изучения темы. Работа над проектом (от рисунка до лэпбука и театральной постановки) начинается с первого урока, что обеспечивает проблемно-задачный подход и целеполагание для учащихся. Проектная работа является кульминацией изучаемой темы. Защита проектов в группах с видеозаписью решает несколько задач:

- формирует навыки монологической и диалогической речи;
- развивает коммуникативные УУД (умение работать в команде, отстаивать свою точку зрения);
- формирует навыки самопрезентации и снижает страх перед публичным выступлением;
- создает портфолио учебных достижений ученика

Стоит отметить эффективность упомянутых приемов в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями, детьми ОВЗ и испытывающими трудности в усвоении русского языка. Игровые и проектные методики являются ключевыми в реализации инклюзивного подхода. Для детей с ОВЗ и учащихся, слабо владеющих русским языком, эти методы предоставляют «ситуацию успеха». Наглядность, опора на практическое действие, индивидуальный характер работы и сниженный страх ошибки позволяют таким ученикам постепенно включиться в образовательный процесс и почувствовать свою значимость.

Сегодня игровая деятельность вышла на новый уровень — геймификацию, в русском языке недавно появился аналог «игрофикация», и это не синоним игрового обучения. Это более широкое и технологичное понятие. Теперь игра — это не только приём обучения и воспитания, а целая система способная организовать обучение как одну большую, многоуровневую, бесконечную игру. Применение игровых механик и игрового мышления в неигровых контекстах (обучение, маркетинг, управление персоналом) оказалось эффективным для повышения вовлеченности и мотивации.

Оба подхода (игровая деятельность в обучении и игрофикация) основаны на фундаментальных психологических принципах, открытых Выготским, Пиаже, Дьюи: внутренняя мотивация, деятельностный подход, значение интереса и азарта. Однако игровое обучение — это педагогический метод, где игра является формой организации учебного процесса, а геймификация — это методический приём, включающий отдельные игровые элементы (баллы, значки, рейтинговые таблицы, уровни, сюжет) в традиционный учебный процесс. Если классическое игровое обучение часто использовало настольные, ролевые и дидактические игры, то геймификация технологична, она рождена цифровой эпохой и широко использует ИТ-платформы. Заметно отличие и в фокусе. Игровое обучение нацелено на развитие через целостную игровую деятельность. Геймификация — это внедрение игровых механик в неигровой контекст для повышения вовлеченности. Геймификация нацелена на поведенческие изменения через внешние стимулы (но лучшие ее образцы также затрагивают внутреннюю мотивацию). Для примера можно сравнить изучение истории через полномасштабную ролевую игру, где ученики становятся жителями Древнего Рима (игровое обучение) и изучение истории на онлайн-курсе, где за выполнение заданий начисляются очки, открываются новые «уровни» и выдаются виртуальные «значки» за прочитанные тексты (геймификация).

Джейн Макгонигал обосновала позитивный потенциал игр и их механизмов для решения реальных проблем в книге «Реальность сломана. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир» [13]

Тайваньско-американский предприниматель, Ю-Кай Чоу систематизировал и описал восемь ключевых драйверов мотивации человека, разработал одну из самых популярных моделей геймификации — Octalysis («Октализис») в книге «Геймификация в бизнесе: как пробить стену недоверия и вовлечь сотрудников и клиентов» [8].

Популярной среди преподавателей является книга Карла Каппа «Геймификация в обучении: Игровые методы и стратегии для вовлечения и обучения» [11]. В ней он сфокусировался именно на применении геймификации в корпоративном и академическом образовании, предоставив практические модели и примеры. Таким образом, современная геймификация является прямой наследницей и технологическим развитием идей классического игрового обучения, адаптированных к вызовам и возможностям цифрового века.

Использование платформ LearningApps, Учи.ру, Quizlet, Baamboozle позволяет организовать дифференцированную работу и предоставить ученику мгновенную обратную связь. Размещение QR-кодов с заданиями на дверях кабинета — это прием скрытого обучения (stealth learning), превращающий школьное пространство в постоянно действующую образовательную среду. Система сертификатов и бонусов за активную работу на уроке, участие и проявленность в проектах вне рамок урочной деятельности является эффективным внешним мотиватором, который при грамотном использовании трансформируется во внутреннюю мотивацию.

Длительность урока заставляет ребенка долгое время находиться в статическом положении, поэтому ученикам совершенно необходима разминка, и тут снова на помощь приходит игра. Такое направление как нейрогимнастика открывает широкий выбор упражнений, которые дают не только возможность небольшого отдыха, но и развивают межполушарные связи. Игра-подражание может длиться не больше минуты, однако приносит яркие эмоции, способствует лучшему запоминанию материала и снятию статического напряжения. Чернявская Е. Б. в своей книге «Нейрогимнастика: пробуждение потенциала ума. Руководство для учителей и родителей» утверждает, что регулярные и систематические занятия нейрогимнастикой являются не просто полезным дополнением, а необходимым условием для раскрытия умственного потенциала ребенка [8].

Заключение

Опыт работы показал, что синтез игровых, проектных технологий и геймификации позволяет не только достичь планируемых предметных результатов, но и формировать метапредметные результаты (УУД). Ученик из пассивного объекта обучения превращается в активного субъекта

екта образовательной деятельности. Как сказал В. А. Сухомлинский, путь к умственному развитию лежит через игру, и этот путь может и должен быть радостным и для ученика, и для учителя. Ученики должны не просто полу-

чить порцию информации, но и отзываться на стимулы, открываться, идти на контакт, именно синергия учителя и ученика будет толчком для формирования новых учебных действий.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка» (1933) журнал «Вопросы психологии», 1966 № 6 стр. 62–67
2. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности, журнал «Вопросы психологии» 1973, № 1, стр. 3–12
3. Усова А. П. «Роль игры в воспитании детей» (под ред. А. В. Запорожца — М., «Просвещение», 1976)
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, 1868–1869
5. Чернявская Е. Б. Нейрогимнастика: пробуждение потенциала ума. Руководство для учителей и родителей, 2024, ISBN 978–5–0064–9899–0 Создано в интеллектуальной издательской системе Ridero
6. Эльконин Д. Б. Психология игры (1978)
7. Berne E. L. Games People Play, 1964
8. Chou Y. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards, 2015
9. Dewey J. The School and Society, 1899 Karl M.
10. Fröbel F. W. A. Die Menschengewöhnung, 1826
11. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction, 2012
12. Komenský J. Á. Didactica Magna, 1657
13. McGonigal J. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World, 2011).
14. Montessori M. T. A. Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, 1909
15. Piaget J. W. F. La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation», 1945

Теоретические аспекты развития произвольного внимания в дошкольном возрасте

Кутафина Виктория Викторовна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются фундаментальные теоретические подходы к пониманию процесса формирования произвольного внимания у детей дошкольного возраста. Акцентируется внимание на механизмах перехода от непроизвольного к сознательно регулируемому сосредоточению. Анализируется роль знаково-символических средств и игровой деятельности как ведущих факторов детерминации когнитивного развития. Рассмотрены современные взгляды на структуру внимания и представлены результаты теоретического анализа актуальной литературы, подчеркивающие междисциплинарный характер проблемы.

Ключевые слова: произвольное внимание, дошкольный возраст, когнитивное развитие, саморегуляция, высшие психические функции, опосредствование.

Введение

Проблема развития произвольного внимания в дошкольном детстве является одной из центральных в возрастной психологии и педагогике, так как именно уровень сформированности данного процесса определяет готовность ребенка к систематическому школьному обучению и его способность к саморегуляции деятельности. Произвольное внимание представляет собой сложную многоуровневую систему, обеспечивающую направленность и сосредоточенность сознания на объекте, обусловленную волевым усилием и принятой задачей.

Степень изученности данной проблемы характеризуется богатством теоретических подходов. Основополагающий вклад в понимание природы внимания внес Л. С. Выготский, который рассматривал произвольное внимание как высшую психическую функцию, имеющую социальное происхождение и опосредствованное строение. Согласно его культурно-исторической теории, развитие внимания идет от натуральных форм к культурным через овладение специальными стимулами-средствами.

Существенный вклад в изучение психологических механизмов внимания внесли П. Я. Гальперин, тракто-

вавший внимание как функцию внутреннего контроля, и А. Н. Леонтьев, связывавший развитие произвольности с изменением структуры деятельности ребенка. С. Л. Рубинштейн рассматривал внимание в контексте общепсихологической теории единства сознания и деятельности. В зарубежной психологии проблема изучалась в рамках когнитивного подхода (Ж. Пиаже, Дж. Брунер), где акцент делался на созревании когнитивных структур и операциональной стороне интеллекта. Современные исследователи продолжают развивать эти идеи, адаптируя их к условиям цифровизации образовательной среды и новым социокультурным вызовам.

Основная часть

Произвольное внимание в дошкольном возрасте находится в стадии активного формирования. В отличие от непроизвольного внимания, которое базируется на ориентировочном рефлексе и яркости внешних стимулов, произвольное внимание требует участия речевого планирования и внутренней дисциплины. В период от 3 до 7 лет происходит качественный скачок: ребенок постепенно переходит от манипулятивной игры к деятель-

ности по правилам, что невозможно без удержания цели в сознании.

Как отмечает Е. О. Смирнова, развитие произвольного внимания тесно связано с развитием регулирующей функции речи и становлением волевого действия. Первоначально взрослый управляет вниманием ребенка с помощью словесных указаний, а затем ребенок начинает использовать эгоцентрическую, а позже внутреннюю речь для самоорганизации [4, с. 112]. Этот процесс интериоризации внешних стимулов-средств является ключом к пониманию генезиса произвольности.

Важным аспектом является физиологическое созревание лобных отделов коры головного мозга, которое создает биологический фундамент для волевого контроля. Однако без адекватной педагогической стимуляции этот потенциал не реализуется в полной мере. В современных исследованиях подчеркивается, что использование интерактивных образовательных технологий может как способствовать, так и препятствовать развитию глубокой концентрации.

Для наглядного представления динамики развития свойств внимания у дошкольников были обобщены показатели, характерные для разных этапов данного возрастного периода. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика параметров внимания в дошкольном возрасте

Возрастной период	Преобладающий вид внимания	Устойчивость (мин)	Основной фактор развития
Младший дошкольный (3–4 года)	Непроизвольное	5–8	Внешняя привлекательность объекта
Средний дошкольный (4–5 лет)	Зачатки произвольного	10–15	Игровая мотивация, принятие задачи
Старший дошкольный (6–7 лет)	Становление произвольного	20–25	Внутренняя речь, волевое усилие

Анализируя представленную таблицу, можно сделать вывод, что к старшему дошкольному возрасту наблюдается значительный рост устойчивости внимания (более чем в три раза по сравнению с младшим возрастом). Это свидетельствует о возрастающей способности ребенка к длительному сосредоточению на задаче, которая не всегда вызывает непосредственный интерес. Как утверждает Н. И. Гуткина, ключевым фактором здесь выступает психологическая готовность к школе, включающая умение ребенка действовать по правилу и образцу [1, с. 84].

Особое значение в развитии произвольности имеет игровая деятельность. В сюжетно-ролевой игре ребенок принимает на себя определенную роль, которая диктует правила поведения. Подчинение правилу требует постоянного мониторинга своих действий, что, по сути, является тренировкой произвольного внимания. Современные подходы к коррекции дефицита внимания часто опираются именно на игровые методики, адаптированные под когнитивный профиль современного ребенка.

Исследования последних лет, представленные в работах Р. В. Ершовой, указывают на то, что в условиях избыточной информационной нагрузки и многозадачности классические параметры внимания могут транс-

формироваться, требуя новых методов диагностики [2, с. 45]. В связи с этим актуализируется задача поиска методов, способствующих формированию стабильного внимания, необходимого для глубокого анализа информации.

Процесс развития внимания также неразрывно связан с эмоционально-волевой сферой. Мотивация играет роль фильтра, отсекающего лишние раздражители. Согласно концепции П. Я. Гальперина, развитие произвольного внимания невозможно без поэтапного формирования контроля как умственного действия, которое постепенно становится автоматизированным и сокращенным [3, с. 92].

В высшей точке развития к 6–7 годам произвольное внимание становится опосредствованным не только речью, но и внутренними образами-схемами. Ребенок учится распределять внимание между несколькими объектами (например, слушать воспитателя и одновременно выполнять задание в тетради), что является критически важным навыком для начала школьного пути. Л. О. Бадалян подчеркивает, что сформированность механизмов распределения и переключения внимания в этот период служит надежным показателем функциональной зрелости структур мозга [5, с. 156].

Выводы

Теоретический анализ проблемы развития произвольного внимания в дошкольном возрасте позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, произвольное внимание является продуктом социокультурного развития, формирующимся в процессе интериоризации внешних средств управления поведением (по Л. С. Выготскому). Во-вторых, дошкольный

возраст является сензитивным периодом для перехода от непроизвольных форм концентрации к сознательно регулируемым процессам, что обусловлено как биологическим созреванием ЦНС, так и усложнением ведущей деятельности. Эффективность развития произвольного внимания напрямую зависит от вовлеченности ребенка в игровую и продуктивную деятельность, где требуется соблюдение правил и достижение конкретного результата.

Литература:

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с.
2. Ершова, Р. В. Психология внимания: учебное пособие / Р. В. Ершова. — Коломна: ГСГУ, 2016. — 154 с.
3. Психология внимания: Хрестоматия / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 704 с. (Серия: Хрестоматия по психологии).
4. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 256 с.
5. Безруких, М. М. Психофизиология ребенка: учебное пособие / М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер. — 2-е изд., доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2005. — 496 с.

Воспитание культуры здоровья у младших школьников посредством современных технологий

Лемкина Елена Ивановна, студент

Научный руководитель: Кондрашова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье автор рассматривает проблемы воспитания культуры здоровья у младших школьников в сензитивный период их развития. Автором особый акцент делается на том, что сбалансированное применение современных технологий формирует у младших школьников осознанное отношение к здоровью как к ценности. В качестве примера представлены преимущества использования проектных и игровых технологий при проведении системной работы в этом направлении.

Ключевые слова: здоровый образ жизни (ЗОЖ), игровые технологии, культура здоровья, младшие школьники, Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО).

Educating health in youth school students through modern technologies

Lemkina Yelena Ivanovna, student

Scientific advisor: Kondrashova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evsevieva (Saransk)

The article discusses the problem of fostering a healthy lifestyle among primary school students during their sensitive period of development. The author emphasizes that a balanced use of modern technologies helps primary school students develop a conscious attitude towards health as a valuable asset. The article provides an example of the benefits of using project, game technologies in conducting systematic work in this area.

Keywords: healthy lifestyle (HLS), game technologies, health culture, junior schoolchildren, project activities, Federal state standard of primary general education (FSES PGE).

Начальная школа — это фундамент для формирования мировоззрения ребенка, включающий осознание важности физического благополучия. В этом воз-

расте организм ребенка активно растёт и развивается, что делает вопрос формирования культуры здоровья особенно актуальным. В настоящее время значимость куль-

туры здоровья у детей 7–10 лет обусловлена их недостаточным пониманием аспектов физического благополучия. Результаты наблюдения за детскими представлениями показывают, что фундаментальные знания о своем организме и его нуждах усваиваются лишь поверхностно, не формируя целостного восприятия. Следовательно, на первый план выходит необходимость разработки, всесторонней воспитательной стратегии, направленной на формирование, основ здорового образа жизни с самого начала школьной жизни.

Понятие «культуры здоровья» имеет множество различных трактовок. В научных работах по данной теме встречается такое понимание «культуры здоровья», как социальный механизм накопления, хранения информации о здоровье, здоровом образе жизни и всех его составляющих с последующим переходом знаний в желание овладеть здоровьесберегающими технологиями [1]. В свою очередь, В. А. Скумин считает, что «культура здоровья» — это важнейшая составляющая общечеловеческой культуры, которая рассматривает гармоничное развитие психологических, духовных и физических сил человека [6, с. 12]. Обобщая данные понятия, в структуре культуры здоровья можно выделить ключевые аспекты: культура правильного питания, поддержание физической активности через спорт, соблюдение личной гигиены, а так же равновесие и внутреннюю гармонию.

Обобщая современные достижения науки и практики, следует отметить, что младшие школьники зачастую обладают лишь отрывочными сведениями о ЗОЖ, что говорит о необходимости повышения валеологического просвещения. Что бы новые знания стали более осознанными и прочными, при организации занятий важно учитывать, как дети данной возрастной группы усваивают информацию. Дети 7–10 лет лучше понимают и запоминают материал, если он представлен ярко и образно, с возможностью выполнить интерактивное задание или проиграть заложенную ситуацию. Современные технологии в этом случае играют роль моста между теорией и практикой, помогая превратить обучение основам здорового образа жизни в живой, лично значимый процесс для каждого ученика.

Сегодняшние требования к начальному образованию диктуют нам, что главное — не просто «загрузить» детей информацией, а научить их по-настоящему ценить и беречь свое здоровье. Учитель должен не просто рассказать, а помочь ребенку почувствовать внутреннюю потребность заботиться о себе. Поскольку ФГОС НОО нацелен на то, чтобы дети учились действовать и мыслить самостоятельно, нам нужно выходить за рамки привычных уроков и активно использовать все новое и передовое в педагогике. Получается, что именно современные технологии — это наш главный помощник в создании такой учебной среды, где каждый ребенок активно участвует в познании и учится через собственную деятельность [8].

Таким образом, воспитание культуры здоровья у младших школьников является актуальной педагоги-

ческой задачей, решение которой может быть достигнуто посредством внедрения современных технологий. Парадоксально, но гаджеты, не смотря на их частое употребление, как вредных устройств при разумном использовании становятся действенным педагогическим инструментом. Они способны формировать полезные привычки и ответственное отношение к своему здоровью.

Потенциал современных технологий (педагогических и цифровых) для формирования культуры здоровья раскрывается через ключевые свойства: наглядность (облегчает понимание физиологии и анатомии человека), интерактивность (вовлекает каждого ребенка в учебных процесс), возможность моделировать ситуации (с помощью моделирования можно проиграть ситуацию риска и учиться их избегать), игровая форма (повышает мотивацию к соблюдению правил здорового образа жизни).

Существует множество разработок, направленных на решение этой проблемы. Среди них можно выделить Комплексную программу «Школа — территория здоровья». (З. А. Анохин, А. В. Папченко) [2].

Программа носит комплексный характер и предполагает многоаспектный подход включающий: организационные; психолого-педагогические; учебно-воспитательные; личностно-развивающие и лечебно-оздоровительные блоки. Особое внимание в программе уделяется, применению электронных ресурсов. В качестве примеров можно привести циклы «Мудрые сказки тетюшки Совы», раскрывающие темы здорового образа жизни, так же серию «Уроков доброты», направленных на развитие и эмоциональное благополучие детей.

Важную роль в воспитании культуры здоровья у младших школьников играют игровые технологии. Интеграция игрового элемента в образовательный процесс расширяет представление детей о ценности здоровья и закрепляет гигиенические навыки. Так же стоит отметить, что данные технологии охватывают широкий спектр игровых форм: дидактические игры (можно использовать такие игры, как «Режим дня», «Уложи куклу», «Правила чистюль», и т. д.); подвижные игры («По кочкам», «Бездомный заяц», «Полезно-вредно»); проблемно-игровые упражнения («Котенок Коржик заболел», «Больница»).

Особое внимание заслуживает методическая разработка Шияновой Т. И. «Оздоровительные игры и упражнения для младших школьников». Методика направлена на формирование правильной осанки и коррекцию уже существующих нарушений опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы с помощью различных игровых упражнений, которые включают в себя эмоциональную и физическую нагрузку. В методике есть упражнения направленные на формирование правильной осанки, в качестве конкретных примеров можно привести такие упражнения как: «Веселая ходьба», «Черепашки». Так же на формирование правильной осанки предусмотрены игры, например, «Спрячься у стены». Помимо формирования правильной осанки в данной разработке присутствуют игры на развитие дыхательной си-

стемы, например, игра «Водолазы» суть игры заключается в том, что дети встают в круг, берутся за руки. После этого ведущий объявляет суть игры, что дети являются водолазами и на определенную цифру должны «погрузиться под воду», то есть задержать дыхание и присесть, если определенная цифра не прозвучала, дети просто продолжают движение по кругу. Так же присутствуют игры на развитие зрительного аппарата («Светофор», «Часики»), опорно-двигательного аппарата («Бабушка из Бразилии», «Гусеница»), сердечно-сосудистой систему («Кошечка», «Тревога»), профилактику плоскостопия («Лягушка», «Барабан») [9].

В методике Т. И. Шияновой игровые упражнения выделяются своим комплексным подходом к укреплению здоровья детей младшего школьного возраста. Автор умело сочетает физическую активность с эмоциональным вовлечением, выстраивая систему, которая не только направлена на решение специфических задач, таких как коррекция осанки и предотвращение плоскостопия, но и способствует целостному развитию всех ключевых систем организма ребенка. Игровая форма делает оздоровительные практики ненавязчивыми, но при этом весьма эффективными, что позволяет успешно интегрировать их в образовательный процесс и формировать у детей прочные основы здорового образа жизни с самого начала школьного пути.

Для учителей начальных классов игровые технологии представляют большую ценность. Благодаря играм дети могут легче и быстрее усваивать ЗОЖ без заучивания, а на прямом примере понять, что это важно.

Так же достаточно эффективным средством будет являться проектная деятельность (под руководством М. М. Поташкина) [5], поскольку предлагается системный подход к воспитанию культуры здоровья через вовлечение детей в проектную деятельность. Проекты бывают, разнообразны, они охватывают различные спектры культуры здоровья, начиная от навыков личной гигиены, заканчивая формированием психологического здоровья и эмоционального равновесия. Ярким примером проектной деятельности будет проект Столбовой О. А. на тему «Привитие здорового образа жизни детям младшего школьного возраста». Данный проект направлен на формирование основ ЗОЖ у младших школьников, воспитание ответственного и уважительного отношения, как к своему здоровью, так и к здоровью окружающих, привить детям любовь к спорту и физической активности. Проект предусматривает три этапа: первый этап — это подготовительный на данном этапе руководитель проводит анкетирование детей, намечает цели и задачи проекта. Второй этап — это практика. На данном этапе дети вырабатывают навыки, формируют определенный багаж знаний, принимают участие в различных мероприятиях, например в таких как «Мой семейный фотоальбом», «Спортивные игры и эстафеты на свежем воздухе», «Как ухаживать за обувью?» и т. д. Третий этап — это аналитический. Во время этого этапа руководитель проекта под-

водит итоги, оформляет выставку работ «Быть здоровым — здорово», задача детей на данном этапе заключается в том, что они распространяют буклеты и информацию о том, что в школе проходит выставка работ [7].

Проект имеет колоссальную значимость для учителей начальной школы, так как в нём есть задание не только включающие в себя теоритическую часть, но и достаточно интересная практическая часть, которая способствует повышению интереса у детей к проблеме, поднятой в данном проекте.

Ценно, что в проектной деятельности принимают участие не только педагоги, но и дети. Детские проекты имеют огромную ценность в воспитании культуры здоровья, поскольку дети изучают информацию, доносят ее до своих ровесников в том виде, который им будет понятен. Очень интересным является социальный проект Алисы Ч. Ученицы 3 «Б» класса на тему «Здоровое питание школьников». Целью данного проекта является показать значимость здорового питания, для хорошего самочувствия и сильного организма. Этот проект включает в себя четыре этапа: первый этап — подготовительный на данном этапе Алиса проводит сбор и обработку информации по теме правильного питания. Второй этап — реализация проекта в рамках программы воспитательной работы учреждения, на данном этапе проводилось анкетирование учащихся 3 «Б» класса, консультация с медицинским работником, проводился конкурс рисунков «Здоровое питание». На третьем этапе автор проекта занимался анализом исследования эффективности проектной деятельности. Четвертый этап — это презентация проекта [3].

Социальные проекты, инициируемые детьми, обладают значительным воспитательным потенциалом. Они способствуют не только демонстрации знаний о правильном питании как основе хорошего самочувствия и энергии для физической активности, но и развитию метапредметных навыков (исследовательской деятельности, публичной презентации результатов), а так же формирует активную гражданскую позицию. Поддержка проектов подготовленными детьми является перспективным направлением педагогической деятельности, обеспечивающим устойчивость мотивации школьников к сохранению и укреплению своего здоровья.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что современные технологии, применяемые в образовательной и творческой деятельности младших школьников, играют ключевую роль в формировании их культуры здоровья. Благодаря этим инструментам, педагоги получают возможность более точно учитывать возрастные особенности детей, поддерживать высокий уровень их мотивации и воспитывать осознанное отношение к своему организму, самочувствию и общему состоянию здоровья. Инновационные решения существенно расширяют педагогический инструментарий учителей начальных классов для включения здоровьесберегающих аспектов в ежедневную образовательную практику. При этом принципиально важно, чтобы технологии остава-

лись средством, а не конечным результатом. Их задача — служить катализатором для развития уважительного и ответственного отношения к собственному здоровью, дополняя, но, не заменяя живое общение и физическую

активность. Только сбалансированное использование, как современных технологий, так и традиционных подходов позволит достичь основной цели — сформировать культуру здоровья как важнейший жизненный ориентир.

Литература:

1. Акишин М. Н. Научная разработка на тему «Культура здоровья»: методические материалы / М. Н. Акишин. — Текст: электронный. // Инфоурок: образовательный портал. — 2017.— URL: <https://infourok.ru/nauchnaya-razrabotka-na-temu-kultura-zdorovya-2454423.html> (дата обращения: 10.03.2026)
2. Анохина З. А., Папченко А. В. Школа — территория здоровья: программа формирования культуры здорового образа жизни. — Текст: непосредственный. // Начальное образование. — 2019. — № 4. — С.15–20.
3. Белоус Г. Л. Здоровое питание школьников. Социальный проект / Г. Л. Белоус. — Текст: электронный // <https://nsportal.ru> [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnay-rabota/2017/09/01/zdorovoe-pitanie-shkolnikov-sotsialnyy-proekt.html> (дата обращения: 11.03.2026).
4. Беспаленко Е. М., Здоровьесберегающая педагогика теория и практика. — Воронеж: ВГПУ, 2013. — 184с. — Текст: непосредственный.
5. Поташкин М. М., Проектная деятельность в формировании культуры здоровья. — Текст: непосредственный. // Современная школа. — 2020. — № 3. — С.34–39.
6. Скумин В. А., Культура здоровья — фундаментальная наука о человеке. — Текст: непосредственный. // Здоровье и образование. — 1995. — № 3. — С. 12–17.
7. Столобкова О. А., Проект на тему «Привитие здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста» / О. А. Столобкова. — Текст: электронный // nsportal.ru: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/zdorovyy-obraz-zhizni/2017/02/19/proekt-na-temu-privite-zdorovogo-zhizni-u> (дата обращения: 11.03.2026)
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — Москва: Просвещение, 2021. — 53с. — Текст: непосредственный.
9. Шияновой Т. И. Оздоровительные игры и упражнения для младших школьников. — Текст: электронный. // Инфоурок: образовательный портал. — URL: <https://infourok.ru/ozdorovitelnye-igry-i-upazhneniya-dlya-mladshih-shkolnikov-5785406.html> (дата обращения: 11.03.2026)

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (617) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 15.04.2026. Дата выхода в свет: 22.04.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.