

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

2026
ЧАСТЬ X

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (623) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Павел Николаевич Яблочков* (1847–1894), русский электротехник, военный инженер, изобретатель и предприниматель.

Павел Николаевич Яблочков родился в селе Жадовка Саратовской губернии в дворянской семье. С самого детства он любил конструировать: придумал угломерный прибор для землемерных работ, устройство для отсчета пути, пройденного телегой.

Яблочков окончил Николаевское инженерное училище в Петербурге, а через некоторое время — Техническое гальваническое заведение в Кронштадте. Тогда это была единственная в России школа, которая готовила специалистов в области электротехники. Там будущий ученый познакомился с новейшими достижениями в области изучения и технического применения электрического тока.

В 1872 году Павел Николаевич переехал в Москву. Именно тогда он начал изобретать, однако успехов на данном поприще достиг лишь в 1874 году, когда создал мастерскую физических приборов, где проводил работы по электротехнике, которые в дальнейшем легли в основу его изобретений в области электрического освещения, гальванических элементов и аккумуляторов.

Весной 1874 года Яблочкову представилась возможность практически применить электрическую дугу для освещения. Из Москвы в Крым должен был следовать правительственный поезд. Впервые в истории железнодорожного транспорта на паровозе установили прожектор с дуговой лампой — регулятором Фуко.

Яблочков был членом кружка электриков-изобретателей при Московском политехническом музее. Здесь он узнал об опытах Александра Лодыгина по освещению улиц и помещений электрическими лампами, после чего решил заняться усовершенствованием существовавших тогда дуговых ламп. К 1875 году относится одно из его главных изобретений — «электрическая свеча».

В том же году Яблочков уехал в Париж, где создал промышленный образец электрической лампы, а через год запатентовал свою «электрическую свечу». Ее первая демонстрация состоялась в 1876 году в Лондоне, и в Париж Павел Николаевич вернулся уже известным изобретателем. Сразу же была создана кампания по эксплуатации его патентов. Специальный завод производил несколько тысяч «свечей» в день. Они получили применение главным образом в уличном освещении.

Также Яблочков разработал и внедрил систему электрического освещения на однофазном переменном токе, разработал способ «дробления света посредством индукции катушек» и др. Система освещения Яблочкова, получившая название «русский свет», пользовалась исключительным успехом. Компании по ее коммерческой эксплуатации были основаны во многих странах мира.

В России первая проба электрического освещения по системе Яблочкова была проведена осенью 1878 года: были освещены казармы и площадь в Кронштадте, а также Большой театр в Петербурге. Ни одно из изобретений в области электротехники не получало столь быстрого и широкого распространения, как «свечи» Яблочкова. Это был подлинный триумф русского инженера, а его изобретение ускорило решение многих насущных технических задач и легло в основу будущей электротехнической промышленности.

После изобретения «свечи» Яблочков очень много работал и в России, и за рубежом. В 1879 году он организовал «Товарищество электрического освещения П. Н. Яблочков-изобретатель и Ко», в числе акционеров которой были промышленники, финансисты, военные. Компания открыла электромеханический завод в Петербурге, производивший осветительные установки для военных судов, заводов военно-морского ведомства и для многих городов России.

С 1880-х годов Павел Николаевич занимался главным образом вопросами генерирования электрической энергии: созданием динамомаши и гальванических элементов. Инженер провел много исследований в области превращения энергии топлива в электрическую энергию. В последующие годы он получил ряд патентов на электрические машины.

Яблочков также был участником электротехнических выставок в России и в Париже, участником Первого международного конгресса электриков, стал одним из инициаторов создания электротехнического отдела Русского технического общества и журнала «Электричество». Он был награжден медалью императорского Русского технического общества и французским орденом Почетного легиона.

Умер талантливый ученый Павел Николаевич Яблочков в 1894 году в Саратове от болезни сердца. Он был похоронен в селе Сапожок Саратовской области в фамильном склепе.

В конце 1930-х годов Михайло-Архангельскую церковь разрушили, при этом пострадал и фамильный склеп Яблочковых. По решению АН СССР 26 октября 1952 года на могиле П. Н. Яблочкова был воздвигнут памятник, который представляет собой каменное изваяние. На лицевой стороне — барельеф с изображением изобретателя, а ниже установлена мемориальная доска, на которой выбиты слова: «Здесь покоится прах Павла Николаевича Яблочкова — выдающегося русского изобретателя в области электротехники (1847–1894 гг.)». По боковым сторонам расположены изображения «свечи» Яблочкова, электрической машины эклипс, гальванических элементов. На памятнике выбиты слова Павла Николаевича: «Электрический ток будет подаваться в дома, как газ или вода».

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдурахманова В. А.

Проблемный анализ художественных произведений как одно из средств формирования литературной функциональной грамотности у учащихся начальной школы 673

Aldan A. T.

Development of students' cognitive skills in foreign language learning through critical thinking 674

Аристова Р. С.

Патриотическое воспитание детей 5–7 лет 676

Бажукова Е. Н.

Лингвистические особенности обучения грамматике иностранного языка (английского) 679

Бажукова Е. Н.

Современные методики объяснения и отработки грамматических особенностей английского языка 681

Васильева Т. Н.

Интеграция когнитивных и волевых аспектов развития детей дошкольного возраста 684

Вахтина У. А., Третьякова А. Д.

Проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с нарушением интеллекта и их родителями (законными представителями) с использованием элементов мульт-терапии 686

Веснина Е. Н., Велиахмедова А. Е.

Познавательная сказка как эффективный инструмент развития умственных способностей дошкольников 688

Гончаренко К. В.

Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с использованием квест-технологий 690

Громов Ю. В., Гусева К. А., Побойнова Е. В., Расторгуева Е. Д., Яковлева С. В.

Методическая разработка филателистического экспоната «Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901–2019) на почтовых марках» 695

Громов Ю. В., Черных М. А.

Почтовая марка как окно в мир современного российского искусства 701

Гузь Е. С.

Создание трейлеров на иностранном языке как способ развития социокультурной компетенции обучающихся в средней общеобразовательной школе 704

Гуня О. Л.

Формирование словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием логопедического лото 706

Демина С. А.

Развитие эмоционального интеллекта у обучающихся на уроках английского языка с помощью интерактивных средств визуализации 707

Дикова В. Б.

Проблема формирования творческой активности в психолого-педагогической литературе 709

Долгих К. А.

Роль художественной экспозиции в формировании личностных качеств дошкольника 714

Дубовая К. Г.

Профориентационное воспитание школьников на уроке биологии 715

Закирьянова А. Х.

Методический потенциал образовательных онлайн-платформ в обучении иностранным языкам: сравнительный анализ Duolingo, Quizlet и WordWall 718

Кандалинцева Т. А., Пестрикова Т. В., Князева А. И.

Приобщение детей к культуре народов Поволжья 720

Краснослободцева О. С.

Развитие экспериментальных навыков у учащихся 6-х классов через интеграцию физики и математики во внеурочной деятельности (на примере авторских рабочих листов)..... 722

Кучерявенко Д. Р.

Закрепление знаний о правилах дорожного движения посредством подвижных игр у дошкольников в образовательной деятельности ДОУ 724

Лазаренко Ю. Н.

Взаимодействие семьи и школы в развитии читательской культуры ребенка 728

Лисецкая О. С.

Мир взрослых и мир детей: строим мосты взаимопонимания в контексте социокультурной адаптации дошкольника..... 730

Лопатина А. А.

Научно-методические аспекты развития креативной компетентности педагогов среднего профессионального образования ... 733

Мельникова А. В.

Методика интеграции искусственного интеллекта, образовательных онлайн-платформ и планшетов в процесс изучения иностранных языков..... 736

Морозова Л. С., Ремезова С. К., Ткаченко Т. В.

Знакомство детей дошкольного возраста с традиционными праздниками русской культуры 739

Мошкова Е. С.

Лингвострановедческий потенциал детских рассказов на занятии по русскому языку как иностранному на примере рассказа Н. Н. Носова «Огурцы» 740

Осеева Е. А.

Сенсомоторная интеграция в системе логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи 743

ПЕДАГОГИКА

Проблемный анализ художественных произведений как одно из средств формирования литературной функциональной грамотности у учащихся начальной школы

Абдурахманова Виолетта Абдурахмановна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор рассматривает проблему формирования литературной функциональной грамотности у младших школьников посредством проблемного анализа художественных произведений.

Ключевые слова: литературная функциональная грамотность, проблемный анализ.

Современное общество невозможно представить без образованных и интеллектуально развитых людей, способных быстро адаптироваться к изменениям окружающего мира, анализировать информацию и эффективно применять знания на практике. В условиях стремительного развития науки особую значимость приобретает формирование грамотной личности уже на ранних этапах обучения. Именно начальная школа становится тем периодом, когда закладываются основы для дальнейшего успешного образования ребёнка, его умения взаимодействовать с окружающими, понимать информацию и использовать полученные знания в жизни.

Понятие грамотности на протяжении многих десятилетий неоднократно меняло своё содержание. Стало очевидным, что для полноценного участия человека в общественной жизни умений читать и писать недостаточно. В связи с этим в международной педагогической практике утвердился термин «функциональная грамотность», который был введён ЮНЕСКО в середине XX века. Под данным понятием понимается способность человека применять полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных обстоятельствах, успешно решать возникающие задачи и эффективно взаимодействовать с обществом.

Функциональная грамотность включает в себя несколько взаимосвязанных направлений. К интегративным компонентам относят читательскую, коммуникативную, информационную и социальную грамотность. Кроме того, существуют предметные составляющие: языковая, литературная, математическая и естественно-научная грамотность. Особую роль среди них играет именно литературная функциональная грамотность, поскольку

она тесно связана с развитием речи, мышления, эмоциональной сферы и коммуникативных способностей младшего школьника.

Исследователи по-разному раскрывают содержание литературной функциональной грамотности. Так, К. Н. Поливанова подчёркивала, что она представляет собой сложный процесс понимания письменных текстов, тесно связанный с различными видами деятельности ребёнка. Кроме того, он способствует формированию устойчивого интереса к чтению и положительного отношения к книге [2]. В свою очередь Т. И. Шамова рассматривала литературную функциональную грамотность как способность видеть в художественном произведении отражение жизненных явлений. Через взаимодействие с текстом ребёнок не только осваивает содержание произведения, но и формирует собственные нравственные ориентиры, ценности и представления об окружающем мире [3].

Развитие литературной функциональной грамотности у младших школьников является сложным и многоступенчатым процессом. Одним из наиболее эффективных средств её формирования считается проблемный анализ художественных произведений. Данный вид работы помогает ребёнку глубже понять текст, осмыслить поступки героев, увидеть скрытые противоречия и самостоятельно прийти к определённым выводам. Проблемный анализ предполагает активное размышление над произведением и обсуждение поставленных вопросов. Сущность проблемного анализа заключается в организации обсуждения проблемного вопроса, предложенного учителем. Учащиеся должны не просто ответить на него, а попытаться найти различные варианты решения, аргументи-

ровать собственную точку зрения и сравнить её с мнением других детей. В процессе такой работы возникает проблемная ситуация, основанная на столкновении разных взглядов и позиций. Именно через дискуссию, обмен мнениями и совместный поиск ответа младшие школьники учатся анализировать текст, рассуждать и делать выводы.

Методист В. Г. Маранцман рассматривал проблемный анализ как один из самых результативных способов изучения художественного произведения. По его мнению, работа с текстом должна строиться на системе последовательно возникающих проблемных вопросов, которые побуждают детей к размышлению и поддерживают интерес к чтению. Особенно важно, чтобы подобные вопросы были понятны учащимся, вызвали эмоциональный отклик и стимулировали желание глубже разобраться в содержании произведения [1].

Сегодня проблемный анализ всё активнее используется в практике начального образования. Однако эффективность данной работы во многом зависит от того, насколько грамотно учитель подбирает проблемные вопросы. Они должны отличаться определённой сложностью, содержать противоречие, учитывать возрастные особенности младших школьников и соответствовать их интересам. Важным условием является также наличие нескольких возможных вариантов ответа, поскольку именно это создаёт основу для обсуждения и развития критического мышления. Организуя проблемный анализ на уроке литературного чтения, педагог должен обра-

щаться к различным сторонам восприятия ребёнка. Значимую роль играют вопросы, направленные на выявление эмоционального отношения школьников к прочитанному произведению. Не менее важны задания, помогающие понять авторскую позицию, особенности композиции текста, художественные детали и внутренний мир героев. Кроме того, большое значение имеют упражнения, развивающие воображение и творческие способности учащихся. Для успешного обучения проблемному анализу необходимо также использовать разнообразные методы и приёмы работы, такие как сопоставление и сравнение. Существенную помощь оказывает и использование наглядных средств обучения: иллюстрации, фрагменты экранизаций и другие визуальные материалы помогают младшим школьникам глубже погрузиться в атмосферу произведения, лучше понять переживания героев и почувствовать эмоциональную связь с текстом.

Таким образом, проблемный анализ художественных произведений является эффективным средством формирования литературной функциональной грамотности у младших школьников. Грамотно организованная работа с текстом способствует развитию читательского интереса, умения осмысленно воспринимать произведение, анализировать поступки персонажей и выражать собственное мнение. Всё это создаёт условия для формирования активного, мыслящего читателя, способного не только понимать содержание художественного текста, но и применять полученный опыт в дальнейшей учебной и жизненной деятельности.

Литература:

1. Маранцман, В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В. Г. Маранцман. — М.: Просвещение, 1977. — 206 с. — Текст: непосредственный.
2. Поливанова, К. Н. Новый взгляд на грамотность / К. Н. Поливанова. — М.: Логос, 2004. — 292 с. — Текст: непосредственный.
3. Шамова, Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление / Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова. — М.: ЦГЛ, 2005. — 200 с. — Текст: непосредственный.

Development of students' cognitive skills in foreign language learning through critical thinking

Aldan Asel Talgatkyzy, master's student
Korkyt Ata Kyzylorda University (Kazakhstan)

Foreign language lessons often look productive: students memorize rules, complete exercises, pass exams. But many still struggle to explain ideas naturally or react flexibly in conversation. That contradiction became the starting point of the study.

The research examines how critical thinking changes the process of language learning. Instead of simple memorization, students were asked to compare arguments, analyze information, notice contradictions, and defend opinions. Such tasks forced them to work with language more consciously, not mechanically.

During the lessons, one detail became noticeable quite quickly: students who practiced analysis and discussion gave longer, less usual answers. At the same time, some learners initially found these activities difficult because they were used to searching for one «correct» response. So the effect was not immediate.

Keywords: critical thinking, cognitive skills, foreign language learning, communicative competence, analysis, education.

Introduction. Many foreign language classes still rely on repetition: students memorize grammar, learn vocabulary, pass tests. Yet during real conversations, many struggle to express even simple opinions naturally. I kept noticing the same gap — language knowledge exists, but independent thinking often does not.

Traditional teaching models made students passive listeners. The teacher explained, students repeated. Convenient, but weak for developing analytical skills. Modern education now demands something different: learners must compare information, evaluate arguments, and react critically in communication, not simply reproduce memorized material.

Because of that, foreign language learning increasingly includes cognitive work alongside language practice. Students analyze texts, discuss conflicting opinions, and justify their own positions. Sometimes such tasks slow the lesson at first, especially for learners used to "correct-answer" exercises, but they make communication more conscious and flexible.

Critical thinking is usually understood as the ability to analyze, interpret, and evaluate information in order to make reasoned decisions [1]. In language learning, it develops not only communication skills, but also intellectual independence. That is why critical thinking has become an important part of modern foreign language pedagogy.

Main Part. Many language students memorize grammar rules and vocabulary for exams, then struggle during real conversations a few weeks later. I kept noticing that the issue was not always memory itself. Often, students simply did not process information deeply enough to use language independently.

Modern pedagogy links educational quality with cognitive skills such as attention, analysis, memory, and evaluation [2]. In foreign language learning, these skills become especially important because communication requires interpretation, comparison, and quick decisions rather than mechanical repetition.

For that reason, critical thinking has gained a central role in language education. It is commonly understood as the ability to analyze, compare, and evaluate information in order to make informed judgments [1]. In practice, it appears when students stop copying ready-made phrases and begin questioning ideas, defending opinions, and interpreting meaning on their own.

Paul and Elder describe critical thinking as "purposeful, self-regulating judgment" [4], while Richards connects it

directly with communicative competence in language learning [2]. Although the effect may not appear immediately, critical thinking gradually strengthens both cognitive engagement and communicative flexibility. Because of that, it is increasingly viewed as one of the main conditions for effective foreign language learning.

Research Methods. At the start of the study, many students could retell a text but struggled to explain or defend an opinion. Because of that, the research combined both quantitative and qualitative methods rather than relying only on test results.

A total of 48 undergraduate students participated in the experiment. They were randomly divided into two groups: a control group with traditional instruction and an experimental group that studied through critical thinking-based activities for six weeks. Some students initially found the new format more difficult because they had to justify answers instead of repeating prepared material.

The research included three stages: an initial diagnostic phase, a six-week experimental period, and a final evaluation. Reading tests, writing tasks, classroom discussions, observation, surveys, and text analysis were used throughout the process. For example, students worked with a text on "Technology in Education." They had to identify the author's position, analyze the arguments, and express their own opinion rather than simply summarize the text.

The selected methods made it possible to track changes not only in language performance, but also in students' cognitive engagement during the learning process.

Research Results. The results were difficult to ignore. Students in the experimental group responded faster during discussions, gave more detailed answers, and handled analytical tasks with fewer difficulties than at the beginning of the study. The strongest changes appeared in activities that required comparison, interpretation, and independent judgment rather than simple memorization.

The difference between the two groups became noticeable quite quickly. Students in the experimental group handled analytical tasks more confidently and gave fuller answers during discussions, while the control group often stayed closer to short textbook-style responses.

At the beginning of the experiment, many students answered in one or two sentences without explaining their position. Some simply repeated phrases from the text. By the sixth week, the situation had changed. Responses became

Table 1. Dynamics of Cognitive Skill Development (%)

Indicators	Control (pre)	Control (post)	Experimental (pre)	Experimental (post)
Comprehension	58 %	65 %	60 %	82 %
Analysis	42 %	50 %	45 %	78 %
Comparison	46 %	52 %	48 %	80 %
Argumentation	38 %	47 %	40 %	76 %
Conclusion-making	44 %	53 %	46 %	79 %

more structured, arguments sounded clearer, and students started connecting ideas instead of listing isolated thoughts. In a few cases, students even questioned the author's arguments rather than automatically accepting them. That point matters because such reactions rarely appeared during the first stage of the study.

I would not claim that every student improved equally. Some still struggled with coherence in longer responses. Still, the overall results suggest that critical thinking-based instruction helped students develop more logical and independent communication skills compared to traditional methods.

Discussion. At first, some students reacted to critical thinking tasks with silence. A few waited for the "correct" answer from the teacher instead of giving their own opinion. That hesitation itself revealed a problem traditional language lessons often create: students become careful performers of instructions, but not always independent participants in communication.

The results of the experiment showed a noticeable difference between the two approaches. Traditional methods mainly trained memory — students repeated vocabulary, reproduced grammar structures, completed predictable exercises. Critical thinking tasks worked differently. They forced students to compare ideas, question arguments, and explain positions during discussions. Because of that, classroom interaction gradually became more active and less mechanical. Similar conclusions can also be found in earlier studies [1; 2].

References:

1. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. — 2011.
2. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. — 2014.
3. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. — 2007.
4. Paul R., Elder L. Critical Thinking Tools. — 2019.

Still, the process was not entirely smooth. Time became one of the main difficulties. Analytical discussions often took twice as long as standard exercises, especially during the first weeks. Some students also remained passive at the beginning because they were not used to defending opinions publicly. In fact, a few learners preferred short answers even at the final stage. So the transition toward critical thinking-based learning may require stronger teacher preparation than many institutions expect.

Recommendations. Several practical changes seem especially important after the experiment:

- use interactive tasks regularly instead of occasionally;
- include open-ended questions in reading and speaking activities;
- encourage pair discussions and collaborative work;
- integrate small project-based assignments into language courses;
- assess not only grammar accuracy, but also reasoning and argumentation.

Conclusion. I would not say critical thinking completely replaces traditional language instruction. Grammar and vocabulary still matter. But the study suggests something important: students communicate more confidently when they learn not only how to say something, but also how to think through what they are saying.

For that reason, critical thinking should probably be treated not as an additional classroom technique, but as one of the central parts of modern foreign language education.

Патриотическое воспитание детей 5–7 лет

Аристова Рахима Салаватовна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 20 пос. Степной МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в условиях дошкольной образовательной организации. На основе анализа классических педагогических трудов обосновывается неэффективность декларативного подхода, сводящего патриотическое воспитание к вербальным методам. Автором представлен практический опыт реализации дифференцированных методик для детей 5–7 лет: проектная деятельность «Маршрут выходного дня», методика «Живые символы малой родины», «Семейный альбом Памяти», «Лента времени в событиях семьи», «Мастерская народного ремесла», «Патруль заботы», «Диалог поколений».

Ключевые слова: патриотическое воспитание, старший дошкольный возраст, деятельностный подход, эмоционально-ценностное отношение, малая родина, преемственность семьи и дошкольной организации.

В современной педагогической науке и практике проблема патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста приобретает особую значимость.

Период от пяти до семи лет характеризуется интенсивным развитием эмоционально-волевой сферы, становлением произвольности поведения и формированием предпо-

сылки морального сознания. Однако, как показывает практический опыт работы в нашем детском саду, декларативный подход, при котором патриотизм сводится к заучиванию стихов о Родине и знакомству с государственными символами без включения ребенка в деятельность, не приводит к формированию устойчивого эмоционально-ценностного отношения. Воспитанники старшей группы (5–6 лет) и подготовительной к школе группы (6–7 лет) демонстрируют различный уровень готовности к присвоению патриотических ценностей, что требует дифференцированного подхода.

Обращаясь к теоретическим основаниям проблемы, необходимо отметить фундаментальное положение, высказанное Ш. А. Амонашвили: «Патриотизм как личностное качество не может быть сформирован исключительно вербальными методами; он требует организации такой жизнедеятельности ребенка, в которой чувство привязанности к родному краю становится естественным регулятором поведения» [1, с. 67]. Воспитанники подготовительной к школе группы способны к осознанному принятию норм и правил, тогда как дети шестого года жизни находятся на этапе накопления первичных эмоциональных образов. Следовательно, методический инструментарий должен различаться по степени сложности и степени вовлеченности когнитивных процессов.

Одной из эффективных методик, реализуемых в нашем детском саду для работы с детьми подготовительной к школе группы, является проектная деятельность «Маршрут выходного дня с элементами краеведческого исследования». Сущность методики заключается в следующем. В пятницу педагоги совместно с воспитанниками обсуждают возможные объекты для семейного посещения: памятники архитектуры, краеведческий музей, мемориалы воинской славы, градообразующие предприятия. В понедельник каждый воспитанник представляет фотоработу, выполненную самостоятельно или совместно с родителями, и в течение трех минут публично описывает свои впечатления. Д. С. Лихачев подчеркивал значимость такой работы: «Знание истории своего края, его топонимики, его культурного наследия создает ту духовную основу, на которой только и может вырасти подлинная любовь к Отечеству» [2, с. 89]. В ходе реализации данного проекта воспитанники шести-семи лет не только приобретают конкретные знания, но и учатся аргументированно выражать свое отношение, что соответствует задачам развития связной речи и формирования предпосылок учебной деятельности.

Для детей старшей группы (5 лет) нами разработана модифицированная методика «Живые символы малой родины». Учитывая наглядно-образный характер мышления детей данного возраста, мы предлагаем им не абстрактное знакомство с гербом или флагом, а создание коллективного панно из природных материалов, собранных на территории детского сада и прилегающего парка. Белая береста, синие васильки (или фрагменты

синей ткани), красные ягоды рябины используются для выкладывания триколора. В процессе этой деятельности пятилетний ребенок не просто запоминает последовательность цветов, но эмоционально присваивает символику через тактильное и зрительное восприятие. В. А. Сухомлинский, анализируя природу детского патриотизма, указывал: «Красота родной природы, открывающаяся перед ребенком, если он сам участвовал в ее создании или сохранении, становится источником любви к Родине более мощным, чем любые назидательные беседы» [8, с. 154]. Опыт нашего детского сада подтверждает данное положение: пятилетние воспитанники, участвовавшие в создании «живого панно», впоследствии узнают государственный флаг в различных контекстах и проявляют к нему эмоционально положительное отношение, в отличие от детей, знакомившихся с символом исключительно по иллюстрациям.

Существенной проблемой, выявленной в процессе работы с детьми 5–7 лет, является рассогласование ценностных ориентаций семьи и дошкольной образовательной организации. В подготовительной к школе группе дети нередко транслируют противоречивые высказывания родителей, что создает когнитивный диссонанс. Например, один из воспитанников шести лет в ходе беседы о защитниках Отечества заметил: «Папа говорит, что наша армия слабая, а вы говорите — сильная». Данная ситуация потребовала разработки методики «Диалог поколений: ищем аргументы». В рамках данной методики педагог не предлагает готового ответа, а организует исследование: дети совместно с родителями находят информацию о героических страницах истории семьи (награды, письма, фотографии), затем в группе происходит обсуждение, в ходе которого воспитанники подводятся к выводу о неоднозначности исторических оценок и о том, что сила армии — в конкретных людях, их мужестве. К. Д. Ушинский предупреждал о последствиях подобных противоречий: «Воспитатель, требующий одного, в то время как семья демонстрирует обратное, подрывает не только свой авторитет, но и способность ребенка к формированию целостного нравственного суждения» [7, с. 52]. Поэтому в нашем детском саду работа с родителями признана не вспомогательной, а системообразующей частью патриотического воспитания.

Отдельного рассмотрения заслуживает методика «Семейный альбом Памяти», используемая преимущественно с детьми седьмого года жизни в связи с их возросшей способностью к временным репрезентациям. Каждая семья получает задание: найти в домашнем архиве фотографию родственника — участника Великой Отечественной войны или труженика тыла, задокументировать его имя, звание, награды (по возможности). Совместно с ребенком создается иллюстрация к эпизоду из жизни этого человека. Завершающим этапом становится вечер воспоминаний, на котором воспитанники представляют свои работы. О. Л. Князева, исследовавшая формы приобщения

дошкольников к истории, отметила: «Личная семейная история, осознанная ребенком как часть истории страны, является наиболее эффективным средством формирования исторической памяти, поскольку она преодолевает отчуждение между «большой» историей и «маленькой» жизнью ребенка» [3, с. 118]. В нашем детском саду после проведения данного мероприятия воспитанники шести-семи лет демонстрировали устойчивый интерес к военной тематике, причем не игровой («стрелялки»), а исследовательский: дети приносили книги о войне, задавали вопросы о жизни в тылу, рисовали сцены труда и заботы, а не только сражений.

Для детей старшей группы адаптирована методика «Мастерская народного ремесла», но с существенной модификацией: акцент сделан не на историко-этнографическом комментировании, а на сенсорном и моторном опыте. Воспитанники пятилетнего возраста работают с глиной или тестом, создавая простые формы (плошки, свистульки). В процессе лепки педагог ненавязчиво комментирует: «Такую же посуду лепили бабушки твоей бабушки, чтобы кашу варить». А. С. Макаренко, разрабатывая теорию коллективного воспитания, подчеркивал: «Труд, имеющий для ребенка видимый, осязаемый результат и связанный с культурной традицией, воспитывает не только уважение к труду, но и чувство причастности к истории своего народа» [4, с. 134]. Пятилетний ребенок, слепивший плошку и услышавший, что «так делали предки», присваивает этот опыт как лично значимый. К подготовительной группе данное переживание становится основой для более сложных форм работы, включая сравнение технологий разных эпох.

Значительный интерес представляет методика «Лента времени в событиях семьи», апробированная в нашем детском саду в работе с детьми подготовительной к школе группы. Используется длинная веревка или полоса бумаги, на которой отмечаются даты рождения ребенка, его родителей, бабушек и дедушек, прабабушек. Визуализация временной дистанции позволяет семилетнему ребенку осознать, что история страны — это не абстракция, а жизнь его родных. Когда прабабушка одного из воспитанников принесла в группу куклу, сшитую из тряпок в годы войны, и рассказала, что это была ее единственная игрушка, остальные дети в течение нескольких дней обсуждали эту историю. Н. Н. Поддъяков, исследуя особенности мышления дошкольников, констатировал: «Ребенок старшего дошкольного возраста способен к реконструкции прошлого на основе наглядно представленных объектов и рассказов значимых взрослых, и эта реконструкция становится фундаментом для формирования исторического сознания» [5, с. 203]. Методика «Ленты времени» именно и позволяет осуществить такую реконструкцию без абстрактных дат и чисел, через конкретные жизненные события.

Важно подчеркнуть, что патриотическое воспитание в нашем детском саду не сводится к отдельным занятиям или праздникам. Оно интегрировано в режимные мо-

менты, прогулки, свободную деятельность. Например, во время утреннего круга в подготовительной группе введена практика «Новость о районе»: каждый ребенок по желанию делится тем, что нового или тревожного он заметил по пути в детский сад (отремонтировали скамейку, сломали качели, посадили дерево). Обсуждение этих новостей никогда не завершается на уровне констатации. Педагог задает вопрос: «Что мы можем сделать?». Так, после сообщения о сломанных качелях воспитанники семи лет инициировали обращение к заведующему детским садом, а затем — совместное с родителями письмо в управляющую компанию. Т. И. Тихонова в своем исследовании форм гражданского воспитания дошкольников отмечает: «Способность ребенка переходить от эмоционального отклика на проблему к попытке ее практического решения является высшим проявлением патриотической позиции в дошкольном возрасте» [6, с. 95]. Опыт нашего детского сада полностью подтверждает данное положение.

Для детей старшей группы подобная форма была бы чрезмерно сложной в силу несформированности произвольной регуляции и рефлексивных способностей. Поэтому мы используем методику «Патруль заботы», которая заключается в том, что педагог вместе с детьми выходит на прогулку и побуждает их заметить то, что нуждается в их помощи: подмести дорожку, подвязать сломанную ветку, насыпать корм в кормушку. Здесь еще нет самостоятельной инициативы, но закладывается привычка видеть нужду вокруг себя. К. Д. Ушинский в своих педагогических сочинениях неоднократно возвращался к мысли о том, что привычка — это «педагогическая сила, которая действует помимо сознания и воли» [7, с. 47]. И именно формирование привычки замечать, беречь и действовать мы считаем приоритетом для пятилетних детей.

Завершая анализ, необходимо отметить, что эффективность патриотического воспитания детей 5–7 лет обеспечивается соблюдением ряда условий. Во-первых, это переход от вербальных методов к деятельностным и практико-ориентированным. Во-вторых, дифференциация содержания и методов для старшей и подготовительной к школе групп с учетом возрастных возможностей. В-третьих, системная работа с семьей, направленная на преодоление рассогласования ценностных ориентаций. В-четвертых, интеграция патриотического содержания в повседневную жизнь детского сада, а не вынесение его в разряд «праздничных» или «парадных» мероприятий. Как резюмировал В. А. Сухомлинский, «истинный патриотизм начинается с малого — с умения увидеть нужду рядом и протянуть руку помощи, не дожидаясь команды сверху» [8, с. 203]. В нашем детском саду мы стремимся к тому, чтобы к моменту выпуска в школу каждый воспитанник унес с собой не набор заученных стихов, а внутреннюю потребность действовать на благо того места, где он живет. Это и есть, на наш взгляд, главный результат патриотического воспитания в дошкольном детстве.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1988. — 208 с.
2. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. — М.: Детская литература, 1989. — 238 с.
3. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа и методические рекомендации. — СПб.: Детство-Пресс, 2016. — 304 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: Педагогика, 1988. — 256 с.
5. Поддъяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. — М.: Педагогика, 1996. — 248 с.
6. Тихонова Т. И. Народная педагогика в современном дошкольном образовании. — М.: Школьная Пресса, 2018. — 176 с.
7. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Собрание сочинений: в 11 т. — М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Т. 1. — С. 36–52.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

Лингвистические особенности обучения грамматике иностранного языка (английского)

Бажукова Екатерина Николаевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова

Английский язык — один из ключевых инструментов международного общения. Владение им предполагает не только богатый словарный запас, но и грамотное использование грамматических конструкций. Обучение грамматике — неотъемлемая часть изучения иностранного языка, требующая учёта лингвистических особенностей как самого языка, так и специфики его освоения.

Цель статьи — проанализировать лингвистические аспекты преподавания английской грамматики и предложить эффективные подходы к обучению.

Что такое грамматика и зачем она нужна?

Грамматика — это система правил, регулирующих построение предложений, словообразование и согласование элементов языка. В контексте обучения иностранному языку она выполняет две ключевые функции:

- **Рецептивную** (понимание речи и текстов): распознавание грамматических структур при чтении и аудировании.
- **Продуктивную** (создание высказываний): корректное использование конструкций в устной и письменной речи.

Без прочной грамматической базы даже обширный словарный запас не обеспечит эффективное общение.

Лингвистические сложности английской грамматики

При обучении грамматике английского языка необходимо учитывать ряд особенностей, которые вызывают трудности у русскоязычных учащихся:

Фиксированный порядок слов. В английском языке порядок слов жёстко закреплён (подлежащее → сказуемое → дополнение). Нарушение этой структуры ведёт к искажению смысла или ошибкам:

I see a cat (Я вижу кота) vs *A cat see I* (некорректно).

Артикли. В русском языке нет аналогов артиклей, поэтому их употребление требует особого внимания:

неопределённый артикль *a/an* (один из многих): *a book*;

определённый артикль *the* (конкретный): *the book on the table*.

Времена глаголов. Английская система времён значительно сложнее русской. Например, разница между *Present Simple* и *Present Continuous*:

I work (я работаю вообще) vs *I am working* (я работаю сейчас).

Модальные глаголы. Они не спрягаются и не требуют частицы *to*: *can do, must go*.

Предлоги. Их использование часто не совпадает с русскими аналогами:

in the morning (утром), *at night* (ночью), *on Monday* (в понедельник).

Неправильные глаголы. Формы прошедшего времени и причастия не подчиняются общим правилам: *go* → *went* → *gone*.

Согласование времён. В сложных предложениях время в придаточной части зависит от времени в главной:

He said that he would come (Он сказал, что придёт).

Пассивный залог. Активно используется в английском, особенно в научной и официальной речи:

The letter was sent yesterday (Письмо было отправлено вчера).

Условные предложения. Требуют строгого соблюдения правил построения:

If it rains, we will stay home (Если пойдёт дождь, мы останемся дома).

Методы обучения грамматике

В современной методике выделяют три основных подхода:

Дедуктивный метод (от правила к примеру):

- объяснение правила на родном языке или английском;
- демонстрация примеров;
- отработка через упражнения (подстановка, трансформация).

Плюсы: структурированность, подходит для взрослых и продвинутых учащихся.

Минусы: риск механического заучивания без понимания контекста.

Индуктивный метод («открытие» правила):

- предоставление примеров (тексты, диалоги);
- самостоятельное выявление закономерностей учащимися;
- формулировка правила с помощью учителя.

Плюсы: развитие языковой догадки, высокая вовлечённость.

Минусы: требует времени, не все правила легко выводятся индуктивно.

Текстовый/коммуникативный метод:

- изучение грамматики через аутентичные тексты и речевые ситуации;
- акцент на функции конструкции, а не на форме.

Плюсы: естественность, связь с реальной коммуникацией.

Минусы: сложность отбора материала для начинающих.

Практические рекомендации

Для эффективного обучения грамматике важно:

Сочетать методы. Например, начать с индуктивного анализа примеров, затем уточнить правило дедуктивно и закрепить в коммуникативных заданиях.

Использовать контекст. Подавать грамматические структуры в связных текстах или диалогах, а не изолированно.

Автоматизировать навыки. Включать упражнения разных типов:

- имитационные (повторение);
- подстановочные (замена элементов);
- трансформационные (изменение формы);
- репродуктивные (самостоятельное создание высказываний).

Учитывать уровень учащихся. На начальном этапе делать упор на имплицитный подход (модели, игры), на продвинутом — на эксплицитный (правила, анализ).

Акцентировать функциональность. Объяснять, зачем нужна та или иная конструкция:

- *Will* для спонтанных решений: *I'll open the window* (Я открою окно);
- *Be going to* для планов: *I'm going to visit London* (Я собираюсь посетить Лондон).

Применять наглядность. Таблицы, схемы, инфографика помогают визуализировать правила.

Интегрировать грамматику в речь. Ролевые игры, дискуссии, проектная работа закрепляют навыки в естественной среде.

Заключение

Обучение грамматике английского языка требует комплексного подхода, учитывающего лингвистические особенности языка и потребности учащихся. Сочетание дедуктивных, индуктивных и коммуникативных методов, опора на контекст и функциональность грамматических структур позволяют сформировать устойчивые навыки.

Ключевой принцип — переход от осознания правила к его автоматическому использованию в речи. Только так грамматика становится не набором сухих правил, а инструментом эффективного общения.

Литература:

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение. Теория и практика. — М.: Высшая школа 2009—280с.
2. Лисичкина Т. А., Плотникова Л. А., Сельментова Ю. В., Колосс Н. М. Использование инновационных технологий на уроках английского языка: Материалы НПК «Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования». — Казань: РИЦ «Школа», 2007
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2000—372 с.
4. Опойкова, О. Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике // Иностранные языки в школе, 2005 — № 8. — С. 39–42.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — Астрель. Хранитель, 2007 г. — 752с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005—239с.

Современные методики объяснения и отработки грамматических особенностей английского языка

Бажукова Екатерина Николаевна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова

Введение

В эпоху глобализации и цифровых технологий методика преподавания английского языка претерпевает значительные изменения. Традиционные подходы уступают место инновационным стратегиям, которые делают процесс изучения грамматики более эффективным и увлекательным. В статье рассмотрим современные методики объяснения и отработки грамматических конструкций английского языка, их преимущества и способы применения на практике.

Традиционные и современные подходы: в чём разница?

Традиционно грамматика преподавалась через заучивание правил и выполнение механических упражнений. Сегодня акцент смещается на:

- коммуникативную направленность;
- использование аутентичных материалов;
- интерактивность и вовлечённость учащихся;
- персонализацию обучения.

Современные методики объяснения грамматики

Индуктивный подход (*guided discovery*)

Учащиеся самостоятельно «открывают» грамматические правила через анализ примеров:

- работа с текстами, диалогами, видео;
- выявление закономерностей;
- формулировка правил под руководством преподавателя.

Пример: перед изучением *Present Perfect* учащиеся анализируют предложения: *I have just finished my homework. She has already seen this film. They haven't visited Paris yet.* Затем формулируют правило употребления времени.

Контекстуальное обучение

Грамматика изучается не изолированно, а в контексте реальных ситуаций общения:

- через аутентичные тексты (статьи, блоги, посты);

- с помощью видеоматериалов (фильмы, сериалы, YouTube-видео);
- на основе диалогов и ролевых игр.

Визуализация грамматических структур

Использование наглядных материалов для лучшего понимания:

- ментальные карты (mind maps);
- таблицы и схемы;
- инфографика;
- цветовые кодировки для разных частей речи.

Использование цифровых инструментов

Современные технологии расширяют возможности преподавания:

- интерактивные доски (Jamboard, Miro);
- онлайн-платформы для создания упражнений (Quizlet, LearningApps);
- мобильные приложения (Duolingo, LinguaLeo);
- виртуальная реальность для погружения в языковую среду.

Геймификация

Превращение изучения грамматики в игру повышает мотивацию:

- викторины и квизы (Kahoot!, Quizizz);
- грамматические квесты;
- карточные игры;
- соревновательные упражнения.

Storyselling (рассказывание историй)

Поддача грамматического материала через увлекательные истории:

- преподаватель рассказывает историю, акцентируя внимание на нужной конструкции;
- учащиеся создают свои истории с использованием изучаемой грамматики.

Методы отработки грамматических навыков

Коммуникативные задания

Практика в реальных ситуациях общения:

- ролевые игры (*Job interview*, *Booking a hotel*);
- дискуссии и дебаты;
- проектная работа (создание презентаций, подкастов).

Интерактивные упражнения

Разнообразные форматы для закрепления:

- draganddrop задания (перетаскивание элементов);
- заполнение пропусков с мгновенной проверкой;
- сопоставление частей предложений;
- исправление ошибок в текстах.

Парная и групповая работа

Совместная деятельность способствует лучшему усвоению:

- взаимопроверка упражнений;
- совместное составление диалогов;
- мозговые штурмы по грамматическим темам.

Обратная связь с использованием технологий

Автоматизированные системы помогают:

- мгновенно проверять упражнения;
- анализировать ошибки;
- предлагать индивидуальные рекомендации;
- отслеживать прогресс.

Микрообучение

Короткие сессии изучения грамматики:

- 5–10минутные уроки;
- ежедневные миниупражнения;
- карточки с грамматическими правилами и примерами.

Перевернутый класс (flipped classroom)

Инновационная модель обучения:

- учащиеся изучают теорию самостоятельно (видео, статьи);
- на занятии отрабатывают навыки через практику;
- преподаватель выступает как наставник и консультант.

Практические примеры применения методик

Тема: *Past Simple vs Past Continuous*

Объяснение:

- просмотр короткого видео с последующим обсуждением: *What was happening when...? What did he do?*;
- анализ субтитров для выявления закономерностей.

Отработка:

- создание комикса с подписями в нужных временах;
- рассказ о своём вчерашнем дне с использованием обеих конструкций;
- игра «Что было на фото?»: описание воображаемой фотографии.

Тема: *Conditionals* (условные предложения)

Объяснение:

- работа с таблицей сравнением типов условных предложений;
- прослушивание песни с условными предложениями (*If I Were a Boy* — Beyoncé).

Отработка:

- «Цепочка желаний»: *If I won a million dollars, I would...*;
- составление «инструкций выживания» для разных ситуаций;
- ролевая игра «Советчик»: *If I were you, I would...*

Преимущества современных методик

Повышение мотивации — обучение становится более увлекательным.

- **Лучшее усвоение материала** — связь грамматики с реальными ситуациями.
- **Развитие критического мышления** — анализ и самостоятельное открытие правил.
- **Персонализация обучения** — возможность адаптировать задания под уровень и интересы учащихся.
- **Автоматизация навыков** — многократное повторение в разных контекстах.
- **Подготовка к реальному общению** — фокус на коммуникативной функции грамматики.

Заключение

Современные методики объяснения и отработки грамматики английского языка предлагают широкий спектр инструментов для эффективного обучения. Сочетание традиционных и инновационных подходов, использование цифровых технологий и акцент на коммуникативную практику позволяют сделать процесс изучения грамматики осмысленным и увлекательным. Ключевой принцип — не просто заучить правила, а научиться использовать их в реальном

общении. Персонализация, интерактивность и контекстуальность становятся основой успешного освоения грамматических особенностей английского языка в XXI веке.

Литература:

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение. Теория и практика. — М.: Высшая школа 2009—280с.
2. Лисичкина Т. А., Плотнокова Л. А., Сельментова Ю. В., Колосс Н. М. Использование инновационных технологий на уроках английского языка: Материалы НПК «Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования». — Казань: РИЦ «Школа», 2007
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2000—372 с.
4. Опойкова, О. Н. Коммуникативные приемы обучения грамматике // Иностранные языки в школе, 2005 — № 8. — С. 39—42.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — Астрель. Хранитель, 2007 г. — 752с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005—239с.

Интеграция когнитивных и волевых аспектов развития детей дошкольного возраста

Васильева Татьяна Николаевна, студент

Научный руководитель: Галимова Роза Зайнаутдиновна, старший преподаватель

Нижнекамский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (Республика Татарстан)

Статья посвящена проблеме интеграции когнитивных и волевых аспектов развития дошкольников, а именно влиянию волевой регуляции на становление познавательных процессов у дошкольников. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие наличие положительной корреляции между волевой и когнитивной сферами.

Ключевые слова: дошкольный возраст, когнитивное развитие, волевая сфера, познавательные процессы, волевые качества.

Дошкольный возраст — период, когда формируется личность ребенка, его интеллект и способность к произвольной регуляции поведения. Эффективность познавательной деятельности дошкольника зависит не только от уровня сформированности когнитивных процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания), но и от способности ребенка сознательно управлять своей активностью, преодолевать импульсивные желания и удерживать цель. Без достаточного развития волевых качеств, таких как целеустремленность и выдержка, даже ребенок с высоким познавательным потенциалом может испытывать трудности при выполнении заданий, требующих сосредоточения.

Вопросами когнитивного развития занимались Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Ж. Пиаже; развитием волевой сферы — Л. И. Божович, Е. О. Смирнова, В. И. Селиванов. Однако исследований, направленных на изучение специфики интеграции именно этих двух сфер, до сих пор недостаточно.

Опираясь на определение О. О. Гониной, под когнитивным развитием понимается процесс формирования и совершенствования познавательных процессов и спо-

собностей ребенка, обеспечивающих восприятие, переработку и использование информации об окружающем мире [2].

В структуру когнитивной сферы входят восприятие, внимание, память, мышление, воображение и речь. На протяжении дошкольного детства эти процессы претерпевают качественные изменения, переходя от непроизвольных, ситуативных форм к произвольным и целенаправленным.

Одновременно с когнитивным развитием у дошкольника происходят значительные изменения в волевой сфере. Согласно определению А. В. Быкова и Т. Н. Шульги, волевая сфера — это сложное системное образование, обеспечивающее сознательную организацию и саморегуляцию человеком своего поведения и деятельности, направленных на достижение поставленных целей, особенно в условиях преодоления внутренних и внешних препятствий [1]. Основными компонентами волевой сферы являются целеполагание, планирование, принятие решений, волевое усилие и самоконтроль.

Интеграция когнитивных и волевых аспектов развития понимается как процесс установления устойчивых

функциональных связей между познавательными процессами и волевыми качествами, обеспечивающих произвольную регуляцию познавательной деятельности [3]. Методологическим основанием данного подхода выступает культурно-историческая теория Л. С. Выготского, согласно которой произвольное внимание, логическая память и мышление формируются в русле общего развития волевой сферы через овладение знаковыми средствами.

Взаимосвязь когнитивной и волевой сфер прослеживается по нескольким направлениям. Во-первых, развитие произвольности внимания невозможно без волевого усилия по сосредоточению на задаче и торможению отвлекающих факторов. Во-вторых, переход к произвольной памяти требует от ребёнка способности принять мнемическую задачу и сознательно приложить усилия для удержания материала. В-третьих, развитие планирующей функции речи позволяет управлять мышлением, выстраивая последовательность шагов для решения интеллектуальной задачи.

Как отмечает Е. О. Смирнова, произвольность когнитивных процессов — это те же психические функции, но подчинённые волевой регуляции и направляемые сознательной целью [4]. Следовательно, без опоры на волю невозможно становление опосредованных, произвольных форм познавательной деятельности.

С целью проверки гипотезы о существовании положительной взаимосвязи между волевой и когнитивной сферами было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 50» НМР РТ. Выборку составили 40 детей подготовительной к школе группы (возраст 6–7 лет).

Для оценки развития волевой сферы и регуляторных способностей применялась методика «Выкладывание узора по образцу» (Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко), требующая от ребенка самоконтроля, настойчивости и произвольной перестройки деятельности при решении проблемной задачи. Познавательная сфера исследовалась с помощью следующих методик: «Эталоны» Л. А. Венгера (восприятие), «Найди и вычеркни» Р. С. Немова (устой-

чивость и продуктивность внимания), «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия (кратковременная слуховая память) и «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (наглядно-образное мышление).

По результатам выполнения методики «Выкладывание узора» дети были распределены на группы с разным уровнем развития волевой сферы. Обнаружено, что дошкольники, успешно справившиеся со сложной волевой задачей и проявившие настойчивость в сочетании с произвольной регуляцией, характеризуются более высокой продуктивностью и устойчивостью внимания, большим объёмом слуховой памяти и более высокой точностью перцептивных действий. Качественный анализ поведения детей с низким уровнем волевой регуляции выявил у них склонность к импульсивным реакциям, отказ от выполнения когнитивных задач при первых же затруднениях, а также устойчиво более низкие результаты по всем сериям прогрессивных матриц Равена.

Применение метода ранговой корреляции r-Спирмена подтвердило наличие статистически значимой положительной связи между показателями выполнения методики «Выкладывание узора» и результатами тестов на память, внимание и невербальный интеллект. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи волевой регуляции и когнитивного развития в старшем дошкольном возрасте. Полученные данные подтверждают, что развитие способности к волевому усилию закономерно повышает успешность решения ребенком когнитивных задач.

Полученные данные позволили сформулировать практические рекомендации для педагогов-психологов:

— при разработке коррекционно-развивающих программ необходимо использовать игры с правилами (дидактические, настольные), которые одновременно развивают познавательные функции и требуют волевой регуляции (удержание цели, соблюдение очередности);

— следует организовывать ситуации познавательного затруднения в зоне ближайшего развития, где успех напрямую зависит от способности ребенка преодолеть импульсивное желание бросить задачу.

Литература:

1. Быков А. В. Становление волевой регуляции в онтогенезе. — М.: Проспект, 2023. — 217 с.
2. Гонина О. О. Психология дошкольного возраста. — М.: Издательство Юрайт, 2026. — 460 с.
3. Захарова, В. С. Интеграция в образовательном процессе дошкольной организации как условие эффективного развития детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2022. — № 1–1. — С. 39–42.
4. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2022. — 256 с.

Проведение коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с нарушением интеллекта и их родителями (законными представителями) с использованием элементов мульт-терапии

Вахтина Ульяна Алексеевна, студент;

Третьякова Александра Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Труфанова Галина Константиновна, старший преподаватель
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье авторы рассматривают особенности организации коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с нарушением интеллекта и их родителями (законными представителями) с использованием элементов мульт-терапии. Обосновывается значимость совместной деятельности ребенка и родителя в процессе создания мультфильма как средства развития коммуникативных навыков, эмоциональной сферы, межличностного взаимодействия и жизненных компетенций обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Описаны основные этапы организации занятий: подготовительный, основной и заключительный. Особое внимание уделено вопросам включения родителей в коррекционно-развивающий процесс, созданию условий для эмоционального взаимодействия и формированию эффективных способов коммуникации с ребенком. Делается вывод о том, что применение элементов мульт-терапии способствует не только развитию обучающихся с нарушением интеллекта, но и повышению педагогической компетентности родителей, укреплению детско-родительских отношений и мотивации семьи к сотрудничеству с образовательной организацией.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, умеренная умственная отсталость, коррекционно-развивающие занятия, мульт-терапия, жизненные компетенции, родители обучающихся, коммуникативные навыки, социализация, совместная деятельность, эмоциональное взаимодействие.

Современная коррекционная педагогика ориентирована не только на формирование академических навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и на развитие жизненных компетенций [13,14], что особенно значимо в работе с детьми с нарушением интеллекта. Необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с нарушением интеллекта в аспекте формирования жизненных компетенций определяется современными требованиями к организации образовательного процесса, зафиксированными в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФАООП), где внимание особое уделяется развитию личностной сферы, коммуникативных навыков и социализации обучающихся [13]. В современных условиях модернизации системы образования значимым является применение инновационных форм работы как с обучающимися, так и с их родителями (законными представителями). Одной из таких форм может выступать мульт-терапия. Создание мультфильма выступает не только как творческий процесс, но и как средство развития межличностного взаимодействия, речи, мышления, воображения, а также как способ выражения внутренних переживаний ребенка в доступной и безопасной форме [3].

У детей с выраженным нарушением интеллекта наблюдаются стойкие трудности в понимании и выражении эмоций, установлении межличностных контактов, а также в формировании устойчивых привязанностей. В ряде случаев это приводит к снижению уровня доверия к окружающим, повышенной тревожности, неуверенности в себе

и затруднениям в адаптации к новым социальным условиям [1, 4].

Немаловажно указать, что не только обучающиеся с умеренной умственной отсталостью испытывают проблемы в процессе коммуникации со взрослыми, но и сами родители [2]. Родители детей с умеренной умственной отсталостью часто сталкиваются с трудностями в понимании речи и выражении мыслей ребенка, что может затруднять повседневное общение [1]. Ребенок может испытывать сложности с восприятием инструкций, особенно если они длинные или абстрактные. Также нередко возникают трудности в выражении эмоций и потребностей, из-за чего родителю приходится догадываться о состоянии ребенка. Это может вызывать у взрослых чувство напряжения и необходимости постоянного поиска эффективных способов взаимодействия [15].

В этом ключе особую значимость приобретает организация таких форм работы, которые способствуют формированию у ребенка чувства защищенности и эмоциональной поддержки со стороны близких. В этом контексте важную роль играет и включение родителей в образовательный процесс [5]. Однако на практике часто наблюдается недостаточная вовлеченность семьи в коррекционно-развивающую деятельность, что снижает эффективность педагогического воздействия [10].

Предлагаемая форма проведения занятий с применением элементов мульт-терапии решает данную проблему за счет организации совместной деятельности ребенка и родителя, где взрослый выступает не только помощником, но и партнером. Это способствует укреплению эмоционального контакта между ребенком и родителем и освоению

родителями эффективных способов взаимодействия с ребенком. Процесс организации и проведения таких коррекционных занятий условно можно разделить на следующие этапы: подготовительный, основной, заключительный [8].

В рамках подготовительного этапа приоритетной задачей является подбор необходимых средств и подготовка помещения. Перед проведением коррекционно-развивающего занятия с элементами мульт-терапии необходимо правильно организовать рабочее пространство в кабинете [7]. Для возможности применения дифференцированного подхода в коррекционно-развивающем процессе, целесообразно разделить пространство кабинета на две зоны, которые будут предполагать работу в двух группах (обучающиеся первой группы озвучивают персонажей, а обучающиеся второй — рисуют или раскрашивают персонажей) [12]. Важно учитывать особенности детей, поэтому в кабинете не должно быть отвлекающих предметов, которые могли бы помешать процессу занятия. Зонирование кабинета является важной частью при подготовке помещения к созданию мультфильма. В кабинете должно быть пространство, где обучающийся может отдохнуть, если ему это потребуется. А также нужно выделить пространство, где уже будет расставлено все необходимое оборудование (технические средства для создания мультфильма).

Основной этап предполагает непосредственное проведение занятий. Как правило, первоначальной задачей для педагога является необходимость повышения заинтересованности всех участников к занятию. Для решения этой задачи целесообразно проводить мотивационную беседу, в рамках которой можно рассказать о том, какие бывают мультфильмы, как они создаются [6].

Далее уже можно переходить к разделению родителей и обучающихся на группы с учетом уровня актуального развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью. В первой группе могут быть обучающиеся с минимальным уровнем навыков, которые, например, не могут выполнять действия самостоятельно, не владеют связной речью, испытывают трудности в установлении контакта. Они могут раскрашивать персонажей путем сопряженных или имитационных действий, по усмотрению педагога и родителя.

Во вторую группу также входят обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, но с более высоким уровнем сформированности навыков. Здесь уже могут быть обучающиеся, которые владеют речью и не имеют сильных трудностей в установлении контакта со взрослыми. Данная группа может озвучивать персонажей, взаимодействуя и репетируя с родителем для подбора интонации, которая необходима в контексте мультфильма.

Намеренное объединение обучающихся с умеренной умственной отсталостью с разным уровнем развития и сформированности навыков несет и терапевтический

эффект для родителей. Родители (законные представители) обучающихся с минимальным уровнем развития и сформированности навыков могут наблюдать за другими участниками занятия и делать выводы относительно того, что обучающиеся со схожей структурой дефекта выполняют те или иные действия самостоятельно, конструктивно взаимодействуют с родителями, что, в свою очередь, может являться мотивацией по расширению способов взаимодействия с ребёнком.

Наглядный материал, который будет использован и обработан на коррекционно-развивающем занятии напрямую зависит от планируемого сюжета мультфильма. Сюжет мультфильма может быть любым, однако, необходимо учитывать психофизические особенности детей с нарушением интеллекта, в соответствии с которыми сюжетная линия мультфильма должны быть адаптирована следующим образом: сюжет должен быть простым и понятным для самих обучающихся, с минимальным количеством персонажей; развитие действий в сюжете не должно быть резкими и кардинальными. Выбираемый наглядный материал должен быть реалистичным, ярким, с хорошо различимыми деталями [11].

Работа с фотоаппаратом может быть предложена обучающимся или может быть выполнена педагогом самостоятельно. Покадровая съемка мультфильма выполняется строго под присмотром педагога. Камера располагается сверху над фоном на штативе, чтобы кадры получились статичные. А также важно учитывать свет, он должен быть равномерным.

В заключительный этап входит обработка и монтаж мультфильма. После проведения занятия педагогу необходимо собрать все кадры и перенести их на другое устройство, на котором будет происходить монтаж. Монтаж мультфильма можно реализовать в программе «Мовавика». Российское приложение, предназначенное для видеоредактирования. Его можно скачать на любое устройство.

После создания мультфильма целесообразно организовать встречу, провести показ созданного мультфильма, провести рефлексию. На данном мероприятии можно поблагодарить участников, а также выстроить план работы на следующую встречу.

В заключении можно сделать вывод, что проведение совместных с родителями (законными представителями) коррекционно-развивающих занятий с элементами мульт-терапии позволяет решать не только задачи формирования определенных навыков у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, но и повышать мотивацию родителей к сотрудничеству с образовательной организацией, формировать у них коммуникативную компетентность во взаимодействии с детьми с нарушением интеллекта.

Литература:

1. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / И. М. Бгажнокова. — М.: Владос, 2007. — 239 с.

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
3. Копытин, А. И. Арт-терапия: теория и практика / А. И. Копытин. — СПб.: Речь, 2002. — 368 с.
4. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. — М.: Академия, 2003. — 144 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
6. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М.: Академия, 2003. — 384 с.
7. Малкина-Пых, И. Г. Телесно-ориентированная терапия / И. Г. Малкина-Пых. — М.: Эксмо, 2005. — 752 с.
8. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н. Н. Малофеев. — М.: Педагогика, 1996. — 182 с.
9. Мульттерапия.рф: официальный сайт. — URL: <https://мульттерапия.рф/>
10. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Теревинф, 2007. — 288 с.
11. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. — М.: Просвещение, 1966. — 272 с.
12. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с.
13. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа (ФАООП).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
15. Хухлаева, О. В. Психологическая коррекция и развитие ребенка / О. В. Хухлаева. — М.: Академия, 2002. — 192 с.

Познавательная сказка как эффективный инструмент развития умственных способностей дошкольников

Веснина Елена Николаевна, воспитатель;

Велиахмедова Ангелина Евгеньевна, воспитатель

МОУ «Беломестненская СОШ» Белгородского района Белгородской области структурное подразделение «детский сад»

Дошкольное детство — это удивительно короткий, но невероятно важный этап в жизни ребенка. Именно в эти годы закладывается фундамент его будущего. Активное познание мира происходит через накопление разнообразных знаний — будь то основы математики, понимание природы или даже первые представления об экономике. Эти знания не просто информация, они активно формируют мышление, учат ребенка анализировать, решать задачи и успешно готовиться к школе.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены задачи познавательного развития:

- развитие любознательности и познавательной мотивации;
- формирование познавательных действий;
- становление сознания;
- развитие воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений.

В дошкольном возрасте дети проявляют огромный интерес к познанию мира, но научные знания в их чистом виде им пока не под силу. Поэтому крайне важно грамотно выстроить образовательный процесс. Он должен быть направлен на развитие познавательных способностей малышей и использовать те формы, которые им близки: игру и, конечно же, сказку. Сказка — это не просто развлечение, а мощный инструмент, который через мифологическое мышление ребенка открывает ему двери в мир знаний.

Русский писатель и педагог К. Д. Ушинский высоко ценил народные сказки, считая их прекрасным инструментом для воздействия на детское восприятие. Он называл их «первыми блестящими попытками народной педагогики». По мнению ученого Н. И. Никулина, сказка — это «популярный жанр устного народного творчества, обогащающий чувства и мысли ребенка, пробуждающий его воображение».

Особое значение для умственного развития детей имеют познавательные сказки. Исследователи, такие как кандидат педагогических наук В. В. Гербова, рекомендуют использовать их в обучении дошкольников, делая акцент на познавательной, а не развлекательной информации. Л. Н. Вахрушева определяет познавательную сказку как «увлекательную историю с веселыми и умными героями, позволяющую формировать знания, представления и познавательный интерес к изучаемому предмету или явлению, содержание которой выступает в качестве особого рода занимательных проблемных ситуаций, заданий, требующих размышления, действенного обследования, выдвижения и проверки гипотезы». В таких сказках реальные предметы и явления наделяются человеческими качествами (говорящие буквы, спорящие растения, смеющийся дождик), что помогает детям осваивать мир действительности в доступной и увлекательной форме. Через взаимодействие с вымышленными персонажами ребенок учится решать интеллектуальные задачи, рассуждать,

мыслить логически и обосновывать свои действия. Полученные знания легко применяются в игре и повседневной жизни, формируя целостный жизненный опыт.

Важно, чтобы познавательные сказки вызывали у детей положительные эмоции и доброжелательное отношение к героям. Как говорил В. А. Сухомлинский, «Жизнь ребенка полна лишь тогда, когда он живет в мире сказок, творчества, воображения, фантазии, а без этого он засушенный цветок». Сказка создает неповторимое настроение, пробуждает добрые и серьезные чувства, дарит необходимую гамму переживаний. «Сказка, — писал В. А. Сухомлинский, — развивает внутренние силы ребенка, благодаря которым человек не может не делать добра, то есть учит сопереживать».

Но чтобы сказка зазвучала по-настоящему, воспитателю нужно стать ее первым исследователем. Прежде чем отправиться в волшебный мир вместе с детьми, стоит самому пройти этот путь:

— **Разгадать суть истории:** Какая главная мысль или урок скрывается в сказке? Что мы хотим донести до детей?

— **Увидеть нить повествования:** Выделить ключевые моменты, повороты сюжета, чтобы история была понятной и захватывающей.

— **Почувствовать язык сказки:** Обратит внимание на интересные слова, обороты, которые делают речь яркой и образной. Возможно, стоит даже немного адаптировать язык, чтобы он был понятен малышам, но при этом сохранял свою сказочность.

— **Найти «волшебные помощники»:** Продумать, какие предметы, картинки или даже звуки помогут оживить сказку. Это могут быть игрушки, иллюстрации, музыкальные инструменты — все, что поможет детям лучше представить себе происходящее.

Когда воспитатель сам «проживет» сказку, он сможет передать ее детям так, что они не просто услышат историю, а почувствуют ее, станут ее частью и, главное, захотят узнать больше о мире, который открывается им через волшебные слова.

Погружаясь в волшебный мир сказок, дошкольники растут и развиваются, охватывая важные аспекты их обучения в детском саду. Это не просто развлечение, а продуманный подход, который соответствует современным образовательным стандартам.

Сказки учат детей самому главному — как жить среди людей. Когда ребенок слушает историю, он не только узнает о героях, но и сам себя начинает лучше понимать. Он видит, как персонажи дружат, ссорятся, мирятся, и учится на их примерах. Сказки помогают понять, что хорошо, а что плохо, как вести себя с другими ребятами, и как справляться с разными ситуациями. Это особенно важно, когда дети начинают больше стремиться к самостоятельности и хотят сами исследовать мир. Например, истории о том, как важно иметь друзей, потому что одному бывает одиноко и грустно, или как нужно быть вежливым и уметь разговаривать с другими, помогают малышам освоить эти ценные навыки.

Сказки, которые учат основам экономики. Когда дошкольники подрастают, приходит время знакомить их с миром денег и покупок. Старшие дошкольники уже начинают понимать, что такое «дорого» и «дешево», что такое честность и выгода. Сказки в этом возрасте становятся отличным инструментом для объяснения этих сложных понятий. Через увлекательные истории дети узнают о том, как работают магазины, что такое реклама и зачем нужны деньги.

Сказки для здоровья и безопасности. Не менее важно заботиться о здоровье и безопасности малышей. С помощью сказок можно в игровой форме рассказать детям о правильном питании, о том, как важно соблюдать чистоту и гигиену, и как вести себя в разных ситуациях, чтобы избежать неприятностей. Народные сказки и произведения известных авторов, а также истории современных писателей, помогают детям понять, как заботиться о своем теле и почему это так важно.

Формирование бережного отношения к природе у подрастающего поколения — одна из ключевых целей воспитания. Именно поэтому так ценны истории, которые помогают малышам понять мир вокруг. Через увлекательные сюжеты дети учатся видеть, как одно событие влечет за собой другое: например, как исчезновение пчел может повлиять на урожай.

Как предлагает Л. Б. Фесюкова, сказки могут стать отличным инструментом для объяснения процессов развития. Можно взять, к примеру, обычное яблочное семечко и вместе с ребенком проследить его путь: от маленького зернышка до могучего дерева, которое дарит нам вкусные плоды, а из них потом получается ароматное варенье. Не менее интересно и обратное путешествие — от готового продукта, например, варенья, к его истокам, к тому самому семечку. Такой подход помогает детям развивать системное мышление, осознавать, что все в природе связано и находится в постоянном движении. Эти познавательные истории не существуют сами по себе. Они органично вплетаются в жизнь ребенка через прогулки на свежем воздухе, наблюдения за растениями и животными, интересные беседы и рассматривание иллюстраций.

Существуют разные типы **экологических сказок**. Одни, так называемые «рассказки», знакомят детей с миром природы через приключения вымышленных героев, таких как Колобок или Листовичок. Встречи с этими персонажами открывают для юных слушателей множество удивительных фактов о живом мире.

В волшебной стране, где числа оживают, а фигуры танцуют, именно в такой мир приглашают малышей увлекательные истории, полные смеха и неожиданных поворотов. Главные герои этих сказок — не просто персонажи, а настоящие проводники в удивительный, хоть и немного запутанный, мир математики. Благодаря таким приключениям, дети с самого раннего возраста начинают понимать основы математики, а их любопытство к познанию только растет. Специалисты,

такие как Т. И. Ерофеева и Е. В. Колесникова, подчеркивают, что именно занимательные задачи и ситуации, в которые попадают герои, делают обучение захватывающим. Малыши так сильно вживаются в сюжет, что сами стремятся помочь персонажам найти решение, активно участвуя в процессе.

А логопеды, например, Т. В. Александрова и Е. Карельская, видят в таких познавательных сказках настоящий клад для развития речи. Волшебные истории не только помогают детям преодолеть речевые трудности и обогатить свой словарный запас, но и способствуют правильному произношению звуков. Таким образом, сказка

становится не просто развлечением, а мощным инструментом для всестороннего развития ребенка.

Исследования показывают, что сказки — это не просто развлечение для детей, а мощный инструмент обучения! Они помогают малышам легко и надолго запоминать важные вещи: от правил заботы о природе до основ математики и даже экономики. Благодаря сказкам, дети не только лучше усваивают знания, но и учатся применять их в жизни, решая разные задачи. Это пробуждает в них любопытство, желание учиться и делает их более активными. Дети начинают чувствовать себя умнее, лучше понимают мир вокруг и развиваются гармонично.

Литература:

1. Вахрушева Л. Н. Познавательные сказки для детей 4–7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2016.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Фесюкова Л. Б. «Воспитание сказкой», Фолио АСТ, 2000г.

Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов с использованием квест-технологий

Гончаренко Ксения Владимировна, студент

Научный руководитель: Сапогова Ольга Леонидовна, старший преподаватель
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

В статье описывается разработанный интерактивный комплекс квестов, специально ориентированный на коррекцию аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов. Разработанный интерактивный комплекс квестов (на платформах Genially, Wordwall, LearningApps) рекомендуется для использования учителями-дефектологами и учителями начальных классов в индивидуальной, подгрупповой и самостоятельной работе. Квесты сочетают сюжетность, ролевые элементы и цифровую интерактивность, что делает коррекцию увлекательной.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, младшие школьники, коррекция нарушений письменной речи, квест-технологии, геймификация, интерактивные платформы, мотивация, грамматический строй речи, функциональная грамотность.

Современная начальная школа ориентирована на формирование у младших школьников универсальных учебных действий и функциональной грамотности как ключевых компетенций. Одним из базовых видов функциональной грамотности является грамотность письменной речи. Нарушение формирования навыка письма (дисграфия) относится к числу наиболее распространённых и стойких специфических нарушений учебных навыков у детей младшего школьного возраста. По данным научных исследований (А. Н. Корнев [1], Р. И. Лалаева [2], И. Н. Садовникова [3] и др.), различные формы дисграфии встречаются у 15–30 % учащихся общеобразовательных школ, а аграмматическая дисграфия, связанная с недоразвитием грамматического строя речи и морфологического анализа, диагностируется особенно часто у детей 3–4 классов, когда начинается систематическое изучение грамматики и орфографии.

Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой). «Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями» [4, с. 67].

Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития. «Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у детей с интеллектуальной недостаточностью» [5, с. 59]. Именно аграмма-

тическая дисграфия является «наиболее стойкой и труднопреодолимой в младшем школьном возрасте, так как связана с системным недоразвитием грамматического строя речи и требует длительной целенаправленной коррекции» [2].

Традиционные направления коррекционной работы, несмотря на высокую методическую проработанность и доказанную эффективность, в современных условиях часто не всегда обеспечивают достаточную мотивацию детей 8–9 лет. Однотипные упражнения, карточки и таблицы быстро вызывают утомление и снижение интереса, что замедляет перенос сформированных грамматических навыков в самостоятельную письменную речь.

Вместе с тем современные квест-технологии обладают уникальным сочетанием высокой мотивационной привлекательности, игровой формы, возможности многократного повторения целевых операций в естественном контексте и четкой поэтапной структуры. Они позволяют одновременно решать коррекционные, развивающие и воспитательные задачи, формируя не только грамматические навыки, но и универсальные учебные действия, навыки самоконтроля и рефлексии. Структурированный квест с яркой легендой, ролевой позицией, системой станций и кодов превращает рутинную отработку грамматических конструкций в увлекательное приключение, снимает страх ошибки и создаёт ситуацию успеха даже у детей с выраженными трудностями письма.

В ходе эмпирического исследования, направленного на изучение навыков письма у учащихся 3-х классов и анализа опыта применения квест-технологий в коррекционной работе, были получены данные, позволяющие объективно оценить уровень сформированности письменной речи и грамматического строя у детей младшего школьного возраста с различными нарушениями речи. Результаты исследования навыков письма на материале диктантов свидетельствуют о том, что учащиеся младших классов с нормативным речевым развитием имеют высокий и выше среднего уровень сформированности навыка (по 50 % из числа испытуемых). Учащиеся с заключением дисграфия в свою очередь показали более низкие показатели: средний уровень сформированности навыка 50 %, ниже среднего — 33 % и низкий — 17 %.

В результате исследования грамматической стороны речи учащихся 3-го класса общеобразовательной школы были получены следующие данные. У всех учащихся с дисграфией уровень сформированности навыка словоизменения, словообразования ниже среднего (100 %). У их сверстников без нарушений речи выявлены высокий (67 %) и выше среднего (33 %) уровень сформированности грамматической стороны речи.

Полученные результаты требуют организации целенаправленной, комплексной и поэтапной коррекционной работы. С учётом выраженных трудностей в словоизменении, словообразовании, употреблении предлогов и построении синтаксических конструкций, особую актуальность приобретает использование современных коррекционных технологий, в том числе квест-технологий, способных обеспечить многократную отработку грамматических действий в мотивирующей и доступной для младших школьников форме. Результаты исследований обосновывают необходимость разработки и внедрения интерактивного комплекса квестов, направленного на коррекцию аграмматической дисграфии.

Содержание интерактивного комплекса квестов, разработанного для коррекции аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов общеобразовательных школ, представляет собой целостную, научно обоснованную и методически выверенную систему образовательных и коррекционно-развивающих материалов, направленных на преодоление стойких нарушений грамматического строя письменной речи. Комплекс ориентирован на устранение устойчивых аграмматических ошибок, возникающих в процессе словоизменения, согласования, управления и построения синтаксических конструкций, и обеспечивает формирование осознанных грамматических действий в письменной речи.

В основе разработки комплекса лежат принципы геймификации, деятельностного подхода и цифровой интерактивности, что позволяет трансформировать традиционную логопедическую коррекцию в увлекательную форму образовательного приключения. Использование игровых механизмов способствует повышению учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и формированию устойчивого интереса к коррекционной работе, а также обеспечивает перенос сформированных грамматических навыков в самостоятельную письменную деятельность обучающихся.

Интерактивный комплекс включает серию из 9 взаимосвязанных квестов, рассчитанных на 6–9 месяцев регулярных занятий с частотой 2–3 раза в неделю продолжительностью от 25 до 45 минут. Формат работы может быть индивидуальным, подгрупповым и самостоятельным, что обеспечивает гибкость применения комплекса в условиях логопедического кабинета, школьного класса и домашней среды. Каждый квест ориентирован на коррекцию конкретных компонентов аграмматической дисграфии: нарушений согласования, управления, словоизменения и словообразования.

Модульная структура интерактивного комплекса

Комплекс включает три последовательно реализуемых модуля, отражающих этапность коррекционно-развивающей работы:

- *подготовительный модуль* (квесты 1),
- *основной (коррекционно-развивающий) модуль* (квесты 2–8),
- *закрепляющий (автоматизирующий) модуль* (квест 9).

Подготовительный модуль направлен на формирование предпосылок грамматического структурирования речи и включает работу с базовыми морфологическими категориями и простыми синтаксическими конструкциями. Ос-

новой модуль ориентирован на углублённую коррекцию согласования, управления и словообразования с интеграцией данных компонентов в предложения и тексты. Закрепляющий модуль обеспечивает перенос сформированных навыков в связную письменную речь, развитие самоконтроля и рефлексивных умений.

Каждый модуль реализуется в гибридном формате и включает очные квесты (с использованием печатных материалов, письменных работ), цифровые квесты (на платформах Genially, Wordwall, LearningApps, Google Forms) и смешанные формы с применением QR-кодов и элементов дополненной реальности. Такой подход обеспечивает доступность комплекса и возможность активного включения родителей в коррекционный процесс.

Структурные компоненты и игровые механики квестов

Содержание каждого квеста включает ряд обязательных структурных компонентов: легенду, карту путешествия, роли и игровые атрибуты, систему станций, многоуровневые задания, коды и ключи, финальное задание-синтез, этап рефлексии и систему награждения.

Легенда выполняет функцию эмоционального «входа» в квест и представляет собой сюжетно насыщенную историю, создающую личностный смысл коррекционных задач. Так, в квесте «Грамматический сыщик» используется следующая легенда: «В стране Грамматике злой волшебник Аграмматизм украл все правильные окончания и предлоги, из-за чего жители не могут общаться. Ты — отважный сыщик, которому необходимо собрать улики и восстановить порядок!» (рисунк 1).



Рис. 1. Легенда квеста

Карта путешествия представляет собой визуализированную схему квеста (в цифровом варианте — интерактивную карту на платформе Genially с кликабельными локациями), где каждая станция (дома различных цветов) соответствует определённой грамматической теме: «Согласовательный мост», «Множественный замок», «Управленческий трон» и др. Карта путешествия представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Карта квеста

Ролевой компонент реализуется через игровые атрибуты: бейджи «Сыщик окончаний», «Повелитель предлогов», «Мастер согласования», а также символические предметы («очки-грамматики», «ручка-детектор ошибок»). Это усиливает идентификацию ребёнка с игровой ролью, повышает уверенность и способствует формированию положительного отношения к коррекционной деятельности.

Использование QR-кода с логотипом названия квеста позволяет быстро перейти на интерактивную платформу Genially для начала выполнения заданий. Игровые атрибуты и QR-код представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Игровые атрибуты и QR-код

Система заданий и уровни сложности

Квест включает в себя 9 станций, выстроенных по принципу нарастающей сложности с опорой на зону ближайшего развития (Л. С. Выготский). Каждая станция направлена на коррекцию конкретного вида аграмматизма. Например, станция «Согласовательный мост» фокусируется на согласовании в роде и включает задания типа: выбор правильного окончания в словосочетании «красн__ шар» («ый/ая/ое»).

Внутри каждой станции задания распределяются по уровням сложности:

- **репродуктивный уровень** (выбор ответа из предложенных вариантов, например: «девочка ид__ (ет/ут/ёт)»);
- **реконструктивный уровень** (вставка пропущенного элемента: «Я иду __ дому (к/на/в)»);
- **творческо-поисковый уровень** (составление словосочетаний по заданной схеме);
- **продуктивный уровень** (создание мини-текста с обязательным использованием отработанных конструкций).

Пример станции «Согласовательный мост» представлен на рисунке 4



Рис. 4. Станция «Согласовательный мост»

Задания, используемые в интерактивном комплексе квестов

В каждом квесте интерактивного комплекса используются разнообразные типы заданий, направленные на коррекцию основных проявлений аграмматической дисграфии. Задания строго дифференцируются по четырём уровням сложности, форме предъявления и способу выполнения, что обеспечивает индивидуализацию коррекционного воздействия и постепенное формирование устойчивых грамматических умений у учащихся 3-х классов.

Финализация, рефлексия и оценка эффективности

Система кодов и ключей выполняет мотивационную функцию: успешное выполнение заданий открывает элементы финального пароля, собираемого в «кодовый замок». Финальное задание-синтез предполагает выполнение интегративной письменной работы, например написание текста «Письмо другу о приключении в Грамматике» с использованием не менее 10 грамматических конструкций. Завершающим этапом каждого квеста является рефлексия, включающая вопросы: «Что было самым сложным?», «Почему возникли ошибки?», «Чему я научился?». Награждение осуществляется с помощью виртуальных сертификатов («Грамматический сыщик») и значков достижений. Данный этап представлен на рисунке 5.



Рис. 5. Завершающий этап

Таким образом, разработанный нами интерактивный комплекс квестов представляет собой эффективное методическое средство коррекции аграмматической дисграфии у учащихся 3-х классов, отвечающее требованиям современной образовательной среды и задачам инклюзивного образования. Реализация комплекса в условиях логопедического кабинета, школьного класса и домашней среды позволяет повысить результативность коррекционной работы, снизить количество аграмматических ошибок в письменной речи и создать условия для успешного освоения учебной программы по русскому языку. Данный интерактивный комплекс квестов может быть использован в практике учителей-логопедов, педагогов начального образования и специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также послужить основой для дальнейших исследований в области применения квест-технологий в коррекции нарушений письменной речи. Проведённое исследование убедительно демонстрирует, что использование интерактивных квест-технологий открывает принципиально новые возможности для эффективной, высоко мотивирующей и личностно-ориентированной коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников. Разработанный комплекс квестов не только значительно снижает количество аграмматических ошибок, но и способствует формированию устойчивого самоконтроля, повышению внутренней мотивации к обучению и восстановлению интереса к русскому языку.

Литература:

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. — 336 с.

2. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 208 с.
3. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие / И. Н. Садовникова. — Москва: ВЛАДОС, 1997. — 256 с.
4. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 320 с.
5. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Хрестоматия по нейропсихологии. — Москва: Изд-во МГУ, 2004. — С. 34–42.

Методическая разработка филателистического экспоната «Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901–2019) на почтовых марках»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Гусева Ксения Андреевна, студент;

Побойнова Елизавета Владимировна, студент;

Расторгуева Елена Дмитриевна, студент;

Яковлева София Владимировна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Цель исследования: исследовать возможность филателии выступать в качестве дополнительного источника для изучения творчества лауреатов Нобелевской премии по литературе. Показать вариант составления филателистического экспоната «Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901–2019) на почтовых марках». Экспонат не является завершенной коллекцией. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской, выставочной и конкурсной деятельности студентов проводимой на базе музея факультета под руководством преподавателя.

Ключевые слова: филателия, почтовая марка, лауреаты Нобелевской премии по литературе, межкультурная коммуникация.

Введение

В 2021 году в издательстве Вече вышла книга «Лауреаты Нобелевской премии по литературе, 1901–1919 (судьбы писателей и почтовые миниатюры)». Авторы этой книги А. Н. Сёмин, А. С. Труба утверждают, что одна из самых непредсказуемых наград в мире — это Нобелевская премия по литературе, которая вручается с 1901 года [2, с.6]. В списке, который составляет Шведская академия в начале каждого года на основании присланных номинаций, значится до 350 имен писателей и поэтов. В апреле этот список сокращается до 15–20 человек и затем до 5 кандидатов, из которых в октябре члены академии выбирают большинством голосов одного [2, с.6]. Нобелевская премия по литературе не присуждалась в 1914, 1935, 1940, 1941, 1942, 1943 годах [2, с.7–10]. Следует отметить, что не все лауреаты Нобелевской премии были отмечены выпусками почтовых марок [3].

Филателия все активнее используется сегодня в образовательном процессе. Станкевич П. В., Громов Ю. В. считают, что «образовательная филателия все активнее становится одним из важных компонентов системы подготовки будущих педагогов по основным видам профессиональной деятельности: педагогическому, методическому и культурно-просветительскому» [4, с.6].

Нами ранее проведено исследование «Лауреаты Нобелевской премии по литературе на почтовых марках СССР и России: история и педагогическое значение» опубликованное на страницах журнала «Молодой ученый» в 2026 году [1]. Результаты исследования показали целесообразность продолжения темы, посвященной лауреатам Нобелевской премии по литературе.

Методическая разработка филателистического экспоната представляет собой структурированный учебно-методический материал, описывающий процесс создания, концепцию, структуру и содержание конкретной тематической коллекции почтовых марок и других филателистических материалов. В нашей статье представлена методическая разработка одностендового филателистического экспоната (16 листов формата А-4).

В таблице № 1 представлен план экспоната.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2	Лауреаты Нобелевской премии (1901–1907 гг.)
3	Лауреаты Нобелевской премии (1908–1916 гг.)
4	Лауреаты Нобелевской премии (1917–1924 гг.)
5	Лауреаты Нобелевской премии (1925–1932 гг.)
6	Лауреаты Нобелевской премии (1933–1938 гг.)
7	Лауреаты Нобелевской премии (1939–1950 гг.)
8	Лауреаты Нобелевской премии (1951–1958 гг.)
9	Лауреаты Нобелевской премии (1959–1966 гг.)
10	Лауреаты Нобелевской премии (1967–1973 гг.)
11	Лауреаты Нобелевской премии (1974–1979 гг.)
12	Лауреаты Нобелевской премии (1980–1985 гг.)
13	Лауреаты Нобелевской премии (1986–1991 гг.)
14	Лауреаты Нобелевской премии (1992–1997 гг.)
15	Лауреаты Нобелевской премии (1998–2015 гг.)
16	Лауреаты Нобелевской премии (2016–2018 гг.)

В таблице 2 представлены почтовые марки, посвященные лауреатам Нобелевской премии по литературе.

Таблица 2. Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901–2019) на почтовых марках

№	Лауреат Нобелевской премии	Год награждения	Страна, выпустившая марку, номер марки по каталогу в списке литературы с указанием страницы	Год выпуска марки	№ листа эксп.
1	Сюлли-Прюдом Рене Арман — за поэмы «Счастье и Справедливость»	1901	Франция, 4307 [9, с. 350]	2007	2
2	Теодор Моммзен — за трактат «Римская история»	1902	Парагвай, 2969 [10, с.268]	1977	2
3	Бьернсон Бьернстыерне Мартинус — за поэму «Арнлют Геллин» и стихотворение «Мы любим эту землю» (с 1909 гимн Норвегии).	1903	Норвегия, 870 [3, с.713]	1982	2
4	Мистраль Фредерик — за поэму «Мирей» и прованско-французский словарь «Сокровище Фелибрижа»	1904	Франция, 506 [9, с.121]	1941	2
5	Эчегарай-И-Эйсагирре Хосе — за пьесу «Великий Галиото»	1904	Гвинея Бисау, [5, с.677–678]	2009	2
6	Сенкевич Генрик — за роман «Потоп»	1905	Польша, 2808 [8, с.218]	1982	2
7	Кардуччи Джозуэ — за поэтический трехтомник «Варварские орды»	1906	Италия, 994 [2, с.49]	1957	2
8	Киплинг Джозеф Редьярд — за повесть сказку «Книга джунглей»	1907	Парагвай, 2967 [10, с. 268]	1977	2
9	Эйкен Рудольф Кристоф — за монографию «Истина религии»	1908	Гвинея Бисау, [5, с. 677–678]	2009	3
10	Лагерлеф Сельма — за повесть сказку «Чудесное путешествие Нильса Хольгерссона с дикими гусями по Швеции»	1909	СССР, 2202 [8, с. 642]	1959	3
11	Хейзе Пауль — новеллу «Арабиата»	1910	Гвинея Бисау, [5, с.677–678]	2009	3
12	Метерлинк Морис — за пьесу-сказку «Принцесса Мален» и драму «Синяя птица»	1911	Парагвай, 2966 [10, с. 268]	1977	3

№	Лауреат Нобелевской премии	Год награждения	Страна, выпустившая марку, номер марки по каталогу в списке литературы с указанием страницы	Год выпуска марки	№ листа эксп.
13	Гауптман Герхард — за поэму «Ткачи»	1912	ГДР, 925 [2, с. 82]	1962	3
14	Тагор Рабиндранат — за поэтический сборник «Гитанджали», или «Жертвенные песни»	1913	СССР, 2477 [8, с. 659]	1962	3
15	Роллан Ромен — за роман эпопею «Жан Кристоф»	1915	СССР, 3178 [8 с.]		3
16	Хейденстам Карл Густав Вернер фон — за поэтический сборник «Стихи»	1916	Швеция, 970 [7, с.840]	1976	3
17	Гьеллеруп Карл Адольф — за драму в стихах «Брунхильда»	1917	Швеция, 1010 [7, с.842]	1977	4
18	Понтюпидан Хенрик — за роман «Счастливчик Пер»	1917	Швеция, 1010 [7, с.842]	1977	4
19	Шпиттеллер Карл — за поэму «Олимпийская весна»	1919	Швейцария, 1757 [2, с.849]	2019	4
20	Гамсун Кнут — за роман «Соки земли»	1920	Швеция, 1129 [7, с.849]	1980	4
21	Франс Анатоль — за роман «Боги жаждут»	1921	Франция, 351 [2, с.129]	1937	4
22	Бенавенте-И-Мартинес Хасинто — за пьесы «Игра интересов» и «Страстотерпица»	1922	Испания, 1655 [9, с.1092]	1966	4
23	Йитс [Йейтс] Уильям Батлер — за сборник «В семи лесах» и стихотворение «Пасха 1916 года»	1923	Швеция, 2422 [7, с.916]	2004	4
24	Реймонд Владислав — за роман «Мужики»	1924	Польша, 2808 [8, с.218]	1982	4
25	Шоу Джордж Бернард — за пьесу «Святая Иоланта»	1925	СССР, [8, с.622]	1956	5
26	Деледда Грация — за роман «Мать»	1926	Италия, 1346 [2, с.152]	1971	5
27	Бергсон Анри — за трактат «Творческая эволюция»	1927	Франция, 1267 [9, с. 155]	1959	5
28	Манн Томас — за роман «Будденброки»	1929	ГДР, 534 [2, с. 166]	1956	5
29	Льюис Синклер — за романы «Главная улица» и «Бэббит»	1930	США, 1732 [2, с. 174]	1985	5
30	Карлфельдт Эрик Аксель за поэтические сборники «Песни Фридолина» и «Сад Фридолина»	1931	Швеция, 1854 [7, с. 886]	1994	5
31	Голсуорси Джон — за сборник «Сага о Форсайтах»	1932	Россия, ХМК № 246 [2, с. 194]	2017	6
32	Бунин Иван Алексеевич — за роман «Жизнь Арсеньева»	1933	Россия, 2599 [2, с. 194]	2020	5
33	Пиранделло Луиджи — за пьесу «Генрих IV»	1934	Италия, 1234 [2, с. 203]	1967	6
34	О’Нил Юджин Гладстон — за трилогию «Электре подобает траур» или «Траур — участь Электры»,	1936	США, 934 [2, с. 207]	1967	6
35	Мартен дю Гар Роже — за цикл романов «Семья Тибо»	1937	Палау, [2, с. 214]	2001	6
36	Бак Перл — за роман «Земля»	1938	Парагвай, 2964 [10, с.268]	1977	6
37	Силланпяя Франс Эмиль — за роман «Усопшая в юности»	1939	Финляндия, 867 [7, с.336]	1980	7
38	Йенсен Йоханнес Вильхельм — за цикл романов «Долгое путешествие»	1944	Дания, 540 [7, с.50]	1973	7
39	Мистраль Габриэлла — за поэтические сборники «Отчаяние и Нежность»	1945	Чили, 526 [2, с. 233]	1958	7
40	Гессе Герман — за роман «Игра в бисер»	1946	ФРГ, 960 [2, с.242]	1978	7
41	Жид Андре — за роман «Фальшивомонетчики»	1947	Франция, 1671 [9, с.181]	1969	7
42	Элиот Томас Стернз за поэму «бесплодная Земля»	1948	США, 1852 [2, с.255]	1986	7
43	Фолкнер Уильям — за роман «Осквернитель праха»	1949	США, 1935 [2, с.262]	1987	7
44	Рассел Бертран — за философский труд «Брак и мораль»	1950	Гренада, 394 [2, с.271]	1971	7
45	Лагерквист Пер Фабиан — за роман «Варавва» и повесть «Вечная улыбка»	1951	Швеция, 1639 [7,с.874]	1990	8
46	Мориак Франсуа — за романы «Тереза Декейру и «Конец ночи»	1952	Франция, 2488 [9, с.236]	1985	8

Таблица 2 (продолжение)

№	Лауреат Нобелевской премии	Год награждения	Страна, выпустившая марку, номер марки по каталогу в списке литературы с указанием страницы	Год выпуска марки	№ листа эксп.
47	Черчилль Уинстон Леонард Спенсер — за мемуары «Вторая мировая война»	1953	Чад, 147 [2, с.298]	1965	8
48	Хемингуэй Эрнст Миллер — за повесть «Старик и море»	1954	Швеция, 1640 [7,с.874]	1990	8
49	Лакснесс Хальдур Кильян — за роман «Исландский колокол»	1955	Исландия, 1003 [7,с.256]	2002	8
50	Хименес Хуан Рамон — за цикл белых стихов «Платеро и я»	1956	Испания, 2535 [2,с.315]	1982	8
51	Камю Альбер — за эссе «Миф о Сизифе» и повесть «Посторонний»	1957	Швеция, 1641 [7,с.874]	1990	8
52	Пастернак Борис Леонидович — за роман «Доктор Живаго»	1958	СССР, 6136 [2,с. 329]	1990	8
53	Квазимодо Сальваторе — за поэтический сборник «Вода и земля»	1959	Италия, 2776 [2,с.340]	2001	9
54	Перс Сен-Жон за поэму «Анабасис»	1960	Франция, 2224 [2,с.344]	1980	9
55	Андрич Иво — за трилогию «Мост на Дрине», «Травницкая хроника» и «Барышня»	1961	Босния и Герцеговина, 552 [2,с.352]	2012	9
56	Стейнбек Джон Эрнст — за романы «Гроздь гнева» и «К востоку от Эдема»	1962	США, 1374 [2, с.356]	1979	9
57	Сеферис Йоргос — за поэму «Мифические истории»	1963	Греция, 1411 [2,с.363]	1980	9
58	Сартр Жан-Поль — за роман «Тошнота» и философский труд «Бытие и ничто»	1964	Франция, 2485 [9, с 236]	1985	9
59	Шолохов Михаил Александрович — за роман «Тихий Дон»	1965	СССР, 6137 [2,с.376]	1990	9
60	Агнон Шмуэль Йосеф — за романы «Свадебный балдахин» и «Ночной гость»	1966	Израиль, 848 [2,с.385]	1981	9
61	Закс Нелли — «Мистерия о страданиях Израиля»	1966	Германия, 1575 [2,с.393]	1991	10
62	Астуриас Мигель Анхель — за роман «Маисовые люди»	1967	Куба, 3323 [2,с.401]	1989	10
63	Кавабата Ясунари — за повесть «Тысячекрылый журавль»	1968	Невис, 956 [2,с.405]	1995	10
64	Бэккет Сэмюэль — за пьесу «В ожидании Годо»	1969	Швеция, 2424 [7, с.916]	2004	10
65	Солженицын Александр Исаевич — за повесть «Один день Ивана Денисовича» и рассказы	1970	Россия, 2636 [2, с.414]	2018	10
66	Неруда Пабло — за поэму «Всеобщая песнь»	1971	Венгрия, 2980 [2,с.424]	1974	10
67	Белль Генрих Теодор — за романы «Глазами клоуна» и групповой портрет с дамой»	1972	Германия, 3350 [2,с. 432]	2017	10
68	Уайт Патрик Виктор — за роман «Амулет»	1973	Австралия, 3794 [2, с. 436]	2012	10
69	Мартинсон Харри Эдмунд — за поэму «Аниара»	1974	Швеция, 1856 [7, с.886]	1994	11
70	Юнсон Эйвинд — за роман «Прибой»	1974	Швеция, 1855 [7, с.886]	1995	11
71	Монтале Эудженио — за поэтический сборник «Буря и другое»	1975	Италия, 2463 [2,с.450]	1996	11
72	Беллоу Сол — за роман «Жертва»	1976	Палау [2,с.454]	2001	11
73	Висенте Алейксандре — за книгу стихов «Округа»	1977	Испания, 2692 [9, с.1147]	1985	11
74	Зингер Исаак Башевис — за роман «Семья Мускат»	1978	Замбия, 1362 [6, с.310]	2002	11
75	Элитис Одисеас — за поэму «Достойные есть»	1979	Греция, 1955 [2,с.471]	1997	11
76	Милов Чеслав — за трактат «Порабощенный разум»	1980	Польша, 2811 [8, с.218]	1982	12
77	Канетти элиас — за роман «Ослепление»	1981	Болгария, 4712 [2,с. 481]	2005	12
78	Гарсиа Маркес Габриэль — за роман «Сто лет одиночества»	1982	Испания, 4972 [2, с.487]	2015	12

№	Лауреат Нобелевской премии	Год награждения	Страна, выпустившая марку, номер марки по каталогу в списке литературы с указанием страницы	Год выпуска марки	№ листа эксп.
79	Голдинг Уильям — за роман «повелитель мух»	1983	Гренада, 1089 [2, с. 493]	1985	12
80	Сейферт Ярослав — за поэтический сборник «Шел бедный художник по миру»	1984	Чехословакия, 3082 [2, с. 497]	1991	12
81	Симон Клод Эжен Анри — за роман «Урок вещей»	1985	Замбия, 1364 [6, с. 310]	2002	12
82	Шойинка Воле — за пьесу «Человек умерший»	1986	Нигерия, 783 [2, с. 507]	2006	13
83	Бродский Иосиф Александрович — за поэзию и книгу мемуаров «Меньше единицы»	1987	Россия, 2170 [2, с. 514]	2015	13
84	Махфуз Нагиб — за роман притчу «Дети нашей улицы»	1988	Замбия, 1365 [6, с. 310]	2002	13
85	Села Камило Хосе — за сборник путевых очерков «Путешествие в Алькарию»	1989	Замбия, 1366 [6, с. 310]	2002	13
86	Пас Октавио — за поэмы «Но пассаран!» и «Камень солнца»	1990	Мексика, 3616 [2, с. 531]	2010	13
87	Гордимер Надин — за романы «Народ Джулая» и «Хранитель»	1991	Швеция, 2082 [7, с. 898]	1998	13
88	Уолкотт Дерек — за поэзию и пьесу «Поминальный день»	1992	Швеция, 1752 [7, с. 880]	1992	14
89	Моррисон Тони — за роман «Возлюбленная»	1993	Швеция, 1802 [3, с. 883]	1993	14
90	Оэ Кэндзабуро — за роман «Объяли меня воды до души моей»	1994	Гвинея-Бисау, 3172 [5, с. 664]	2005	14
91	Хини Шеймас — за поэтический сборник «Постижение сути»	1995	Швеция, 2425 [7, с. 916]	2004	14
92	Шимборская Вислава — за поэтический сборник «Призывы к к йети»	1996	Замбия, 1359 [6, с. 310]	2002	14
93	Фо Дарио — за комедию «Архангелы играют во флиппер» и «Мистерия буфф»	1997	Замбия, 1360 [6, с. 310]	2002	14
94	Сарамаго Жозе — за романы «Слепота», «Евангелие от Иисуса»	1998	Португалия, 2320 [2, с. 563]	1998	15
95	Грасс Гюнтер — за романы «Жестяной барабан» и притчи»	1999	Замбия, 1358 [6, с. 310]	2002	15
96	Синцзянь Гао — за роман «Гора души»	2000	Замбия, 1363 [6, с. 310]	2002	15
97	Елинек Эльфрида — за роман «Пианистка»	2004	Гвинея-Бисау, 3171 [5, с. 664]	2005	15
98	Манро Элис — за сборник рассказов «Их жизни»	2013	Канада, 3282 [2, с. 576]	2015	15
99	Алексиевич Светлана Александровна — за публицистический сборник «У войны не женское лицо»	2015	Мальдивская Республика, [2, с. 579]	2016	15
100	Дилан Боб (Циммерман Роберт Аллен) — за песни «Blowin in the Wind», «Like a Rolling Stone» и др.	2016	Мальдивская Республика, Блок 1005, [2, с. 585]	2016	16
101	Исигуро Кадзуо — за романы «Не отпускай меня» и «Погребенный великан»	2017	Того, Блок 1536 [2, с. 590]	2017	16
102	Ольга Токарчук — за роман «Бегуны»	2018	Мальдивская Республика, [2, с. 585]	2020	16

На рисунках 1,2 изображены листы экспоната № 2–3.

Методическая разработка филателистического экспоната на тему «Лауреаты Нобелевской премии по литературе (1901–1918) на почтовых марках» направлена на популяризацию знаний о лауреатах Нобелевской премии, их творчества и значении премии в мировой культуре, а также на привлечение интереса к образовательной филателии. Наш экспонат может выполнять несколько функций: образовательную; исследовательскую; культурно-историческую; демонстрационную и конкурсную.

ЛАУРЕАТЫ НОБЕЛЕВСКОЙ ПРЕМИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 1901-1919
Лауреаты Нобелевской премии (1901-1907 гг.)

1901	Сюлли-Приодом Рене Арман - за поэмы «Счастье и «Справедливость»
1902	Теодор Моммзен - за трактат «Римская история»
1903	Бьернсон Бьернстjerne Мартинус - за поэму «Арилот Гелли» и стихотворение «Мы любим эту землю» (с 1909 гимн Норвегии).
1904	Мистраль Фредерик - за поэму «Мирей» и прованско-французский словарь «Сокровище Фелибрижа»
	Эчегарай-И-Эйсагирре Хосе - за пьесу «Великий Галиото»
1905	Сенкевич Генрик - за роман «Потоги»
1906	Карллуччи Джаозуэ - за поэтический трехтомник «Варварские орды»
1907	Киплинг Джаозеф Редьярд - за повесть сказку «Книга джунглей»



2

Рис. 1. Лист 2 экспоната

ЛАУРЕАТЫ НОБЕЛЕВСКОЙ ПРЕМИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 1901-1919
Лауреаты Нобелевской премии (1908-1916 гг.)

1908	Эйкен Рудольф Кристоф - за монографию «Истина религии»
1909	Лагерлоф Сельма - за повесть сказку «Чудесное путешествие Нильса Хольгерссона с дикими гусями по Швеции»
1910	Хейзе Пауль - новеллу «Арабиата»
1911	Метерлиник Морис - за пьесу-сказку «Принцесса Мален» и драму «Синяя птица»
1912	Гауптман Герхард - за поэму «Ткачи»
1913	Тагор Рабиндранат - за поэтический сборник «Гитанджал», или «Жертвенные песни»
1915	Роллан Ромен - за роман эпопею «Жан Кристоф»
1916	Хейлаенстам Карл Густав Вернер фон - за поэтический сборник «Стихи»
1917	Гьеллеруп Карл Адольф - за драму в стихах «Брунхильда»
	Понтппидаан Хенрик - за роман «Счастливики Пери»



3

Рис. 2. Лист 3 экспоната

Педагогический аспект разработки, на наш взгляд, заключается в следующем: использование почтовых марок как визуальных исторических источников делает процесс обучения более наглядным и привлекательным, что позволяет активизировать познавательную деятельность студентов и школьников, что, в свою очередь, может привести к желанию заниматься проектной и исследовательской деятельностью. Знакомство с творчеством писателей и поэтов способствует духовно-нравственному воспитанию и расширению кругозора.

Занятие образовательной филателией учит работать с первоисточниками, анализировать информацию, работать с каталогами, правильно оформлять материалы для выставок, развивая умение компоновать и описывать материал.

Литература:

1. Громов Ю. В. Лауреаты Нобелевской премии по литературе на почтовых марках СССР и России: история и педагогическое значение / Ю. В. Громов, М. М. Цветков // Молодой ученый. — 2026. — № 16 (619). — С. 474–478.
2. Семин А. Н., Труба А. С. Лауреаты Нобелевской премии по литературе, 1901–1919 (судьбы писателей и почтовые миниатюры) / А. Н. Семин, А. С. Труба. М.: Вече, 2021. — 608 с.
3. Семин А. Н. Филателистическая мозаика (монография) / А. Н. Семин. — Москва: Издво «ЭСПП», 2025. — 260 с.
4. Станкевич П. В., Громов Ю. В. Новые возможности образовательной филателии // Почтовая связь. Техника и технологии. — 2017. — № 1. — С. 7–11.
5. Michel. Westafrika 2013 A-G. [Текст]: Ubersee-Katalog. Band 5.1. / Schwaneberger Verlag. — 39. Aufl. — München: Schwaneberger Verlag, 2013. — 732 S.
6. Michel. Sudafrica 2014/2015 A-Z [Текст]: Ubersee-Katalog. Band 6.1. / Schwaneberger Verlag. — 39. Aufl. — München: Schwaneberger Verlag, 2014. — 702 S.
7. Michel. Nordeuropa 2010/2011 [Текст]: Nord-Europa. Europa-Katalog. Band 5. / Schwaneberger Verlag. — 39. Aufl. — München: Schwaneberger Verlag, 2010. — 1008 S.
8. Michel. Osteuropa 2014/2015 [Текст]: Ost-Europa. Europa-Katalog. Band 7. / Schwaneberger Verlag. — 99. Aufl. — München: Schwaneberger Verlag, 2014. — 1118 S.
9. Michel. Sudwesteuropa 2014/2015 [Текст]: Sudwest-Europa. Europa-Katalog. Band 2. / Schwaneberger Verlag. — 98. Aufl. — München: Schwaneberger Verlag, 2014. — 1342 S.
10. Michel. Sudamerika 2009/2010 B-P [Текст]: Ubersee-Katalog. Sud-Amerika. Band 3/2. Kolumbien bis Venezuela / Schwaneberger Verlag. — München: Schwaneberger Verlag, 2009. — 960 S.
11. Официальный сайт: Русмарка. Каталог. Конверты с оригинальной маркой. № 246/кор. Серия «Деятели мировой культуры» 150 лет со дня рождения Джона Голсуорси (1867–1933), писателя URL: <https://rusmarka.ru/catalog/sale/converty/ksom/position/32095.aspx> (дата обращения 18.05.2026)

Почтовая марка как окно в мир современного российского искусства

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Черных Мария Алексеевна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье исследуется проблема применения почтовых марок как источника для изучения современного российского искусства. В 2025 году АО «Марка» продолжило серию марок «Современное искусство России», которая посвящена 80-летию Победы в Великой Отечественной войне. Раскрывается образовательный потенциал почтовых марок, посвященных современному искусству.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, почтовые марки, филателия, историческая память в произведениях живописи

Введение

Тема Великой Отечественной войны нашла отражение во всех сферах изобразительного искусства. Важнейшие боевые операции показаны на полотнах, графических сериях и плакатах, в фильмах и театральных постановках. Участники сражений становились героями скульпторов, графиков, композиторов и режиссеров [2, с.45].

Выпуски почтовых марок «Современное искусство России» традиционно посвящаются знаменитым художникам, архитекторам, скульпторам, их произведениям и различным течениям в искусстве. Эта серия была выпущена в преддверии 80-летия Победы в Великой Отечественной войне, на марках представлены произведения искусства, посвященные этому памяtnому событию [2, с.45]. Выдающиеся современные мастера произведений

на военные темы — З. К. Церетели, А. Н. Ковальчук, С. А. Щербаков, В. И. Нестеренко, Б. М. Неменский, которые непосредственно принимали участие в Великой Отечественной войне [2, с.45].

А. П. Дьяченко в статье «Великая Отечественная война в живописи и графике» отмечал, что «накануне юбилея великой Победы можно с удовлетворением отметить, что тема Великой Отечественной войны в живописи и графике хорошо обеспечена филателистическим материалом» [3].

Цель исследования заключается в исследовании выпуска почтовых марок «Современное искусство России» 2025 года, как инструмента популяризации современного российского искусства и его связи с историческими событиями.

Материалы и методы исследования

Документы и материалы АО «Марка», связанные с выпуском марок, их тематикой и историей, научные публикации, статьи, монографии. Сравнительный анализ, историко-культурный подход, образовательный потенциал, синтез информации.

Результаты и обсуждения

Искусство на почтовой марке и почтовая марка как произведение искусства не новая тема. В тридцатые годы прошлого века эта тема активно обсуждалась в филателистической печати, например в статье Н. Ф. Лапшина «Марка как произведение искусства» в журнале Советский коллекционер № 10 за 1930 год [5]. Почтовая марка обладает большим образовательным потенциалом и может быть использована в образовательной практике.

П. В. Станкевич считает, что использование филателистического знания в профессиональной подготовке будущих педагогов может способствовать формированию у них ряда компетенций и личностных качеств, которые помогут существенно влиять на качество образовательного процесса в целом [9, с.65].

В. Я. Бродский в книге «Искусство почтовой марки» обоснованно утверждает, что «марка обращается к громадной аудитории, говорит о многих существенных явлениях жизни, влияет на формирование сознания людей, обогащает их кругозор, воздействует на воспитание их художественного вкуса и эстетических воззрений не

в меньшей мере, чем любой вид декоративно-прикладного искусства» [1, с.10].

Обратимся к авторам произведений, изображенных на почтовой марке. Среди выдающихся современных мастеров, посвятивших своё творчество военной тематике, — Зураб Константинович Церетели. Знаменитый грузинско-русский художник и скульптор создал монументальные работы, посвящённые Победе. Его творчество отличается эпическим масштабом [10].

Андрей Николаевич Ковальчук — российский скульптор, автор многочисленных памятников и мемориальных комплексов. Его работы посвящены героизму советских воинов, он мастерски передаёт драматизм и торжество человеческого духа в камне и бронзе [4].

Сергей Александрович Щербаков внёс значительный вклад в развитие военной темы в изобразительном искусстве. Его произведения отличаются глубоким психологизмом и исторической достоверностью [11].

Василий Игоревич Нестеренко и Борис Михайлович Неменский — художники, чьи полотна стали классикой советской и российской живописи. Особо следует отметить Б. М. Неменского, который непосредственно принимал участие в Великой Отечественной войне. Его фронтовой опыт придал работам неповторимую аутентичность и глубину переживаний. Б. М. Неменский известен своими пейзажами и жанровыми сценами, проникнутыми тоской по погибшим товарищам и светлой грустью памяти. Б. М. Неменский сегодня является одним из старейших художников в мире [6,7]. Произведения этих авторов неоднократно появлялись на почтовых марках, что говорит об их значимости и популярности в нашем обществе.

В Таблице 1 представлены почтовые марки серии Современное искусство России.

На рисунках 1–4 изображены почтовые марки серии Современное искусство России 2025 года.

Почтовые марки, посвященные современному искусству, обладают значительным образовательным потенциалом. Они могут использоваться как дидактический материал для изучения искусства, культуры истории и других дисциплин, также способствовать развитию аналитических навыков и интереса к современным отечественным художественным процессам.

Если говорить о почтовой марке как окне в мир современного российского искусства, то, на наш взгляд, основными целями использования марок в образовании

Таблица 1. Современное искусство России на почтовых марках России 2025 года

№	Страна	Год выпуска	Номер по каталогу	Почтовая марка
1	Россия	2025	3402	«Современное искусство России. З. К. Церетели. «Победа в Великой Отечественной войне». 2003» []
2	Россия	2025	3403	«С. А. Щербаков, А. Н. Ковальчук. «В борьбе против фашизма мы вместе». 2020. Москва» []
3	Россия	2025	3404	«В. И. Нестеренко. «Непокоренный». 2005» []
4	Россия	2025	3405	«Б. М. Неменский. «Машенька». 1956. Пермская галерея» []



Рис. 1. З. К. Церетели. «Победа в Великой Отечественной войне»

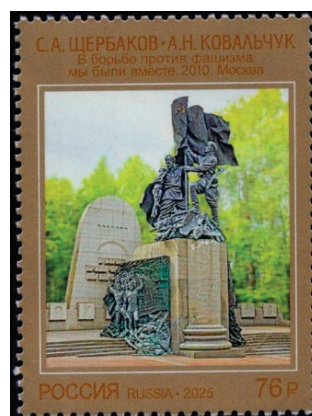


Рис. 2. С. А. Щербаков, А. Н. Ковальчук. «В борьбе против фашизма мы вместе»



Рис. 3. В. И. Нестеренко. «Непокоренный»



Рис. 4. Б. М. Неменский. «Машенька»

становятся такие как: знакомство с современными художниками и скульпторами; развитие интереса к искусству его истории и культурному наследию; формирование представлений о разнообразии художественных направлений, а также использование почтовых марок для творческих заданий, дискуссий или презентаций.

Педагогическое значения выпуска серии марок «Современное искусство России» 2025 года выпуска заключается в формировании художественного вкуса, воспитания патриотизма через связь искусства с историей.

Литература:

1. Бродский В. Я. Искусство почтовой марки. — Л.: Художник РСФСР, 1968. — 160 с
2. 80 лет Победы в Великой Отечественной войне. Почтовые марки Российской Федерации: сувенирный альбом. 2025–2 / ред. Ю.Холодова. 2025. Москва: Марка, 2025. — 48 с. URL: <https://rusmarka.ru/catalog/filprod/naborygod/suvalbom/position/44741.aspx?ysclid=mp00m6o1uw722935143> (дата доступа 20.04.2026).
3. Дьяченко А. П. Великая Отечественная война в живописи и графике. Сайт Филателия: ru. URL: <https://philately.ru/article/philately/45575/velikaya-otechestvennaya-voyna-v-givopisi-i-grafike/> (дата обращения 17.04.2026).
4. Ковальчук, Андрей Николаевич [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ковальчук,_Андрей_Николаевич (дата обращения 16.04.2026).
5. Лапшин Н. Ф. Марка как произведение искусства // Советский коллекционер. — 1930. — №. 10. — С. 246–249.
6. Неменский, Борис Михайлович [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Неменский,_Борис_Михайлович (дата обращения 16.04.2026).

Заключение

Современное искусство продолжает осмыслять уроки войны через призму новых художественных языков. Художники обращаются к подвигу народа, запечатлевают героизм защитников Отечества, трагедию и величие военных лет. Их произведения служат напоминанием о цене Победы, сохраняют историческую память для будущих поколений и актуализируют вечные ценности мира, справедливости и человечности в контексте современных вызовов.

7. Нестеренко, Василий Игоревич [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Нестеренко, Василий Игоревич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Нестеренко,_Василий_Игоревич) (дата обращения 16.04.2026).
8. Русмарка (официальный сайт). Каталог. № 3402–3405. серия «Современное искусство России». URL: <https://rusmarka.ru/catalog/marki/position/44636.aspx> (дата обращения 17.04.2026).
9. Станкевич П. В. Громов Ю. В. Опыт использования филателии в системе подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности // Научное мнение. — 2018. — № 12. — С. 64–68.
10. Церетели, Зураб Константинович [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Церетели, Зураб Константинович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Церетели,_Зураб_Константинович) (дата обращения 16.04.2026)
11. Щербаков, Салават Александрович [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Щербаков, Салават Александрович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Щербаков,_Салават_Александрович) (дата обращения 16.04.2026)

Создание трейлеров на иностранном языке как способ развития социокультурной компетенции обучающихся в средней общеобразовательной школе

Гузь Елизавета Сергеевна, студент

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

В статье автор исследует процесс формирования социокультурной компетенции и обосновывает эффективность видеопроектов (трейлеров) для ее практического развития в условиях школы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, проектный метод, трейлер.

Согласно ФГОС основного общего образования основная цель обучения иностранному языку — это формирование коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция, в свою очередь, включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социальную, дискурсивную и социокультурную компетенции.

Рассмотрим подробнее методику развития социокультурной компетенции школьников.

Понятие социокультурной компетенции занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации, поскольку социокультурное развитие школьников предполагает совместное изучение родного языка и родной культуры, иностранных языков и культур других народов, а также развитие у учащихся способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Социокультурная компетенция, по определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, — это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и умение использовать такие знания в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, норм этикета, социальных условий и стереотипов поведения носителей языка» [1, с. 275].

По мнению В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция — это наличие знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества и социумы страны изучаемого языка и способность адекватно применять эти знания в акте общения [3, с. 3].

М. Байрам и Э. Фиппс отмечают в своем исследовании, что преподавание иностранных языков по определению является межкультурным. Преподавание иностранного языка в классе означает знакомство учащихся с миром, который в культурном отношении отличается от их собственного. Поэтому теперь все преподаватели иностранных языков должны использовать этот потенциал и способствовать приобретению межкультурной компетенции у своих учеников. Кроме того, ученые отмечают, что целью изучения языка больше не является приобретение коммуникативной компетенции на иностранном языке. В настоящее время от учителей требуется обучение межкультурной коммуникативной компетенции [4, с. 1].

Одним из эффективных способов развития социокультурной компетенции является использование метода проектов на уроках иностранного языка.

По мнению Е. С. Полат, проектный метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную или групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного периода времени. Этот подход органично сочетается с групповым (cooperative learning) подходом к обучению. Кроме этого, проектный метод всегда предполагает решение какой-то задачи, сочетающей использование различных методов и средств обучения с интеграцией знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии и творческих сфер. А результаты завершенных проектов должны быть «осознаваемыми», т. е. если это теоретическая проблема, то ее конкретное решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению [2, с. 57].

Создание видеопроектов, в частности коротких видео-трейлеров, является новым методическим подходом к развитию социокультурной компетенции.

Согласно исследованиям Д. Галант, педагогическая эффективность видеопроектов также заключается в их полном соответствии принципам проектно-ориентированного обучения. Это метод, который фокусируется на реальных, сложных задачах, требующих от учащихся самостоятельной деятельности, сотрудничества и решения проблем. Создание видеоклипа идеально вписывается в эту модель: это сложная задача, требующая планирования, исследований, командной работы и презентации конечного продукта. В отличие от традиционных заданий, которые часто ограничиваются одним видом речевой деятельности, видеопроjekt естественным образом объединяет все четыре компетенции: учащиеся читают и пишут сценарии, выступают во время съемок и выслушивают отзывы во время монтажа. Такой комплексный подход способствует более глубокому и прочному усвоению материала, поскольку знания и умения применяются в единой коммуникативной практике, а не изолированно друг от друга [5, с. 13–19].

Основное отличие видеопроектов от традиционных проектов в учебниках заключается в специфике конечного продукта и степени его аутентичности. Проекты, предусмотренные в УМК, чаще всего являются текстовыми или аудиовизуальными, но не мультимедийными. В качестве примеров можно привести подготовку устных и письменных презентаций о городах или странах, создание информационных карточек о путешествиях, проведение ролевых игр и дебатов, а также написание электронных писем или блогов. В то же время проект по созданию видеотрейлера создает цифровой мультимедийный продукт, который сочетает в себе текст, изображение, звук и движущееся изображение. Это существенно меняет сам процесс творчества и восприятия. В то время как в традиционных проектах учащиеся оперируют словом и его значениями, в видеопроекте они работают со сложным кодом, включающим невербальные сигналы, эстетиче-

ские формы и культурные символы, что является более сложной и, следовательно, развивающей задачей.

Одним из ключевых преимуществ трейлеров является их способность развивать цифровые компетенции. В рамках видеопроекта цифровые технологии являются центральной предметной областью. Учащиеся не просто пользуются программами, но и должны освоить их функциональность, от базовых навыков редактирования до более сложных задач, таких как работа со звуком, применение эффектов и цветокоррекция. Это формирует не просто ИТ-навыки, но и цифровую грамотность, которая востребована в современном мире и способствует развитию творческих и исследовательских способностей.

Кроме того, трейлеры предоставляют уникальную возможность развить новый, более сложный уровень социокультурной компетентности. В то время как традиционные проекты сосредоточены на анализе и представлении культурных данных, трейлер заставляет учащихся работать с культурным кодом на самом глубоком уровне. Они учатся интерпретировать и использовать невербальные сигналы, такие как музыка, цвет, ритм монтажа и язык тела, чтобы передать определенную эмоцию или идею, понятную зрителю из другой культуры. Это требует не только знаний, но и креативности, эмпатии и способности критически мыслить.

По сравнению с традиционными формами (презентации, эссе), видеотрейлеры обеспечивают более высокую вовлеченность за счет интерактивности и эмоционального воздействия. В отличие от театральных постановок, они менее ресурсоемки в реализации, но сохраняют глубину культурного анализа.

Медиа-проекты по созданию трейлеров обладают уникальным потенциалом для развития социокультурной компетенции за счет интеграции изучения языка с цифровой грамотностью и культурным анализом. Такие проекты позволяют учащимся работать не только с вербальными, но и с невербальными средствами коммуникации, интерпретируя культурные коды через визуальные образы, музыку, ритм и другие элементы аудиовизуального ряда.

Литература:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с. — Текст: непосредственный.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М.: Академия, 2009. — 272 с. — Текст: непосредственный.
3. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социально- педагогические и методические положения / В. В. Сафонова. — Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 11. — С. 2–13.
4. Bayram, M. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices / M. Bayram. — Текст: электронный // ResearchGate: [сайт]. — URL: https://www.researchgate.net/publication/333670026_Foreign_Language_Teachers_and_Intercultural_Competence_An_Investigation_in_7_Countries_of_Foreign_Language_Teachers'_Views_and_Teaching_Practices.
5. Gallant, G. Encounters in Video Conferencing: A Socio-Cultural Qualitative Case Study on Elementary Students' Development of Intercultural Competence in a Foreign Language Context / G. Gallant. — Текст: электронный // viurrspace.ca: [сайт]. — URL: <https://www.viurrspace.ca/server/api/core/bitstreams/1d7562cb-ba5d-4840-9408-55fb063c522d/content>.

Формирование словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием логопедического лото

Гуля Ольга Леонидовна, студент

Научный руководитель: Сапогова Ольга Леонидовна, старший преподаватель
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

В статье представлены материалы использования логопедического лото в процессе формирования словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, логопедического лото, словоизменение.

Общее недоразвитие речи (ОНР) является одной из распространённых проблем в дошкольном возрасте, что приводит к затруднениям в освоении детьми грамматических конструкций. Словоизменение осуществляется посредством использования формообразующих аффиксов, таких как суффиксы и окончания, которые интегрированы в состав синтетических словоформ. В случае аналитических конструкций данный процесс реализуется с помощью вспомогательных слов, что позволяет гибко адаптировать грамматические категории к конкретным контекстуальным условиям. Дети с ОНР часто не могут правильно использовать формы слов, что затрудняет их коммуникацию и взаимодействие с окружающими.

В настоящем исследовании мы сосредоточили внимание на таком важном аспекте грамматики русского языка, как словоизменение, которое представляет собой процесс формирования разных форм лексических единиц в рамках языковой системы. Словоизменение является ключевым элементом в развитии языковой компетенции индивида, требующим понимания семантических характеристик морфем, таких как приставка, корень, суффикс и окончание [1].

Формирование грамматического строя речи у детей с ОНР представляет собой более сложный когнитивный процесс по сравнению с освоением активного и пассивного словарного запаса. Это обусловлено тем, что грамматическая система языка основана на комплексе лингвистических правил, а грамматические значения характеризуются большей степенью абстракции по сравнению с лексическими единицами. Процесс формирования грамматического строя речи у детей с ОНР протекает в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, однако сопровождается специфическими трудностями [2]. Специфика освоения грамматического строя речи у данной категории детей проявляется в замедленном темпе усвоения, дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, а также в нарушении семантических и формально-языковых компонентов, что искажает общую картину речевого развития.

Методы и средства коррекционно-педагогической работы по формированию словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР включают создание благо-

приятной языковой среды, специализированное обучение сложным грамматическим формам, активное использование дидактических игр, игр-драматизаций, словесных упражнений, пересказов и т. п. Основными приёмами являются образцы, объяснение, указание, сравнение и многократное повторение, которые помогают детям освоить правильные грамматические формы и предотвратить ошибки. Эффективным методом, по нашему мнению, может выступить логопедическое лото, которое будет способствовать созданию игровой и непринуждённой атмосферы, поддержанию интереса у детей и повышению их мотивации к обучению. В условиях игры дети более охотно взаимодействуют друг с другом, что помогает им лучше усваивать новый материал, развивать социальные навыки и уверенность в себе.

Для эффективного использования логопедического лото в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, нами подобран речевой и наглядный материал, способствующий в игровой форме усвоить детям разнообразие форм слов, научиться правильно использовать в своей речи склонение существительных и прилагательных, спряжение глаголов, что способствует улучшению их понимания грамматических конструкций.

Основным материалом логопедического лото для дифференциации существительных именительного падежа единственного и множественного числа является карточки с картинками предметов в единственном и множественном числе, которые детям необходимо будут соотнести по парам и рассказать учителю-логопеду, что на них изображено.

Приведем пример изображений на карточках:

- *животные*: кот — коты, собака — собаки, лошадь — лошади, птица — птицы, рыба — рыбы;
- *игрушки*: мяч — мячи, кукла — куклы, кубик — кубики, машинка — машинки;
- *предметы быта*: тарелка — тарелки, ложка — ложки, чашка — чашки, книга — книги, стул — стулья;
- *одежда и обувь*: ботинок — ботинки, шапка — шапки, перчатка — перчатки;
- *природа и явления*: дерево — деревья, гриб — грибы, лист — листья.

Карточки имеют яркие изображения предметов. Кроме того, пары одинаковы по стилю, чтобы ребёнок видел разницу только в их количестве. Для удобства создано иг-

ровое поле с ячейками, где будут располагаться слова, с которыми необходимо соотнести картинки.

Игра может иметь несколько вариаций, для более интересного запоминания и повторения материала при необходимости:

– *Сортировка*: дети сортируют карточки по категориям: единственное число и множественное число.

– *Собери пару*: участники ищут пары — карточки с одним и тем же существительным в единственном и множественном числе.

– *Заполнение пустых мест*: на игровом поле оставляются пустые ячейки, куда нужно вставить карточки с правильными формами существительных. Например: «В доме живёт...? (кот)»

– *Синтаксические задания*: В дополнение к лото, можно задавать вопросы, как правильно использовать

найденные слова в предложениях (например: Скажи предложение со словом «кот» и «коты»).

В процессе игры в логопедическое лото учитель-логопед мотивирует детей на выполнение задания, активизирует внимание с помощью вопросов, обучает распознавать и правильно использовать различные формы словоизменения существительных. Он направляет детей на правильное использование слов в предложениях. После окончания игры учителю-логопеду важно обсудить с детьми, какие слова удалось найти, как они употребляются в речи,

Таким образом, применение логопедического лото в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способствует активизации когнитивных и речевых процессов, формированию словоизменения, а также расширению словарного запаса.

Литература:

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина — М.: Академия, 2000. — 400 с.
2. Дроздова, Н. В. Изучение предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, В. Д. Ладейко // Дефектология. — 2021. — № 2. — С.56–65.

Развитие эмоционального интеллекта у обучающихся на уроках английского языка с помощью интерактивных средств визуализации

Демина Светлана Алексеевна, студент

Шуйский филиал Ивановского государственного университета

В статье автор анализирует возможности использования интерактивных средств визуализации для развития эмоционального интеллекта у обучающихся на уроках английского языка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, интерактивные средства визуализации, английский язык, обучающиеся, анимированные персонажи.

Известно, что способность к познанию открывает перед человеком мир. Согласно определению Дж. Мэйера и П. Сэловея, эмоциональный интеллект (ЭИ) — это способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции и эмоции окружающих [6]. Структура ЭИ включает четыре компонента: восприятие эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и использование эмоций для решения задач. В современной образовательной парадигме развитие эмоционального интеллекта становится не менее важным, чем когнитивное развитие. На уроках английского языка с помощью интерактивных средств визуализации можно эффективно развивать все четыре компонента ЭИ у школьников.

Почему это важно? Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта легче адаптируются к новым условиям, лучше общаются и справляются со стрессом. Они более успешны в учебной деятельности, поскольку умеют управлять своими эмоциональными состояниями, не под-

даются панике при столкновении с трудностями. У детей с низким уровнем ЭИ чаще возникают проблемы с концентрацией внимания, они сильнее подвержены чужому влиянию и эмоциональному выгоранию. Особенно остро эта проблема проявляется на уроках иностранного языка, где добавляется языковой барьер — страх сказать неправильно, быть непонятым или высмеянным. На уроках английского языка мы учимся распознавать и называть такие эмоции, как: happy, sad, angry, excited, scared, worried, surprised, nervous, bored, relieved, disappointed. Без развития эмоционального интеллекта даже отличное знание грамматики и лексики может остаться не востребуемым, потому что ребёнок будет блокирован страхом и тревогой.

В своей педагогической практике я использую три основных средства интерактивной визуализации. Первое — интерактивные презентации в сервисах Canva и Wordwall. Яркие анимированные слайды с изображением эмоций

и их названиями помогают детям запоминать новые слова и вызывают положительные эмоции. В Wordwall можно создавать интерактивные игры на сопоставление: ребёнок видит лицо с эмоцией и должен выбрать правильное слово (angry, sad, excited). Второе средство — ментальные карты в программе MindMeister. В центре карты располагается ключевая тема, например, «My Feelings», а вокруг — связанные с ней слова: happy, sad, worried, relieved, surprised. Ментальные карты снижают тревожность: у ребёнка исчезает страх «я ничего не понимаю», появляется ощущение контроля над материалом. Третье средство — анимированные видеоролики, созданные в программе Kandinsky или аналогичных нейросетях. Мой любимый пример — динозавр Дэкс. Он умеет танцевать, петь, задавать вопросы и играть с детьми. Дэкс воспринимается как друг, а не строгий учитель. Это помогает снять языковой барьер и страх ошибки, потому что общение с анимированным персонажем не несёт угрозы осуждения.

Как эти инструменты связаны с четырьмя компонентами эмоционального интеллекта? Рассмотрим последовательно. Первое — восприятие эмоций. Дети смотрят на анимированного персонажа Дэкса и определяют его настроение по-английски: «Is he happy or sad? Is he excited or bored? Is he worried or calm?» Так они учатся замечать эмоциональные состояния других людей (или персонажей), что является базой для развития эмпатии. Второе — понимание эмоций. Обсуждаем причины: «Why is Dex worried? Why is he angry? Why is she relieved?» Ребёнок учится видеть причинно-следственные связи между ситуацией и эмоцией. Например: «Dex is worried because he has a test tomorrow. Dex is happy because the test is over». Третье — управление эмоциями. Когда задание сложное, я напоминаю: Дэкс тоже волновался перед трудным заданием, но он сделал глубокий вдох, успокоился и успешно выполнил его. На английском это звучит так: «Dex was also worried before the difficult task, but after calming down, he successfully completed it». Дети учатся не бросать дело при первой трудности, а применять простые техники саморегуляции. Четвёртое — использование эмоций. Когда ребёнок искренне увлечён игрой с Дэксом, его мозг работает активнее: положительные эмоции усиливают внимание, память и креативность. Эмоция становится двигателем мышления. Так интерактивная визуализация помогает связать чувства и английские слова в единую смысловую сеть.

Приведу несколько конкретных приёмов для урока английского языка. Первый приём — «Колесо эмоций Плутчика». Это круг, разделённый на секторы с разными эмоциями. Ребёнок показывает на сектор и говорит: «I feel bored because the task is too easy» или «I feel relieved because the test is finally over». Упражнение расширяет эмоциональный словарь и учит точно выражать свои состояния. Второй приём — цифровая «Подушка злости». Если ребёнок чувствует злость или раздражение (например, из-за ошибки в упражнении), он нажимает на смайлик на интерактивной доске, и тот «лопается» с анимацией. Так дети безопасно выпускают негативные эмоции, не пере-

нося их на одноклассников или учителя. Третий приём — «Дневник добра» (Kindness Diary). В конце каждого урока каждый ребёнок записывает на английском языке одно приятное событие, которое произошло сегодня. Например: «Today I was happy because I understood a new rule», «Today I was proud because I answered without mistakes», «Today I was excited because we played a new game». Это упражнение помогает отслеживать и закреплять положительные эмоции, развивает эмоциональную осознанность и рефлексию. Со временем дети начинают замечать больше хорошего вокруг, что напрямую влияет на их психологическое благополучие.

У метода использования интерактивных средств визуализации для развития эмоционального интеллекта есть свои преимущества и недостатки. Рассмотрим их объективно. Преимущества: значительное повышение интереса к изучению английского языка; лексика запоминается лучше благодаря одновременной активации визуального образа, слова и эмоции; снижается языковой барьер и страх публичной ошибки; развиваются все четыре компонента эмоционального интеллекта; улучшается психологический климат в классе; дети становятся более эмпатичными по отношению друг к другу. Недостатки: подготовка качественных интерактивных материалов отнимает у учителя много времени (создание презентаций, ментальных карт, анимаций); детям требуется несколько уроков, чтобы освоить новые цифровые инструменты; не в каждой школе есть хорошее оборудование (интерактивные доски, планшеты, стабильный интернет); постоянные ограничения и блокировки зарубежных платформ (Canva, Wordwall, MindMeister) делают работу нестабильной — привычные сервисы работают с перебоями, и приходится перестраиваться на российские аналоги, функционал которых пока беднее [4, 5].

Несмотря на перечисленные недостатки, интерактивные средства визуализации остаются одним из самых перспективных направлений в современной методике преподавания английского языка. Они позволяют представлять информацию в наглядной, доступной и эмоционально окрашенной форме с помощью онлайн-сервисов, презентаций, инфографики, схем, диаграмм, а также интерактивных игр и заданий. Однако многое зависит не только от технических средств, но и от самого учителя — от его умения управлять своими эмоциями, создавать на уроке безопасную и поддерживающую атмосферу, верить в детей, искренне радоваться их успехам и спокойно относиться к ошибкам. Если эти условия соблюдены, визуализация превращается из простой картинки в настоящий ключ к успеху: дети не боятся ошибаться, свободно говорят на английском, точно называют свои чувства и учатся с ними справляться. Таким образом, развитие эмоционального интеллекта через интерактивную визуализацию — это не просто модный тренд, а необходимая составляющая современного иноязычного образования, работающая на перспективу и формирующая психологически здоровую, уверенную в себе личность.

Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2019. — 560 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 78–86.
3. Рябоконь Е. А., Крецан З. В., Шмакова Л. Е. Визуализация учебной информации как средство активизации познавательной деятельности обучающихся // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2020. — № 2 (14). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-uchebnoy-informatsii-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatelnoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya> (дата обращения: 10.05.2026).
4. Canva for Education: официальный сайт. — URL: <https://www.canva.com/education> (дата обращения: 10.05.2026).
5. MindMeister: online mind mapping. — URL: <https://www.mindmeister.com> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence. — New York: Basic Books, 1997. — P. 3–34.

Проблема формирования творческой активности в психолого-педагогической литературе

Дикова Варвара Борисовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Жукова Галина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

В статье представлены результаты исследования проблемы формирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: творческая активность, активность, творчество, игра, старший дошкольный возраст, дети.

Проблема формирования творческой активности давно вызывала интерес у многих ученых. Эта сторона развития детского творчества дает возможность для большого количества исследований. К сожалению, сущность творческой активности раскрыта не так полно, как могла бы быть. Именно поэтому мы решили провести анализ всей доступной информации и дать характеристику такого важного понятия, как творческая активность детей дошкольного возраста.

Для того чтобы охарактеризовать сущность понятия «творческой активности» и раскрыть проблему формирования творческой активности в психолого-педагогической литературе, мы считаем, что необходимо рассмотреть отдельно основные понятия, входящие в сущность творческой активности, а конкретнее «творчество» и «активность».

«Творчество» можно рассмотреть в разных аспектах: психологическом, философском и педагогическом. Если анализировать исследования философов, которые занимались раскрытием сущности этого понятия, то можно выделить следующих ученых: А. Шопенгауэр, И. Кант, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, П. Л. Лавров, А. Г. Спиркин, и другие. Со стороны психологии творчество также изучали многие ученые — Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков и другие. И, наконец, с точки зрения педагогики определением значения и сущности творчества

занимались такие ученые как: Н. А. Ветлугина, В. И. Андреев, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, А. В. Хуторской, В. С. Шубинский и многие другие.

Изучая философские источники, творчество можно определить, как стремление человека от простого, заурядного восприятия действительности к высшему созерцанию мира. А. Шопенгауэр утверждал, что творческий акт не может быть неуправляем, его невозможно познать с логической стороны и происходит он сам по себе. О своей философской системе он говорил, что строил ее бессознательно, интуитивно, не опираясь на логику и он выступал в качестве свидетеля, нежели создателя: «Я не создал её, она сама себя создала. Мои философские положения возникли во мне без всякого моего содействия, в такие моменты, когда всякое хотение во мне точно засыпало... Я просто в качестве свидетеля и очевидца записал то, что в подобные моменты представлялось мне пониманием, чуждым всякого участия воли, и затем воспользовался записанным для моих творений» [10]. В работах немецкого философа И. Канта можно найти идею понимания творчества, как диалектического противоречия продуктивного и репродуктивного [4]. И. Ф. Гегель же говорил, что у творчества прослеживается социальная природа и сущность этого понятия строго социальная [7].

С точки зрения психологии творчеством называется любая деятельность, в процессе которой преобразуется

окружающий мир и результатом которой является нечто качественно новое, чего не существовало ранее и не повторенное никем. Итогом такой деятельности может быть, как произведение искусства, так и любое материальное либо же духовное благо, несущее в себе ценность для окружающих, для создания которого человек задействовал свои творческие способности.

Л. С. Выготский отмечал, что «творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники» [3].

Исследованиями в области творчества и творческого мышления всегда занималось большое количество ученых. К ним относятся Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленская, С. Л. Рубинштейн, Н. Е. Веракса, Л. С. Выготский, Дж. Уоллес, М. Вертгеймер, В. Н. Дружинин, А. В. Запорожец, С. О. Грузенберг, В. Ананьев, О. О. Киселева, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков, Э. Д. Теллегина, О. К. Тихомиров и др. Изучая их труды, можно заметить, что среди ученых нет единой модели творческого процесса, а существует несколько подходов к изучению моделей творчества. Все эти подходы раскрывают творческие процессы с разных точек зрения, соответственно представлению автором о творчестве.

В общем и целом, среди множества подходов к изучению творчества и его сути можно выделить два, наиболее четко раскрывающие суть данного понятия — личностный (А. Маслоу, Э. Фромм, Дж. Гилфорд, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн) и процессуальный (Дж. Уоллес). Личностный подход предполагает изучение личности, как творческой единицы, с учетом ее индивидуальных особенностей и способностей, которые способствуют творческому процессу. Процессуальный же подход, наоборот, главным в творчестве ставит сам процесс, углубляясь в анализ предметного аспекта и творческой деятельности.

Ученые, придерживающиеся процессуального подхода, основываются на выделении этапов и фаз творческой деятельности. Так, Дж. Уоллес предложил выделение четырех фаз творческой деятельности:

- 1) подготовка к творчеству
- 2) созревание идеи
- 3) озарение и реализация идеи
- 4) проверка получившегося результата

Мы считаем необходимым заметить, что ни один из элементов представленной схемы нельзя вычленять или анализировать с отрывом от других. Все они находятся в непрерывной взаимосвязи и зависимости друг от друга. Исходя из этого мы можем говорить, что все процессы творческой деятельности можно рассматривать, как систему связей, которая объединяет все эти элементы в единый непрерывный творческий процесс.

В своей работе «Основы общей психологии», вышедшей в 1940 году, С. Л. Рубинштейн определяет творчество как любую деятельность, «создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит не только в историю раз-

вития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.». Он особенно выделяет, что кропотливая работа необычайно важна для творчества и также отмечает, что «творческая деятельность ученого — это труд ученого» [9].

Л. Коган, Я. А. Пономарев, М. Роджерс считали, что творчество в большей степени представляется как характеристика процесса и стиля деятельности человека. В своих трудах Я. А. Пономарев, опираясь на выводы Дж. Уоллеса, разделяет процесс творчества на три этапа:

- 1) Понимание и формулирование проблемы;
- 2) Поиск путей решения и решение проблемы;
- 3) Проверка получившегося решения проблемы.

На первом этапе важно и необходимо сформулировать вопросы, причиной которых стала эмоциональная реакция человека. Это может быть удивление, смтение, затруднение или ступор. После установки причины эмоциональной реакции нужно понять, почему она заставляет анализировать ситуацию. Как раз наличие эмоциональной реакции, которая объединяет в себе полученные человеком впечатления и образы, в следствии эмоционального воздействия на человека, и имеет огромное и принципиальное значение для понимания проблемы формирования творческой активности детей старшего дошкольного возраста. На втором этапе — этапе разрешения проблемы — нужно совершить так называемый переход от видимого к тому, что отсутствует. На этом этапе человек должен применять знания, полученные ранее в ходе анализа средств решения проблемы, и перенести их в другие условия, чтобы сопоставить получившиеся ситуации на выстроить догадку решения.

Отечественный советский педагог-психолог А. И. Савенков, изучая сущность творческой деятельности пишет в своих трудах, что «не всякая деятельность есть творчество, но всякое творчество есть деятельность». Также ученый говорит о том, что сущность понятия «творчества» необходимо рассматривать и изучать гораздо шире, объемнее нежели понятие «деятельность» [9].

Исследования Л. С. Выготского, А. В. Запорожца и А. Н. Леонтьева подтверждают, что старший дошкольный возраст является периодом, когда дети начинают проявлять новые формы творческой деятельности. Этот период характеризуется возможностью детей создавать что-то новое, используя свои мысли и представления. Педагоги и психологи выделяют специфичность творческой деятельности у детей этого возраста, поскольку она позволяет им экспериментировать с идеями, пробовать различные подходы к решению задач и создавать что-то уникальное. Важно создавать для детей условия, которые способствуют развитию их творческого потенциала, такие как игры, задачи на логическое мышление, музыкальные занятия и другие формы творческой активности. Это поможет развить у детей оригинальность мышления и способность к самовыражению через творчество.

«Художественное творчество — это создание ребёнком значимого прежде всего для него субъективно нового

продукта (рисунок, лепка, рассказ, танец, песенка, игра); дополнение к уже известным ранее не использованным деталям, поновому характеризующим создаваемый образ; придумывание сюжетных элементов, действий, характеристик героев и т. п.; применение усвоенных способов изображения и средств выразительности в новой ситуации; использование и создание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, проявление инициативы во всём», — даёт определение детского творчества Т. С. Комарова. Так же ученая говорит о том, что под творчеством будет являться еще и сам процесс создания чего-то нового и поиск способов и путей решения поставленной задачи [6].

Проблемам развития детского творчества посвящено множество научных работ. В этих работах отмечается, что именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования творческих начал у детей, потому что как раз в данном возрасте начинают появляться и раскрываться качества, которые могут характеризовать ребенка, как творца, так как ребенок получает новые знания, которые проще всего переродить в творчество. Качества, которые могут служить критериями при определении в ребенке творческой личности, приведены ниже:

- 1) Проявление инициативности про необходимости решать возникающие ситуации;
- 2) Активность ребенка в применении уже полученных навыков для нахождения оригинальных способов решения различных поставленных задач;
- 3) Поиск новых смыслов и содержания.

Детское творчество характеризуется, как целостный процесс деятельности ребенка, который способен дать ему возможность для приобретения не только материальных ценностей, но также и духовных. Кроме того, творчество приносит детям радость и чувство удовлетворенности. Процесс творчества направлен не столько на сам процесс, сколько на создание чего-то нового, переработку окружающего мира в нечто ранее несозданное и на порождение альтернативной реальности, возникающей непосредственно в результате деятельности, которая способна дать ребенку возможности к самореализации и удовлетворить его потребность в самовыражении.

Теперь перейдем к раскрытию понятия «активность». Ученые, которые занимались изучением сущности творческой активности, в основном делают акцент на вторую часть данного феномена. Они считают, что основным здесь является «активность», а творчество существует лишь как дополнение к ней.

В работах отечественных ученых педагогов и психологов можно найти определение понятия «активность». Они рассматривают данный термин, как способ измерения деятельности человека, а если говорить конкретней, то это возможность взаимодействия субъектов деятельности, которая ведет к какому-либо конечному результату.

Определяя понятие сущности «активности», ученые в большинстве своем склоняются к философскому взгляду

на этот счет. Если рассматривать «активность» с философской точки зрения, то она определяется, как свойство личности, относящееся к материальному и проявляющееся в том, что человек способен саморазвиваться, самостоятельно осуществлять различные виды деятельности и проявлять инициативу.

К. Н. Платонов изучал феномен активности личности, и он отмечал, что «активность личности имеет свою структуру, которая соответствует общей структуре личности, и кроме того, активность любой личности можно определить рядом ее свойств, которые входят в каждую из ее подструктур и по-особому проявляющихся у индивидов». При этом А. Н. Леонтьев в работе «Деятельность. Сознание. Личность» говорил о том, что проблема активности личности что взрослого, что ребенка, определяется, как самая трудная задача в психологии и она наиболее сложна в изучении.

Теперь, опираясь на все, что мы писали выше, можно сделать такой вывод: творчество в науке рассматривает не только как деятельность, свойственная для отдельно взятой личности, но при этом оно является и особенностью этой самой отдельной личности. Именно такой подход в раскрытии сущности творчества и будет важен для понимания того, что же такое «творческая активность» в целом, как ее формировать и что делать для ее естественного, адекватного развития.

Разобравшись, что же все-таки такое «творчество» и что такое «активность», рассмотрев это понятия целостно и полно, можно перейти к раскрытию основной темы нашего исследования.

Выше мы писали, что некоторые ученые, которые изучали «творческую активность», делали акцент на слове «активность», но такой подход был не у всех. Многие ученые, говорят все-таки о том, что оба этих понятия надо рассматривать во взаимосвязи друг с другом и каждое из них дополняет другое, создавая такой феномен, как «творческая активность личности».

Если внимательно подойти к изучению вопроса понятия сущности не только «творческой активности», но также и в целом сущности феномена «творчества», то можно обнаружить, что у ученых, который занимались исследованиями в данной области, сформировалось несколько совершенно разных подходов. Но, однако, все эти подходы достаточно полно раскрывают суть как «творчества», так и «творческой активности». Так, например, по мнению Г. С. Виноградова, «творческая активность — это свойство личности, которое проявляется не только в деятельности человека, но и его общении с другими людьми, как оригинальная созидательность, новизна, творчество».

Феномен творческой активности человека был рассмотрен учеными с разных сторон. Данные приведены к таблице 1.

Многие ученые сходятся во мнении, что для адекватного, естественного и всестороннего формирования творческой активности у детей старшего дошкольного возраста необходимо давать ребенку возможность полно-

Таблица 1

Ученый	Определение
Л. И. Божович, М. Н. Савина	Рассматривали творческую активность, как соотношение степени активности и мотивов поведения человека.
П. М. Якобсон	При рассмотрении данного понятия говорил об активности восприятия действительности.
Н. Ф. Губанова	Творческая активность есть интегративное качество личности, проявляющееся в преобразующей деятельности посредством ее стимуляции и актуализации творческого потенциала и характеризующееся созданием субъективно нового продукта (художественно-игрового образа).
В. С. Безрукова	В словаре педагога «Основы духовной культуры» дает следующее определение творческой активности: «творческая активности — это способность личности выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, действий, переносить знания, навыки, умения из одной области в другую».
К. Д. Радина	Писала о соотношении эмоциональности и активности личности.

ценного участия во всех видах детской деятельности, где он сможет проявить себя, как личность. Известный советский психолог Б. М. Теплов, говоря о проблеме развития детского творчества, неоднократно указывал на большую необходимость организованного, целостного вовлечения детей во все виды художественной деятельности, которые позволяют ребенку обнаружить в себе и в последствии проявить творческие способности.

Говоря об источнике, причине возникновения творческой активности детей дошкольного возраста, в первую очередь необходимо сказать о том, что ими являются потребности самих этих детей в деятельности, самореализации, игре, общении, обучении, а также в самом творчестве. Именно данные факторы способствуют тому, что у ребенка возникает необходимость проявить себя в творчестве, а именно включиться в творческий процесс. Отдельно стоит сказать о том, что для правильного, планомерного, а главное успешного и стабильного формирования и развития творческой активности детей дошкольного возраста необходимо соблюдать важное условие: педагог должен аккуратно, мягко и незаметно направлять ребенка в нужную сторону, при этом не ломая творческие задатки ребенка, не пытаясь их изменить. У каждого человека есть свои определенные творческие предрасположенности — рисование, пение, игра на инструментах, танцы. И для того, чтобы появились первые, такие необходимые, ростки творческой активности, необходимо вовремя распознать в ребенке именно его сторону проявления творчества, поддержать его желание и стремление создавать нечто новое, а главное помочь реализовать детские идеи через применение уже освоенных знаний, чтобы в последствии они преобразовались в умения и навыки. Творческая активность, собственно, и становится фундаментом, который потом служит основанием для дальнейшего формирования и развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, создавая из него не просто человека, но и индивидуума, формируя его личностные качества.

Детям старшего дошкольного возраста особенно свойственно стремление к самостоятельности, независимости от помощи посторонних, хотя при этом у них все еще

остается качество подражания поступкам и действиям взрослого. Все это особенно ярко проявляется в творческой деятельности.

А. Г. Ковалёв отмечает, что «творческая активность свойственна людям с обширным, разносторонним и богатым опытом, а также развитыми способностями» [5]. Но при всем этом дети дошкольного возраста, которые в силу возраста не имеют большого количества опыта и не обладают какими-то особо развитыми способностями, все же обладают большим потенциалом в формировании и развитии творческой деятельности, а также они проявляют ярко выраженный энтузиазм и незаурядную активность в данном направлении.

По мнению Н. А. Ветлугиной в труде «Музыкальное развитие ребенка», процесс творчества заканчивается на создании совершенно нового объекта. Такой подход как раз и отрицает элементы подражания в детском творческом процессе. Многие авторы, которые высказывают свое согласие с данной точкой зрения, сходятся во мнении, что основной творчества у детей является игра. Именно она дает ребенку возможность раскрыть весь свой творческий потенциал и реализоваться [2].

Еще Л. С. Выготский писал о том, что «творческий процесс у детей дошкольного возраста выражается непосредственно в играх». «Игра ребенка не простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой деятельности». Игру Л. С. Выготский называл первым и самым важным законом, которому подчиняется деятельность воображения. Пережитый человеком опыт дает основу для воображения и чем он разнообразнее и богаче, тем сильнее развивается и лучше работает воображение. Он утверждал, что необходимо расширять опыт ребенка, который создаст прочные основы его творческой деятельности [3].

В трудах Н. А. Ветлугиной обнаруживается идея о том, что для развития творческой активности у детей дошкольного возраста можно выделить два типа необходимых условий: объективные и субъективные.

Субъективные условия формирования творческой активности

1) Избирательность, устойчивость и художественные интересы ребенка;

2) Побуждения детей, которые вызывают их самостоятельную деятельность на основе стремления выразить свои художественные впечатления, включиться во взаимоотношения с детьми.

Объективные условия формирования творческой активности

1) Источники различной художественной информации, которые обогащают переживания детей, занятия, праздники и развлечения в детском саду, многочисленные жизненные ситуации, окружающие ребенка;

2) Определенные условия среды, которые позволяют ребенку проявлять творческую деятельность, подобрать для себя подходящий вид художественной практики или придать ей тот или иной характер;

3) Характер педагога и его подход к ребенку, его соучастие, косвенные действия, которые проявляются в отношении к художественной деятельности, создающих благоприятную атмосферу.

В. А. Сухомлинский говорил о том, что человек овладевает всеми видами деятельности навыками, необходимыми в дальнейшей жизни, как раз в период детства. Такую точку зрения поддерживают многие отечественные психологи (Л. С. Выготский, Л. А. Вангер, В. А. Запорожец и другие). Они подтверждают, что данный период развития ребенка наиболее сенситивен к усвоению разнообразного опыта и овладению всевозможными видами деятельности, особенно к творческим.

Одним из критериев формирования творческой активности выступает направленность на творчество, которое вызывает любознательность и положительные эмоции. Эмоции различного рода вызывают у ребенка реакцию, в виде оценки увиденного или услышанного произведения искусства. «Конкретно в музыкальном воспитании ребенка, развитие всех компонентов музыкально-эстетического сознания ребенка формирует у него положительное оценочное отношение к произведениям музыкального искусства. И, что самое важное, именно положительное эмоционально-оценочное отношение к музыке ребенок реализует через самостоятельное творчество, в том числе и в творческой активности в различных видах музыкальной деятельности» [8].

Необходимо отметить, что как одно из важнейших условий формирования и развития творческой активности у детей дошкольного возраста можно выделить самостоятельность и инициативность ребенка при выполнении какой-либо задачи. Об этом пишет Д. Б. Богоявленская в своей работе «Пути к творчеству».

Д. Б. Богоявленская в своих научных трудах выделяет педагогические условия, которые могут стимулировать

формирование и развитие творческой активности детей дошкольного возраста [1]:

1) Формирование потребности и интереса к творческой деятельности;

2) Развитие воображения, системного мышления, овладение детей дошкольного возраста способами творческой деятельности;

3) Формирование умения осуществлять самоконтроль, планирование и самооценку деятельности;

4) Отношения между учащимися образовательного процесса, основанные на взаимоуважении и доверии друг к другу.

В том же научном труде Д. Б. Богоявленская пишет и о необходимых требованиях, предъявляемых не только к педагогу, но также и к ДОО, которые способствуют успешному формированию и развитию творческой активности детей дошкольного возраста [1]:

1) Направленность дошкольного образовательного учреждения на реализацию творческого потенциала обучающихся и педагогов;

2) Личная заинтересованность педагога в проведении такой работы;

3) Систематичность;

4) Межпредметный, открытый характер решения проблем;

5) Стимулирование и поощрение детского творчества.

В ходе изучения научной литературы мы выявили показатели, которые свидетельствуют о наличии творческой активности у детей дошкольного возраста. Стоит отметить, что именно этими показателями мы будем руководствоваться в практической части нашего исследования.

Показатели творческой активности

1) Высокая заинтересованность ребенка;

2) Способность к воображению, фантазированию, и моделированию;

3) Проявление позитивных эмоций в процессе творческой деятельности;

4) Проявление догадливости, сообразительности и открытие новых для себя знаний, способов действий, поиск ответов на вопросы;

5) Проявление самостоятельности в творческой деятельности;

6) Стремление к оригинальности;

7) Способность переживать ситуацию успеха, наслаждаться процессом творчества;

8) Способность осилить трудности.

Для того, чтобы у ребенка обнаруживались все эти показатели, проявления творческой активности, необходимо создавать определенные психолого-педагогические условия, о которых мы писали выше.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. — Москва: Знание, 1981. — 96 с.
2. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка: Пособие для воспитателей дет. сада / Н. А. Ветлугина. — Москва: Просвещение, 1968. — 415 с.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: 3-е издание / Л. С. Выготский. — Москва: Просвещение, 1991. — 93 с.
4. Кант, И. Тракаты и письма / Иммануил Кант. — Москва: «Наука», 1980. — 710 с.
5. Ковалёв, А. Г. Психология литературного творчества. Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова / А. Г. Ковалёв — Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 136 с.
6. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2–7 лет: Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. — Москва: Мозаика-Синтез, 2017. — 176 с.
7. Новая философская энциклопедия: В 4-х т. — Москва: Мысль, 2000. — Т. 1. — 721 с.
8. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. — Дубна: Феникс+, 2011. — 352 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2018. — 713 с.
10. Филистович, О. А. Сензитивность старшего дошкольного возраста для формирования творческой активности / О. А. Филистович // Психология обучения. — 2011. — № 9 — С. 30–43

Роль художественной экспозиции в формировании личностных качеств дошкольника

Долгих Ксения Андреевна, воспитатель
МАДОУ «ЦРР — Академия Крохи» Томского района (Томская область)

Введение: искусство как катализатор развития

Вектор современного дошкольного образования смещается от простой передачи знаний к целенаправленному формированию целостной, культурно обогащённой личности. В этом контексте организация локальной картинной галереи в условиях детского сада перестаёт быть элементом декора и превращается в мощный педагогический инструмент. Систематическое погружение ребёнка в мир визуальных образов выступает катализатором для развития не только эстетического вкуса, но и сложного комплекса когнитивных и эмоциональных функций, закладывая фундамент для дальнейшего нравственного и интеллектуального роста.

Теоретико-методологический аспект: от созерцания к диалогу

Психолого-педагогическая наука рассматривает ранний контакт с изобразительным искусством как фактор комплексного воздействия на психику. Систематизированное восприятие художественных произведений инициирует ряд ключевых процессов:

Когнитивная стимуляция: активизация воображения и абстрактного мышления.

Речевое развитие: обогащение активного и пассивного словаря через вербализацию визуальных впечатлений.

Эмоциональная сфера: формирование эмпатийного отклика и способности к эстетическому переживанию.

Функционирующая в ДОУ галерея, по сути, является прообразом музея, где реализуется принцип интерактивности. Ребёнок перестаёт быть пассивным реципиентом

информации и вступает в активный диалог с произведением, что является ядром музейной педагогики.

Архитектоника образовательного пространства: принципы организации

Эффективность данного инструмента напрямую коррелирует с качеством его реализации. Ключевыми детерминантами успешной организации являются:

Кураторский отбор: формирование фонда произведений с учётом психовозрастных особенностей воспитанников. Экспозиция должна представлять собой калейдоскоп жанров и стилей, оставаясь при этом доступной для детского восприятия.

Эргономика пространства: размещение галереи в зоне свободного доступа с соблюдением антропометрических норм (высота развески). Обязательное атрибутирование (название, автор) способствует формированию первичных навыков искусствоведческого анализа.

Синкретизм деятельности: интеграция посещения галереи в единую образовательную канву через синтез с литературой, музыкой и театрализованной деятельностью.

Психолого-педагогические механизмы воздействия

Взаимодействие с экспозицией реализуется через систему методов, направленных на активизацию личностного потенциала:

Дискуссионный анализ: развитие навыков аргументации и вербализации субъективного опыта через беседы по мотивам произведений.

Игровые технологии: использование квестов и эвристических игр для тренировки внимания и эмоциональной сензитивности.

Продуктивная деятельность: трансформация визуальных образов в собственные творческие продукты (рисунков, лепка), что способствует закреплению моторных навыков и переработке информации.

Данный комплекс мер направлен на культивацию таких качеств, как инициативность, самостоятельность суждений и уважение к культурному наследию.

Эмоциогенез: влияние соавторства в создании экспозиции

Наиболее значимый эффект для становления личности достигается при переходе ребёнка из статуса зрителя в статус соавтора и организатора выставочного пространства. Этот процесс запускает сложный механизм эмоционального развития:

Аксиологический сдвиг и самопринятие. Публичная демонстрация собственного труда является актом институционального признания. Ребёнок интериоризирует ценность своего «Я» и результатов своей деятельности, что является базисом для формирования устойчивой позитивной самооценки и конструктивной «Я-концепции».

Эмпатийная децентрация. Анализируя работы сверстников, ребёнок учится выходить за рамки собственного эгоцентризма. Он пытается реконструировать эмоциональный замысел другого автора, что является прямым тренингом эмпатии и социального интеллекта.

Литература:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
2. Комарова Т. С. Детское художественное творчество: Методическое пособие для воспитателей и педагогов. — М.: Мозаика-Синтез, 2016. — 160 с.
3. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей: Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 128 с.
4. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства и проект развивающего образования // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — М.: Академия, 2006. — 456 с.

Лексическая нюансировка чувств. Процесс отбора и компоновки работ требует точной вербализации. Происходит обогащение тезауруса ребёнка, он учится дифференцировать тонкие эмоциональные оттенки (умиротворение, меланхолия, торжественность), что является ядром эмоционального интеллекта.

Социогенез и кооперативность. Коллективная работа над экспозицией моделирует реальные социальные взаимодействия. Дети осваивают навыки ведения переговоров, распределения функционала и несения коллективной ответственности, что укрепляет межличностные связи.

Рефлексивная интроспекция. Выполняя роль куратора, ребёнок вынужден выстраивать логические и семантические связи между объектами. Он задаётся вопросами о нарративе экспозиции («Какую историю рассказывают эти картины?»), что стимулирует развитие метакогнитивных способностей и рефлексии.

Заключение: галерея как институт социализации

Таким образом, картинная галерея в детском саду трансформируется из статичного объекта в динамичную среду личностного роста. Она выступает уникальным институтом ранней социализации и инкультурации, способствуя формированию эстетически компетентной, эмоционально зрелой и социально адаптированной личности. Систематическая художественно-эстетическая деятельность закладывает незыблемый фундамент для дальнейшей траектории культурного саморазвития индивида.

Профориентационное воспитание школьников на уроке биологии

Дубовая Кристина Геннадьевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Профориентационное воспитание школьников играет важную роль в учебных заведениях. Именно там начинают обучающиеся задумываться о будущей профессии. Многие школьники испытывают трудности при выборе профессии из-за недостатка информации о современных специальностях и их требованиях, а также из-за отсутствия ясной связи между школьным курсом и будущей профессиональной деятельностью. Включение профориентационного воспитания в биологию создаёт условия для более информированного и осознанного профессионального самоопределения учащихся, повышая мотивацию к учебе и развитию личных качеств. Социальная поддержка играет ключевую роль в процессе про-

фессионального самоопределения школьника, оказывая влияние на формирование уверенности и осознанности при выборе будущей карьеры.

Ключевые слова: профориентационное воспитание, подготовка, биология, методы работы.

Профориентационное воспитание в школьном курсе биологии охватывает процесс формирования у учащихся осознанного отношения к выбору будущей профессии, опираясь на содержание учебного предмета и образовательную среду. Биология, изучающая живые организмы, предлагает возможность не только расширить знания о природе, но и познакомить учеников с разнообразием профессиональных направлений, связанных с жизненными науками. Введение профориентационных элементов в уроки биологии способствует развитию интереса к научным дисциплинам, формированию представлений о профессиях в сфере медицины, экологии, биотехнологий, сельского хозяйства и других направлений, актуальных в современном обществе.

В рамках работы рассматриваются основные цели профориентации на уроках биологии, включающие формирование знаний о биологических профессиях, развитие личностных и коммуникативных навыков, а также расширение кругозора учащихся в вопросах профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется методам, применяемым учителями для интеграции данных целей в учебный процесс: использование проектной деятельности, тематических бесед, экскурсий и анализа карьерных перспектив.

Внеурочная деятельность рассматривается как важный компонент профориентационной работы. Организация кружков, научных обществ, участие в конкурсах и практиках позволяют учащимся получить практический опыт и личностное подтверждение интереса к определённым направлениям. Такой подход способствует формированию у школьников мотивации к дальнейшему профессиональному развитию и выбору оптимального образовательного пути.

Значение семьи и окружения анализируется с точки зрения их влияния на профессиональное самоопределение подростков. В тексте обсуждаются формы сотрудничества школы и семьи, направленные на поддержку интересов и склонностей детей, а также на создание благоприятной среды для принятия решений. Родительская поддержка рассматривается как один из ключевых факторов, способствующих успешному выбору профессии.

В заключение подчеркивается необходимость интеграции учебной деятельности и воспитательного процесса для эффективного профориентационного воспитания. Совместное применение методик педагогического воздействия и формирование образовательного контента позволяют создать комплексную систему, которая сопровождает школьников на этапе формирования их профессиональных намерений и способствует реализации потенциала каждого учащегося.

Интеграция учебной деятельности и воспитательного процесса в профориентации через школьный курс био-

логии является фундаментальным условием формирования у учащихся осознанного и обоснованного выбора профессионального пути. Такой подход строится на синтезе знаний, умений и ценностных ориентиров, создавая единую образовательную среду, в которой теоретическое изучение биологических наук не отделено от практического знакомства с разнообразием профессий, связанных с живой природой и человеком.

Биология как учебный предмет обладает широким профориентационным потенциалом, охватывая более шестидесяти профессий, относящихся к профессиональному типу «человек-природа», а также смежных направлений, включая медицинские специальности, которые требуют дополнительно социальных и коммуникативных компетенций. Включение в образовательный процесс элементов профориентации помогает учащимся не только расширить знания о биологических явлениях, но и построить целостное представление о трудовой деятельности, связанной с изучаемыми темами, что формирует их профессиональную идентичность и способствует развитию не только интеллектуальных, но и личностных компетенций [1] [2].

Важным элементом комплексной профориентации выступает сотрудничество образовательных учреждений с научными сообществами и профессиональными ассоциациями. Такой союз обеспечивает доступ к актуальной информации, практическому опыту и профессиональным консультациям, что значительно повышает качество подготовки школьников к выбору карьеры в динамично развивающейся области биологии. Таким образом, взаимодействие на уровне школы, науки и профессии создает благоприятную среду для формирования устойчивых профессиональных мотивов [3].

В перспективе развитие профориентационного воспитания через школьный курс биологии будет связано с усилением индивидуализации образовательных маршрутов, расширением применения цифровых технологий и углублением междисциплинарных связей. Это позволит более эффективно сопровождать каждого ученика в процессе формирования профессиональных намерений и развития компетенций, необходимых для успешной адаптации на рынке труда. Усиление партнерства между педагогами, родителями и профессиональным сообществом обеспечит устойчивость и востребованность данной практики в условиях быстроменяющегося мира [1] [3].

Основной целью профориентационного воспитания в школьном курсе биологии является содействие личностному развитию учащихся и формирование их профессионального самоопределения путем создания условий для осознанного выбора будущей профессии. Это достигается через информирование обучающихся о разнообразии

разии профессий, связанных с биологией, разъяснение требований и условий профессиональной деятельности, а также через организацию тематических занятий и взаимодействие с профессиональными наставниками. Осознанный выбор профессии рассматривается как ключевой этап в жизненных планах подростка, что обуславливает важность именно профориентационного воспитания в рамках учебного процесса биологии [4].

Методы обучения играют ключевую роль в реализации целей профориентационного воспитания на уроках биологии, обеспечивая практическую направленность и заинтересованность учащихся. Реализация данных методов позволяет не только информировать школьников о разнообразии биологических профессий, но и формировать у них навыки личностного самоанализа и профессионального выбора с учетом их индивидуальных особенностей.

Классные часы и тематические беседы — один из наиболее распространённых методов. На таких занятиях учитель связывает изучаемый учебный материал с конкретными профессиями. Например, при рассмотрении темы цветковых растений учащиеся знакомятся с профессиями фармацевта и фитодизайнера, что позволяет видеть прямую связь между теорией и реальной профессиональной деятельностью [5]. Такие беседы стимулируют интерес к предмету и расширяют представления о возможных карьерных путях, делая обучение более мотивирующим.

Важным элементом профориентационной работы являются специализированные кружки и объединения, такие как юннатовские секции. Во внеурочной деятельности эти клубы предоставляют возможность более углублённого изучения биологических наук и практическое знакомство с профессиями через участие в исследовательских проектах, экологических акциях и научных конкурсах. Кружки способствуют развитию умений работать в команде, самостоятельности и творческого мышления, что значительно повышает готовность школьников к профессиональной деятельности в биологических и смежных областях.

Также применяется метод проектной деятельности — ученики выполняют исследовательские или творческие работы, связанные с перспективными направлениями биологии, такими как синтетическая биология и геномика. Включение таких проектов позволяет не только закрепить теоретические знания, но и познакомиться с современными трендами науки, что расширяет спектр доступных профессий и осведомлённость о требованиях рынка труда.

Особое внимание уделяется профориентации сельских школьников посредством интеграции материалов по сельскохозяйственным профессиям. Учителя организуют тематические уроки и экскурсии, знакомящие учащихся с животноводством, растениеводством и современными биотехнологиями, что помогает учащимся учитывать региональные особенности и перспективы трудоустройства в агрономической сфере. Такая ориентация вносит вклад

в сохранение и развитие профессиональной среды в сельской местности.

Методы профориентации также включают взаимодействие с профессионалами и учреждениями: приглашение специалистов на уроки, проведение экскурсий на предприятия и научные центры, организация встреч с выпускниками профильных вузов. Этот опыт знакомит учащихся с реальными условиями труда, требованиями профессий, стимулируя личностный интерес и формируя осознанный профессиональный выбор.

Однако эффективность методов во многом зависит от систематичности и продуманности их применения. Часто учителя испытывают нехватку ресурсов и недостаток компетенций в области профориентации, что снижает качество и полноту реализации данных подходов. В этих условиях важна поддержка со стороны образовательных учреждений и органов управления, обеспечивающая методическую помощь и доступ к информационным материалам.

В итоге применение комплексного набора методик — от классных часов и тематических бесед до работы в кружках и взаимодействия с профессионалами — способствует расширению профессиональных горизонтов учащихся, развитию навыков и знаний, востребованных на современном рынке труда. Особое значение это приобретает при ориентации на региональные особенности, помогая школьникам видеть реальные перспективы трудоустройства в биологических и связанных с ними сферах и адаптироваться к изменяющимся условиям социально-экономической среды [3] [1].

Семья, являясь ближайшим окружением ребенка, выступает не просто источником рекомендаций, но и средой, в которой формируются ценностные ориентиры и личностные качества, необходимые для успешной реализации в профессии.

Роль родителей и старших родственников в этом процессе можно сравнить с позицией фасилитатора — они должны помогать учащемуся исследовать мир профессий, ставить правильные вопросы и обеспечивать доступ к ресурсам, таким как курсы, кружки, тесты и встречи со специалистами. Важно, чтобы семья создавала условия для осознанного выбора, а не дирижировала им, поскольку давление и навязывание собственных амбиций могут привести к снижению мотивации и искажению представлений ребенка о его потенциале. Такой баланс между поддержкой и контролем способствует развитию самостоятельности в принятии решений и укрепляет веру подростка в собственные силы [6].

Проведённый анализ показывает, что профориентационное воспитание в курсе биологии представляет собой системный и многогранный процесс, направленный на создание условий для осознанного профессионального самоопределения школьников. Одной из ключевых проблем остаётся недостаточная интеграция учебной информации с воспитательными мероприятиями, что ограничивает полноту формирования осознанного отношения к будущей профессии. Также выявлена необходимость учёта

индивидуальных особенностей учащихся, региональных условий и тесного взаимодействия между школой, семьёй и социальным окружением.

Интеграция учебной деятельности и воспитательного процесса усиливает влияние профориентации, создавая целостное образовательное пространство. Использование разнообразных методов — от тематических бесед до проектной и внеурочной деятельности — позволяет учитывать индивидуальные склонности и особенности обучающихся, способствуя развитию необходимых личностных и профессиональных компетенций. Учет региональных потребностей повышает релевантность профориентации и способствует формированию устойчивых связей между образованием и рынком труда.

Таким образом, профориентационное воспитание в курсе биологии выступает как интегративный инструмент, обеспечивающий комплексное сопровождение школьников на пути профессионального становления. Его развитие требует дальнейшего совершенствования методической базы, усиления междисциплинарного подхода и внедрения инновационных форм работы с учётом изменений в образовательной сфере и экономике региона. Организация системного взаимодействия всех заинтересованных сторон — педагогов, родителей, профессионалов и социальных институтов — позволит создать эффективную модель профориентации, способствующую успешной профессиональной самореализации подрастающего поколения.

Литература:

1. Анализ методов профориентации старшеклассников по биологии в рамках основного и среднего общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://top-technologies.ru/article/view?id=40535>
2. Арюкова Е. А., Яшин К. Д. Изучение методов профориентации с обучающихся в системе биологического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-metodov-proforientatsii-s-obuchayushchih-sya-v-sisteme-biologicheskogo-obrazovaniya> (13.05.2026).
3. Методические рекомендации по организации профориентационной работы через учебные предметы естественнонаучного цикла [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cnppm.beliro.ru/uploads/attachedfiles/257/m.rek..docx>
4. Поленова М. И., Теремов А. В., Грищаева Ю. М. Актуальные проблемы профессиональной ориентации школьников в процессе биологического образования // Образовательные стандарты и педагогическая практика [Электронный ресурс] Режим доступа: http://nauka-i-shkola.ru/sites/default/files/92101_0.pdf
5. Цагараева Е. Ф. Профориентационная работа в процессе преподавания биологии // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proforientatsionnaya-rabota-v-protsesse-prepodavaniya-biologii> (13.05.2026).
6. Профориентация на уроках биологии [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.teacherjournal.ru/categories/4/articles/11510> (дата обращения 13.05.2026)
7. Влияние семьи на выбор профессии детей [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://растимдетей.рф/articles/vliyanie-semi-na-vybor-professii-detei> (дата обращения 13.05.2026)

Методический потенциал образовательных онлайн-платформ в обучении иностранным языкам: сравнительный анализ Duolingo, Quizlet и WordWall

Закирьянова Альфия Халитовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Генералова Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается методический потенциал трёх популярных онлайн-платформ для изучения иностранных языков (Duolingo, Quizlet и WordWall) в контексте современных образовательных тенденций. Актуальность исследования обусловлена растущим значением цифровизации образования и необходимостью методически обоснованного выбора цифровых инструментов преподавателями. Целью работы является сравнительный анализ дидактических возможностей каждой платформы для определения сфер их применения в учебном процессе. Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных рекомендаций по интеграции данных платформ в образовательный процесс для повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, методика обучения иностранным языкам, Duolingo, Quizlet, WordWall, геймификация, онлайн-платформы, лексические навыки.

Современный этап развития общества характеризуется процессом его интенсивной информатизации. [2, с. 10] Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) сегодня видятся как основа для реализации современной концепции образования, базирующейся на личностно-ориентированном проблемном обучении, а также инструментарий для разработки и внедрения адекватных ей новых педагогических технологий. [1, с. 1] Рынок образовательных онлайн-платформ предлагает множество решений, однако их педагогическая эффективность зачастую остаётся не до конца изученной, что приводит к стихийному и не всегда методически обоснованному использованию в учебном процессе.

В контексте нашего исследования целесообразно выделить три основных типа современных образовательных онлайн-платформ. Рассмотрим каждый из этих типов на примере популярных интернет-ресурсов.

1. Адаптивные курсы (Duolingo): системы, которые предлагают готовую траекторию обучения, автоматически подстраивающуюся под успехи ученика. Их методологическую основу составляют бихевиористский подход, теория микрообучения и геймификация. Преимущество геймификации состоит в том, что обучающиеся получают очень много практики в контексте, где практика не является скучной (то есть в виртуальном мире, который привлекателен для учащихся на их собственных условиях и где они испытывают постоянный успех). [3, с.71]

2. Конструкторы учебных материалов (Quizlet): инструменты, предоставляющие пользователю шаблоны для создания собственного контента. Они опираются на принцип интервального повторения для оптимизации запоминания. Эффективность интервального повторения не раз отмечается в работах Пола Нэйшна, учёного в области лингвистики, утверждающего, что одной встречи со словом недостаточно для получения всей информации о нём, и потому что лексические единицы нужно не просто знать, а знать хорошо, чтобы иметь возможность бегло их использовать. [4, с.96]

3. Генераторы интерактивных упражнений (WordWall): платформы, позволяющие быстро создавать игровые и практические задания на основе готовых шаблонов. Их дидактическая ценность заключается в реализации принципов наглядности, соревновательности и оперативной обратной связи.

Эффективность применения данных платформ напрямую зависит от понимания их методической специфики и грамотной интеграции в урок.

Сравнительный анализ методического потенциала платформ

1. Duolingo позиционируется как универсальный инструмент для изучения языков с нуля. Его ключевые методические особенности:

Адаптивная траектория: Так называемое «дерево навыков» разбивает язык на микротемы, а алгоритм определяет время повторения материала на основе ошибок пользователя.

Геймификация: Система очков опыта, лиг и виртуальной валюты напрямую воздействует на внешнюю мотивацию.

Многообразное предъявление материала: Упражнения сочетают аудирование, чтение, письменный перевод и говорение (распознавание речи), что обеспечивает комплексную, хотя и поверхностную, обработку языкового материала.

Методические сильные стороны: Duolingo эффективен для самостоятельной работы учащихся начального и среднего уровня, обеспечивает регулярность практики, помогает преодолеть языковой барьер через многократное повторение базовых конструкций. Как отмечает Дж.П. Ги, циклический процесс автоматизации навыков, их переосмысления в новых условиях, освоения новых умений и повторной автоматизации лежит в основе интеллектуальной практики в любой сфере деятельности. [3, с.70]

Ограничения: Низкий уровень творческих заданий, шаблонность фраз, слабое развитие продуктивных навыков спонтанной речи и письма, минимальные возможности для коммуникации между пользователями.

2. Quizlet — это платформа, в основе которой лежит создание и изучение цифровых карточек.

Техника интервального повторения: Режим «Учить» использует алгоритм, который показывает сложные слова чаще, что соответствует кривой забывания Эббингауза. После заучивания забывание поначалу происходит очень быстро, а затем замедляется. Кривая резко падает (много забывается), а затем начинает выравниваться (забывается меньше) [4, с.98]

Многообразие режимов тренировки: Помимо карточек, доступны режимы «Письмо», «Подбор» (соотнесение термина и определения на скорость), «Тест» (автогенерация проверочной работы).

Социальный функционал: Учитель может создавать классы, делиться наборами, а режим Quizlet Live превращает запоминание слов в командную игру.

Методические сильные стороны: Идеален для целенаправленного расширения и автоматизации лексического запаса по конкретным темам. Позволяет учителю легко создавать и распространять учебные материалы. Режим Live добавляет соревновательный элемент в урок.

Ограничения: Изолированная лексика без контекста, минимальное внимание грамматике и развитию речевых умений. Качество обучения напрямую зависит от качества созданных наборов карточек.

3. WordWall — инструмент для учителя, позволяющий за минуты создавать интерактивные и печатные задания.

Шаблонность и вариативность: Более 20 типов активностей (викторина, сопоставление, колесо фортуны, случайные карты, кроссворд).

Визуальная привлекательность и геймификация: Яркий дизайн, таймеры, система очков и возможность просмотра рейтинга превращают рутинное закрепление в игру.

Интеграция в урок: Упражнения можно использовать на интерактивной доске в классе, отправить ссылку на домашнее задание или распечатать в виде рабочего листа.

Методические сильные стороны: Максимальная гибкость и скорость создания материалов под конкретный урок. Эффективный мотивационный инструмент для этапа закрепления, повторения или контроля. Способствует созданию динамичной и соревновательной атмосферы.

Ограничения: Не предназначен для введения нового материала или системного обучения. Эффективность полностью зависит от педагогического замысла преподавателя, который создаёт контент. Также самостоятельное создание упражнений учителем является платной функцией.

На основе проведённого анализа можно предложить следующие варианты использования платформ в условиях смешанного обучения:

В классе на этапе отработки изученного ранее лексического материала ученики, используя приложение Quizlet, повторяют слова в режиме «Карточки» в парах, а затем отработывают в режиме «Учить» для лучшего запоминания.

Для формирования языковой привычки и отработки базовых конструкций задаётся регулярная практика на Duolingo.

На уроке для командной работы и оживления атмосферы используется Quizlet Live с изученным набором слов. Для индивидуального или группового закрепления конкретной темы учитель создаёт интерактивную викторину или игру на WordWall, работу с которой можно осуществлять фронтально при помощи интерактивной доски.

Учащимся, которые усваивают материал быстрее, можно предложить дополнительные игровые задания на WordWall или продвинутые наборы в Quizlet. Тем, кто нуждается в поддержке, можно вернуться к более простым упражнениям на Duolingo для отработки базовых паттернов.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о дифференцированном методическом потенциале рассмотренных онлайн-платформ. Duolingo, Quizlet и WordWall не являются конкурентами, а представляют собой инструменты разного назначения, взаимодополняющие друг друга в арсенале современного преподавателя иностранного языка.

Стоит отметить, что цифровые ресурсы являются лишь дополнением к традиционным методам обучения и не могут стать их полноценной заменой. Исследование показало, что онлайн-инструменты имеют такие ограничения, как отсутствие контекста, дефицит живого общения, когнитивная перегрузка, слабое развитие спонтанной речи.

Таким образом, задача современного педагога — грамотно и методически обоснованно сочетать традиционные методы обучения с преимуществами цифровых ресурсов, создавая среду, где технологии способствуют формированию мыслящей и творческой личности, способной к живому диалогу в межкультурном пространстве.

Литература:

1. Богомолов А. Н. Виртуальная языковая среда обучения иностранному языку: теория и практика. — М.: Глосса-Пресс, 2019.
2. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. — М.: Либроком, 2021.
3. Gee, J. P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. — New York: Palgrave Macmillan, 2003.
4. Nation, I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. — Cambridge: CUP, 2022.

Приобщение детей к культуре народов Поволжья

Кандалинцева Татьяна Александровна, воспитатель;

Пестрикова Татьяна Витальевна, воспитатель;

Князева Анастасия Игоревна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97» г. о. Самара

Ключевые слова: традиции, культура, народы, дошкольники.

Данную тему выбрали не случайно, её считаем очень актуальной. В последнее время в нашей жизни произошли перемены к лучшему. Возрождаются забытые народные традиции и обычаи, знакомить с которыми необходимо не только детей, но и их родителей.

Одной из основных задач воспитания дошкольников, стоящих на современном этапе перед воспитателем, является воспитание любви к родному краю. Большое значение для формирования, расширения и углубления представлений о родном крае, имеет применение в об-

разовательном процессе местного краеведческого материала. Дошкольников полезно знакомить с традициями народов родного края, культурными ценностями, так как сведения краеведческого характера более близки и понятны им и вызывают у них познавательный интерес.

Россия — многонациональное государство, в котором проживают представители многих народностей. Несмотря на то, что у каждого народа свой язык, своя история и традиции, все мы — единая дружная семья.

Каждый народ соблюдает свои национальные традиции и обычаи, которые бережно передаются из поколения в поколение и являются данью уважения к предкам.

Считаем, что особую роль в приобщении дошкольников к культуре народов Поволжья, играют экскурсии с детьми в Краеведческий музей города, так — как они позволяют сделать процесс ознакомления детей с культурным наследием и традициями народов Поволжья более интересным и динамичным, помогают «погрузить» ребенка в предмет изучения, сопереживания с изучаемым объектом. Поэтому в настоящее время в нашем детском саду мы проявляем всё больше интерес к традициям, истории, культуре своей малой родины. Для этого мы используем в своей работе одну из форм ознакомления детей с родным краем — организация мини-музеев в группе.

На базе старшей группы создан мини-музей «Культура народов Поволжья». Идею создания подсказали сами дети. Начиналось все с одной игрушки — тряпичной куклы — оберега. Из полученного результата куклы — оберега, дети были очень довольны своим творением. В связи с этим у детей появилась заинтересованность в создании мини — музея. Дети проявляли инициативу для развития их собственного мини — музея «Культура народов Поволжья». Активное участие в сборе информации о культуре народов Поволжья принимали родители и воспитанники.

Наш детский сад посещают дети разной национальности. Большинство, конечно русские, но есть и узбеки, таджики, татары, чувашы и мордва. Изучив литературу о народах, их традициях, мы решили дополнить музей экспонатами, связанными с традициями народов Поволжья. Дети должны иметь представление о культуре, быте, жизни другого народа, доступное их возрасту. На занятиях мы рассказываем детям о народах Поволжья, их быте, культуре, играем в различные национальные игры.

Рассматривая жилища различных народов, мы заметили, что на домах имелась резьба, роспись. Домовая резьба занимала занимала особое место, благодаря ей каждый дом имел своё «лицо». В связи с большой заинтересованностью детей, мы совместно создали макеты жилища народов Поволжья — русская, чувашская и мордовская — избы, татарская изба — «уй». Расписали орнаментами присущие каждому народу. Рассматривая иллюстрации с костюмами народов Поволжья, дети подали нам идею на создание кукол в национальных костюмах. Дети решили, что куклы будут особенны тем, что вся работа будет сде-

лана нашими руками — даже куклы. Пошив кукол создал очень дружелюбную атмосферу в группе. Каждая кукла несла свою особую информацию, так как эти куклы были творением детей. И назвали мы их «Хоровод дружбы».

Изучая творчество народов Поволжья, мы узнали, что у каждого народа есть свои творческие развития. Русские славятся росписями — хохломская, городетская, жостовская и другими. Татары тоже любят расписывать изделия, но большее предпочтение отдают украшению народных костюмов — вышивке бисером. Чувашы тоже любят вышивать, а мордва — лепить. Сделав вывод, дети решили, что в нашем мини — музее должна присутствовать частичка творчества каждого народа. Мы изготовили макет печи и расписали ее элементами хохломской росписи. Сделали аппликации головных уборов и украшений народов Поволжья — русский народный головной убор — кокошник, тюбетейка — татарский летний головной убор, чувашское украшение из монет — тенкелле мая. Дети вышивали чувашский орнамент солнце — узором косичка. Лепили из белой глины — мордовские колокольчики. Родители воспитанников были заинтересованы и хотели, чтобы их ребёнок получил как много больше знаний. Каждый родитель хотел поделиться традициями своего народа. Взаимодействие педагога и родителей построено по принципу сотрудничества, что обуславливает эффективность процесса приобщения дошкольников к культуре разных народов. Родители приходят и рассказывают о культуре и традициях не только своего народа, но и других народов. Дети проявляют сильную заинтересованность, совместно с родителями дети изготовили: русскую избу, дымковскую деревню, чувашскую печку, лапти, татарскую тюбетейку и многое другое. Наш мини — музей — «Культура народов Поволжья» — пополняется изо дня в день. Для закрепления детьми орнамента народов Поволжья, мы сделали дидактическую игру «Собери костюм».

Дети участвовали в Международном конкурсе Детского рисунка и творчества «Традиции народов России». Были награждены дипломами. Дети создали наш мини — музей «Культура народов Поволжья». Наши дети экскурсии пригласили детей разных групп на экскурсию. Экскурсоводы делились полученными знаниями. По окончании экскурсии экскурсоводы были поощрены призами.

По итогу проделанных нами работ хотим сказать, что ознакомление детей с культурой народов Поволжья способствует развитию познавательных способностей, формированию высокой нравственности, воспитанию любви к отечеству, интерес к самобытной русской, мордовской, чувашской, татарской культуре. Осуществляя комплексный подход к воспитанию детей, мы приобщаем дошкольников к истории и культуре народов Поволжья; воспитываем уважение и толерантности к людям всех национальностей. Между детьми сложились теплые, доброжелательные взаимоотношения. Воспитание у дошкольников толерантного взаимоотношения между детьми обеспечит в дальнейшем их успешную адаптацию и к условиям обучения в школе.

Развитие экспериментальных навыков у учащихся 6-х классов через интеграцию физики и математики во внеурочной деятельности (на примере авторских рабочих листов)

Краснослободцева Ольга Сергеевна, студент

Научный руководитель: Гарнаева Гузель Ильдаровна, кандидат физико-математических наук, доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

В данной статье представлено описание авторских рабочих листов, методика их использования для развития экспериментальных навыков у шестиклассников. Работа раскрывает способы интеграции физических опытов и математических расчетов во внеурочной деятельности, а также содержит подробную структуру заданий, направленных на формирование у школьников умений наблюдать, измерять, анализировать данные и делать выводы.

Ключевые слова: учащиеся 6-х классов, межпредметные связи, пропедевтика физики, лабораторные работы, естественно-научная грамотность.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью поиска эффективных инструментов для формирования естественно-научной грамотности и экспериментальных навыков у учащихся 6-х классов. Говоря о пропедевтике физики в 6-х классах, необходимо обратить внимание на интеграцию с математикой, так как именно математический аппарат позволяет перевести качественные наблюдения в область количественных измерений и выводов. **Целью исследования** является теоретическое обоснование и практическая апробация методики использования авторских красочных рабочих листов, направленных на развитие экспериментальных навыков учащихся 6-х классов через интеграцию физики и математики во внеурочной деятельности. В качестве **метода исследования** мною был применен анкетный опрос как метод первичной информации, позволяющий оперативно и эффективно исследовать значение математики в жизни школьника, отношение к физике, как они связаны. В статье рассмотрены: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме интеграции физики и математики в основной школе; выявлен доступный для понимания шестиклассников круг физических явлений и соответствующий математический аппарат; разработана структура и содержание рабочих листов для лабораторных работ по физике, включающих: пропедевтические сведения о физических величинах и явлениях; пошаговые инструкции по проведению эксперимента, задания на математическую обработку результатов. **Практическая значимость** данного исследования заключается в том, что в нем предложена и обоснована структура авторских рабочих листов, включающая: мотивационно-визуальный экспериментальный блок (пошаговые инструкции для проведения опытов, таблицы), математический блок (математические задания, связанные с темой лабораторной работы, которые нужны для её проведения), рефлексивный блок (формулировка выводов, анализ полученных данных).

Теоретические основы интеграции физики и математики в основной школе

В рамках исследования был проведен анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме интеграции физики и математики в основной школе. Анализ показал, что успешность формирования экспериментальных навыков напрямую зависит от того, насколько органично в структуру занятия встроена математическая обработка данных.

Для учащихся 6-х классов важно учитывать возрастные особенности: наглядно-образное мышление постепенно уступает место абстрактно-логическому. В связи с этим был выявлен доступный для понимания шестиклассников круг физических явлений и соответствующий математический аппарат:

— **Физические явления:** механическое движение, измерительные приборы, масса тела, плотность вещества, расстояние (путь, перемещение, траектория), движение, скорость и её физический смысл, взаимодействие тел, сила, погрешность.

— **Математический аппарат:** среднее арифметическое, пропорции и масштаб, перевод единиц измерения (в простейших случаях), построение и чтение графиков, работа с таблицами, понятие длины, ширины, высоты.

Структура и содержание авторских рабочих листов

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что в нем предложена и обоснована структура авторских рабочих листов, включающая три взаимосвязанных блока. Каждый рабочий лист представляет собой красочно оформленный раздаточный материал, который направляет деятельность ученика от наблюдения к осмысленному выводу.

1. Мотивационно-визуальный и экспериментальный блок

Данный блок включает:

- **Пошаговые инструкции** для проведения опытов, составленные на доступном языке с использованием схематичных рисунков.
- **Таблицы для фиксации результатов** измерений. Таблицы предусматривают многократные измерения, что позволяет в дальнейшем обсуждать важность точности и понятие погрешности на интуитивном уровне.
- Задания сформированы по уровням сложности.
- **Визуальные элементы:** цветовые акценты выделяют ключевые этапы работы, что снижает тревожность при работе с оборудованием.

2. Математический блок

Ключевой элемент интеграции. Блок содержит **математические задания, связанные с темой лабораторной работы, которые нужны для её проведения**. Важно, что эти задания не являются абстрактными, а включены в контекст эксперимента:

- Расчет среднего арифметического по данным, полученным в ходе опыта.
- Построение графика зависимости одной величины от другой.
- Перевод единиц измерения, если это требуется для корректного сравнения результатов.
- Работа с пропорцией при расчете цены деления измерительного прибора.
- Измерение погрешности той или иной величины.

Математический блок расположен непосредственно после этапа измерений, что подчеркивает логическую связь: «измерил — посчитал — проанализировал».

3. Рефлексивный блок

Завершающий этап работы направлен на осмысление полученных результатов. Блок включает:

- **Формулировку выводов** по заданному алгоритму («Если ..., то ...», «График показывает, что ...»).
- **Анализ полученных данных:** сравнение своего результата с результатами одноклассников, обсуждение возможных причин расхождений.
- **Рефлексивные вопросы:** «Что было сложнее: провести измерение или выполнить расчет?», «Где в жизни можно встретить это явление?».
- **Мотивационные фразы:** «Ты молодец!», «Ты справился!», «Ты ближе к цели...»

Предполагаемые результаты апробации и обсуждение

В ходе внеурочной деятельности с использованием разработанных авторских рабочих листов может быть отмечено несколько устойчивых эффектов.

Во-первых, может **повыситься осознанность измерений**. Благодаря математическому блоку учащиеся перестанут воспринимать физический опыт как «игру с приборами»; они поймут, что результат эксперимента требует числового выражения и анализа.

Во-вторых, **снижается тревожность перед математическими вычислениями**. Интеграция математики в знакомый и интересный контекст физического опыта показывает учащимся практическую значимость математических умений.

В-третьих, **формирование устойчивого интереса к пропедевтике физики**. Красочное оформление рабочих листов в сочетании с четкой структурой позволяет удерживать внимание шестиклассников на протяжении всего экспериментального цикла.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что интеграция физики и математики во внеурочной деятельности с использованием авторских красочных рабочих листов является эффективным инструментом развития экспериментальных навыков у учащихся 6-х классов.

Предложенная трехблочная структура (мотивационно-визуальный экспериментальный блок, математический блок, рефлексивный блок) обеспечивает целостность исследовательского цикла и позволяет:

- реализовать пропедевтическую функцию физического образования;
- актуализировать математические знания в практической деятельности;

— сформировать у школьников основы естественно-научной грамотности, включающие умение наблюдать, измерять, обрабатывать данные и аргументированно делать выводы.

Дальнейшее развитие темы может быть связано с созданием электронной коллекции рабочих листов и адаптацией предложенной методики для дистанционного формата внеурочной деятельности.

Закрепление знаний о правилах дорожного движения посредством подвижных игр у дошкольников в образовательной деятельности ДОУ

Кучерявенко Даяна Романовна, студент

Научный руководитель: Газизова Фарида Самигуллиевна, кандидат педагогических наук, доцент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье затрагивается тема закрепления знаний о правилах дорожного движения в образовательном процессе ДОУ у детей дошкольного возраста посредством использования подвижных игр.

Ключевые слова: безопасное поведение, дорожно-транспортная среда, дошкольники, дошкольное образовательное учреждение, подвижные игры, обучение, закрепление знаний.

Проблема предупреждения дорожно-транспортного травматизма (ДТТ) как одно из приоритетных направлений деятельности в сфере обеспечения безопасности участников дорожного движения затрагивают различные стороны научного знания и социально-экономической жизни общества. Наиболее ярко она проявляется с трех взаимосвязанных сторон: социальной, педагогической и психологической.

Социальная сторона проблемы актуализируется ввиду значительных материальных и человеческих потерь, которые несет общество в результате дорожно-транспортных происшествий, особенно с участием детей [10, с. 148].

Если рассматривать причины ДТП с пострадавшими детьми, то это:

- отсутствие чувства опасности у детей (переход через проезжую часть вне установленных для перехода мест; неожиданный выход из-за движущихся или стоящих транспортных средств или других препятствий, мешающих обзору; неподчинение сигналам светофора; игры на проезжей части и ходьба по ней при наличии тротуара);
- неосознанное подражание взрослым, нарушающим правила дорожного движения, чаще всего родителям;
- отсутствие световозвращающих элементов на одежде; — недостаточная информированность родителей и слабый контроль за поведением детей на улице (прогулки, игры во дворах);
- несоблюдение водителями транспортных средств и пешеходами Правил дорожного движения Российской Федерации [2, с. 119].

Правила безопасного поведения на дорогах представляют собой объемный пласт знаний и навыков, поэтому при организации обучения правил безопасного поведения необходимо учитывать психофизиологические и возрастные особенности детей дошкольного возраста с точки зрения формирования у них основ безопасного поведения [11, с. 48]:

Для ребенка 3–4 летнего возраста при ознакомлении с новыми незнакомыми предметами характерно тесное взаимодействие восприятия и двигательных действий, ему необходим непосредственный контакт с предметом. Вероятность зрительного узнавания сложных, незнакомых ребенку предметов в 50 % случаев находится на уровне случайности. Память носит произвольный характер. Ребенок не способен понять и запомнить все, что говорят ему взрослые о мерах безопасности. Он не ставит перед собой цели что-то специально запомнить, прочность и точность запоминания зависит от эмоциональной окраски образа предмета, явления или события.

В 4–5 лет процессы активности мозга (образование, кратковременное хранение информации, воспроизведение следов возбуждения) происходят на подсознательном уровне. Активизация внимания возможна лишь при условии эмоциональной окрашенности стимулов. Ребенка могут заинтересовать предметы, игрушки, которыми всячески можно манипулировать. Восприятие дорожной среды непосредственно. При этом действия дошкольника подчиняются быстро меняющимся замыслам, он может перебрать все предметы, попадающиеся в его поле зрения. Следовательно, попав в зону движущихся автомобилей, ребенок такого возраста проявляет невнимательность, отвлекается на все вокруг происходящее, может более активно среагировать не на тот автомобиль, который представляет опасность, а на более привлекательный, яркий. В данном возрасте ребенок лучше ориентируется в происходящем на расстоянии до 5 метров, заметить и точно оценить действия, происходящие на большом расстоянии ему трудно.

В 5–6 лет дальнейшее расширение поле зрения, развитие глазомера позволяют ребенку проследить события в радиусе 10 метров. Однако до 7 лет ребенок неправильно определяет расстояния до объектов, т. к. не представляет их настоящие размеры и не представляет, как зрительно они меняются с увеличением расстояния.

Н. И. Ключанов отмечает, что дети не обладают теми же предпосылками для обучения безопасному поведению при движении на транспорте и дороге, как взрослые. Дети дошкольного возраста не разбираются в таких вещах, как дорожные знаки, правила дорожного движения, разметка дорог, возможности транспортных средств. Дошкольники не обладают способностью оценивать скорость и расстояния, не могут переместить свой взгляд с близких объектов на дальние и, наоборот, с такой же скоростью, как взрослые. У них вызывают существенные трудности определение того, с какой стороны поступают звуковые сигналы. Небольшой рост ребенка не позволяет ему получить полный обзор дорожного движения, что является естественным для взрослого человека [8, с. 147].

В экстремальной ситуации, когда дошкольник поставлен перед выбором, как поступить, он легко теряется. Причем, чем труднее ситуация, тем сильнее развивается торможение в центральной нервной системе ребенка.

Существенно влияют на поведение ребенка в опасных дорожных ситуациях индивидуальные особенности. Так, для ребенка с сильной нервной системой приятны шумные игры, громкое радио, яркий свет. Чем сильнее раздражители, тем быстрее у него скорость реакции. При громком сигнале автомобиля такой ребенок реагирует быстро. Ребенок же со слабой нервной системой в этой ситуации может оказаться в замешательстве, испугаться, т. е. при сильных раздражителях у него возникает противоположная реакция — торможение.

Итак, принимая во внимание возрастные и психофизиологические особенности развития детей дошкольного возраста, можно утверждать, что дети дошкольной возрастной группы являются наиболее уязвимыми участниками дорожного движения. Ключевой тезис — у детей дошкольного возраста практически отсутствует «защитная психологическая реакция» на дорожную обстановку. Без целенаправленного обучения ребенок физически и психологически не готов к безопасному поведению на улице.

Знания в области правил дорожного движения предоставляют человеку лишь около 10 % необходимой безопасности. Остальное достигается с помощью прогнозирования, то есть в умении предвидеть опасность на дороге и принимать решения по обстановке. Устойчивое состояние безопасности как социальное явление может сформироваться только в процессе обучения как потребность личности.

В современных условиях для обеспечения безопасности детей в дорожно-транспортной среде необходимо осуществлять не только обучение, но и воспитание ребенка, начиная с самого раннего возраста, для формирования осознанного поведения, непреложного соблюдения норм и правил безопасной жизнедеятельности. Работа по воспитанию безопасного поведения детей должна носить системный характер. Это непрерывный процесс, который начинается в раннем возрасте и продолжается на протяжении всего дошкольного и школьного образования. Актуальность проблемы связана также с тем, что у детей

отсутствует характерная для взрослых защитная психологическая реакция на опасность [12, с. 850–855].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) устанавливают совокупность образовательных областей, обуславливающих воспитательно-образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. Основные задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в части формирования основ безопасного поведения в дорожно-транспортной среде можно сформулировать следующим образом:

- 1) освоение детьми практических навыков поведения в различных ситуациях дорожного движения через систему обучающих занятий, игр, тренингов;
- 2) организация предметно-развивающей среды ДОО по проблеме безопасного поведения детей в дорожно-транспортной среде;
- 3) активизация пропагандистской деятельности среди родителей воспитанников ДОО по правилам дорожного движения и безопасному поведению в дорожно-транспортной среде;
- 4) повышение профессиональной компетентности педагогов-воспитателей в области обучения дошкольников правилам дорожного движения;
- 5) разработка комплекса мероприятий по формированию у детей навыков безопасного поведения в дорожно-транспортной среде;
- 6) обеспечение консультативной помощи родителям по соблюдению правил поведения в дорожно-транспортной среде с целью повышения ответственности за безопасность и жизнь детей [2, с. 119].

В формировании безопасного поведения дошкольников в дорожно-транспортной среде задействованы следующие социальные институты: семья, дошкольная образовательная организация, ГИБДД.

Ведущая роль в снижении детского дорожно-транспортного травматизма отводится дошкольному образовательному учреждению. важнейшей задачей которого является воспитание детей. В условиях детского сада, в процессе образовательной, досуговой деятельности воспитатели учат детей основным правилам поведения на дороге, формируют социальную позицию, совершенствуют знания, умения и навыки, готовят к самостоятельной жизни, тем самым увеличивают возможность сохранить им жизнь и здоровье [14, с. 356].

Авдеева Н. Н. отмечает: «формирование основ безопасного поведения на дорогах у детей старшего дошкольного возраста осуществляется в разных направлениях, основные — работа с детьми, родителями и педагогическим коллективом» [3, с. 29].

Гамова Е. Н., Корецкая О. П., Лавриненко В. С. выделяют «основные формы работы с родителями: — сайт детского сада; — информационные стенды; — индивидуальные беседы; — создание семейных проектов; — памятки и листовки — обращения; — тематические беседы и семинары по профилактике ДТП; — родительские собрания; — кон-

сультации; — выставки методической и художественной литературы по дорожной азбуке; — встречи с инспектором ГИБДД; — конкурсы семейных газет; — театрализованные представления; — совместные праздники, досуги, игры по профилактике дорожно-транспортного травматизма; — творчество детей и родителей в изготовлении книг по ПДД; — оформление папок-передвижек; — участие родителей в викторинах; — проведение конкурсов среди родителей (законных представителей) по снижению аварийности с участием детей-пассажиров; — посещение выставок детских работ родителями вместе с детьми» [6, с. 36–39].

Основные формы работы с педагогами могут быть следующие: тематические консультации, семинары, семинары-практикумы, педагогические советы, открытые занятия, практические игры-тренинги, совместная организация викторин, участие в конкурсах, обмен опытом, публикации на информационных сайтах, участие в подготовке тематических выставок детских рисунков, участие во встречах с представителями государственной инспекцией безопасности дорожного движения.

Работу с детьми по формированию безопасного поведения в дорожно-транспортной среде рекомендуется вести на основе интеграции следующих форм:

- 1) образовательная деятельность: объяснение, беседа, рассказ, рассматривание иллюстраций, рассказы и примеры из жизни, чтение литературных произведений;
- 2) игровая деятельность: настольно-печатные, сюжетно-ролевые, дидактические, строительные, театральные, подвижные игры;
- 3) визуальная деятельность: просмотр тематических презентаций, фильмов и мультфильмов;
- 4) совместная деятельность взрослых и детей: экскурсии, целевые прогулки, наблюдение;
- 5) продуктивная творческая деятельность: рисование, аппликация, лепка, конструирование;
- 6) проектная деятельность: моделирование дорожных ситуаций; театральная деятельность [2, с. 119].

Однако изложить детям теорию дорожных правил для пешеходов еще не значит научить их правильно переходить дорогу, для этого необходимо практическое закрепление знаний.

В педагогической практике в 50-е годы Г. И. Баланюк исходила из того, что прочные знания — это знания глубоко осознанные, полученные в результате соединения теории с практикой и, кроме того, специально закреплённые в памяти. Именно закрепление является необходимым условием обеспечения прочности знаний. В процессе закрепления знания поднимаются на новую качественную ступень, достигают определённой степени прочности, точности, практической силы [4, с. 136].

М. М. Борисова и М. А. Бараненко рекомендуют для закрепления представлений о правилах дорожного движения использовать подвижные игры. Они отмечают, что «в подвижных играх закрепляются знания правил дорожного движения, расширяются знания детей о транс-

портных средствах, о светофоре и значении его сигналов, прививаются умения и навыки правильного поведения на улице, развивается интерес к движению транспорта и пешеходов, к самому транспорту, воспитывается уважительное отношение к труду водителей транспортных средств, к работе сотрудников ГИБДД» [5, с. 30–39].

Основатель российской системы физического воспитания П. Ф. Лесгафт рассматривал подвижные игры как средство разностороннего воспитания личности ребенка, развития честности, правдивости, выдержки, самообладания, товарищества. Систематическое проведение подвижных игр развивает у ребенка умение управлять своими движениями, дисциплинирует его тело. Благодаря игре ребенок учится действовать ловко, целесообразно, быстро; выполнять правила, ценить товарищество [9, с. 392].

Е. А. Аркин считал подвижную игру незаменимым средством развития ребенка, основным рычагом дошкольного воспитания, видел преимущества игры в ее эмоциональной насыщенности, привлекательности, мобилизующей силы ребенка, доставляющей радость и удовлетворение. Значительную роль в результативности игры он также отводил педагогу, его умению заинтересовать ребенка, правильно объяснить игру, распределить роли, подвести итог, в случае необходимости подключиться к игре [1, с. 336].

Каптерев подчеркивал, что подвижные игры являются эффективным средством нравственной закалки, формирования духовного потенциала [7, с. 331].

В теории и методике физического воспитания принята следующая классификация игр. К подвижным играм с правилами относятся сюжетные и несюжетные игры. К спортивным играм — баскетбол, городки, настольный теннис, хоккей, футбол и др.

Методика проведения подвижной игры направлена на воспитание эмоционального, сознательно действующего в меру своих возможностей и владеющего разнообразными двигательными навыками ребенка. Под доброжелательным, внимательным руководством воспитателя формируется творчески мыслящий человек, умеющий ориентироваться в окружающей среде, активно преодолевать встречающиеся трудности, проявлять доброжелательное отношение к товарищам, выдержку, самообладание.

Подбор подвижных игр зависит от условий работы каждой возрастной группы: общего уровня физического, умственного развития детей, их двигательных умений; состояния здоровья каждого ребенка, его индивидуальных типологических особенностей, времени года, режима дня, места проведения игр, интересов детей.

Дошкольники более чувствительны к воздействию различных факторов среды, поскольку их организм находится в состоянии интенсивного развития. Занятия могут приводить к утомлению и появлению жалоб на дискомфорт в связи с чем, необходимо четко соблюдать санитарно-гигиенические нормы и требования [13]. Поэтому рекомендуется проводить занятия из трех последова-

тельных частей: подготовительной, основной, заключительной и продолжительностью от 15 до 30 минут (в зависимости от возраста дошкольника) [11 с. 48]:

Подготовительная часть занятия. Для лучшего понимания игрового сюжета педагог проводит предварительную работу: читает художественные произведения по теме занятия, организует наблюдения за окружающей средой, деятельностью людей (водителями, пешеходами и т. д.), просмотр видеофильмов, кино- и диафильмов; беседы. Значительное внимание педагог уделяет подготовке атрибутов игры — изготавливает атрибуты вместе с детьми или в их присутствии (в зависимости от возраста).

Основная часть занятия. Ознакомление детей с новой игрой проводится четко, лаконично, образно, эмоционально и продолжается 1,5–2 мин:

- объяснение сюжетной подвижной игры дается после предварительной работы по формированию представлений об игровых образах. В ходе объяснения новой игры перед детьми ставится игровая цель, способствующая активизации мышления, осознанию игровых правил, формированию и совершенствованию двигательных навыков. При объяснении игры используется краткий образный сюжетный рассказ. Он изменяется в целях лучшего перевоплощения ребенка в игровой образ; развития выразительности, красоты, грациозности движений, фантазии и воображения. Сюжет рассказа, его содержание должно быть понятно детям, поэтому использование этого приема требует планирования и продумывания педагогом предстоящей работы, чтобы у детей было сформировано представление об обыгрываемом сюжете. Сюжетный рассказ способствует вхождению в образ, развитию выразительности движений. В объяснение игры вплетаются правила, сигнал.

- объясняя несюжетную игру, педагог раскрывает последовательность игровых действий, игровые правила и сигнал. Он указывает местоположение играющих и игровые атрибуты, используя пространственную терминологию (в младших группах с ориентиром на предмет, в старших — без него). При объяснении игры воспитатель не должен отвлекаться на замечания детям. С помощью вопросов он проверяет, как дети поняли игру. Если правила им понятны, то игра проходит весело и увлекательно.

- объясняя игры с элементами соревнования, педагог уточняет правила, игровые приемы, условия соревнования. Выражает уверенность в том, что все дети постараются хорошо справиться с выполнением игровых заданий, предполагающих не только скоростное, но и качественное выполнение. Правильное выполнение движений доставляет детям удовольствие, вызывает чувство уверенности и стремление к совершенствованию.

Объединяя играющих в группы, команды, педагог учитывает физическое развитие и индивидуальные особенности детей. В команды подбирает ребят, равных по силам; для активизации неуверенных, застенчивых малышей объединяет их со смелыми и активными ребятами.

В заключительной части подводится итог; воспитатель отмечает ребят, хорошо выполнявших свои роли, проявивших смекалку, выдержку, взаимопомощь, творчество. Отмечая действия детей, нарушавших условия и правила игры, педагог высказывает уверенность в том, что в следующий раз ребята постараются и будут играть лучше.

Руководство воспитателя подвижной игрой состоит также в распределении ролей. Водящего педагог может назначить, выбрать с помощью считалки или предложить детям самим выбрать водящего и затем попросить их объяснить, почему они поручают роль именно этому ребенку; может взять ведущую роль на себя или выбрать того, кто желает быть водящим. В младших группах роль водящего выполняет поначалу воспитатель, делая это эмоционально, образно. Постепенно роль ведущего начинают поручать детям.

В ходе игры педагог обращает внимание на выполнение детьми правил, тщательно анализирует причины их нарушения. Ребенок может нарушить правила игры, если недостаточно точно понял объяснение педагога, очень хотел выиграть, был невнимателен и т. д. Педагог должен следить за движениями, взаимоотношениями, нагрузкой, эмоциональным состоянием детей в игре.

Значительное внимание следует уделять вариантам подвижных игр, позволяющим не только повысить интерес к игре, но и усложнить умственные и физические задачи; совершенствовать движения, повышать психофизические качества ребенка.

Руководя игрой, педагог формирует правильную самооценку, доброжелательные взаимоотношения, дружбу и взаимовыручку, учит детей преодолевать трудности. Преодоление трудностей П. Ф. Каптерев называл нравственным закаливанием, связывая его с формированием высокого духовного потенциала [7 с. 331].

Таким образом, использование подвижных игр в аспекте практического закрепления знаний о правилах дорожного движения детьми дошкольного возраста в образовательной деятельности ДОО выглядит очень естественно с точки зрения ребёнка и является одним из эффективных способов повышения уровня его знаний в процессе его обучения правилам ПДД. В процессе игры:

- активизируются память, представления, развиваются мышление, воображение;
- правила игры ребята воспринимают как закон; сознательное выполнение их формирует волю, развивает самообладание, выдержку, умение контролировать свои поступки, поведение.
- дети усваивают смысл игры, запоминают правила, учатся действовать в соответствии с избранной ролью, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия товарищей.

Продуманная методика проведения подвижных игр способствует раскрытию индивидуальных способностей ребенка, помогает воспитать его здоровым, бодрым, жизнерадостным, активным, умеющим самостоятельно и творчески решать самые разнообразные задачи. Пра-

вильное педагогическое руководство игрой помогает развитию и реализацию его творческих сил, оказывает психокоррекционное, психотерапевтическое воздействие.

Литература:

1. Аркин, Е. А. Дошкольный возраст / Е. А. Аркин. — 5-е изд., доп. и перераб. — Москва: Учпедгиз, 1948. — 336 с.
2. Ахмадиева, Р. Ш. Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных психолого-педагогических знаний / Р. Ш. Ахмадиева. — Казань: Изд-во ГУ «НЦ БЖД», 2010. — 119 с.
3. Авдеева, Н. Н. Безопасность на улицах и дорогах: методическое пособие для работы с детьми старшего дошкольного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина, М. Д. Маханева. — Москва; Назрань: АСТ, 1997. — 29 с.
4. Баланюк, Г. И. Теория и практика закрепления нового учебного материала на уроке / Г. И. Баланюк; под ред. И. Т. Огородникова. — Москва: Учпедгиз, 1955. — 136 с.
5. Борисова, М. М., Бараненко, М. А. Закрепление представлений о правилах дорожного движения в процессе подвижной игры у дошкольников // Современное дошкольное образование. — 2013. — № 6 (38). — С. 30–39.
6. Гамова, Е. Н. Взаимодействие детского сада и семьи по профилактике дорожно-транспортного травматизма / Е. Н. Гамова, О. П. Корецкая, В. С. Лавриненко // Современные социально-гуманитарные исследования: теоретико-методологические и прикладные аспекты: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 30 нояб. 2019 г.: в 2 ч. — Белгород: АПНИ, 2019. — Ч. II. — С. 36–39.
7. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. — Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. — 331 с.
8. Ключанов, Н. И. Дорога, ребенок, безопасность: методическое пособие по правилам дорожного движения для воспитателей и учителей начальной школы / Н. И. Ключанов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 147 с.
9. Лесгафт, П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: в 2 ч. / П. Ф. Лесгафт. — 2-е изд., доп. — Санкт-Петербург: Т-во художественной печати, 1904. — 392 с.
10. Майоров, В. И. Дорожное движение и безопасность / В. И. Майоров. — Челябинск: РЕКПОЛ, 1997. — 148 с.
11. Методические рекомендации: формирование у дошкольников навыков безопасного поведения на улицах и дорогах для педагогов дошкольных образовательных учреждений. — Москва: Издательский дом «Третий Рим», 2006. — 48 с.
12. Мустафина, Е. В. Условия формирования у детей дошкольного возраста осознанного отношения к вопросам безопасного поведения на дороге / Е. В. Мустафина, И. В. Байденко, М. А. Баронова // Аллея науки. — 2019. — Т. 5, № 1(28). — С. 850–855.
13. СанПиН 2.4.1.3049–13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций: СанПиН 2.4.1.3049–13: утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26: с изм. от 4 апр. 2014 г.
14. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство: курс лекций: учебное пособие / Т. А. Стефановская. — Москва: Совершенство, 1998. — 356 с.

Взаимодействие семьи и школы в развитии читательской культуры ребенка

Лазаренко Юлия Николаевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Работа с текстом и развитие стратегий смыслового чтения закреплены в ФГОС как обязательный результат обучения. Отсюда вытекает и практическая задача школы: добиться этого можно лишь в том случае, если каждый педагог систематически применяет разнообразные методические приемы, ориентированные на реальную результативность. Именно поэтому обучение смысловому чтению рассматривается как один из ключевых способов формирования читательской грамотности: через него складывается не только компетентный читатель, но и личность, способная извлекать из чтения жизненный и социальный опыт. [6]

Одним из наиболее серьезных препятствий в становлении ребенка как читателя становится ослабление традиции семейного чтения. Именно домашняя среда задает первоначальный опыт общения с книгой: когда взрослые и дети читают вместе, обсуждают содержание, делятся впечатлениями, внутри семьи укрепляются эмоциональные связи и формируется общее духовное пространство. В этих условиях книга выступает не просто источником информации, а частью повседневной культуры.

Сегодня эта роль семьи заметно ослаблена. Во многих домах книга уже не становится предметом общего разговора, постепенно исчезают и домашние библиотеки. По-

добные изменения отражаются не только на читательском развитии ребенка, но и на нравственно-культурной атмосфере семьи в целом. Если родители не проявляют интереса к чтению, ребенок, как правило, усваивает ту же модель поведения. Иначе говоря, отношение взрослых к книге почти неизбежно воспроизводится в детском опыте. [2]

Поэтому восстановление семейного чтения, его обновление и утверждение в качестве значимой культурной нормы следует рассматривать как одну из важнейших общественных задач. Устойчивый интерес к книге зарождается прежде всего дома, где возникает и закрепляется сама привычка читать. Семья действительно остается исходной точкой детского чтения: читающие родители обычно воспитывают читающего ребенка. Однако добиться заметных результатов в руководстве детским чтением возможно лишь тогда, когда усилия семьи дополняются целенаправленной работой школы.

Эта задача получает и нормативное подтверждение в ФГОС, где среди значимых образовательных результатов обозначены умение работать с текстом и владение стратегиями смыслового чтения. Следовательно, развитие читательской грамотности требует от каждого учителя использования разнообразных методических приемов, позволяющих прийти к реальному педагогическому эффекту. Обучение смысловому чтению в таком контексте становится одним из основных путей формирования грамотного читателя — личности, способной не только понимать текст, но и извлекать из чтения жизненный и социальный опыт. [3]

На первом этапе работы основное внимание было сосредоточено на диагностике социально-педагогических трудностей, существующих в семьях. Такая задача предполагала не формальный сбор сведений, а выстраивание положительного взаимодействия с родителями на основе личностно-ориентированного и индивидуального подхода, учитывающего как конкретные запросы семьи, так и особенности развития и обучения ребенка.

В рамках данного этапа решались несколько взаимосвязанных задач: выяснялась читательская ситуация в семье, уточнялось, в какой мере сохраняются и поддерживаются традиции совместного чтения, а также определялся уровень читательской культуры семей.

Подготовка младшего школьника к самостоятельному обращению к книге невозможна без системы внеклассного чтения: в начальной школе эта работа составляет обязательную часть литературного образования. Ее назначение состоит не просто в том, чтобы предложить детям дополнительные тексты, а в том, чтобы целенаправленно направлять их личное чтение, помогая выбирать доступную по содержанию и вместе с тем разнообразную литературу. [2, с. 123–127]

Специфика таких занятий определяется их двойственной природой. С одной стороны, они дают ребенку пространство относительной свободы, где расширяется круг чтения, укрепляется интерес к книге, развиваются

эстетическое восприятие, воображение, способность чувствовать художественный образ и проявлять творческую активность. С другой — внеклассное чтение не выходит за рамки педагогических задач школы: на этих занятиях последовательно формируются умения и навыки, необходимые мыслящему, деятельному читателю, и реализуются программные требования.

Именно развивающий характер подобных уроков объясняет отсутствие жесткой, раз и навсегда заданной схемы. Их композиция может значительно меняться в зависимости от возраста детей, содержания произведений, замысла учителя и активности класса. Чем больше в такой работе гибкости, живости и педагогического творчества, тем заметнее ее результативность. По сути, каждый урок внеклассного чтения строится как совместное творческое действие учителя и учеников.

Формы организации этой работы в начальной школе достаточно разнообразны, однако особенно заметный отклик у детей обычно вызывают литературные игры. Их ценность заключается в том, что освоение литературного материала происходит через развернутую игровую деятельность, которая усиливает мотивацию, поддерживает эмоциональную включенность и делает интерес к чтению более устойчивым. Дополнительный эффект создается за счет соревновательности: командный формат способствует сплочению детского коллектива, а участие родителей нередко придает мероприятию праздничный характер. [5, с. 15]

Одним из вариантов такой игровой формы выступает викторина. В этом случае литературное содержание соединяется с интеллектуальным соревнованием, где успех определяется количеством правильных ответов. Подобная работа активизирует познавательную деятельность школьников, побуждает их быть более внимательными, развивает память и наблюдательность, а также приносит детям радость от самого процесса. Тематически викторины могут строиться по-разному: иногда в центре оказывается одно произведение, иногда — творчество определенного автора, а в других случаях объединяющим началом становится общая тема.

Не менее значимой формой является читательская конференция. Ее педагогические возможности существенно шире простой проверки прочитанного. Такая работа побуждает школьников к вдумчивому восприятию текста, учит самостоятельно рассуждать, развивает фантазию и творческое воображение. Одновременно она формирует навыки обращения с литературой разных типов, способствует совершенствованию устной и письменной речи, позволяет глубже осмыслить конкретную тему и создает условия для проявления исследовательских способностей.

Подготовка к читательской конференции требует поэтапной организации. Сначала определяется ее тема, затем согласуются сроки проведения с педагогами, учениками, родителями и приглашенными гостями. После этого очерчивается круг вопросов и уточняется проблематика, связанная, например, с творчеством писателя или

поэта. Важной частью подготовки становится обращение к дополнительным материалам: могут использоваться фрагменты фильмов, видеозаписей, спектаклей, соотносящихся с темой обсуждения. При необходимости организовываются встречи с людьми, имеющими к ней отношение, ведется поиск дополнительной информации, проводятся репетиции с участниками. Завершается работа рефлексией, позволяющей осмыслить итоги состоявшейся конференции.

Литература:

1. Антипова, А. М. Свободное чтение школьника как социопедагогический феномен / А. М. Антипова. — Текст: непосредственный // Литература в школе. — 2021. — № 2. — С. 66–77.
2. Боева, Г.Н. «Литературный интернет-мем» как средство коммуникации / Г. Н. Боева. — Текст: непосредственный // Современный дискурс-анализ. — 2020. — № 2–2 (26). — С. 4–9.
3. Дворяшина, Н. А. Растить читателя: роль семьи в приобщении ребёнка к книге / Н. А. Дворяшина. — Текст: непосредственный // Литература в школе. — 2015. — № 3. — С. 2–8.
4. Зинин, С. А. Литература в школе или школа без литературы? / С. А. Зинин. — Текст: непосредственный // Литература в школе. — 2009. — № 9. — С. 23–26.
5. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. — Текст: электронный. — URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFlMAAOd.pdf> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 3.06.2017 г. № 1155-р. — Текст: электронный. — URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf> (дата обращения: 05.05.2026).
7. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход / С. П. Лавлинский // Учебное пособие для студентов-филологов. — Москва: Прогресс-Традиция; ИНФРА&М, 2003. — 384 с. — Текст: непосредственный.

Мир взрослых и мир детей: строим мосты взаимопонимания в контексте социокультурной адаптации дошкольника

Лисецкая Олеся Сергеевна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 29 Пушкинского района Санкт-Петербурга

В статье рассматривается проблема непонимания между логикой ребенка-дошкольника и правилами взрослого общества. Показано, что простое объяснение правил часто не приводит к их осознанному выполнению. В качестве решения предлагается авторская педагогическая технология «Смысловый мост». Она основана на идеях Л. С. Выготского и опирается на игровую деятельность. Цель технологии — помочь ребенку вместе со взрослым понять смысл правил, «прожив» их в специально созданных игровых ситуациях. В статье описаны основные этапы технологии и конкретные приемы работы, позволяющие сделать социальную норму внутренним убеждением ребенка, а не просто внешним требованием.

Ключевые слова: дошкольное образование, социальные нормы, взаимопонимание, смыслообразование, игровая деятельность, педагогическая технология, социализация.

Введение

Современное дошкольное образование признает уникальность детского восприятия мира. Однако наряду с задачами поддержки индивидуального развития перед педагогическим сообществом и родителями стоит важнейшая

Таким образом, внеклассное чтение в начальной школе выполняет сразу несколько функций: оно направляет самостоятельную читательскую деятельность детей, расширяет их литературный опыт и одновременно служит средством развития познавательной, речевой и творческой активности. Именно разнообразие форм — от игры и викторины до читательской конференции — делает эту работу педагогически продуктивной и значимой для становления ребенка как читателя.

социальная миссия — обеспечить успешную инкультурацию воспитанника, помочь ему усвоить базовые нормы и правила жизни в обществе. Часто этот процесс выглядит как простое информирование ребенка о том, «что можно» и «что нельзя». В рамках такого подхода социальная норма преподносится как догма, не требующая обоснования,

а ее усвоение проверяется лишь через внешнее, формальное соблюдение. В результате правило остается для ребенка чужим, его нарушение связано лишь со страхом негативной реакции со стороны взрослого, но никак не с пониманием последствий своих действий. Такой подход не способствует формированию глубоких внутренних убеждений. Вместо этого он создаёт у ребёнка поверхностную, вынужденную мотивацию: он ведёт себя «правильно», лишь чтобы избежать наказания или получить одобрение, и только в присутствии авторитетного взрослого. Это приводит к тому, что конфликтные ситуации не разрешаются, а повторяются снова и снова, поскольку их истинная причина не осознаётся. В итоге у дошкольника не развивается ни настоящая способность к сотрудничеству и сопереживанию, ни чувство личной ответственности за свои поступки и их последствия.

Постановка проблемы

Главная проблема заключается в разрыве между знанием правила и его личным принятием. Ребенок может повторить правило «нужно делиться», но в реальной ситуации конфликта это знание не управляет его поведением. Правило существует в абстрактном «мире взрослых», а ребенок живет в мире конкретных действий и эмоций. Задача педагогов и родителей — не просто сообщить правило, а построить «мост», который позволит ребенку самому увидеть смысл и пользу социальной нормы.

Следовательно, ключевая педагогическая и родительская задача заключается не в увеличении громкости или частоты повторения правил, а в проектировании особого типа коммуникативного перехода. Необходимо создать условия, в которых ребёнок совершит личное открытие: социальная норма — это не произвольный запрет извне, а функциональный инструмент, эмпирически проверенный способ сделать взаимодействие с другими более предсказуемым, справедливым и, как следствие, приятным для него самого. Этот «мост» строится не из слов назидания, а из материала совместного опыта, диалога и проживания последствий.

Теоретической основой для решения этой проблемы служит культурно-историческая психология Л. С. Выготского. Согласно его идеям, сознание ребенка формируется в процессе усвоения культурных норм через совместную деятельность со взрослым. Главной площадкой для такого усвоения в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра.

Авторская технология «Смысловой мост»

Описываемая технология — это практическая модель взаимодействия взрослого и ребенка, направленная на совместное обнаружение смысла правил. Она состоит из четырех этапов.

Этап 1. «Фиксация разрыва: от конфликта к вопросу».

Цель — превратить ситуацию нарушения из дисциплинарного случая в предмет совместного обсуждения.

Взрослый избегает оценки («Ты плохо поступил») и использует приемы «описания последствий» и «вопроса о причине».

Методический пример: дети сломали чужую постройку из кубиков. Вместо «Нельзя ломать!» педагог говорит: «Посмотрите, этот гараж Ваня строил очень долго и старательно. Теперь он разрушен. Можно было попросить поиграть и строить вместе». Акцент смещается с запрета на поиск конструктивных решений.

Этап 2. «Символизация и поиск образа».

Цель — найти простой образ или метафору, делающую правило наглядным. Используется прием «правило-образ».

Методический пример: для осмысления правила о бережном отношении к общим игрушкам и материалам используется образ «Хранителя сокровищ». Педагог вводит в группу специальную игрушку-символ (например, мудрую сову или доброго дракона) и рассказывает легенду: «Этот Хранитель оберегает все игрушки в нашей группе. Он очень радуется, когда видит, что его сокровища — краски, книжки, конструктор — после игры аккуратно возвращаются на свои места, чистые и целые. Тогда он заряжает их своей волшебной силой, и в следующий раз они снова готовы к удивительным играм».

Вводится ритуал: перед уборкой дети «советуются» с Хранителем, а после — «отчитываются» ему, показывая убранную комнату. Абстрактное правило «бережно относиться к игрушкам» превращается в увлекательную игровую роль и зримый, осязаемый символ, который помогает детям осознать ценность порядка и ответственность за общее пространство.

Этап 3. «Проживание в игре и моделирование».

Цель — опробовать правило в безопасной игровой ситуации. Используются проблемно-игровые ситуации.

Методический пример: для изучения правил дорожного движения группа превращается в «игровой город». Дети становятся «водителями» и «пешеходами». Нарушение правила (например, переход на «красный свет») приводит не к выговору, а к остановке игры — «пробке». Чтобы игра продолжилась, нужно всем вместе найти и исправить ошибку. Правило становится условием успешной игры.

Этап 4. «Рефлексия и перевод во внутренний план».

Цель — помочь ребенку самому сформулировать усвоенный смысл. Используются приемы «сочинения историй» и «рисуночного кодирования».

Методический пример: после цикла занятий дети создают «Книгу наших важных правил». Каждое правило иллюстрируется детским рисунком, который показывает не запрет, а позитивный результат. Например, не рисунок дерущихся детей, а рисунок ребят, которые вместе и весело играют. Создание такой книги — акт осмысления и присвоения правил.

Далее представлена адаптация ключевых этапов технологии для их системного внедрения в повседневную коммуникативную практику семьи.

Этап 1. От конфликта к диалогу: задаем вопросы, а не выносим оценочное суждение.

Вместо того чтобы реагировать на проступок ребенка окриком или наказанием, можно превратить эту ситуацию в совместный поиск решения. Опишите ситуацию и её последствия безоценочно. Например: «Я вижу, что краски разлиты на столе, а твоя новая рубашка вся в пятнах».

Пример из жизни: ребенок отобрал игрушку у брата или сестры. Вместо: «Немедленно верни! Нельзя отбирать!» Попробуйте так: «Посмотри, твоему брату стало очень обидно, он плачет. Он только что играл с этой машинкой. Можно предложить ему другую игрушку на время или поиграть вместе?»

Этап 2. Создаем семейный символ: правило с лицом.

Абстрактные понятия вроде «аккуратности» или «вежливости» сложны для детского восприятия. Создайте для них простой и понятный символ. Придумайте «семейного помощника» для важного правила. Это может быть игрушка, рисунок или даже выдуманный персонаж. Свяжите его с позитивным действием. Объясните, что этот помощник «радуется», когда правило выполняется.

Пример из жизни: чтобы приучить ребенка убирать обувь. Вместо: «Опять разбросал ботинки!» Попробуйте так: «Давай поселим у двери «Доброго Бубика» (это может быть корзинка или коврик с лицом). Он очень любит порядок и оберегает нашу обувь. Когда мы ставим ботинки аккуратно рядом с ним, он «подзаряжается» и на следующий день помогает нам быстрее собраться на прогулку. Давай покажем Бубику, какие мы аккуратные!»

Этап 3. Проигрываем правило: превращаем скучное в игру.

Лучший способ закрепить правило — прожить его в игре, где оно станет условием успеха, а не помехой. Создайте игровой сценарий, связанный с бытовой ситуацией. Правило должно быть «встроено» в сюжет. Нарушение правила должно логично «ломать игру», а не вести к недовольству.

Пример из жизни: чтобы научить мыть руки перед едой. Вместо: «Я сказала, иди мой руки!» Объявите, что вы — отважные космонавты, готовящиеся к ужину на космической станции. «Внимание, экипаж! Перед тем как съесть космическую еду, необходимо пройти дезинфекционную камеру (ванна), чтобы смыть с рук космические микробы! Иначе наш ужин будет испорчен. На старт!»

Этап 4. Закрепляем открытия: создаем семейную «копилку мудрости».

Помогите ребенку зафиксировать и запомнить те важные «открытия» о правилах, которые вы вместе сделали. Создайте простой семейный альбом, плакат или коробку с названием «Наши важные открытия» или «Как мы договорились». Фиксируйте в нем не запреты, а найденные решения и позитивные результаты. Используйте рисунки, фотографии, записи.

Пример из жизни: после того как вы вместе нашли решение для споров из-за игрушек. Вместо: оставить всё как есть. Попробуйте так: «Это было такое важное от-

крытие! Давай нарисует, как вы с сестрой весело играете в конструктор, потому что поделились. Или сфотографируем вашу общую постройку. Этот рисунок мы поместим в нашу «Копилку мудрости», чтобы не забывать, как здорово уметь договариваться».

Ключевое положение данной методики состоит в изменении роли родителей: важно перейти от одностороннего контроля («субъект-объект») к активному сотрудничеству и содействию развитию ребенка («субъект-субъект»). Таким образом родитель становится не директивным наставником, а равноправным участником совместного построения смыслов и опыта. Функциональная задача родителя трансформируется из трансляции и надзора в проектирование развивающей среды и организацию зоны ближайшего развития.

Целью является создание таких диалогических и деятельностных условий, которые обеспечат не интроекцию (пассивное вкладывание) нормы, а её самостоятельное открытие и конструирование ребёнком при тактичном опосредующем участии взрослого. Этот процесс, в соответствии с теорией Л. С. Выготского, ведёт к подлинной интериоризации — превращению внешней социальной нормы во внутренний, осмысленный регулятор поведения.

Реализация данного подхода требует от родителя высокой степени педагогической рефлексии, эмоциональной регуляции и инвестиции временного ресурса в качественную, недирективную коммуникацию. Однако именно такой путь обеспечивает переход от конъюнктурного послушания к автономной нравственной деятельности, основанной на понимании причинно-следственных связей и личной ответственности, что является фундаментом для становления зрелой социальной личности.

Технология «Смысловый мост» обладает значительным потенциалом для трансляции педагогических принципов в пространство семейного воспитания, выступая в качестве универсального методологического инструмента. Её дидактическая цель заключается не в достижении ситуативной поведенческой коррекции через подчинение внешним императивам, а в организации процесса интериоризации социальных норм. В контексте детско-родительского взаимодействия это означает формирование у ребёнка способности к рефлексивному осмыслению требований взрослого, распознаванию их прагматической и ценностной основы и последующему преобразованию во внутренние, смысловые регуляторы собственных действий.

Заключение

Современный подход к дошкольной социализации смещается от модели простого подчинения правилам к модели совместного смыслопорождения. Задача — не заставить ребенка следовать инструкциям, а помочь ему увидеть в правилах логику позитивного человеческого взаимодействия. Построение «мостов взаимопонимания»

через технологию «Смысловой мост» позволяет объединить мир детской непосредственности и мир соци-

альных норм, создавая общее пространство уважительного и осмысленного сотрудничества.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Чернявская А. Г. Преадаптация к неопределенности: нарождающиеся тренды в образовании и развитии личности // Вопросы психологии. — 2019. — № 6.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста: современный взгляд // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2021. — № 5(107).
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии — СПб.: Союз, 1997.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.
5. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2019.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002.
7. Смирнова Е. О. Детская психология. — М.: Владос, 2006.

Научно-методические аспекты развития креативной компетентности педагогов среднего профессионального образования

Лопатина Агата Анатольевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Корякина Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы развития креативной компетентности педагогов в системе среднего профессионального образования (СПО). Выявлено противоречие между возрастающими требованиями к инновационному потенциалу преподавателей и недостаточной разработанностью механизмов его целенаправленного формирования в условиях СПО. Авторами предложена уточненная структура креативной компетентности, обоснована специфика ее проявления в профессиональном обучении. Выдвинута гипотеза о значимости конкурсного движения (на примере всероссийского конкурса «Мастер года») как катализатора развития надпрофессиональных творческих навыков. В заключении обозначены перспективы эмпирического исследования данной проблемы.

Ключевые слова: креативная компетентность, среднее профессиональное образование, педагог, творческое мышление, надпрофессиональные навыки.

Современная система среднего профессионального образования (СПО) находится на этапе глубокой структурной и содержательной трансформации. Глобальные социально-экономические изменения, технологический прогресс, а также реализация масштабных федеральных инициатив, таких как федеральный проект «Профессионалитет», диктуют новые правила подготовки квалифицированных кадров. Сегодня от выпускника колледжа или техникума требуется не просто владение алгоритмами трудовых действий, но и готовность к решению нестандартных производственных задач, быстрой адаптации к меняющимся технологиям.

В этой парадигме кардинально меняется роль преподавателя и мастера производственного обучения — от транслятора готовых знаний к полноценному проектировщику инновационного образовательного процесса. Это требует от него высокого уровня профессионализма, гибкости и мощного творческого потенциала. Однако в педагогической науке и практике обнаруживается явное противоречие: с одной

стороны, нормативные документы (обновленные ФГОС, профессиональные стандарты) и запросы работодателей требуют от педагога СПО владения инновационными технологиями и надпрофессионального подхода к обучению; с другой стороны, в научной литературе недостаточно разработаны как концептуальные основы, так и практические механизмы целенаправленного развития креативной компетентности именно в специфических условиях среднего профессионального образования. Традиционные системы повышения квалификации зачастую носят репродуктивный характер и не обеспечивают требуемого уровня развития творческих надпрофессиональных навыков.

Выявленная проблема определила цель настоящей статьи: уточнить сущность и структуру креативной компетентности педагога СПО, а также теоретически обосновать организационно-педагогические условия ее эффективного развития.

Анализ современной психолого-педагогической литературы демонстрирует высокую вариативность подходов

к трактовке понятий «креативность» и «креативная компетентность». На сегодняшний день в науке сложилось несколько ключевых направлений исследования данного феномена.

Первая группа исследователей (Д. Б. Богоявленская, В. М. Голубова, О. А. Ширшова и др.) рассматривает креативность преимущественно как личностную характеристику, атрибут индивидуальности, определяющий predisposition к творчеству. В рамках этого подхода акцент делается на психологических качествах: гибкости ума, толерантности к неопределенности, способности к дивергентному мышлению. Вторая группа авторов (М. Воллах, Е. П. Ильин, В. Г. Каменская, И. Е. Мельникова, Е. Торренс, А. К. Эшиев и др.) фокусируется на деятельностном аспекте, определяя креативную компетенцию как утилитарную способность применять нестандартные методы в конкретных и неопределенных ситуациях, генерировать идеи для решения ситуационных задач. Третий, интегративный подход (Д. В. Иванов, В. А. Степашкина, М. М. Кашапов, М. А. Холодная), трактует креативную компетентность как сложное системное качество, возникающее на пересечении внутренней мотивации, особенностей мышления и опыта созидательной деятельности.

В отличие от простого перечисления существующих позиций, важно провести их критическое сравнение. Личностный подход излишне психологизирует проблему, упуская из виду профессионально-прикладной контекст. Деятельностный подход, напротив, часто сводит креативность к набору технологических приемов (владение мозговым штурмом, кейс-методами). Интегративный подход представляется наиболее эвристичным, однако он нуждается в конкретизации применительно к системе СПО. Большинство авторов исследуют креативность абстрактного «учителя» (чаще всего школы или вуза), игнорируя двойственную природу деятельности педагога профессионального обучения, который должен синтезировать педагогическое и инженерно-техническое (или отраслевое) творчество.

Обобщая анализ теоретических подходов, можно сделать вывод, что креативная компетентность не сводится к изолированным навыкам или врожденным талантам. Она представляет собой сложный профессиональный конструкт, требующий системного формирования в процессе решения практически значимых задач.

В рамках данной статьи мы рассматриваем креативную компетентность педагога СПО как интегративное, динамически развивающееся профессионально-личностное качество. Оно выражается в способности и внутренней готовности преподавателя нестандартно решать комплексные педагогические и производственно-технологические задачи, оперативно адаптировать содержание обучения к актуальным запросам рынка труда и целенаправленно формировать творческое отношение к профессии у студентов.

Обосновывается позиция, согласно которой педагог СПО выступает не просто создателем новых форм

учебной деятельности, но трансформирует реальные производственные процессы в дидактические модели. Элемент новизны предлагаемого подхода заключается во введении условия двухпрофильного профессионализма: креативная компетентность педагога СПО оценивается не только по новизне педагогической деятельности, но и по актуальности отраслевых технологических решений, которые он интегрирует в учебный процесс.

Опираясь на деятельностный подход А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна и специфику профессионального образования, мы выделяем трехкомпонентную структуру креативной компетентности. Данные компоненты выделены не произвольно, а логически вытекают из структуры самой педагогической деятельности: от зарождения мотива к осмыслению теории, переходу к практике и оценке результата.

1. Мотивационно-ценностный компонент, включающий ценностное отношение к профессии, устойчивую потребность в обновлении собственного инструментария, устойчивость к неопределенности и готовность к оправданному риску при внедрении инноваций. В условиях СПО этот компонент также подразумевает ценностное восприятие своей отрасли (машиностроения, IT, сферы услуг и т. п.) как поля для непрерывного совершенствования.

2. Когнитивно-деятельностный компонент, который базируется на знании методологии творчества и представляющий собой ядро компетентности. Включает осведомленность о современных педагогических технологиях (эджайл в образовании, перевернутый класс, смешанное обучение), знание ТРИЗ (теории решения изобретательских задач), а также глубокое, опережающее понимание трендов развития той отрасли, специалистов для которой готовит педагог. Выражается в умении проектировать авторские образовательные программы, разрабатывать нестандартные практические задания, моделирующие реальные производственные конфликты и задачи.

3. Рефлексивно-оценочный компонент, обеспечивающий обратную связь и саморазвитие. Включает способность критически оценивать эффективность внедренных инноваций, анализировать собственные ошибки без потери мотивации, осуществлять мониторинг профессионального роста — как своего, так и студентов.

На основе данных компонентов определены критерии сформированности креативной компетентности: личностно-мотивационные (инициативность, ценность творчества), когнитивные (широта и актуальность профессионального кругозора), деятельностно-технологические (успешность внедрения авторских методик) и рефлексивные (адекватность самооценки, готовность к супервизии).

Формирование описанной структуры требует создания специфических организационно-педагогических условий. В рамках исследования к ним отнесены: 1) погружение педагога в открытую соревновательную среду, характеризующуюся высокой степенью профессиональ-

ного вызова; 2) обеспечение междисциплинарного синтеза, требующего одновременного применения педагогических и актуальных отраслевых знаний; 3) организация системной внешней многоуровневой экспертизы педагогического опыта. Традиционная академическая среда зачастую изолирована и рутинна, поэтому необходим систематический выход за ее рамки.

В связи с этим формулируется следующая рабочая гипотеза: развитие креативной компетентности педагогов колледжей и техникумов может быть обеспечено при включении педагога в профильные конкурсные движения, к примеру — Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Мастер гола».

Механизм развивающего воздействия обусловлен тем, что конкурс выступает комплексной образовательной средой, прицельно активизирующей структурные компоненты компетентности. В частности, когнитивно-деятельностный компонент обогащается за счет анализа передовых практик коллег в результате необходимости оперативного конструирования образовательного процесса в условиях дефицита времени и нетиповых задач; рефлексивно-оценочный — посредством получения объективной обратной связи от экспертного сообщества. Данная гипотеза предполагает возможность эмпирической проверки через сравнительную фиксацию изменений уровня гибкости мышления, оригинальности методических решений и глубины самоанализа на различных этапах участия в конкурсе.

Наше предположение строится на нескольких аргументах. Во-первых, конкурсная среда концентрирует в себе факторы неопределенности и ограниченности времени, что является классическим триггером для запуска дивергентного мышления. Педагог вынужден выходить из зоны комфорта и генерировать решения в стрессовых условиях. Во-вторых, анализ эволюции конкурсных регламентов (на примере сопоставления нормативной базы

конкурсов последних лет) наглядно демонстрирует смещение акцентов: от простой демонстрации академического урока к оценке способности педагога решать внештатные ситуации, вовлекать неподготовленную аудиторию, демонстрировать симбиоз педагогических и производственных технологий.

Конкурс выступает площадкой интенсивного обмена передовыми педагогическими практиками: участие в подобных мероприятиях инициирует масштабную рефлексию, позволяет сравнить методический арсенал с эффективными педагогическими решениями и обеспечивает значительный мотивационный импульс для дальнейшей профессиональной деятельности. Анализ теоретико-методологических основ проблемы позволил сформулировать следующие выводы:

1. Креативная компетентность педагога СПО уточнена как интегративное профессионально-личностное качество, имеющее двухпрофильную природу. Она требует от специалиста не только психолого-педагогической гибкости, но и инновационного мышления в рамках преподаваемой дисциплины, модуля или курса.

2. Обоснована целесообразность выделения трех компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного), которые отражают полный цикл реализации педагогического творчества в условиях современного среднего профессионального образования.

3. Установлено, что традиционные формы повышения квалификации недостаточны для формирования надпрофессиональных творческих навыков. В качестве альтернативы сформулирована гипотеза о высоком потенциале конкурсного движения (в частности, конкурса «Мастер года») как катализатора развития креативной компетентности за счет моделирования ситуаций вызова, интеграции компетенций и интенсивной внешней экспертизы.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Еще раз о «Креативном поле» // Российский психологический журнал. — 2005. — № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-o-kreativnom-pole>
2. Иванов Д. В., Степашкина В. А. Креативная компетентность педагога, учителя, преподавателя: сущность, структура, значимость в общепрофессиональной компетентности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 10. — С. 57–69.
3. Ислямова Е. А., Хаялиева С. З. Развитие творческой активности будущих педагогов профессионального обучения в высшей школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2025. — № 4(129). — С. 114–120.
4. Кашапов М. М. Формирование профессионального творческого мышления: учебник для вузов / М. М. Кашапов, А. С. Кашапов. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 124 с.
5. Корнеева Н. Ю., Уварина Н. В. Инновационные подходы к формированию надпрофессиональных навыков у будущих педагогов профессионального обучения // Бизнес. Образование. Право. — 2025. — № 2(71). — С. 455–460.
6. Тарасюк О. В., Краюхина О. Е., Березина В. А. Форсайт в подготовке педагогов профессионального обучения в области креативных индустрий // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2025. — № 1(21). — С. 69–83.
7. Эшиев А. К., Садырова Н. А. Креативная компетенция как неотъемлемая позиция в образовании и педагогике // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. — 2025. — № 1(37). — С. 1–8.

Методика интеграции искусственного интеллекта, образовательных онлайн-платформ и планшетов в процесс изучения иностранных языков

Мельникова Анна Владимировна, преподаватель
Приангарский политехнический техникум (г. Хабаровск)

В статье рассматривается методика интеграции искусственного интеллекта (ИИ), образовательных онлайн-платформ и планшетов в процесс изучения иностранных языков в дополнении к обучению в учебной аудитории или классе с учебниками и рабочими тетрадями. Анализируются ключевые направления использования ИИ (адаптивное обучение, автоматизированная проверка заданий, чат боты, распознавание речи, рекомендательные системы), функционал популярных платформ (Duolingo, Babbel, Rosetta Stone и др.) и преимущества планшетов как инструмента обучения в школах и средне профессиональных учебных заведениях. Представлена методика поэтапного внедрения технологий в учебный процесс, включающая диагностику уровня, комбинирование форматов, контроль и обратную связь, геймификацию и коллаборативные задания. Выявлены преимущества (персонализация, вовлеченность, мгновенная обратная связь) и ограничения (зависимость от инфраструктуры, риск снижения живого общения, стоимость лицензий) применения цифровых инструментов. Сформулированы рекомендации для преподавателей по эффективной интеграции технологий с сохранением педагогической экспертизы. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации методик преподавания иностранных языков в условиях цифровой трансформации образования. Затронут вопрос ошибок ИИ «галлюцинации» в процессе обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательные платформы, планшеты, изучение иностранного языка, адаптивное обучение, геймификация, цифровая грамотность, персонализация обучения, NLP (обработка естественного языка), чат боты, галлюцинации ИИ.

A methodology for integrating artificial intelligence, online educational platforms and tablets into the process of learning foreign languages

Melnikova Anna Vladimirovna, lecturer
Priangarsk Polytechnic College (Khabarovsk)

The article discusses a technique for integrating artificial intelligence (AI), online educational platforms and tablets into the process of learning foreign languages in addition to learning in a classroom or classroom with textbooks and workbooks. The key areas of AI use (adaptive learning, automated task verification, chatbots, speech recognition, recommendation systems), the functionality of popular platforms (Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, etc.) and the advantages of tablets as a teaching tool in schools and secondary vocational educational institutions are analyzed. The methodology of step-by-step technology implementation in the educational process is presented, including level diagnostics, format combination, control and feedback, gamification and collaborative tasks. The advantages (personalization, engagement, instant feedback) and limitations (dependence on infrastructure, risk of reduced live communication, cost of licenses) of using digital tools are revealed. Recommendations for teachers on the effective integration of technologies while maintaining pedagogical expertise are formulated. The results of the study can be used to optimize methods of teaching foreign languages in the context of digital transformation of education [1 p. 154]. The issue of AI errors and «hallucinations» in the learning process is raised.

Keywords: artificial intelligence, educational platforms, tablets, learning a foreign language, adaptive learning, gamification, digital literacy, personalization of learning, NLP (natural language processing), chatbots, AI hallucinations.

Современные тенденции в образовании активно внедряются во все сферы обучения интегрируют в учебный процесс цифровые технологии. Действительность тесно связана с новейшими разработками в сфере цифровых технологий, которые активно внедряются во все сферы жизни. Особого внимания заслуживает применение искусственного интеллекта (ИИ) [1, с. 146], специализированных онлайн-платформ и мобильных устройств в том числе планшетов при изучении иностранных языков в дополнении к учебникам.

Цель данной статьи — рассмотреть методику их использования, выявить преимущества и ограничения,

а также предложить рекомендации для эффективной интеграции в образовательный процесс ИИ.

Роль искусственного интеллекта в изучении иностранного языка

ИИ трансформирует традиционные подходы к обучению, предлагая персонализированные и адаптивные решения. Разработки учебных программ и материалов; методики преподавания и рефлексия; подготовка преподавателей владение цифровыми технологиями являются важнейшими навыками, которые необходимо развивать

преподавателям иностранных языков, позволяя им играть ключевую роль в эффективном, критическом и рефлексивном обучении [3]; оценивание и оценка.

Ключевые направления его применения

Адаптивное обучение. Алгоритмы ИИ анализируют прогресс учащегося, выявляют слабые места и корректируют программу, предлагая задания оптимального уровня сложности.

Автоматизированная проверка заданий. ИИ-системы распознают ошибки в письменных работах и устной речи, дают обратную связь по грамматике, лексике и произношению.

Чатботы и виртуальные собеседники. Симулируют диалоги на иностранном языке, позволяя отрабатывать разговорные навыки в безопасной среде.

Распознавание речи и анализ произношения. Технологии обработки естественного языка (NLP) оценивают интонацию, темп и чёткость речи, помогая улучшить акцент. NLP охватывает не только распознавание слов, но и глубокое понимание контекста, эмоциональной тональности и намерения пользователя.

Рекомендательные системы. Подбирают контент (статьи, видео, упражнения) на основе интересов и уровня владения языком.

Образовательные платформы: функционал и возможности

Онлайн-платформы предоставляют структурированные курсы и интерактивные инструменты. Типичные функции:

- мультимедийные уроки (аудио, видео, анимации); интерактивные упражнения с мгновенной проверкой; игровые механики (геймификация) для повышения мотивации;
- базы данных лексических карточек с алгоритмами интервального повторения;
- форумы и чаты для общения с носителями языка и другими учащимися;
- аналитика прогресса (графики, отчёты, достижения).

Примеры популярных платформ: Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, LinguaLeo, Skyeng.

Планшеты как инструмент обучения, учебники сопутствующие и обязательные в программе обучения.

Планшеты сочетают мобильность и мультимедийные возможности, что делает их эффективным средством изучения языка.

Преимущества:

Доступность. Ученики могут заниматься в любое время и в любом месте.

Мультисенсорное восприятие. Сочетание текста, аудио и видео улучшает запоминание.

Интерактивность. Сенсорный экран и стилусы позволяют выполнять задания в игровой форме.

Портативность планшета. Легче носить с собой, чем ноутбук, и удобнее, чем смартфон, для просмотра кон-

тента. Также есть вероятность приобретения планшета, для учебного заведения из-за лояльности цены.

Разнообразие приложений. От словарей и переводчиков до комплексных курсов и игр.

Методика интеграции ИИ технологий в учебный процесс: Для результативного внедрения ИИ, платформ и планшетов рекомендуется следующая методика:

Диагностика уровня. Провести стартовую оценку знаний с помощью ИИ-тестов, чтобы определить индивидуальный маршрут обучения.

Комбинирование форматов

- задействовать учебники, для работы с модулями по изучению иностранного языка.
- использовать платформы для самостоятельной работы (домашние задания, повторение);
- применять планшеты на уроках для интерактивных упражнений и мультимедиа;
- задействовать чатботов для тренировки разговорных навыков вне класса.

Важно: Наблюдение за чат-ботами — ситуация, когда большие языковые модели (LLM) или чатботы генерируют ответы, не основанные на реальных данных или искажающие их. По определению IBM, это восприятие несуществующих или незаметных для человека паттернов.

Аналогия: похоже на то, как люди видят фигуры в облаках или лица на Луне.

Причины: переобучение (overfitting), предвзятость, неточности в обучающих данных, сложность архитектуры модели [4].

Как часто происходят «галлюцинации»

По данным исследований, чатботы «галлюцинируют» в 3–27 % случаев при выполнении простых задач (например, при суммировании новостей). Частота зависит от модели и разработчика.

Поэтапное внедрение в процесс обучения образовательных онлайн-платформ и планшетов в процесс изучения иностранных языков.

Учебник на бумажном носителе, чтобы ученики видели соотношение модулей изучения с платформой:

- начать с простых инструментов (словарные приложения, аудиоуроки);
- постепенно подключать адаптивные курсы и симуляции диалогов.

Контроль и обратная связь:

- анализировать данные ИИ-платформ для корректировки учебной программы;
- сочетать автоматическую проверку с экспертной оценкой преподавателя.

Мотивация через геймификацию. Использовать баллы, позитивные картинки с изображениями, уровни и награды на платформах для поддержания интереса.

Коллаборативные задания. Организовать групповые проекты с применением планшетов (создание презентаций, подкастов, видео).

Важно учитывать: Ученики запоминают одни и те же модели поведения учителей в течении длительного периода и наборы поведения учителя во взаимодействии с классом из-за коллективного обучения формируется единый организм.

Преимущества и ограничения

- Преимущества: персонализация обучения; повышение вовлечённости за счёт интерактивности;
- мгновенная обратная связь; доступ к аутентичным материалам (подкасты, фильмы, новости);
- развитие автономности учащихся.

Ограничения:

- зависимость от технической инфраструктуры (интернет, устройства); риск снижения живого общения при чрезмерном использовании ИИ; высокая стоимость лицензий на некоторые платформы; необходимость цифровой грамотности у преподавателей и учащихся;
- возможные проблемы с конфиденциальностью данных.

Рекомендации для преподавателей:

1. Выбирать платформы с гибкими настройками и аналитикой прогресса. Это позволит отслеживать успехи учащихся и корректировать программу.
2. Сочетать цифровые инструменты с традиционными методами (дискуссии, ролевые игры). Например, после изучения темы на платформе провести обсуждение в классе.
3. Обучать учащихся критическому отношению к ИИ рекомендациям (например, проверять переводы в нескольких источниках). Это развивает аналитические навыки.
4. Постоянно обновляющиеся ресурсы цифровой образовательной среды дают возможность выработать индивидуальную стратегию обучения для каждого студента. [2] Регулярно обновлять контент и приложения для поддержания актуальности. Устаревшие материалы снижают эффективность обучения.
5. Проводить опросы и сбор обратной связи для оценки эффективности технологий и корректировки

Литература:

1. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. Зав. книжной редакцией Е. А. Бережнова. — Издательский дом Высшей школы экономики, М. — 2019. 149 с.
2. Кузьминов Я. И. ВШЭ полностью откажется от традиционных лекций в пользу онлайн-курсов [Электронный ресурс] URL: <https://rb.ru/news/vshe-study-online>
3. Technology-Enhanced International Chinese Education: An Overview Xiaoping Gao University of Wollongong, Australia [Электронный ресурс] <https://www.clt-international.org/attachments/files/1NTDM6ZJHK4MDNJ2MJG45YWQ1CNWRI3NMJMAZU2DOTMW2NDG14ODDH6ODEZ2ZWE2CZDY1CNWZMAZWQ0ANJMW3NTA13LJY39NTC41ODE3ELJVL.pdf>
4. Silvia C. Carpallo. Статья опубликована 14 марта 2025 года в разделе Medscape News UK [Электронный ресурс] <https://www.medscape.com/viewarticle/ai-hallucinations-are-changing-medicine-should-we-worry-2025a1000647?form=fpf>

ошибок. Это поможет выявить проблемы и улучшить методику.

Заключение

Интеграция искусственного интеллекта, образовательных платформ и планшетов открывает новые возможности для изучения иностранных языков. Грамотное применение этих инструментов позволяет создать адаптивную, мотивирующую и интерактивную среду обучения. Однако успех зависит от продуманной методики, сочетающей технологические инновации с педагогической экспертизой.

Перспективные направления для дальнейших исследований:

- долгосрочная оценка влияния ИИ на языковые компетенции (как меняется уровень владения языком через 1–3 года использования ИИ инструментов);
- разработка стандартов цифровой грамотности для преподавателей (программы обучения работе с ИИ и платформами);
- изучение этических аспектов использования ИИ в образовании (защита данных, прозрачность алгоритмов).

Нарушение информации в определённых областях науки может привести к неправильной передаче «галлюцинациям» информации искусственным интеллектом. Это происходит по нескольким причинам, связанным с качеством данных, архитектурой моделей, их обучением и контролем.

Стимулирование творчества: неожиданные или неверные идеи ИИ могут подтолкнуть к новым гипотезам и исследованиям (по мнению Ананда Бхушана из IBM).

В науке: ошибочные результаты иногда помогают обнаружить новые закономерности. Профессор Эми Макговерн (Национальный научный фонд США) отмечает, что «галлюцинации» дают учёным идеи, которые они иначе могли бы не рассмотреть.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на долгосрочную оценку влияния ИИ на языковые компетенции и разработку стандартов цифровой грамотности для преподавателей.

Знакомство детей дошкольного возраста с традиционными праздниками русской культуры

Морозова Людмила Станиславовна, воспитатель;
Ремезова Светлана Константиновна, воспитатель;
Ткаченко Татьяна Васильевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 97» г. о. Самара

В нынешних реалиях сохранение консолидации российского общества выходит на первый план. Глобальные трансформации в социуме требуют пересмотра подхода к народным праздникам и традициям.

Федеральные государственные образовательные стандарты задают рамки для воспитания дошкольников, акцентируя внимание на их личностном росте через освоение культурного наследия.

Знакомство малышей с русскими обычаями способствует формированию у них целостной картины мира, быта и игр русского народа, а также помогает структурировать накопленные знания. Духовно-нравственное развитие в дошкольном возрасте служит фундаментом для развития познавательных способностей и любознательности. Взаимодействие с народным творчеством и традициями расширяет кругозор ребенка.

Особую ценность представляют народные игры: они не только увлекательны, но и делают личность более разносторонней, обогащая багаж знаний. В основе народной культуры лежат «историческая память», передаваемая сквозь века, и «непрерывная связь времен». Эти элементы формируют общее мировоззрение народа и понимание своего места в нем. Поэтому знакомство дошкольников с национальными традициями крайне важно для становления личности ребенка и укрепления его национальной идентичности.

Педагогическая модель должна быть ориентирована на освоение детьми фольклора и народных обычаев, развитие навыков коммуникации и воспитание глубокого уважения к родному дому.

Народные праздники и торжества — это отражение языческих взглядов предков на быт, труд и природу; это нить, которая связывает нас с прошлым. Сегодня, рассматривая наследие прошлого, дети не всегда понимают смысл народных праздников, старинных традиций, отражавших важные стороны жизни народа. А ведь это огромный мир, включающий духовный опыт предков, историю и культуру отечества. Приобщение к миру родной культуры поможет ребенку почувствовать гармонию жизни предков, понять их обычаи и традиции [2].

Если бы не изобретение праздников, человеческая жизнь могла бы утратить свою яркость и многообразие. Праздники же служат важнейшим проводником культурного наследия, демонстрируя традиции, верования, а также объекты национальной гордости и восхищения.

Праздники бывают разные:

- семейные;

- календарные;
- религиозные;
- государственные.

Но есть и такие праздники, которые отмечаются только одной группой людей или жителями только одной страны [1].

Раннее знакомство детей с родной культурой, языком и народным творчеством является мощным инструментом для формирования их духовности, эстетического вкуса и нравственных ориентиров. Эти знания станут фундаментом для сохранения культурных богатств нашей страны в будущем.

Для развития личности ребенка дошкольного возраста народные традиции имеют многогранное значение: Они открывают детям двери в историю русского народа, знакомят с его уникальным бытом, обычаями, национальным костюмом и особенностями межличностных отношений.

Народные традиции неразрывно связаны с воспитанием уважения к таким фундаментальным нравственным качествам, как честность, добросовестность, доброта, милосердие, великодушие и справедливость. Продуманные и качественно проведенные мероприятия, посвященные народным праздникам, эффективно формируют национальную культуру у дошкольников.

Традиционные народные праздники, включая как общеизвестные, так и менее распространенные, служат зеркалом, отражающим человеческие ценности, духовность, убеждения народа, а также его отношение к труду и социальным связям.

Ознакомление дошкольников с элементами русской культуры эффективно реализуется через их творческую активность.

Задача педагога — акцентировать внимание на наиболее известных народных праздниках, используя такие формы продуктивной деятельности, как рисование, аппликация и лепка. Процесс создания праздничных атрибутов и игрушек превращается в увлекательное совместное занятие для воспитанников и взрослых. Для успешного усвоения традиций критически важно привлекать к образовательному процессу родителей. В будущем праздники станут для детей приятной возможностью совместного времяпрепровождения с семьей, что мотивирует родителей к более активному участию в жизни детского сада.

Педагогам рекомендуется вовлекать родителей в подготовку к народным торжествам: шитье костюмов, изготовление тряпичных кукол или участие в конкурсах. Такое партнерство трансформирует статус родителей из

пассивных наблюдателей в полноправных участников событий. Подобная модель укрепляет доверительные связи между педагогами и семьями воспитанников и наглядно демонстрирует ребенку значимость его семьи. Кроме того, совместная подготовка стимулирует взрослых задуматься о том, какие духовные и культурные ценности они хотят передать детям, опираясь на народные обычаи.

Обрядовые праздники занимают важное место в программе, выступая проводником в мир национальных верований и суеверий, обогащая опыт детей театральными элементами.

Ключевым моментом является формирование у ребенка ощущения принадлежности к этому доброму и мудрому миру, который приносит радость через образы животных и птиц, а также через взаимодействие с природой. В рамках изучения народного календаря по месяцам дети активно участвуют в игровых действиях.

Литература:

1. Приобщение дошкольников к традициям через народные праздники maam.ru <https://www.maam.ru/detskijasad/priobshchenie-k-tradicijam-cherez-narodnye-prazdniki.html>
2. Проект «Приобщение дошкольников к истокам русской культуры через народные фольклорные праздники» <https://nsportal.ru> <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/10/12/proekt-priobshchenie-doshkolnikov-k-istokam-russkoy-narodnoy-kultury>

Лингвострановедческий потенциал детских рассказов на занятии по русскому языку как иностранному на примере рассказа Н. Н. Носова «Огурцы»

Мошкова Елизавета Сергеевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Статья посвящена исследованию лингвострановедческого потенциала детских художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на базовом уровне (A2–B1). Детская литература, в частности рассказы Н. Н. Носова, рассматривается как аутентичный источник национально-культурной информации, позволяющий формировать лингвострановедческую компетенцию инофонов. На примере рассказа «Огурцы» анализируются такие единицы с национально-культурным компонентом, как безэквивалентная лексика, фоновые слова, имена собственные, единицы речевого этикета и коннотативная лексика. Предлагается система заданий для комментированного чтения, направленная на семантизацию культурно-маркированных единиц, развитие языковой догадки и воспитание нравственных ценностей.

Ключевые слова: РКИ, лингвострановедческая компетенция, детская литература, Н. Н. Носов, рассказ «Огурцы», методы преподавания.

В современной лингводидактике обучение русскому языку как иностранному предполагает не только освоение грамматики и лексики, но и формирование целостного представления о культуре носителей языка. Как подчёркивал Л. В. Щерба, по-настоящему понять чужую культуру можно лишь через вдумчивое чтение оригинальных художественных текстов [5, с. 50].

Через игровую деятельность, имитирующую трудовые процессы, дети получают удовольствие и формируют представление о значении и содержании труда.

Анализ детской активности на народных праздниках демонстрирует, что данная тематика может быть успешно включена в любую образовательную область ФГОС, что является ключевым фактором эффективного образовательного процесса. Педагогическая задача при подготовке и проведении праздников заключается в стимулировании эмоционального подъема у детей, создании радостного настроения, воспитании любви к Родине, а также в передаче знаний о народных традициях и специфике их проведения.

Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры способствует гармоничному развитию их личности, формируя у них основы русского характера и менталитета.

В практике преподавания РКИ особого внимания заслуживает детская художественная литература, обладающая высоким лингводидактическим и воспитательным потенциалом. Как отмечает Е. В. Астащенко, обращение к текстам, написанным для детей, позволяет иностранным студентам уровня A2+ не только читать аутентичные произведения доступного лексико-грамматического уровня,

но и прикоснуться к культуре, близкой и понятной носителям языка, а также усвоить лексику, входящую в повседневный обиход [2, с. 12]. С этим утверждением трудно не согласиться: детская проза, как правило, характеризуется прозрачным сюжетом, реалистическим методом, отсутствием сложных тропов и ирреальных допущений, что делает её идеальным материалом для изучающего чтения на начальном этапе.

Одним из наиболее удачных авторов для работы в иностранной аудитории на уровнях А2–В1 является Николай Николаевич Носов. Его рассказы, включая «Огурцы», воссоздаёт реалии повседневной жизни, модели поведения и ценностные установки, хорошо знакомые русскому читателю с детства. При этом текст содержит богатый лингвострановедческий материал, который может быть как явным (лексика, прямо называющая культурно значимые реалии), так и скрытым (оценочные значения, подтекст этических суждений).

В рассказе Н. Н. Носова можно выделить несколько типов единиц-носителей культурной информации.

Прежде всего это безэквивалентная и фоновая лексика. Ситуация, описанная в рассказе, разворачивается в контексте коллективного сельского хозяйства, что для современных иностранных учащихся требует специального комментирования. Слово *колхоз* является безэквивалентной лексикой, обозначающей реалию, не имеющую аналога в других культурах. Такие слова, как *огород*, *кладовка* и др., будучи формально эквивалентными в других языках, обладают специфическим фоновым значением. Так, *огород* для русского человека — это не только участок земли, но и традиционный способ поддержания быта, связанный с понятиями *рассада*, *урожай*, *засолка* и т. д.

Важным компонентом являются имена собственные, которые также содержат в себе культурную нагрузку. Так, герои рассказа, Павлик и Котья, сталкиваются со сторожем. Имя мальчика *Котья* — это не просто уменьшительно-ласкательная форма от *Котя* или *Константин*, но и характерный маркер домашней сферы общения, передающей особое интимно-бытовое звучание.

Особенно ярко лингвострановедческий потенциал проявляется в анализе коннотативной лексики и фразеологизмов. Речь персонажей насыщена разговорными и эмоционально окрашенными выражениями. Как видно из диалога («*Ты их не сажал, не растил, не имеешь права и выбрасывать*»), в русской патриархальной культуре проступок не просто осуждается, а приравнивается к изменению статуса личности («*Ты мне не сын*»). Даже съеденный огурец вызывает у Котьи мучительный вопрос: «*Как будет считаться — украл я его или нет?*» — что показывает внутреннее усвоение этической категории, а ответ дедушки («*Считай, что я тебе подарил его*») снимает вину лишь через акт прощения и дара, но не через отрицание самого понятия кражи.

Наконец, рассказ «Огурцы» предлагает богатый материал для освоения формул речевого этикета. Диалог

Котьи со сторожем и с матерью содержит образцы ситуативного общения. Так, например, фраза дедушки «*Съел, ну и съел. На здоровье*» представляет собой конструкцию косвенного прощения. Первая часть («*Съел, ну и съел*») — это разговорная модель, редуцирующая значимость проступка. Вторая часть («*На здоровье*») употребляется не тривиально: вместо ожидаемого порицания или нотации дедушка использует бытовую формулу, обычно связанную с угощением и доброжелательностью. Тем самым он символически переопределяет действие, снимая с ребёнка статус вора.

Опираясь на наблюдения С. Ю. Камышевой о необходимости движения «от языковых средств к идейному замыслу» [4, с. 119], можно предложить следующий алгоритм работы с рассказом Н. Н. Носова «Огурцы» на занятии РКИ (уровень А2+).

Практическая работа с рассказом строится в три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. На каждом этапе решаются свои методические задачи — от введения фоновой лексики до интерпретации культурных ценностей. Система заданий, предложенная ниже, позволяет не только понять содержание, но и присвоить культурные смыслы через активное использование языка.

На предтекстовом этапе необходимо актуализировать фоновые знания.

Задание 1. «Что такое колхоз и огород?»

Преподаватель показывает изображения: большое поле, несколько человек с ведрами, грядки с огурцами, дедушка-сторож. Студенты получают карточки со словами *колхоз*, *огород*, *грядка*, *сторож*, *кладовка*. Задача: соединить слово с картинкой и предположить, есть ли что-то похожее в их культуре (рассказать 1–2 предложениями).

Задание 2. «Ассоциативная карта: огурец»

Студенты в парах записывают 3–5 ассоциаций со словом *огурец* (на родном языке или по-русски). Затем преподаватель предлагает сравнить с ассоциациями русских: «дача, засолка, хруст, лето, банка, мама солит». Обсуждение: почему для русских огурец — не просто овощ? Что значит «засолить огурцы на зиму»?

Задание 3. «Что можно сделать на чужой земле?»

Мозговой штурм. Вопросы для обсуждения:

— Можно ли сорвать яблоко с дерева во дворе чужого дома?

— Если никто не видит, можно ли взять чужую вещь?

— Как в вашей культуре относятся к «мелким кражам»?

Цель — выявить разные культурные нормы перед чтением рассказа.

На притекстовом этапе осуществляется комментированное чтение.

Задание 1. «Перерыв на культурный комментарий»

Чтение текста небольшими частями (например, до слов «...и побежал к сторожу»). После каждой части студенты получают одно слово для культурного комментария:

- *колхоз* (почему это слово трудно перевести?)
- *огород* (что значит «растить огурцы своими руками» для русской семьи?)
- *сторож* (почему он дедушка, а не полицейский? какой у него авторитет?)

Студенты дают гипотезы, преподаватель корректирует.

Задание 2. «Эмоциональный термометр диалога»

Даны три диалога: Котька с мамой (начало), Котька с мамой (когда она узнала правду), Котька с дедушкой-сторожем.

Студенты получают шкалу: «злость — обида — строгость — тепло — прощение». Задача: отметить, какие эмоции передают слова матери и сторожа. Объяснить, почему мать говорит: «Ты мне не сын», а сторож — «На здоровье».

Задание 3. «Скрытый смысл фразы»

Преподаватель выписывает на доску 3 фразы:

1. *Сейчас же неси их обратно!*
2. *Ты их не сажил, не растил — не имеешь права выбрасывать.*
3. *Съел, ну и съел. На здоровье.*

Задача для студентов (в группах): написать, что буквально значат эти фразы и что они значат в культуре (что важнее: прибыль или честность? можно ли простить, не наказав?).

На послетекстовом этапе важно выйти на уровень интерпретации и ценностного осмысления.

Литература:

1. Носов Н. Н. Собрание сочинений в 4 томах. — М.: Детская литература, 1979–1982.
2. Астащенко Е. В., Сырова М. М. Роль русской детской литературы в преподавании РКИ (до уровня А2+) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2021. — № 1–2. — С. 11–15.
3. Грехнева Л. В. Лингвострановедческий потенциал художественного текста на уроках РКИ // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2020. — № 3 (39). — С. 64–69.
4. Камышева С. Ю., Терешонок Е. В. Лингвокультурный потенциал художественного текста: особенности комментирования в иностранной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2020. — № 3 (39). — С. 116–120.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 428 с.

Задание 1. Мозговой штурм

Студентам предлагаются вопросы:

1. Почему мать заставила мальчика отнести огурцы обратно, даже несмотря на то, что они были сорваны?
2. Что в русской культуре ценят больше: прибыль или честность?
3. Как вы понимаете фразу «Бедность не порок, а воровство — грех» (если она знакома студентам)?

Задание 2. «Ролевая игра: разговор с мамой после истории»

Студенты работают в парах: один — Котька, который уже вернул огурцы и получил прощение сторожа; другой — мама.

Задача: разыграть диалог, используя фразы из текста, и объяснить, почему мама в итоге смягчается. После игры — рефлексия: какие слова в русском языке помогают восстановить доверие?

Таким образом, рассказ Н. Н. Носова «Огурцы» является не просто адаптивным учебным текстом, но и полноценным лингвокультурным феноменом. Его использование на занятии РКИ позволяет решить комплекс задач: обогатить словарный запас учащихся за счет безэквивалентной и коннотативной лексики, сформировать представление о советском и постсоветском быте, воспитать уважение к моральным ценностям русской культуры (честность, ответственность, авторитет старших) и, в конечном итоге, повысить уровень межкультурной коммуникативной компетенции. Как справедливо замечает Л. В. Грехнева, именно художественный текст является наилучшим средством формирования лингвострановедческой компетенции в практике преподавания иностранного языка [3, с. 60].

Сенсомоторная интеграция в системе логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи

Осеева Елена Алексеевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Сенсомоторная интеграция — это способность мозга обрабатывать информацию, поступающую от органов чувств (зрения, слуха, осязания, вестибулярного аппарата и др.), и формировать на её основе адекватные моторные реакции. Развитие сенсомоторной интеграции имеет особую значимость для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и другими нарушениями развития, поскольку лежит в основе формирования речевых, когнитивных и социальных навыков.

Развитие сенсомоторных функций способствует:

- формированию артикуляции, фонематического слуха и связной речи;
- улучшению внимания, памяти, пространственного и логического мышления;
- совершенствованию мелкой (письмо, самообслуживание), общей (координация, равновесие) и артикуляционной моторики (чёткость речи);

- эмоциональной регуляции (снижение тревожности, гиперактивности, развитие самоконтроля);

- социальной адаптации (навыки взаимодействия, сотрудничества, коммуникации);

- подготовке к школьному обучению (формирование базовых навыков для освоения учебной программы).

Исследования последних лет подтверждают тесную связь между сенсомоторной интеграцией и речевым развитием. В отечественной и зарубежной науке выделяются следующие направления.

1. Нейропсихологические исследования

Ахутина Т. В. изучает связь сенсомоторных функций с речевым развитием и разрабатывает методы нейропсихологической диагностики детей.

Глозман Ж. М. исследует особенности межанализаторного взаимодействия у детей с речевыми нарушениями.

Семенович А. В. разработала метод замещающего онтогенеза, включающий сенсомоторную коррекцию.

Визель Т. Г. и Микадзе Ю. В. также внесли значительный вклад в изучение нейропсихологических основ речевого развития.

2. Логопедические и коррекционные методики

Осеева Е. А. (2025) провела сравнительный анализ методик сенсомоторной коррекции у дошкольников с ОНР (на основе работ Лалаевой, Филичевой, Каше): методика Р. И. Лалаевой акцентирует внимание на фонематическом слухе; подход Т. Б. Филичевой — на артикуляционной моторике; система Г. А. Каше предлагает комплексный подход.

Бабина Г. В. изучает сенсомоторные функции у дошкольников с ОНР, включая исследования идеомоторных образов и праксиса.

Белякова Л. И. разрабатывает методы коррекции дизартрии и речевого развития.

3. Зарубежные исследования сенсорной интеграции

Айрес Э. Дж. — основоположник концепции сенсорной интеграции. В работе «Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» (2009) описаны принципы терапии, направленной на нормализацию обработки сенсорных стимулов.

Марианна Линская адаптировала методы сенсорной интеграции для работы с детьми с речевыми нарушениями.

4. Психолого-педагогические исследования

Запорожец А. В. изучал закономерности сенсорного развития детей и его связь с речью.

Венгер Л. А. разработал методики развития сенсорных и моторных функций для коррекционной работы.

Мурашова И. Ю. исследовала полимодальное восприятие у детей с ОНР.

5. Современные прикладные исследования (2020–2025 гг.)

Бугаева Е. В. (2023) показала эффективность комплексного использования сенсорных упражнений в сочетании с логопедическими занятиями.

Мамина Т. М., Карпинская В. Ю., Шилов Ю. Е. (2020) систематизировали теоретические подходы и подтвердили необходимость междисциплинарного подхода.

Балюкова И. Б. (2023) доказала положительное влияние сенсорной интеграции на произвольное внимание, память и регуляцию деятельности у детей с ОНР.

Ключевые выводы современных исследований

- Комплексный подход: сочетание сенсомоторных упражнений с логопедическими, психологическими и педагогическими методами даёт лучшие результаты.

- Ранняя коррекция: чем раньше начинается работа по развитию сенсомоторной интеграции, тем выше вероятность преодоления речевых нарушений.

— Индивидуализация: программы должны учитывать тип сенсорного нарушения (гиперчувствительность/гипочувствительность) и степень речевого недоразвития.

— Междисциплинарность: эффективная коррекция требует взаимодействия логопедов, психологов, дефектологов и воспитателей.

— Доказанная эффективность: исследования показывают улучшение речевых навыков (на 30–50 % при регулярной работе), внимания и концентрации (на 25–40 %), эмоциональной стабильности и социальной адаптации.

Подробный анализ направлений работы

1. Развитие речи и коммуникативных навыков

Речь — сложный процесс, требующий скоординированной работы множества систем:

- слуховой: различение звуков речи;
- зрительной: считывание мимики, жестов, артикуляции;
- осязательной и проприоцептивной: ощущение положения органов артикуляции;
- вестибулярной: равновесие и координация;
- моторной: непосредственное произношение звуков.

Занятия по сенсомоторной интеграции устраняют первопричины речевых трудностей, подготавливают «фундамент» для эффективной работы логопеда.

2. Улучшение когнитивных функций

Сенсомоторные упражнения развивают:

- внимание и концентрацию;
- память (в т. ч. моторную);
- пространственное, причинно-следственное и логическое мышление;
- планирование и последовательность действий.

3. Развитие моторики

Различают:

- мелкую моторику (пальцы рук): застёгивание пуговиц, рисование, письмо;
- общую моторику: координация движений, равновесие;
- артикуляционную моторику: точность движений органов речи.

Развитая моторика напрямую влияет на успешность в школе и быту.

4. Эмоциональная регуляция и снижение тревожности

Сенсомоторные игры помогают:

- научиться распознавать и регулировать свои ощущения;
- снизить тревожность и напряжение;
- повысить уверенность в себе и мотивацию к обучению;
- улучшить поведение и адаптацию в социуме.

5. Социальная адаптация и взаимодействие

Через сенсомоторные игры дети учатся:

- взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;
- понимать и выражать эмоции;
- соблюдать правила и очерёдность;
- сотрудничать и договариваться;
- проявлять инициативу и творчество.

6. Подготовка к школьному обучению

Отлаженная сенсомоторная интеграция создаёт базу для:

- усвоения академических навыков (чтение, письмо, математика);
- длительного сидения на уроке;
- выполнения инструкций учителя;
- концентрации внимания;
- ориентации в пространстве класса и школы;
- взаимодействия с одноклассниками.

7. Профилактика вторичных нарушений

Своевременная коррекция сенсомоторных проблем помогает избежать:

- задержки речевого развития;
- трудностей обучения (дисграфия, дислексия);
- нарушений поведения и внимания (СДВГ);
- низкой самооценки и школьной дезадаптации.

Таблица 1. Примеры практических упражнений и их эффект в сенсомоторной интеграции

Упражнение	Развиваемая система	Практический результат
Балансировка на доске/мяче	Вестибулярная, проприоцептивная	Улучшение равновесия, осанки, контроля дыхания для речи
«Чудесный мешочек» (опознание предметов на ощупь)	Тактильная, когнитивная	Развитие осязания, памяти, словарного запаса
Лепка из пластилина/глины	Тактильная, мелкая моторика	Укрепление пальцев, подготовка к письму, стимуляция речевых зон
Логоритмика (речь + движение + ритм)	Слуховая, моторная, речевая	Улучшение темпа и ритма речи, координации, внимания
Сухой бассейн с шариками	Тактильная, проприоцептивная, вестибулярная	Снижение тревожности, развитие тактильной чувствительности, укрепление мышц
Игры с водой/песком	Тактильная, зрительная, мелкая моторика	Расслабление, развитие воображения, подготовка к графическим навыкам

Таким образом сенсомоторная интеграция — не просто набор упражнений, а фундамент для гармоничного развития ребёнка с ОНР. Её целенаправленное развитие позволяет устранить первопричины речевых и поведенческих трудностей, создать благоприятную среду для обучения, развить базовые навыки для успешной социализации и школьного обучения, а также повысить качество жизни ребёнка и его семьи.

Литература:

1. Айрес Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; пер. с англ. — М.: Теревинф, 2009. — 272 с.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихология и школа / Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2017. — № 2. — С. 3–15.
3. Бабина Г. В. Сенсомоторные функции у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабина // Логопедия. — 2021. — № 3. — С. 45–52.
4. Бугаева Е. В. Практическое применение методов сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения / Е. В. Бугаева // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2023. — № 1. — С. 28–34.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М.: Академия, 2002. — 232 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (623) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 27.05.2026. Дата выхода в свет: 03.06.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.