

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКИ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Материалы
Международной студенческой научно-практической конференции
(Тула, 8 апреля 2026 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 37.01(082)
ББК 74.04я43
023

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
№255 от 12.02.2026 г.*

Рецензенты: Алексеева Екатерина Петровна, канд. филос. наук, доцент, директор МБОУ «Центр образования №25 с углубленным изучением отдельных предметов»
Дорошенко Инна Сергеевна, канд. психол. наук, доцент, тренер-медиатор, директор Ассоциации ДПО «Научно-исследовательский образовательный центр», «Центр медиации»

Редакционная коллегия: Селезнева Юлия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, директор Института детства ФГБОУ ВО «ТГПУ имени Л. Н. Толстого»
Гладнева Светлана Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, дисциплин и методик начального образования ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л. Н. Толстого»

023 Образование в XXI веке: проблемы, практики, тенденции развития : сборник материалов Междунар. студ. науч.-практ. конф. (Тула, 8 апр. 2026 г.). – Чебоксары: Среда, 2026. – 464 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-908083-97-3

Сборник содержит материалы Международной научно-практической конференции «Образование в XXI веке: проблемы, практики, тенденции развития». В статьях представлены результаты исследований студентов и преподавателей образовательных организаций различных типов. Работы раскрывают ключевые проблемы современной образовательной сферы, демонстрируют эффективные педагогические практики и обозначают перспективные направления её развития в XXI веке.

Материалы сборника иллюстрируют многообразие научных подходов, характерных для современного студенческого сообщества. В работах предложены решения актуальных задач – от внедрения цифровых образовательных ресурсов до совершенствования воспитательной работы и учёта индивидуальных траекторий развития обучающихся.

Издание адресовано: студентам и аспирантам педагогических и смежных специальностей; преподавателям школ, колледжей и вузов; методистам и руководителям образовательных организаций; исследователям в области педагогики, психологии и управления образованием, а также всем, кто интересуется инновациями и стратегиями развития образовательной системы в современном мире.

Статьи представлены в авторской редакции.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 37.01(082)
ББК 74.04я43

ISBN 978-5-908083-97-3
DOI 10.31483/a-10866

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2026
© УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», 2026
© Издательский дом «Среда», оформление, 2026

ПРЕДИСЛОВИЕ

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» совместно с Витебским государственным университетом им. П.М. Машерова представляют сборник материалов Международной студенческой научно-практической конференции **«Образование в XXI веке: проблемы, практики, тенденции развития»**.

В сборнике представлены статьи студентов и преподавателей образовательных организаций различных типов. Работы раскрывают ключевые проблемы современной образовательной сферы, демонстрируют эффективные педагогические практики и обозначают перспективные направления её развития в XXI веке.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. От традиционной школы к образованию будущего: поиск эффективных решений.
2. Воспитание и обучение в современной школе: баланс ценностей и компетенций.
3. Подготовка учителя для современной школы: требования к профессионализму и личностным качествам.
4. Игропрактика и игровые технологии в современном образовании: возможности и риски.
5. Образование и развитие личности: современные вызовы и практики.
6. Современное образование: инновации, управление и профессиональная подготовка.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Армавир, Архангельск, Великий Новгород, Владивосток, Екатеринбург, Елабуга, Кемерово, Краснодар, Красноярск, Липецк, Магадан, Нижневартовск, Новомосковск, Омск, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Самара, Ставрополь, Старый Оскол, Сургут, Тула, Ульяновск, Уфа, Хабаровск, Херсон, Чебоксары, Челябинск) России и Республики Беларусь (Витебск, Минск).

Среди образовательных учреждений авторов статей выделяются следующие группы: академические учреждения (Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина Минобороны России, Международная академия бизнеса и управления), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Донской государственный технический университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кубанский государственный медицинский университет, Кубанский государственный университет, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский педагогический государственный университет, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Нижневартовский государственный университет, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Омский государственный педагогический университет, Петрозаводский государственный университет, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Самарский государственный социально-педагогический университет, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, Санкт-Петербургский государственный университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный государственный университет, Сибирский юридический институт МВД РФ, Ставропольский государственный педагогический институт, Сургутский государственный педагогический университет, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Уральский государственный университет путей сообщения, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,

Херсонский государственный педагогический университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет) и Республики Беларусь (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты вузов, учителя и педагоги дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными наработками, результатами собственных исследований, включив их в материалы сборника Международной студенческой научно-практической конференции **«Образование в XXI веке: проблемы, практики, тенденции развития»**, содержание которого не может быть исчерпано.

Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики, дисциплин
и методик начального образования
Тульского государственного педагогического
университета им. Л.Н. Толстого
С. Г. Гладнева

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ШКОЛЫ К ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩЕГО: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

<i>Баранов К.Р.</i> Роль благоприятного психологического климата на уроке: формирование позитивного эмоционального состояния младших школьников	12
<i>Бармин И.Д., Боровской В.А.</i> Современные тенденции и проблемы обучения английскому языку в условиях цифровизации образования	15
<i>Власенко А.Т.</i> Методы оценки творческого потенциала субъектов в контексте информального образования.....	19
<i>Войтенкова В.А., Ахременко И.Н.</i> Организация социально-педагогического и психологического взаимодействия семьи и школы средствами «родительского университета»	21
<i>Гаврилова Д.М.</i> Профилактика компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста, проживающих на севере	26
<i>Гаранина Д.С.</i> Цифровые образовательные ресурсы, способствующие развитию логического мышления у младших школьников	29
<i>Гладких П.А.</i> Школьный научный журнал «В поисках фактов и истины» как средство формирования у обучающихся умений работать с информацией.....	32
<i>Горбань С.Ю., Шатохина И.В.</i> Электронные средства обучения на уроках литературного чтения: путь к эмоциональному погружению и развитию одарённости	35
<i>Гурбанова Л.Г.</i> Использование автоматизированных систем оценки письменной речи при обучении иностранному языку как элемент цифровой трансформации образования	39
<i>Мещерякова К.А.</i> Виды практико-ориентированных заданий к урокам математики, направленные на формирование у младших школьников функциональной математической грамотности	45
<i>Полякова Л.С.</i> Задания с использованием цифровых образовательных ресурсов к урокам математики, направленные на формирование у младших школьников вычислительных навыков.....	48
<i>Савенкова Д.А.</i> Сетевые образовательные ресурсы как средство патриотического воспитания детей младшего школьного возраста	53
<i>Сидорук С.И.</i> Развитие умений говорения с использованием когнитивного подхода в школе	56
<i>Трушкин Е.Д., Добудько Т.В.</i> Проблема оценивания результатов в практике современного образования.....	59
<i>Филатова Д.А.</i> Методы организации тренировок по лёгкой атлетике для достижения высоких спортивных результатов.....	62
<i>Филатова Д.А.</i> Развитие у детей младшего школьного возраста скоростно-силовых способностей на занятиях легкой атлетикой.....	65
<i>Чембарова Е.А., Ахременко И.Н.</i> Добро как ресурс личности в достижении психологического благополучия и здоровья	68
<i>Шувалова Е.В.</i> Цифровые образовательные ресурсы, способствующие формированию регулятивных универсальных учебных действий у учащихся основной школы	73
<i>Элизбарян А.Г., Климаш А.С., Канпушева И.Ш.</i> Интеграция цифровых технологий и английского языка в образовании: программирование как средство обучения	76

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: БАЛАНС ЦЕННОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ

<i>Абдулгабובה Д.И.</i> Методические рекомендации по использованию народных сказок в воспитании духовно-нравственных качеств у младших школьников.....	78
<i>Антонова В.А.</i> Понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание»: сущность, функции, принципы	81
<i>Базарова К.Р.</i> Формирование у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи на уроках литературного чтения.....	83
<i>Баранкова А.К., Платонушкина П.С.</i> Проблема развития у обучающихся основной школы познавательного интереса при организации исследовательской деятельности по информатике	86
<i>Бастракова Н.В., Орлова Л.А.</i> Потенциал сказки в формировании коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста	89
<i>Белая К.В.</i> За пределами урока: развитие читательской культуры учащихся через внеурочную деятельность	92
<i>Бивойно П.А.</i> Патриотизм как важный аспект личностного развития младших школьников.....	95
<i>Борзова А.А.</i> Выявление сформированности у современных младших школьников логического действия сравнения (на примере изучения имени прилагательного)	97
<i>Быкова Н.В.</i> Краски родины: нестандартные практики патриотического воспитания младших школьников в XXI веке	102
<i>Важнова Е.А.</i> Психология успеха школьника: спорт как инструмент личностного роста и мотивации учащихся	104
<i>Вартанян С.Г.</i> Особенности лексико-грамматического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью на этапе начального школьного образования	107
<i>Гладких П.А.</i> Умение работать с информацией как метапредметный образовательный результат... ..	112
<i>Глазова А.А.</i> Методические приемы формирования у младших школьников умения моделировать при решении текстовых задач	115
<i>Гричева А.С.</i> Роль наглядности и мультимедиа на уроках «Окружающего мира» в формировании эмоционально-ценностного отношения младших школьников к историческому прошлому России.....	118
<i>Давыдова Е.В.</i> Содержательный аспект формирования патриотических ценностей в современной основной школе	120
<i>Демина Д.Э., Гладнева С.Г.</i> Диагностика сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности у современных подростков.....	123
<i>Звягин Н.Р.</i> Моделирование как метод обучения младших школьников решению текстовых задач.....	127
<i>Зимникова Е.А.</i> Формирование у младших школьников грамматических понятий в ходе дидактической игры как научная проблема	129
<i>Иванишина П.А.</i> Потенциал экологического кружка в формировании у младших школьников исследовательских умений	133
<i>Иванова О.А., Митрохина С.В.</i> Формирование у младших школьников логических универсальных учебных действий на уроках математики с помощью игры	135
<i>Игнатова Е.С.</i> Состав знаний младших школьников об организме человека, формируемых на уроках окружающего мира в 3 классе	138
<i>Иноземцева Ю.М.</i> Сущность, структура и содержание здоровьесберегающей компетентности младших школьников	141

Катковская Е.А. Просмотр современных мультфильмов как средство воспитания младших школьников	143
Качурина А.Н. Воспитание гражданской активности у старшеклассников: теоретико-методический аспект	146
Коваленко А.И. Формирование у младших школьников интереса к профессиональному самоопределению как научная проблема	148
Комарова Д.А. Кружок художественного творчества как эффективная форма совершенствования каллиграфических умений младших школьников во внеурочной деятельности	152
Кондратьева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение процессов социализации детей, имеющих интеллектуальные нарушения	154
Константинова Е.Н. Развитие у младших школьников логических универсальных учебных действий на уроках математики с помощью головоломок и ребусов	157
Крылова С.Д. Формирование у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни как педагогическая проблема	160
Липилина Е.Ю., Рахманина А.А. Воспитание уважительного отношения к культуре других народов у младших школьников	163
Макарова А.А. Формирование у младших школьников математической грамотности с помощью практико-ориентированных заданий	166
Матвеева А.С. Преодоление академической неуспешности младших школьников как научная проблема	169
Мкртчян К.С., Матвеева О.В. Просветительская работа: цели и направления	171
Мороз А.И. Содержание работы учителя начальных классов по формированию у младших школьников представлений о России	175
Мяжкова М.С. Педагогические условия формирования у учащихся основной школы лексических навыков на уроках иностранного языка	179
Никулина А.В. Проектирование образовательной среды как стратегия воспитания патриотизма у учащихся	182
Павлова А.Е. Развитие у младших школьников навыков безопасного поведения в городской среде как научная проблема	186
Панюкова Д.Г. Исследовательские умения, формируемые у младших школьников на уроках окружающего мира: понятие, сущность и состав	188
Ратанова А.Н. Изучение английского языка как средство повышения познавательного интереса младших школьников к православной культуре в современных православных школах	191
Рябинина С.Ю. Образ защитника Отечества в обороне Тулы 1941 года: отражение региональной истории в экскурсионных программах для начальной школы	195
Тютин А.В. Практика использования цифровых технологий при обучении младших подростков английскому языку	198
Федосеева А.И. Возможности информационных технологий как средства развития памяти и внимания младших школьников	202
Федюкина В.А. Формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью как педагогическая проблема	205
Фролова А.Е. Особенности развития познавательной активности детей младшего школьного возраста на уроках математики	208
Харламова А.В. Проблема формирования социальной компетентности у учащихся основной школы	210

Харламова А.В. Роль классного руководителя в формировании у учащихся основной школы социальной компетентности..... 213

Цуканова А.М. Характеристика логических задач на уроках математики, направленных на развитие у младших школьников познавательных УУД..... 216

Шепотько А.Е. Формирование у младших школьников знаний о величинах на уроках математики с помощью интерактивных заданий 219

Шершова И.Ю. Дизайнерские умения: понятие, структура и особенности формирования в начальной школе..... 222

Шестакова А.А., Григорьева Д.А. Межпредметные связи как средство патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста 224

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ И ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ

Алексеева А.С. Роль методического объединения учителей гуманитарного цикла в формировании у педагогов основной школы мотивации к совершенствованию профессионального мастерства 227

Брежневская К.Ю., Клюкина А.Д. Особенности коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования..... 230

Бухарская В.И. Развитие коммуникативной компетентности молодых учителей как составляющей профессиональной компетентности педагога..... 233

Бухарская В.И. Развитие коммуникативной компетентности молодых учителей начальных классов: содержание и формы работы методического объединения 237

Гиренкова П.Е. Модель организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях многофункциональной школы полного цикла «Таланты и способности»..... 243

Кириленко И.Н., Березин А.Ф., Рощевская Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного личностно-профессионального развития работников образования в процессе курсовой подготовки..... 246

Кучерявая Е.А. Информационная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога..... 250

Морозова А.С. Формирование ИКТ-компетентности учителей начальных классов в условиях цифровизации образования 252

Попова И.А. Особенности организации проектной деятельности студентов среднего профессионального образования 255

Саткевич А.Р., Гончарова Я.Д. Цифровая компетентность как требование к современному учителю начальных классов..... 259

Сурова В.Е. Профессиональные компетенции педагога, реализующего курс внеурочной деятельности «Семьеведение» 262

Федорова А.А., Громская А.А., Барина О.В., Кукушкина А.Г. Адаптация начинающих педагогов в школе: от кризиса к устойчивому развитию 265

Швыряева И.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности учителей 268

ИГРОПРАКТИКА И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

<i>Барулина М.С.</i> Влияние игровых технологий на формирование лексической компетенции обучающихся при изучении английского языка: возможности и риски	272
<i>Бумажненко Н.И., Бумажненко А.И., Арванова А.А.</i> Развитие представлений о природных символах Республики Беларусь у детей старшего дошкольного возраста	275
<i>Гревцова Е.В., Жукова Ю.А.</i> Потенциал сюжетно-ролевых игр в профилактике девиантного поведения младших подростков.....	280
<i>Дорофеев А.В., Корагина Т.Г.</i> Педагогические условия использования игровых технологий в обучении студентов технических специальностей колледжа	284
<i>Зяблицкая А.В.</i> Формирование навыков сотрудничества у детей младшего дошкольного возраста в процессе подвижных игр	288
<i>Левашева К.Д., Лисуненко В.Ю.</i> Цифровые игровые технологии в обучении английскому языку: возможности, риски и перспективы.....	290
<i>Макарова Е.К.</i> Учебно-деловая игра как средство формирования профессиональных действий сотрудников правоохранительных органов.....	293
<i>Маратканова Ю.А., Ширинова С.Р., Юдайчев В.С.</i> Использование игровых цифровых платформ в ходе изучения иностранных языков	296
<i>Медведев К.Д.</i> Особенности формирования у младших школьников интереса к познанию окружающего мира средствами интерактивных игр	299
<i>Моисеева Д.В., Гревцова Е.В.</i> Спортивные игры как средство формирования навыков командной работы у учащихся среднего школьного возраста.....	302
<i>Мошкина П.А., Кацера А.А.</i> Дидактические игры как эффективный инструмент коррекции произвольной памяти у младших школьников с ОВЗ	305
<i>Новаковская Ю.А.</i> Влияние элементов геймификации на мотивацию школьников к занятиям физической культурой.....	307
<i>Паршина Т.Р., Гревцова Е.В.</i> Виды имитационных игр, способствующих формированию у младших школьников представлений о профессии.....	310
<i>Рябова Е.А.</i> Игропрактика как инструмент профилактики правонарушений среди подростков группы риска.....	314
<i>Садыгова Р.М.</i> Сюжетная игрофикация как средство развития функциональной грамотности на уроках английского языка	317
<i>Селезнева А.Е., Павловская О.Б.</i> Воспитательный потенциал интеллектуальной игры по правилам дорожного движения «Интеллектуальное колесо»: результаты апробации	319
<i>Сотикова А.О.</i> Формирование у младших школьников познавательных универсальных учебных действий в ходе интерактивных игр на уроках математики	324
<i>Степанова Д.А., Гревцова Е.В.</i> Образовательный потенциал подвижных игр в формировании коммуникативных умений младших школьников	326
<i>Филина Н.А., Асмаловская О.А.</i> Игровые технологии в структуре логопедического воздействия при речевых нарушениях у дошкольников: психолого-педагогические условия	329
<i>Фомкина М.Ю.</i> Теории множеств и искривления пространства в топологических метафорах «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла (внеурочное «Безумное чаепитие» со школьниками 5–7 классов)	331

ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПРАКТИКИ

Бастракова Н.В. Проблема формирования коммуникативных навыков у современных младших школьников в научной литературе и образовательной практике	336
Власова Е.К. Социальные партнёры в воспитании единства народов: сотрудничество школ с музеями, библиотеками, общественными организациями.....	340
Гуремина Н.В. Школьный театр как средство самовыражения и развития творческих способностей субъектов образовательного процесса	343
Загатиная С.В. Факторы риска адаптации современных первоклассников к школе	346
Зиборова Ю.В. Творческие задания на уроках литературного чтения в начальной школе как средство развития воображения у детей младшего школьного возраста.....	348
Зиборова Ю.В. Эмпирическое исследование по развитию воображения у детей младшего школьного возраста	352
Зотова В.В. Роль развития волевых качеств в рамках психологической подготовки спортсменов по виду спорта «волейбол» на этапе начальной подготовки	355
Иванова Е.Н. Поддержка и провоцирование как инструмент медиатора	356
Корзунина О.А., Фоменко Н.В. Развитие воссоздающего воображения у детей младшего школьного возраста в процессе изучения басни.....	360
Корнеева Е.С. Развитие у учащихся основной школы коммуникативных навыков как научная проблема.....	366
Краузе Е.А. Развитие произвольного внимания у младших школьников средствами мультимедийной визуализации	369
Крестьянинова С.М., Храмовская В.А. Развитие творческих способностей младших школьников при изучении графических редакторов.....	371
Крупин Д.В., Стасева О.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с успеваемостью обучающихся в образовательном процессе основной школы	374
Кудрявцева А.С. Развитие эмоционального интеллекта как направление образовательной деятельности начальной школы	378
Лазаренко Л.А., Есликовская Д.О., Мироненко Е.В., Чуприна М.В. Распространенность самоповреждающего поведения в подростковом возрасте.....	380
Лустина Д.Р. Профилактика у учащихся основной школы девиантного поведения как научная проблема.....	383
Переверзева А.С., Шелеванова К.А., Петрова И.С. Проектная деятельность как современный способ решения вопросов в ДОУ.....	388
Пиряева М.В., Леньшина К.А. Психолого-педагогические особенности поведенческих отклонений гиперопекаемых и гипопекаемых детей младшего школьного возраста: теоретический аспект.....	390
Сиваков В.В., Ахременко И.Н. «Простая психология...» как средство мониторинга психологической безопасности личности	394
Совихина Е.А., Новичкова Н.М. Тренинг как инструмент развития бесконфликтного взаимодействия старших подростков: диагностический аспект.....	398
Спиридонов М.Д. Психологические аспекты мотивации современных аспирантов	401
Стрелкова Е.Л. Представления о войне в картине мира детей старшего дошкольного возраста	404
Суханова О.В. Коррекционные задачи и инновационные технологии формирования фразовой речи у детей раннего возраста.....	406
Хрусталева А.В. Проблемы развития эмоционального интеллекта подростков в научной литературе и образовательной практике	409

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИИ, УПРАВЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

<i>Белая А.В.</i> Фармакология спорта среди студентов.....	412
<i>Богославцева Л.В., Затуливетров К.Е., Семенова В.Р.</i> Роль государства в финансировании среднего общего образования: проблемы и перспективы.....	415
<i>Брагина О.А., Малышева Ю.А.</i> Использование технических средств обучения на уроках английского языка в военном вузе	419
<i>Гурова А.А.</i> Проблемы деятельности органов местного самоуправления по организации содержания и развитию учреждений образования.....	422
<i>Доржеева В.В., Новик А.А., Сотник В.А.</i> Трудоустройство выпускников СВГУ: опыт, планы, ожидания	425
<i>Иванова Н.В.</i> К вопросу о формировании навыков конструктивного взаимодействия в спортивной команде по воздухоплавательному спорту	431
<i>Исаев А.С., Руденко Е.О.</i> Опыт разработки виртуальных лабораторных при изучении электротехники	433
<i>Левицкая С.В., Егорова А.М.</i> Оценка возможности внедрения методики «кроссфит» как способа повышения эффективности занятий по физической культуре в вузах	437
<i>Лунова Л.Н.</i> Формирование системы молодёжной политики Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова в начале 2000-х годов	442
<i>Михайлова П.В., Шкрыль С.В.</i> О качестве спортивной экипировки и её влиянии на эффективность тренировок.....	445
<i>Приходько О.В.</i> Формирование межкультурной компетентности иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки: теоретико-методологические основания	448
<i>Сафронова Е.Б., Лыхина П.Н., Макарова А.Д.</i> Формирование профессионально важных качеств выпускников транспортного вуза	451
<i>Ситдикова Д.Р.</i> Портфолио как инструмент формирования и оценки профессиональных компетенций дизайнера в условиях современного образования.....	455
<i>Сухорукова С.А., Вдовина А.С.</i> Знание иностранного языка как ключ к успеху в профессиональной деятельности студентов-туристов	456
<i>Харирагаван Викрам</i> Финансовая грамотность и учебные программы по международным финансам: тенденции и вызовы XXI века.....	459

ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ШКОЛЫ К ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩЕГО: ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

Баранов Кирилл Романович

педагог дополнительного образования

МБУДО «ДШИ №1»

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Орлова Людмила Александровна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РОЛЬ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УРОКЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования благоприятного психологического климата на уроках в начальной школе как условия возникновения позитивных эмоциональных состояний младших школьников. Представлены диагностические результаты, характеризующие эмоциональное состояние учащихся на разных этапах опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: психологический климат, психологическое здоровье, преобладающие эмоциональные состояния.

В последние годы проблема психологического здоровья учащихся начальной школы приобретает особую актуальность. Многочисленные исследования в области психологии, физиологии и педагогики фиксируют устойчивую тенденцию к ухудшению психологического здоровья детей, что вызывает обоснованную тревогу у многих специалистов. Так, по данным ВОЗ, дети и подростки с различными нарушениями психологического здоровья составляют примерно 20% от общей численности детско-подросткового населения. Приведенным данным не противоречат и результаты исследований Л.И. Божович, Т.Л. Валуйской, Е.Н. Васильевой, Т.П. Гавриловой, А.М. Прихожан, А. Славиной, Е.Е. Сапоговой, Н.Н. Толстых и др., которые подтвердили, что около 20% детей в младшем школьном возрасте уже проявляют эмоциональную возбудимость, тревожность, агрессивность, неадекватную реакцию на различные ситуации. В связи с приведенной статистикой особого внимания в этом контексте заслуживает проблемы здоровья младших школьников, так как именно на этом возрастном этапе закладываются основы эмоционального благополучия, которое является одним из компонентов психологического здоровья [2–4].

Интенсификация требований к академическим успехам, завышенные родительские ожидания, учащающиеся эпизоды буллинга, страх перед ошибкой – эти и другие факторы оказывают комплексное воздействие на эмоциональное состояние обучающихся, что зачастую приводит к ухудшению их психологического здоровья [1].

В связи с этим перед учителем начальных классов возникает принципиально новая, более сложная задача, нежели простое создание «комфортной среды». Возникает необходимость в таком психологическом климате на уроке, который, с одной стороны, нейтрализовал бы действие перечисленных негативных факторов – снижал тревожность, страх неудачи, смягчал

последствия внешнего давления. С другой стороны, этот же климат должен закладывать у детей внутреннюю способность справляться с трудностями, которые объективно возникают в учебной деятельности, а не изолировать их от этих трудностей. Такой психологический климат не отрицает трудности, но переводит их из разряда угроз в разряд задач, доступных для преодоления. Он строится на балансе между поддержкой и требовательностью, между эмоциональным принятием ребёнка и развитием его волевых качеств. В таких условиях у школьника формируется не иллюзорная уверенность в своей исключительности, а реальная вера в свои силы, подкреплённая опытом преодоления посильных препятствий.

В отечественной психологии термин «психологический климат» ввел Н.С. Мансуров. Одну из первых попыток раскрыть содержание этого понятия сделал В.М. Шепель, который определил психологический климат, как «эмоциональную окраску психологических связей членов коллектива, возникающую на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей» [6].

Позицию Н.С. Мансурова в своих работах развивает В.В. Рубцов, который утверждает, что «климат должен быть рассмотрен в форме сотрудничества, создающего особые виды общности между учащимися и педагогом, обеспечивающим передачу знаний-умений-навыков в учебной и коммуникативной деятельности» [5].

В нашей работе мы рассматриваем благоприятный психологический климат как эмоциональный настрой, возникающий на основе взаимной симпатии, сотрудничества и доверия между участниками образовательного процесса.

Одной из задач нашего исследования являлся подбор педагогических приемов, позволяющих создавать в классе благоприятный психологический климат, что в свою очередь обеспечивало формированию у младших школьников устойчивых позитивных эмоциональных состояний. Для нашего исследования интерес представляют идеи и приемы А.С. Белкина, в частности приём эмоционального «поглаживания», реализуемый в вербальной и невербальной формах. Данный приём ориентирован на формирование чувства безопасности и принятия, подкрепление желательного поведения и снижение эмоционального напряжения. Вербальные поглаживания включали безусловные (создающие атмосферу принятия, особенно в начале дня и перед ответственными работами) и условные (поощряющие старание, успешное выполнение, взаимопомощь и инициативу). Невербальные поглаживания – улыбка, одобряющий взгляд, кивок, открытые позы, жесты поддержки и движение по классу – дополняли и усиливали вербальные воздействия, позволяя поддерживать эмоциональный комфорт без нарушения хода урока. Приём эмоционального «поглаживания» в ходе формирующей работы способствовал возникновению симпатии и близости между учителем и учащимися, а также между самими школьниками: вербальные и невербальные знаки принятия формировали атмосферу доверия, снижали враждебность и настороженность.

Интересен приём, предложенный А.В. Хуторским «Если бы...», который предполагает создание ребёнком словесного или графического образа, отражающего изменение картины мира при варьировании какого-либо условия или свойства объекта. Данный прием был направлен на реализацию ряда задач. С одной стороны, игровая форма и отсутствие жёстко заданного ответа формируют «ситуацию успеха», снижают страх ошибки и способствуют раскрепощению учащихся. С другой – он переключает внимание ребёнка с переживания неудачи на творческий поиск, воспитывая позитивное отношение к нестандартным задачам. Прием «Если бы...» (А.В. Хуторской), основанный на совместном творческом фантазировании, усиливал совпадение интересов и склонностей, поскольку дети вовлекались в совместную деятельность, где ценилась любая оригинальная идея, что рождало положительную эмоциональную окраску коллективных взаимодействий. Эффективен приём «Желаемая оценка»: учащемуся предлагалось предварительно оценить собственную работу и указать желаемую отметку до её передачи на проверку учителю. Данный прием способствовал формированию у младших школьников осознанного отношения к результатам своей учебной деятельности,

обеспечивал возможность предварительной самооценки, снижал страх перед внешней оценкой и повышал чувство психологической безопасности и контроля над ситуацией.

В решении задач создания благоприятного психологического климата, основанного на взаимной симпатии, сотрудничестве и доверии, целесообразно использовать все три приёма комплексно. Эмоциональные поглаживания формировали доверие и базовое принятие. Приём «Если бы...» укреплял симпатию через совместную игру и творчество. Приём «Желаемая оценка» закреплял доверие, поскольку ученик видел, что его мнение о собственной работе значимо для учителя, а страх перед внешней оценкой замещался ощущением контроля и безопасности.

Эффективность использования данных приемов доказали результаты нашего исследования, которое проводилось на базе МБОУ «ЦО №29» г. Тулы с участием учащихся 3 класса. Выборку составили 24 младших школьников. Результаты диагностики преобладающих эмоциональных состояний обучающихся на констатирующем и контрольном этапах представим в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики преобладающих эмоциональных состояний
исследуемого класса на констатирующем и контрольном этапах

Эмоциональное состояние	Процент на констатирующем этапе	Процент на контрольном этапе
Позитивное	23%	37%
Нейтральное	42%	41%
Негативное и эпизодически сниженное	35%	22%

Полученные данные демонстрируют изменения преобладающих эмоциональных состояний младших школьников. Наиболее заметны положительные подвижки в показателях преобладающих позитивных эмоциональных состояний. Если на начало экспериментальной работы позитивное эмоциональное состояние демонстрировали только 23% обучающихся, то в результате использования приемов, меняющих психологический климат на уроке их стало 37%. Доля нейтральных состояний практически не изменилась, составив 41% против 42% на констатирующем этапе. По отдельным признакам мимики радость (улыбка, приподнятые уголки губ) увеличилась с 21,7% до 35,0%, а грусть и подавленность снизились с 25,8% до 14,2%. Напряжение (нахмуренный лоб, сжатые челюсти) уменьшилось с 14,2% до 7,5%. В пантомимике активная, свободная жестикуляция возросла с 21,7% до 36,7%, тогда как признаки тревоги (грызение ручки или ногтей) снизились с 12,5% до 5,8%, а усталость (сутулость, вялая поза) – с 28,3% до 15,0%.

Обобщая полученные данные отметим, что использование приемов, способствующих формированию благоприятного психологического климата, обеспечили положительную динамику эмоционального состояния обучающихся на контрольном этапе по сравнению с констатирующим. Наиболее выраженные улучшения наблюдаются в конце учебного дня и на уроке математики – ситуациях, которые изначально были самыми неблагоприятными с точки зрения преобладающих эмоциональных состояний. Нейтральное состояние («без особенностей») стало более частым, что может указывать на повышение эмоциональной регуляции и адаптации к учебному процессу.

Таким образом, в ходе исследования мы убедились, что благоприятный психологический климат на уроке, который можно целенаправленно моделировать и создавать с помощью специальных педагогических приёмов (эмоциональное «поглаживание», приём «Если бы...», «Желаемая оценка»), действительно играет существенную роль в возникновении позитивных эмоциональных состояний младших школьников. Полученные данные подтверждают положительную динамику: доля учащихся с преобладающим позитивным эмоциональным состоянием выросла с 23% на констатирующем этапе до 37% на контрольном, а количество детей с негативным и эпизодически сниженным состоянием сократилось с 35% до 22%.

Кроме того, по отдельным поведенческим индикаторам отмечается снижение признаков тревоги (с 12,5% до 5,8%), напряжения (с 14,2% до 7,5%) и усталости (с 28,3% до 15,0%) при одновременном росте проявлений радости (с 21,7% до 35,0%) и активной жестикуляции (с 21,7% до 36,7%). Эти изменения подтверждают, что роль благоприятного психологического климата на уроке в начальной школе является эффективной в формировании позитивного эмоционального состояния обучающихся.

Список литературы

1. Баранов К.Р. Исследование преобладающих эмоциональных состояний у учащихся начальной школы / К.Р. Баранов // Время науки – The Times of Science. – 2026. – №1. – С. 4–10. EDN XCARAP
2. Баранов К.Р. Проблема психологического здоровья учащихся в научной литературе и образовательной практике / К.Р. Баранов // Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее: сб. материалов студенческой науч.-практ. конф. (Тула, 11 апр. 2025 г.). – Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого, 2025. – С. 24–27. EDN TBRECI
3. Всемирная организация здравоохранения. Доклад о состоянии здравоохранения в мире 2001. Психическое здоровье: новое понимание, новая надежда / ВОЗ. – Женева: ВОЗ, 2001.
4. Донскова Е.С. Исследования эмоциональной сферы младших школьников / Е.С. Донскова // Наука, новые технологии и инновации. – 2019. – №9. – С. 95–98. EDN GLDPKE
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с. EDN QVMKLJ
6. Ярушкин Н.Н. Психологические механизмы социального поведения личности: монография / Н.Н. Ярушкин. – Самара: ПГСГА, 2010. – 236 с. EDN QYAFOF

Бармин Иван Денисович

студент

Боровской Владислав Александрович

студент

Научный руководитель

Филипская Анастасия Вадимовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые характеристики современного образовательного процесса в условиях цифровизации и глобализации. Анализируются актуальные проблемы обучения английскому языку: снижение учебной мотивации, цифровое неравенство и информационная перегрузка. Описываются современные практики – коммуникативный подход, проектное обучение, геймификация и мобильные технологии. Особое внимание уделяется роли искусственного интеллекта в персонализации языкового образования и перспективам развития смешанного обучения.

Ключевые слова: английский язык, цифровизация, персонализация, искусственный интеллект, коммуникативный подход.

1. Особенности современного образовательного процесса.

Ключевой тенденцией XXI века является переход к информационному обществу, в котором знания приобрели характер стратегического ресурса. В данном контексте принципиально изменилась концепция образования: оно перестало рассматриваться как конечный этап и приобрело непрерывный характер. Современная образовательная система ориентирована не на воспроизведение информации, а на формирование практических компетенций:

коммуникативных навыков, цифровой грамотности, критического мышления, способности к командной работе и адаптации к изменяющимся условиям.

Развитие интернета и цифровых технологий обусловило появление новых форматов обучения: онлайн-курсов, дистанционных платформ, мобильных приложений, систем на основе искусственного интеллекта. Вместе с расширением доступа к знаниям возникли новые педагогические задачи: формирование у учащихся навыков критической оценки информации, её верификации и систематизации.

Функции преподавателя претерпевают существенную трансформацию: в условиях, когда учащийся располагает свободным доступом к информационным ресурсам, роль педагога смещается в сторону наставничества, организации учебного процесса и формирования субъектности обучающегося. Исследования подтверждают, что обучение, направленное на развитие субъектности, обеспечивает более глубокие образовательные результаты [4]. В преподавании английского языка это проявляется в акценте на практическое использование языка в коммуникативных ситуациях.

Процессы глобализации обусловили рост значимости иноязычной коммуникации. Международные программы академического обмена, совместные научные проекты, интернационализация рынка труда сформировали устойчивый спрос на специалистов, владеющих английским языком. Данные рынка труда свидетельствуют о стабильном увеличении числа вакансий, предполагающих владение английским [5]. Английский язык занял позицию универсального средства международного общения в области науки, бизнеса, образования и культуры.

2. Проблемы современного образования в области изучения английского языка.

2.1. Снижение учебной мотивации.

Одной из актуальных проблем современного образования является снижение учебной мотивации обучающихся. К числу основных факторов относятся: перегруженность учебных программ, преобладание репродуктивных методов обучения, разрыв между теоретическим содержанием курсов и практическими потребностями учащихся, а также воздействие цифровых развлечений. В сфере обучения английскому языку данная проблема выражается в ориентации учащихся преимущественно на сдачу экзаменов при отсутствии осознанной коммуникативной цели. Эффективными средствами поддержания мотивации служат современные технологии, игровые механики, коммуникативные задания и учёт индивидуальных интересов обучающихся.

2.2. Цифровое неравенство.

Неравномерность распространения цифровой инфраструктуры обуславливает существенные различия в образовательных возможностях учащихся. Переход к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 наглядно продемонстрировал зависимость качества образовательного процесса от технической оснащённости и уровня цифровой компетентности его участников. Систематический обзор исследований в области электронного обучения подтверждает данную закономерность [6]. Применительно к обучению английскому языку ограниченный доступ к цифровым ресурсам – онлайн-словарям, обучающим платформам, средствам видеоконференцсвязи – существенно снижает возможности учащихся.

2.3. Информационная перегрузка и влияние искусственного интеллекта.

Неограниченный доступ к информации в сети порождает проблему когнитивной перегрузки: учащимся становится сложнее выделять значимое содержание, проверять достоверность источников и систематизировать материал. В языковом обучении это проявляется в затруднённой навигации среди многообразия учебного контента различного качества.

Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс создаёт возможности для персонализации обучения, автоматической проверки заданий и адаптации учебного контента. Вместе с тем активное использование ИИ-инструментов сопряжено с рисками: снижением самостоятельности учащихся и сокращением практики живого общения. Задача педагога состоит в разработке методических подходов, обеспечивающих рациональное использование ИИ без ущерба для развития мышления и коммуникативных навыков. Одним из

примеров продуктивной интеграции ИИ служит нейросеть Twee, позволяющая индивидуализировать обучение говорению посредством автоматической генерации заданий [1].

3. Роль английского языка в современном мире.

Английский язык занимает доминирующее положение в международной коммуникации – в сферах политики, экономики, науки, информационных технологий и культуры. На нём публикуется основная часть научных исследований и проводятся международные конференции, что делает его владение необходимым условием участия в профессиональном дискурсе. Данные рынка труда подтверждают устойчивый рост числа вакансий, предполагающих коммуникацию на английском языке [5], что определяет направленность учебных программ на профессионально-ориентированное и межкультурное общение.

В цифровой среде английский является основным языком программного обеспечения, технической документации и глобальных онлайн-платформ. Помимо инструментальной функции, владение языком обеспечивает доступ к иной культурной системе, способствует формированию межкультурной компетенции и развитию толерантного отношения к культурному разнообразию. Базовые навыки межкультурной коммуникации приобретают характер функциональной грамотности современного специалиста.

4. Современные практики обучения английскому языку.

4.1. Коммуникативный и проектный подходы.

Коммуникативный подход сохраняет позицию одного из ведущих в методике преподавания английского языка. Его основу составляет формирование умений использовать язык в реальных коммуникативных ситуациях посредством разговорной практики, аудирования, работы в парах и группах. Данный подход обеспечивает снижение психологического барьера и повышение практической направленности обучения.

Проектный метод предполагает освоение языка в процессе решения практических задач. Реализация учебных проектов – в форматах презентаций, исследований, разработки веб-ресурсов, участия в международных онлайн-проектах – способствует развитию исследовательских навыков, критического мышления и самостоятельности учащихся.

4.2. Цифровые технологии и геймификация.

Современный арсенал педагога включает онлайн-платформы, мобильные приложения, интерактивные доски, системы на основе ИИ и электронные словари. Мессенджеры применяются как среда для развития письменной речи и расширения лексического запаса. Исследования фиксируют положительное отношение учащихся к подобным форматам, обусловленное их интеграцией в повседневную цифровую коммуникацию.

Геймификация – введение игровых элементов в учебный процесс посредством викторин, языковых игр и онлайн-квестов – способствует повышению учебной активности и снижению тревожности. Данный подход демонстрирует результативность как в работе с обучающимися младшего возраста, так и с взрослой аудиторией [3].

4.3. Инклюзивное образование.

Реализация принципа инклюзии в преподавании английского языка предполагает использование адаптированных учебных материалов, аудиоресурсов, субтитров, программ синтеза речи и индивидуализированных заданий. Инклюзивный подход отражает как методическое, так и аксиологическое измерение образовательного процесса.

5. Тенденции и перспективы развития обучения английскому языку.

5.1. Персонализация и смешанное обучение.

Персонализация обучения является одним из определяющих трендов современной образовательной практики. Технологические решения на основе ИИ позволяют учитывать уровень знаний, темп усвоения, интересы и конкретные цели учащегося. Особую значимость персонализированный подход приобретает в обучении английскому языку для специальных целей: ориентация программы на профессиональные потребности обучающегося – в области экономики, инженерии или медицины – оказывает положительное влияние на мотивацию [2].

Модель смешанного обучения, сочетающая очный и дистанционный форматы, получает всё более широкое распространение. Она обеспечивает гибкость организации учебного процесса, сохраняет преимущества непосредственного педагогического взаимодействия и расширяет возможности для самостоятельной работы. Исследования подтверждают, что гибридные модели с элементами синхронного и асинхронного взаимодействия демонстрируют наилучшие показатели вовлечённости и усвоения материала [6].

5.2. Мобильное обучение и ИИ-технологии.

Мобильные устройства обеспечивают возможность изучения языка вне зависимости от места и времени посредством специализированных приложений, подкастов и видеоресурсов. Системы ИИ в языковом обучении реализуют функции анализа ошибок, генерации индивидуальных заданий, оценки произношения и диалогового взаимодействия. Нейросеть Twee, в частности, позволяет создавать дифференцированные упражнения по говорению, чтению и аудированию в соответствии с уровнем группы [1].

Вместе с тем технологические инструменты не замещают роль преподавателя. Живое педагогическое взаимодействие, эмоциональная поддержка и экспертная оценка прогресса, особенно в профессионально-ориентированном обучении, сохраняют свою ключевую функцию.

5.3. Международное онлайн-взаимодействие и формирование компетенций будущего.

Цифровая среда обеспечивает учащимся возможность участия в международных проектах, прохождения онлайн-курсов зарубежных университетов и непосредственного общения с носителями языка. Данная практика переводит процесс обучения из абстрактной плоскости в сферу реальной профессиональной и межкультурной коммуникации.

Освоение английского языка вносит существенный вклад в формирование компетенций, востребованных в условиях быстро меняющегося рынка труда: коммуникативных навыков, цифровой грамотности, критического мышления и способности к непрерывному самообразованию. Одновременно оно способствует развитию субъектности – умения управлять собственным образовательным траекторией, которое признаётся центральной задачей современного образования [4].

Заключение.

Образование XXI века функционирует в условиях интенсивной цифровизации и глобализации. К числу актуальных проблем относятся: снижение учебной мотивации, цифровое неравенство, информационная перегрузка и необходимость интеграции инструментов искусственного интеллекта. Английский язык в данном контексте выступает не только учебной дисциплиной, но и универсальным средством профессиональной и межкультурной коммуникации. Рынок труда демонстрирует устойчивый рост спроса на специалистов, владеющих английским на уровне, достаточном для работы в международной среде [5].

Современные методические подходы ориентированы на коммуникативность, цифровую интеграцию и практическую направленность. Дальнейшее развитие смешанного и мобильного обучения, международного онлайн-взаимодействия и ИИ-систем формирует новые возможности для повышения качества языкового образования при условии сохранения ключевой роли педагога. Вне зависимости от уровня технологической оснащённости центральной задачей образовательного процесса остаётся развитие личности, способной к самостоятельному мышлению, продуктивному сотрудничеству и непрерывному профессиональному росту.

Список литературы

1. Байдинова Н.Л. Индивидуализация и персонализация обучения иноязычному говорению с помощью нейросети Twee / Н.Л. Байдинова, Е.С. Давиденко // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2024. – №3(43). – С. 210–217. DOI 10.24151/2409-1073-2024-3-210-217. EDN XJXJKD
2. Кисель О.В. Применение личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку для специальных целей / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – С. 455. EDN MJLOPG
3. Филиппская А.В. Использование технологии геймификации в обучении английскому языку студентов технологического вуза / А.В. Филиппская // Человеческий капитал. – 2024. – №1 (192). – С. 269–276. DOI 10.25629/HC.2024.12.27. EDN XBMMRT

4. Цукерман Г.А. Обучение, которое ведет за собой развитие субъектности / Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова // Вестник Московского университета. Сер.14: Психология. – 2024. – №4. – С. 129–149. DOI 10.11621/LPJ-24-43. EDN RRSSLF

5. Число вакансий с требованием владения английским языком каждый год растет в среднем на 22% // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/14501191> (дата обращения: 11.05.2026).

6. Evaluation of distance learning system (e-learning): a systematic literature review / I.A. Mastan, D. Sensuse, R.R. Suryono, K. Kautsarina // Jurnal Teknoinfo. – 2022. – Vol. 16. No. 1. – P. 132–137. DOI 10.33365/jti.v16i1.1736. EDN TFBIJT

Власенко Александр Тельманович

аспирант, советник директора

МАОУ «СОШ №14»

г. Кемерово, Кемеровская область

DOI 10.31483/r-156492

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию актуальных методов оценки творческого потенциала субъектов в условиях информального образования. В статье проводится анализ существующих подходов к оценке творческого потенциала, с акцентом на их применимость в контексте информального образования. Автором рассматриваются как традиционные, так и инновационные методы, включая: психометрические тесты, наблюдение и педагогическая оценка, игровые и интерактивные методики.

Ключевые слова: информальное образование, творческий потенциал, театральная педагогика.

Внеурочная деятельность в образовательной организации (школе) представляет собой инновационный элемент образовательной системе ФГОС, где скорость изменений и потребность в инновациях становятся определяющими факторами успеха, творческий потенциал личности ученика приобретает особую ценность. Информальное образование, охватывающее широкий спектр внеурочной деятельности, самообразования и неформальных обучающих практик в системе образования, становится благоприятной средой для развития творческих способностей. Однако, чтобы педагогом эффективно управлять этим процессом, необходимо иметь надежные методы для оценки творческого потенциала учащихся. Данная статья автором посвящена анализу существующих методов к оценке творческих способностей учащихся, с особым акцентом на их применимость в контексте информального образования. Л.К. Веретенниковой была сформулирована концептуальная идея развития творческого потенциала учащихся в образовательном процессе. Ее суть состоит в том, что педагогическая стратегия воздействия на личность обучающегося с целью развития его творческого потенциала средствами образования должна быть трансформирована в задачу формирования у учащегося готовности к творческому саморазвитию [2].

Исторически сложилось, что оценка творческого потенциала учащегося во многом опиралась на психометрические тесты. Эти методики, разработанные для стандартизированного измерения различных аспектов личности, включая в себя креативность. Данные методы предлагают структурированный подход к выявлению сильных и слабых сторон учащихся. Психометрические тесты могут быть полезны для получения первичной, количественной оценки творческих способностей. Например, тесты на дивергентное мышление (способность генерировать множество идей) или тесты на оригинальность могут помочь выявить учащихся, склонных к нестандартным решениям. В рамках внеурочной деятельности, как кружок по театру, художественные студии, результаты таких тестов могут служить отправной точкой для дальнейшей индивидуальной работы. Психометрические тесты позволяют педагогу-наставнику понять, в каких областях учащийся проявляет наибольший творческий

потенциал, а где требуется дополнительная поддержка и развитие. Важно понимать, что психометрические тесты не всегда полностью отражают всю полноту творческого потенциала. Они могут быть ограничены в оценке таких аспектов, как мотивация, настойчивость, способность к коллаборации и умение доводить идеи до практической реализации – все это критически важные компоненты креативности, особенно в условиях неформального образования, где акцент часто делается на практическом применении и проектной деятельности. Кроме того, стандартизированный формат тестов может не учитывать специфику и контекст неформального обучения, где творчество часто проявляется в более свободной и спонтанной форме во время занятия. В отличие от стандартизированных тестов, наблюдение и педагогическая оценка предлагают более гибкий и контекстно-зависимый подход к изучению творческого потенциала учащегося. Эти методы позволяют фиксировать проявления креативности в реальных ситуациях, в процессе практической деятельности, что особенно актуально для неформального образования.

Творческое мышление – это не просто способность генерировать новые идеи, но и комплексный навык, включающий в себя гибкость ума, оригинальность, способность к решению проблем, критическое осмысление и умение видеть неочевидные связи. В контексте образования, развитие и оценка творческого мышления учащихся становится все более актуальной педагогической задачей. Однако, в отличие от традиционных знаний и умений, творчество зачастую проявляется спонтанно и в разнообразных, не всегда предсказуемых ситуациях во время занятий. Именно поэтому наблюдение и педагогическая оценка играют ключевую роль в фиксации и понимании этих проявлений. Наблюдение позволяет увидеть педагогу, как ученик мыслит и действует в реальных, естественных образовательных условиях (на уроке), в игре, в общении с другими участниками неформального образования. Это дает более полное представление о его творческом потенциале, чем стандартизированные тесты. Творчество часто проявляется в ответ на конкретные вызовы педагогом, проблемы или задачи.

Наблюдение позволяет оценить «здесь и сейчас», как ученик адаптируется к ситуации, находит нестандартные решения и демонстрирует оригинальность в рамках заданных предлагаемых обстоятельств. Творческое мышление – это психофизический процесс, а не статичное существование. Наблюдение педагогу позволяет отслеживать развитие творческих способностей ученика с течением времени, фиксируя его прогресс и выявляя сильные и слабые стороны. Каждый ребенок уникален, и его творческие проявления могут быть разнообразны. Педагогическая оценка, основанная на наблюдении, позволяет учитывать индивидуальные особенности ученика и оценивать его творчество в соответствии с его личным потенциалом.

По мнению автора, креативность субъектов в процессе неформального образования заключается в способности генерировать новые творческие идеи, находить неочевидные связи, мыслить за рамками привычного.

По мнению Д.Н. Желтухина, по игре ребенка можно определить, какая сфера деятельности ему наиболее интересна и будет вызывать симпатию в более зрелом периоде его жизни. Отсюда можно сделать вывод, что творческая деятельность человека в детском возрасте – это почва, материя и питательная система для воспитания творческой личности. Игры детей, по своей сути, – это зачатки искусств и различных видов человеческой деятельности, они способствуют поддержанию у ребенка бодрого и хорошего настроения, развитию активности, самостоятельности в осуществлении задуманного, а главное – формированию воображения [3].

Игры и интерактивные форматы идеально подходят для этого, поскольку в игровой форме ошибки воспринимаются как часть процесса обучения, а не как творческий провал. Это позволяет участникам раскрепоститься, экспериментировать и не бояться предлагать даже самые смелые идеи. Театральные сценарии, цели и задачи часто требуют от участников выхода за рамки логики и использования ассоциаций, что напрямую способствует развитию креативного творческого мышления. Многие интерактивные методики предполагают командную работу, где участники могут вдохновляться идеями друг друга, совместно решать проблемы и развивать предложенные педагогом концепции. Игровой формат делает процесс театрального

обучения более интересным и захватывающим, что приводит к более глубокому погружению и лучшему усвоению материала. Существует множество игровых и интерактивных форматов, которые могут быть успешно применены для выявления и развития креативности. Например: мозговой штурм (классический, но до сих пор эффективный театральный метод. Игровые элементы могут быть добавлены через ограничение времени, использование случайных слов-стимулов или создание «необычных» условий для генерации идей). Игры с ассоциациями: «цепочка ассоциаций», где каждый участник добавляет слово, связанное с предыдущим.

По мнению автора, преимущество в неформальном образовании является, прежде всего: наблюдение и педагогическая оценка – позволяют увидеть творчество «вживую», в театральной среде. Это особенно ценно в неформальном образовании, где часто отсутствует строгая регламентация в рамках образовательных стандартов, а учащиеся имеют большую свободу выбора и самовыражения. Такой подход позволяет выявить скрытые таланты, оценить не только результат, но и сам процесс творческого мышления учащегося.

Список литературы

1. Андрейко Н.В. Технологическая карта внеурочной деятельности в современной школе / Н.В. Андрейко, Ж.Ю. Алексеева // Молодой ученый. – 2021. – №7(349). – С. 205–208. – URL: <https://moluch.ru/archive/349/78517/> (дата обращения: 30.09.2024). EDN XLVUHB
2. Веретенникова Л.К. Развитие творческого потенциала современного школьника / Л.К. Веретенникова // Современная педагогика и психология. – 2020. – С. 15–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskogo-potentsiala-sovremenno-go-shkolnika/viewer> (дата обращения: 04.05.2026). EDN SCINST
3. Желтухин Д.Н. Творчество как условие и способ развития личности / Д.Н. Желтухин // Вестник Самарского юридического института. – 2021. – №1(42). – С. 111–118. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-uslovie-i-sposob-razvitiya-lichnosti> (дата обращения: 03.05.2026). DOI 10.37523/SUI.2021.42.1.017. EDN OHTGLB

Войтенкова Валерия Александровна
студентка

Ахременко Инна Николаевна
старший преподаватель

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ «РОДИТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Аннотация: в статье определены проблемы взаимодействия семьи и школы, их причины и представлены возможности их решения посредством республиканского проекта «Родительский университет». Предложена программа социально-педагогического и психологического субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: семья, школа, социально-педагогическое взаимодействие, психологическое взаимодействие, Родительский университет.

В последние десятилетия отмечаются существенные сложности во взаимодействии семьи и школы – указывают российские (И.В. Антипкина (2017, 2018); З.Е. Дорофеева (2023); Е.В. Рябова (2025); С.С. Сабирова (2023)) и белорусские авторы: А.Р. Борисевич (2009); О.Ю. Дедова (2021), Д.В. Калинин (2019); Н.К. Катович (2020); В. В. Мартынова (2020); М.П. Осипова (2012), Л.Н. Тимашкова (2021) и другие. Новые социокультурные условия обусловили существенные сложности во взаимодействии семьи и школы: ухудшение его качества, снижение взаимопонимания, рассогласование целей. Наряду с решением обозначенных проблем, очевидна необходимость поиска способов эффективного взаимодействия этих

социальных институтов. Т.Н. Позднякова указывает, что процесс взаимодействия можно считать эффективным, если он позволяет решить поставленные задачи, а именно, создать благоприятные условия для разностороннего развития личности ребенка и подготовить его к самостоятельной жизни, объединив усилия. Однако, автор отмечает: традиционно взаимодействие школы и семьи имеет статусно-ролевой характер и сводится к реализации просветительских и формально-административных задач, оно слабо ориентировано на развитие субъектности семьи и раскрытие ее воспитательского потенциала [3, с. 1]. Такие отношения семьи и школы могут быть квалифицированы как неконструктивные, они обостряют существующие проблемы детства и еще больше отдаляют институты, призванные обеспечивать социализацию личности школьника, друг от друга (О.Ю. Кожурова, 2011).

Тесное взаимодействие школы и семьи может быть полезным для обоих социальных институтов [1, с. 1]. Прежде всего, оно позволит разрешить имеющиеся противоречия между ними и сложности каждого института в отдельности. В частности, партнерство и сотрудничество семьи позволит сформировать единые ожидания и цели образовательного процесса, оптимально распределить зоны ответственности субъектов образовательного процесса, что облегчит контроль и управление им, преодолеть потребительское отношение семьи к школе, сфокусировать субъектов образовательного процесса на решении общих задач – формирование у учащихся наряду с академическими навыками и социальных компетенций. Сотрудничество сблизит школу и семью, позволит родителям осознать ценность образования и труда педагога, обеспечит возвращение учителю статуса источника достоверной информации, авторитета в области воспитания детей, поможет восстановить баланс социального и индивидуального в воспитательном процессе, восполнить недостающие знания учителей о психологии современного ребенка и родителя, поможет родителям получить психологическую поддержку, преодолеть трудности в адаптации к цифровым и методическим новшествам. Влияние семьи позволит поддержать учебную мотивацию ребенка и закрепить в его сознании и поведении транслируемые школой социальные нормы и правила, ценности и традиции, что облегчит процесс обучения и воспитания, а школа может поддержать семью в выполнении воспитательных функций, оказывая информационную и психолого-педагогическую помощь родителям [6, с. 87].

Продуктивное взаимодействие школы и семьи создает благоприятные условия для развития личности учащегося, усиливая воспитательный эффект педагогического воздействия каждого института социализации: определяющая роль семьи, в случае адекватной направленности ее усилий, способна облегчить работу школы в решении образовательных задач и подготовки детей и подростков к самостоятельной жизни в обществе, школа, в свою очередь, может поддержать семью в выполнении воспитательных функций, оказывая информационную и психолого-педагогическую помощь родителям, поддерживая намеченную семьей стратегию и тактику воспитания. Семья и школа являются основными институтами социализации личности ребенка на протяжении 11 лет, периода интенсивного развития психики и формирования личности, определяющего траекторию субъективно оптимального жизненного пути и специфику жизненного сценария (А.Ю. Замуленко, А.В. Кисиленко, 2016; Н.Л. Москвичева, А.А. Реан, С.Н. Костромина, Н.В. Гришина, Е.В. Зиновьева, 2019). Семья – это единственный институт, который охватывает каждого члена общества и выполняет важнейшую функцию первичной социализации человека. О.Г. Прохорова, делая акцент на воспитательной функции семьи и социализации ребенка в ней, дает следующее определение понятию: «общность людей, основанная на единой общесемейной деятельности, узаконенности, родства, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей» [5, с. 16].

Именно в семье выполняются действия, направленные на развитие в ребенке норм и ценностей, которые необходимы для здорового отношения к социуму и окружающим миром. Как отмечают В. В. Мартынова и Е. Н. Дубовец: «Семья как воспитательная среда имеет оптимальные возможности для постоянного и интенсивного общения детей со взрослыми; она

дает детям уроки взаимоотношений полов и будущей семейной жизни; формирует характер, воспитывает семейные ценности социально-нравственного содержания, моделирует структуру и содержание культурно-ценностного совместного досуга; обеспечивает контроль за детьми и подростками» [2, с. 58].

Современная белорусская семья, сталкиваясь с большим количеством социокультурных сложностей (информационная перегрузка, дефицит времени, трансформация семейных ролей, яркие возрастные кризисы детей), не должна быть изолирована в своих усилиях по воспитанию детей. Школы, общественные организации и средства массовой информации играют значительную роль в формировании и развитии подрастающего поколения.

Последствия от воздействия неблагоприятных факторов – нарушение внутрисемейных отношений и возникновение серьезных деформаций личности ребенка. В.В. Мартынова и другие считают их симптомами неблагополучной семьи и видит выход в обеспечении грамотного сопровождения семейному воспитанию [2]. Задача может быть решена посредством взаимодействия семьи со школой. Н.Е. Продиbloх отмечает следующее: «партнерство семьи и школы должно работать в интересах ребенка, разделяя ответственность за его образование и развитие» [5, с. 41].

Взаимодействие семьи и школы – давняя традиция, которая на современном этапе развития образования приобретает новые формы и содержание в соответствии с потребностями субъектов образовательного процесса и запросами общества. Наибольшей популярностью пользуются направления по изучению воспитательного и культурного потенциала семей и их информационных и образовательных потребностей, вовлечению родителей в деятельность учреждения образования как равноправных субъектов, повышению их правовой, информационной, психологической и педагогической культуры, формированию единого информационного пространства, способствующего неконфликтному взаимодействию детей, педагогов и родителей и иных [1, с. 2]. Обобщение опыта взаимодействия семьи и школы позволяет выделить три наиболее популярные стратегии: стратегия развития открытого сообщества школы и семьи, ориентированная на длительные отношения с оформлением устойчивых педагогических традиций, стратегия быстрого реагирования, предполагающая оперативное вмешательство в жизнь семьи и ребенка, оказавшихся в социально опасном положении, с использованием поддерживающих технологий социально-педагогической и психологической службы учреждения образования, стратегия смешанного типа, предполагающая решение актуальных проблем ребенка и его ближайшего окружения, посредством сочетания оперативных методов вмешательства и пролонгированной работы с семьей [1, с. 2].

В отечественной и зарубежной психологии накоплен педагогический опыт работы с разными категориями семей (Е.П. Арнаутова, Е.В. Бондаревская, В.С. Богословская, Е.В. Гребенников, В.В. Мартынова, М.П. Осипова, Е.К. Погодина, В.В. Чет и другие), определены условия продуктивного взаимодействия семьи и школы: партнерство, добровольность, которая предполагает свободу и осознанность выбора в разных формах взаимодействия, долговременность отношений и взаимная ответственность [1, с. 4].

Согласно научным данным и обобщению практического опыта, наиболее востребованной и доступной моделью сотрудничества семьи и школы остается, основанная на просветительской деятельности. В Республике Беларусь реализуется масштабный проект «Родительский университет», инициированный В.В. Мартыновой и Е.К. Погодиной. В 2021 г. проект приобрел статус республиканского, в нем участвуют все учреждения общего среднего образования страны. Деятельность «Родительского университета» базируется на принципах: доверие; уважение; законность; конфиденциальность; соблюдение прав и законных интересов участников.

Программа проекта ежегодно совершенствуется на основе мониторинга запросов родителей и анализа проблем, являющихся актуальными для современной семьи. В целях информационной поддержки разработаны учебно-методические материалы в помощь родителям. Они охватывают три ступени: «Мой ребенок – младший школьник»; «Мой ребенок – подросток»; «Мой ребенок – старшеклассник». За годы работы Университета информационная поддержка

усилилась и расширилась. В качестве средств и инструментов используется Национальный образовательный интернет-портал, рубрика «Родительский университет» на сайте БГПУ (факультет социально-педагогических технологий), курсы повышения квалификации для педагогов «Родительский университет»: основы работы с родителями», сайты учреждений образования – рубрика «Родительский университет» (отражают план работы учреждения образования по проекту «Родительский университет» и транслирует опыт конкретной работы).

Раз в два года на международной научной конференции, посвященной проблемам семьи, обобщаются результаты деятельности «Родительского университета». Педагогическая общественность имеет возможность познакомиться с уникальными методами и формами работы Родительского университета, реализуемого в столичных учреждениях образования и региональных школах и гимназиях. Трансляция инновационного опыта обеспечивается его представлением в публикациях [7].

В целях улучшения качества взаимодействия семьи и школы в рамках Родительского университета разработана программа работы клуба «Осознанное родительство». Программа основана на обобщении опыта сотрудничества семьи и школы, сформированного разными авторами. *Цель программы:* повышение психолого-педагогической культуры законных представителей учащихся, гармонизация детско-родительских отношений. *Задачи программы:* 1) сформировать у родителей навыки конструктивного общения с детьми; 2) развить понимание возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка; 3) снизить симбиотические тенденции и авторитарный контроль; 4) обучить конструктивным способам выражения эмоций; 5) сформировать ответственное и последовательное родительское поведение; 6) способствовать замене деструктивных стилей воспитания на конструктивные. Ожидаемый эффект от реализации программы: формирование культуры авторитетного родительства; оптимизация детско-родительских отношений.

В качестве индикаторов для оценки эффективности работы клуба приняты детско-родительские отношения и их качество. Оценка детско-родительских отношений проведена посредством методик: опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) – Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, теста-опросника «Родительское отношение» А.Я. Варга, В.В. Столин. В качестве участников исследования выступили: 80 законных представителей учащихся 1–5-х классов. Исследование проведено на базе государственного учреждения образования «Гимназия №74 г. Минска».

Этапы исследования: 1) первый этап – изучение стилей семейного воспитания и особенности родительского отношения респондентов до реализации программы «Родительский университет»; 2) второй этап – реализация программы клуба «Осознанное родительство»; 3) третий этап – проверка эффективности работы клуба «Осознанное родительство» после реализации программы – изучение стилей семейного воспитания и особенности родительского отношения с использованием методов математической и статической обработки данных – U-критерий Манна-Уитни для определения различий между группами.

Программа работы клуба «Осознанное родительство» предусматривала реализацию системы мероприятий. 1. Групповые (тематические) и индивидуальные (по запросу) консультации педагога-психолога и социального педагога. 2. Информирование родителей по актуальным вопросам и проблемам, их источникам и путям решения посредством соцсетей и публикации книг, статей по требуемой тематике. 3. Организационная и мотивирующая работа – просветительские встречи, заседания клуба в свободном общении на заданную тему. 4. Скрининговая диагностика с оценкой благополучия детско-родительских отношений, выявлению актуальных сложностей и представлений родителей о возможных путях решения проблем, готовности предпринимать конкретные действия. 5. Обучающие тренинги для родителей, учащихся: «Я и мой ребенок. Искусство безусловного принятия»; «Я и моя семья»; онлайн консультации: «Трудная ситуация: выход есть», лекции и вебинары: «Границы и свобода: как поддерживать баланс» и прочее. 6. Тематические недели «Неделя «Без крика», «Неделя «Без обид», «Неделя доброго отношения» и иные. 7. Психологические консультативные центры: «Подросток, как сохранить доверие?», «Наш стиль воспитания: сильные и слабые

стороны», «Развитие самостоятельности и ответственности» – формат очный и дистанционный. 8. Мастер-классы в очной и заочной форме: «Конструктивные и разрушающие эмоции: техники саморегуляции», «Конструктивные и разрушающие эмоции: техники саморегуляции». 9. Мероприятия в рамках шестого школьного дня (лекции, совместные дела, консультации, тренинги, семинары-практикумы). 10. Контрольная диагностика по проверке эффективности работы. 11. Круглый стол «Родительская мудрость: итоги и перспективы» по обобщению опыта работы Клуба «Осознанное родительство».

Проверка эффективности проведенных мероприятий показала изменение в системе детско-родительских отношений: принятие собственных детей после реализации программы, стало свойственно большинству семей опрошенных (81–88%), вырос уровень кооперации (81%), снизилась тенденция к слиянию с ребенком, а также стремление к гиперконтролю и инфантилизации.

До реализации проекта среднее значения по шкале «гиперпротекция» составило 7,33 при $SD = 1,28$, в то время как после проекта оно снизилось до 3,81 при $SD = 1,424$ ($U = 312,5$; $p < 0,001$), что свидетельствует об общей тенденции снижения данного показателя. Снизилась тенденция к потаканию требованиям и желаниям несовершеннолетних (ср. знач. = 4,60 при $SD = 0,97$ и ср. знач. = 2,29 при $SD = 0,93$) ($U = 289,0$; $p < 0,001$). Родители уменьшили количество требований и обязанностей у несовершеннолетних, а также увеличилась однородность ответов респондентов: группа 1 – ср. знач. = 3,60 при $SD = 0,976$, группа 2 – ср. знач. = 1,39 при $SD = 0,834$ ($U = 245,5$; $p < 0,001$).

Уменьшились показатели по шкале «чрезмерность запретов»: группа 1 – ср. знач. = 4,60 при $SD = 0,976$, группа 2 – ср. знач. = 1,39 при $SD = 0,834$ ($U = 245,5$; $p < 0,001$), что свидетельствует о переходе законных представителей к более конструктивным способам взаимодействия с несовершеннолетними. При этом произошли изменения по шкалам «недостаточность запретов» (до программы ср. знач. = 2,30, после – 3,21) и «строгость санкций» (до программы ср. знач. = 3,60, после – 1,39), что подтверждает переход от жестких рамок или отсутствия контроля к гибкости и мобильности законных представителей. В результате реализации программы было положено начало формирования последовательного стиля воспитания: группа 1 – ср. знач. = 3,79, группа 2 – ср. знач. = 1,39. Отметилось стремление родителей к равноправию и сотрудничеству с учащимися, готовность к диалогу и совместной деятельности (шкала «кооперация» группа 1: ср. знач. = 4,16; группа 2: ср. знач. = 6,20) ($U = 842$; $p < 0,001$). Выявлено статистически значимое снижение показателя «симбиоз» (группа 1: ср. знач. = 5,09; группа 2: ср. знач. = 2,85) ($U = 761$; $p < 0,001$), что означает ослабление тенденции со стороны родителей к эмоциональному слиянию с ребенком, стремление установить дистанцию, предоставляя детям пространство для самостоятельности. Снижился жесткий контроль, требовательность и запреты (шкала «авторитарная гиперсоциализация» группа 1: ср. знач. = 4,21; группа 2: ср. знач. = 2,23) ($U = 660$; $p < 0,001$). В результате реализации программы, в установках родителей замечен переход от инфантилизирующих установок в отношении учащихся к большему доверию их возможностям и способностям (шкала «маленький неудачник» группа 1: ср. знач. = 4,41; группа 2: ср. знач. = 2,17) ($U = 780$; $p < 0,001$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности разработанной программы. Стоит отметить, что диагностика актуальных проблем в детско-родительских отношениях позволила сделать акцент на их решении при разработке программы. Итоги применения программы «Осознанное родительство» подтверждают, даже решение частных задач способствует конструктивным изменениям в детско-родительских отношениях, задающих тон развитию личности завтрашнего гражданина общества.

Список литературы

1. Катович Н.К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы / Н.К. Катович // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2020. – №10. – С. 3–7.
2. Мартынова В.В. Модель формирования семейных ценностей подростков из неблагополучных семей / В.В. Мартынова, Е.Н. Дубовец // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна. – 2013. – №4(41). – С. 57–61. EDN SXDQ TZ

3. Позднякова Т.Н. Проблемы взаимодействия семьи и школы в современной образовательной практике / Т.Н. Позднякова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN519.pdf> (дата обращения: 21.04.2026). EDN DRTIJD

4. Продиblox Н.Е. Взаимодействие семьи и школы: теоретические и методологические проблемы / Н.Е. Продиblox // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №1. – С. 39–43. EDN LLTCPV

5. Прохорова О.Г. Семейведение. Теория и практика: учебник для академического бакалавриата / О.Г. Прохорова, Е.И. Холостова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 379 с.

6. Рябова Е.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации в контексте современного образования / Е.В. Рябова // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15. №5. – С. 86–102. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-obrazovatelnoy-organizatsii-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.03.2026). DOI 10.25726/w0967-8325-9400-e. EDN XPYJBV

7. Социально-педагогические и психологические проблемы современной семьи: опыт и перспективы их решения: сборник статей по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 20 ноября 2025 г.) / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. В.В. Мартынова. – Минск: БГПУ, 2025. – 626 с.

Гаврилова Диана Михайловна
студентка

Научный руководитель

Боденова Ольга Викторовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ НА СЕВЕРЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме профилактики компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста, проживающих в северных регионах. В работе раскрываются особенности формирования компьютерной зависимости у младших школьников, анализируется роль семьи как ключевого фактора профилактики. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня компьютерной зависимости у детей и уровня психолого-педагогической компетентности родителей. Установлено, что повышение компетентности родителей способствует снижению выраженности признаков компьютерной зависимости у детей.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, младший школьный возраст, профилактика, родители, психолого-педагогическая компетентность.

В условиях цифровизации современного общества компьютерные технологии становятся важным фактором социализации детей. Они открывают широкие возможности для обучения, общения и организации досуга. Однако наряду с положительными аспектами наблюдается рост случаев чрезмерного использования цифровых устройств, что может приводить к формированию компьютерной зависимости.

Особую актуальность проблема компьютерной зависимости приобретает в условиях северных регионов. Исследователи отмечают, что специфика природно-климатических условий Севера, продолжительный зимний период, ограниченность возможностей для активного отдыха и длительное пребывание детей в помещении способствуют увеличению времени взаимодействия с цифровыми технологиями (И.И. Иванов, А.В. Орлова). В результате компьютер и интернет нередко становятся основным средством организации досуга детей, что повышает риск формирования зависимого поведения (Г.У. Солдатова). Особую актуальность проблема компьютерной зависимости приобретает в условиях северных регионов. Исследователи отмечают, что специфика природно-климатических условий Севера,

продолжительный зимний период, ограниченность возможностей для активного отдыха и длительное пребывание детей в помещении способствуют увеличению времени взаимодействия с цифровыми технологиями (И.И. Иванов, А.В. Орлова). В результате компьютер и интернет нередко становятся основным средством организации досуга детей, что повышает риск формирования зависимого поведения (Г.У. Солдатова).

Младший школьный возраст является особенно уязвимым к развитию компьютерной зависимости, поскольку в этот период ещё недостаточно сформированы навыки саморегуляции, а поведение ребёнка во многом определяется внешними условиями и влиянием семьи [2; 9].

Компьютерная зависимость рассматривается как разновидность аддиктивного поведения, проявляющаяся в чрезмерном и неконтролируемом использовании цифровых технологий [3; 10]. Она сопровождается снижением интереса к другим видам деятельности, нарушением режима дня, трудностями в общении и снижением учебной мотивации.

Формирование компьютерной зависимости обусловлено совокупностью психологических, социальных и технических факторов (К. Янг, Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот, А.В. Гришина): психологических (стремление к уходу от реальности, тревожность, низкая самооценка); социальных (дефицит общения, влияние сверстников); технических (доступность цифровых устройств, привлекательность цифровой среды).

В младшем школьном возрасте в возникновении компьютерной зависимости особую роль играет семья [7; 10]. Родители выступают основными регуляторами взаимодействия ребёнка с цифровой средой: они устанавливают правила использования устройств, контролируют содержание деятельности и организуют досуг ребёнка. Недостаточная компетентность родителей в данных вопросах может способствовать формированию зависимого поведения. В связи с этим возникает необходимость целенаправленной подготовки родителей к профилактике компьютерной зависимости у детей.

Целью исследования являлось разработка и апробация системы занятий для родителей, направленной на профилактику компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста, проживающих в условиях северного региона.

В основу исследования были положены предположения о том, что в младшем школьном возрасте преобладает начальная стадия компьютерной зависимости, а также о том, что уровень психолого-педагогической компетентности родителей оказывает влияние на предрасположенность детей к формированию зависимого поведения. Предполагалось, что повышение компетентности родителей будет способствовать снижению риска компьютерной зависимости у детей.

Для проверки выдвинутых предположений использовались теоретические (анализ и обобщение научной литературы), эмпирические (опрос, диагностика, педагогический эксперимент) и методы количественной и качественной обработки данных.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №3» г. Костомукша. В нём приняли участие 20 учащихся младшего школьного возраста и 20 родителей.

Для изучения выраженности признаков компьютерной зависимости у детей применялись диагностические методики, направленные на выявление уровня вовлечённости в цифровую среду и особенностей поведения, связанных с использованием компьютера. Уровень психолого-педагогической компетентности родителей определялся с помощью анкетирования, направленного на выявление их информированности о признаках зависимости, способах её профилактики и особенностях контроля цифровой активности детей.

Полученные на констатирующем этапе данные показали, что значительная часть родителей обладает недостаточным уровнем осведомлённости о проблеме компьютерной зависимости. У многих из них отсутствуют системные знания о признаках зависимого поведения и способах его предупреждения, а контроль за использованием детьми цифровых устройств носит нерегулярный характер.

Анализ результатов диагностики детей показал наличие случаев как умеренно выраженной, так и начальной степени компьютерной зависимости, что подтверждает актуальность профилактической работы.

Реализация формирующего этапа, включающего проведение системы занятий с родителями, способствовала повышению уровня их компетентности. После завершения работы отмечено увеличение числа родителей, владеющих знаниями о признаках компьютерной зависимости, способах её предупреждения и осуществляющих регулярный контроль за использованием детьми цифровых устройств.

Повторная диагностика показала положительные изменения и в поведении детей: снизилось количество учащихся с более выраженными проявлениями зависимости и увеличилась доля детей с низким уровнем её проявления. Вместе с тем следует отметить, что период реализации программы был ограничен по времени, в связи с чем у части детей отдельные признаки компьютерной зависимости сохраняются.

Полученные эмпирические данные показали недостаточный уровень сформированности психолого-педагогической компетентности родителей и наличие признаков компьютерной зависимости у части детей, что обусловило необходимость разработки и реализации целенаправленной профилактической программы, ориентированной на повышение родительской компетентности в вопросах предупреждения компьютерной зависимости у младших школьников.

В основу программы были положены положения и научные подходы, представленные в работах отечественных и зарубежных исследователей, изучающих проблему зависимого поведения и его профилактики: Кимберли Янг, Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот, Г.У. Солдатов.

Программа строилась с учётом современных представлений о роли семьи как ведущего фактора профилактики зависимого поведения в младшем школьном возрасте и была направлена на формирование у родителей знаний о признаках и причинах компьютерной зависимости, а также развитие практических навыков организации безопасного взаимодействия детей с цифровой средой.

Основные направления программы: информирование о проблеме компьютерной зависимости; формирование представлений о её признаках и причинах; обучение способам контроля использования цифровых устройств; развитие навыков организации досуга детей; формирование ответственного отношения к цифровой среде.

Особенностью программы стало включение дневника наблюдений, который родители вели между занятиями. В дневнике фиксировались: время использования ребёнком компьютера; реакции ребёнка на ограничения; действия родителей; применяемые способы профилактики.

Анализ дневников позволял отслеживать динамику и корректировать работу.

После реализации программы были получены следующие результаты.

У родителей: увеличилось число родителей с высоким уровнем компетентности; повысилась информированность о проблеме; сформировались навыки контроля и организации досуга.

У детей: снизилось количество детей с высоким уровнем зависимости; увеличилось число детей с низким уровнем; уменьшилась выраженность негативных проявлений.

При этом следует отметить, что после завершения программы прошло недостаточно времени, поэтому у части детей отдельные признаки зависимости сохраняются.

Полученные результаты подтверждают, что работа с родителями является эффективным направлением профилактики компьютерной зависимости у младших школьников. Особенно значимой данная работа является для северных регионов, где условия среды способствуют увеличению времени взаимодействия детей с цифровыми технологиями. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей позволяет: снизить риски формирования зависимости; оптимизировать использование цифровых устройств; организовать альтернативные формы досуга.

Вышеизложенное позволяет сформулировать ряд выводов: компьютерная зависимость у младших школьников является актуальной проблемой, особенно в условиях северных регионов, младший школьный возраст характеризуется повышенной уязвимостью к формированию зависимого поведения, семья выступает ключевым фактором, влияющим на формирование и профилактику компьютерной зависимости, разработанная программа занятий для

родителей показала свою эффективность, повышение компетентности родителей способствует снижению выраженности признаков компьютерной зависимости у детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные занятия могут быть использованы в деятельности образовательных организаций, а также в работе педагогов и специалистов при взаимодействии с родителями младших школьников.

Список литературы

1. Больбот Т.Ю. Психологические аспекты интернет-зависимости / Т.Ю. Больбот. – М.: Просвещение, 2016. – 192 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Бурова А.В. Компьютерная зависимость у детей и подростков / А.В. Бурова. – М.: Академия, 2018. – 192 с.
4. Иванов И.И. Особенности социализации детей в северных регионах / И.И. Иванов. – М.: Наука, 2015. – 186 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
6. Орлова Т.С. Цифровая среда и развитие ребёнка / Т.С. Орлова // Современное образование. – 2020. – №2. – С. 45–52.
7. Прибылова Ю.О. Интернет-зависимость у подростков и условия её профилактики / Ю.О. Прибылова. – М.: Просвещение, 2018. – 176 с.
8. Солдатова Г.У. Цифровая социализация подростков: риски и ресурсы / Г.У. Солдатова. – М.: МГППУ, 2018. – 240 с.
9. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2005. – 512 с.
10. Юрьева Л.Н. Психология зависимого поведения / Л.Н. Юрьева. – М.: КНОРУС, 2017. – 304 с.
11. Янг К. Интернет-зависимость: диагностика и лечение / К. Янг. – СПб.: Питер, 2017. – 256 с.

Гаранина Дарья Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Ванькова Валентина Сергеевна
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития логического мышления у младших школьников. Анализируются цифровые образовательные ресурсы, их функции и возможности для эффективного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, логическое мышление, младшие школьники.

Развитие логического мышления у младших школьников один из важнейших процессов, который начинается с началом школьного обучения и связан с освоением видов деятельности, требующих от ребёнка новых психологических качеств. Логическое мышление включает способность совершать мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, построение умозаключений и др.

В младшем школьном возрасте происходит важнейший переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Л.С. Выготский называл этот период сензитивным для развития понятийного мышления [1]. Характер мышления постепенно меняется: в 1–

2 классах дети нередко судят о предметах односторонне, выделяя лишь отдельные внешние признаки. Их умозаключения опираются на наглядные предпосылки, а обобщения строятся на основе броских, но не всегда существенных свойств предметов. К 3 классу мышление переходит в качественно новую стадию: школьники начинают овладевать родовидовыми соотношениями между признаками понятий и осваивают действия моделирования. Параллельно развивается аналитическая деятельность – от анализа отдельного предмета к анализу связей и отношений между предметами и явлениями. Кроме того, в этом возрасте формируется произвольность мышления: дети учатся управлять своими мыслительными процессами, думать тогда, когда это нужно, а не только тогда, когда им интересно.

Для повышения эффективности образовательного процесса и выполнения основных задач обучения используют современные средства обучения такие как цифровые образовательные ресурсы.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это электронные материалы, предназначенные для поддержки и осуществления учебного процесса. Суть ЦОР – интеграция цифровых технологий для представления учебной информации и организации взаимодействия с учащимися [2]. ЦОР охватывают широкий спектр форматов информации, представленных в виде текстовых документов, видео- и аудиоматериалов, интерактивных заданий и инструментов оценки знаний, которые в тоже время могут быть классифицированы так:

- электронные учебники – цифровые версии традиционных учебников, которые могут содержать текст, изображения, видео и интерактивные элементы;
- интерактивные задания – упражнения и тесты, которые позволяют учащимся взаимодействовать с материалом и получать мгновенную обратную связь;
- мультимедийные презентации – слайды с текстом, изображениями, видео и аудио, которые используются для визуализации учебного материала;
- образовательные видео и аудио – записи лекций, документальные фильмы, подкасты и другие аудиовизуальные материалы, предназначенные для обучения;
- программное обеспечение для обучения – приложения и платформы, которые помогают организовать учебный процесс, управлять учебными материалами и отслеживать прогресс учащихся.

Так же ЦОР позволяют сделать обучение более доступным, интересным и персонализированным. Они выполняют некоторые функции:

- наглядность – представление учебной информации в цифровом виде помогает лучше понять и усвоить материал;
- помощь в отработке практических умений – ЦОР помогают в организации опроса и контроля, в работе со схемами, таблицами, графиками, условными обозначениями;
- индивидуализация обучения – с помощью ЦОР можно адаптировать учебные материалы под потребности каждого учащегося, учитывая его уровень знаний, интересы и темп обучения;
- экономия времени и ресурсов – преподаватели могут быстро находить и использовать готовые учебные материалы, а учащиеся – получать доступ к необходимой информации без необходимости посещения библиотек или покупки учебников.

При проведении исследования автором был проведен анализ образовательных ресурсов: LogicLike [3], IQsha.ru [4], Учи.ру [5] и ЯндексУчебник [6]. С целью выявления степени эффективности каждого из перечисленных цифровых образовательных ресурсов был проведен анализ. Критерии анализа были выбраны в соответствии с теоретическими исследованиями по изучаемому вопросу. Анализ представлен в таблице 1.

Таблица 1

Анализ цифровых образовательных ресурсов

Критерии анализа	LogicLike	IQsha.ru	Учи.ру	ЯндексУчебник
Основная специализация	Развитие логики и нестандартного мышления через игры и головоломки	Комплексное развитие для детей 3–8 лет	Интерактивные курсы по школьным предметам	Отработка предметных навыков
Подход к логике	Основной фокус	Один из ключевых разделов	Косвенно (через решение нестандартных задач и олимпиадных заданий)	Косвенно (через решение нестандартных задач)
Формат заданий	Интерактивные игры, ребусы, головоломки	Интерактивные игры, упражнения с персонажами, система наград	Яркие интерактивные задания в игровой форме, анимированные персонажи	Интерактивные тренажеры с автоматической проверкой и подсказками
Плюсы	Полное погружение в логику, учит «думать над задачей», готовит к олимпиадной математике	Сильная база для дошкольников, мягко готовит к школе, развивает кругозор через логику	Мотивация соревнованием и наградами, привязка к ФГОС, олимпиадные задачи высокого уровня	Поддерживающая среда (не пугает ошибками)
Минусы	Узкая направленность (только логика)	Меньше акцента на «сложной» логике, больше на эрудиции	Логика – не главная цель, а средство. Много отвлекающих элементов (излишняя анимация)	Очень узко (только по школьной программе). Нет чистых логических задач

При выборе цифрового образовательного ресурса стоит учитывать:

- возраст ребёнка и уровень его развития, например, для детей 5–7 лет могут подойти более простые задания, а для 8–10 лет – более сложные;
- интерактивность и актуальность контента, платформа должна включать игры и головоломки, а также регулярно обновляться;
- возможность отслеживания прогресса, это помогает корректировать обучение;
- интересы ребёнка, чем больше ребёнку нравится процесс, тем лучше он усваивает материал.

Таким образом, один из выводов, проведенных нашим исследованием, можно сформулировать таким образом: регулярные занятия (около 30 минут в день) в цифровых образовательных ресурсах повышают эффективность обучения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с. EDN QXVCOX
2. Гурова О.В. Использование цифровых образовательных онлайн-платформ в образовательном процессе: возможности и перспективы / О.В. Гурова. – Южно-Сахалинск, 2021. – 81 с. EDN OAFFPH
3. LogicLike: сайт. – URL: <https://logiclike.com/> (дата обращения: 21.04.2026).
4. IQsha: сайт. – URL: <https://iqsha.ru/> (дата обращения: 21.04.2026).
5. Учи.ру: сайт. – URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 21.04.2026).
6. Яндекс Учебник: сайт. – URL: <https://education.yandex.ru/uchebnik/main> (дата обращения: 21.04.2026).

Гладких Полина Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ШКОЛЬНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «В ПОИСКАХ ФАКТОВ И ИСТИНЫ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается организация школьного научного журнала как средства формирования учебно-исследовательских навыков у обучающихся 5–9 классов. Представлено поэтапное усложнение заданий: от поиска информации и выделения главных фактов (5-й класс) до анализа научных текстов, работы со статистикой и публичной защиты позиции (9-й класс). Участники распределены по ролям (авторы, рецензенты, редакторная коллегия). Первые результаты: повышение интереса к науке, уверенная работа с источниками, формирование познавательной мотивации. Выявлена неравномерность прогресса: старшеклассники ведут аргументированные споры, ученики 5–6 классов испытывают затруднения.

Ключевые слова: школьный научный журнал, учебно-исследовательская деятельность, метапредметные умения, критическое мышление, наставничество.

XXI век утвердил непреложное правило: тот, кто владеет информацией, владеет миром. Этим продиктовано определением современной эпохи как постиндустриальной, где знания составляют главную ценность и основу устойчивого развития [2, с. 18–21]. В современном мире человеку необходимо уметь справляться с огромным количеством той информации, которая его окружает. Таким образом, формирование умений критического анализа источников, доказательства истинности полученных знаний и их применение сегодня необходимо каждому современному человеку.

Школьный период, особенно обучение в 5–9 классах, создаёт оптимальные условия для формирования учебно-исследовательских навыков благодаря поэтапному обучению и педагогическому сопровождению [1, с. 25]. В этот период развиваются базовые логические операции (анализ, сопоставление, классификация, выявление причинно-следственных связей), улучшаются когнитивные характеристики (объём внимания и долговременной памяти), а также формируются метапредметные умения – способность оценивать и корректировать стратегии учебной работы. На образовательный процесс влияют и социально-психологические особенности подросткового возраста: стремление к самостоятельности и значимость взаимодействия со сверстниками [3, с. 599–600]. Участвуя в учебно-исследовательской деятельности, обучающиеся сталкиваются с барьерами: неуверенностью в своих силах, боязнью критики, прокрастинацией, трудностями в дискуссиях и зависимостью от мнения группы. Преодолеть их поможет организация школьного научного журнала – он создаст благоприятную среду для обмена идеями и наставничества при поддержке педагогов.

Работа в редакции школьного научного журнала помогает обучающимся постепенно развивать важные учебные навыки – от простых к сложным, что полностью соответствует требованиям ФГОС ООО: стандарт предполагает, что школьники должны осваивать универсальные учебные действия – учиться искать информацию, анализировать её, делать выводы и грамотно представлять результаты своей работы [6]. Вся деятельность проходит под полным контролем учителя: педагог сопровождает учащихся на каждом этапе, консультирует,

корректирует ход работы, помогает преодолевать трудности и оценивает промежуточные и итоговые результаты.

В 5-м классе задания нацелены на то, чтобы помочь детям привыкнуть к работе с информацией: ученики выбирают тему для статьи (из предложенного списка или придумывают самостоятельно в рамках заданной тематики), составляют короткий план из 3–4 пунктов, находят 2–3 источника (учебник, детскую энциклопедию или безопасные интернет-ресурсы, одобренные учителем), выделяют в текстах 5–7 главных фактов, а затем делают простую схему или диаграмму, чтобы наглядно показать один из найденных фактов, и подписывают её. Так школьники осваивают базовые навыки работы с научной литературой: учатся искать данные в доступных источниках, выделять главное, упорядочивать информацию и представлять её в наглядной форме. Учитель при этом объясняет, как отличать надёжные источники от ненадёжных, обращает внимание на структуру текста и ключевые элементы научной публикации.

В 6-м классе задачи усложняются – ребята учатся сравнивать и обобщать. Учитель предлагает подобрать 3–4 разных источника по одной теме (например, учебник, научно-популярную статью и интервью специалиста), сравнить, как в них раскрыта тема, и занести результаты в таблицу «Сходства и различия». Далее ученики пишут короткий обзор (80–120 слов) с указанием источников, а также готовят небольшой устный доклад (на 3–4 минуты), включая в него 1–2 цитаты с правильными ссылками. Это развивает умение сопоставлять данные из разных источников, оценивать их надёжность, кратко излагать суть и грамотно использовать чужие высказывания. Педагог помогает освоить правила цитирования, учит обращать внимание на авторство и дату публикации, объясняет, как проверять факты и отличать научно обоснованную информацию от субъективных суждений.

В 7-м классе школьники приступают к небольшим исследованиям. Сначала они выдвигают гипотезу (к примеру, «Большинство учащихся нашей школы предпочитают цифровые книги бумажным»), затем составляют план исследования из 4–5 шагов (опрос, наблюдение или мини-эксперимент), проводят его среди одноклассников (опрашивают 15–20 человек или ведут наблюдение по заранее подготовленному чек-листу), обрабатывают результаты – считают данные, составляют таблицу или круговую диаграмму – и пишут небольшую статью (150–250 слов) с чёткой структурой: сначала гипотеза, затем методы, результаты и выводы. На этом этапе ребята осваивают основы исследовательской работы: планирование, сбор и анализ данных, формулировку выводов. Учитель помогает подобрать литературу для теоретического обоснования гипотезы, показывает, как использовать научные источники для интерпретации результатов, и учит оформлять ссылки на использованную литературу.

В 8-м классе акцент смещается на анализ и критическое мышление. Ученики читают научную или научно-популярную статью, выделяют главную мысль автора, 2–3 аргумента и вывод, после чего пишут рецензию (150–200 слов), где оценивают убедительность аргументов и задают 1–2 вопроса автору. Затем они находят ещё 2–3 публикации по похожей теме и составляют обзор, отмечая, что в них общего и в чём различия. В завершение группа школьников оформляет тематический раздел журнала (3–4 статьи на одну проблему) и пишет к нему короткое вступление (50–70 слов). Так ребята учатся критически оценивать тексты, понимать позицию автора, сопоставлять разные мнения и грамотно структурировать материал. Учитель направляет работу, обучая методам критического анализа текстов, помогает распознавать логические ошибки и слабые аргументы, показывает, как находить подтверждение или опровержение идей в других научных источниках.

В 9-м классе задания становятся максимально сложными и готовят учеников к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности. Учащиеся находят и изучают 2–3 научных исследования по актуальной теме (в базах данных, журналах или на сайтах НИИ), сравнивают их методологию и результаты, заполняя таблицу «Параметры сравнения». Далее они собирают дополнительные статистические данные (например, из баз Росстата или ВЦИОМ) и представляют их в виде 2–3 графиков или диаграмм. На основе собранного материала школьники пишут аналитическую статью (300–400 слов), в которой высказывают свою позицию и подкрепляют её данными из изученных источников. Завершается работа подготовкой тезисов для выступления на школьной конференции и ответами на 2–3 критических

вопроса от одноклассников. На этом этапе ученики осваивают глубокий анализ научных текстов, работу со статистикой, умение объединять разные данные и публично защищать свою точку зрения. Под руководством учителя они учатся ориентироваться в научных базах данных и корректно ссылаться на источники.

Таким образом, благодаря последовательному усложнению заданий от класса к классу и постоянному сопровождению со стороны учителя школьники шаг за шагом развивают универсальные учебные навыки: от простого поиска информации до самостоятельного исследования и аргументированного представления результатов. Систематическая работа с научной литературой на каждом этапе формирует у учащихся устойчивые навыки критического чтения, анализа, интерпретации и использования научных источников. Всё это полностью соответствует требованиям ФГОС ООО к метапредметным результатам образования.

Участниками процесса работы школьного научного журнала «В поисках фактов и истины» стали обучающиеся 5–9 классов, которые распределились по основным ролям: авторы исследовательских статей, рецензенты, члены редакционной коллегии (главный редактор, технический редактор, заместитель главного редактора, редакторы рубрик, корректор, верстальщик, секретарь). Обучающимися был запланирован выход двух выпусков в 2026 году, разработана их тематика («Новая глава в истории: от папируса до нейросети», «Человек в потоке времени: от традиций к вызовам будущего»). Кроме того, немаловажным шагом в начатой учебно-исследовательской деятельности стала разработка рубрик журнала. В ходе бурного спора обучающимися было вынесено решение включить следующие разделы: «Летопись родного края» (биография земляков, история улиц и альма-матер), «Суд истории» (рассмотрение исторической личности или события с позиции защиты и обвинения), «Правовой навигатор» (рассмотрение жизненных ситуаций через призму закона). Участники журнала изучения научной литературы не забыли выработать требования к публикациям, включающие общие к структуре статьи и этические к ее содержанию, а также положение о сроках подачи материалов [4, с. 16]. Редакционная коллегия уже начала вести прием и отбор материалов, а следующими этапами работы станут рецензирование, верстка, издание и публикация номеров на научных чтениях.

Первые результаты работы школьного научного журнала подтверждают эффективность такого подхода. Обучающиеся стали активнее интересоваться научными темами, увереннее работать с источниками, конструктивно обсуждать идеи. Мы видим, как меняется отношение подростков к науке: то, что раньше казалось сложным и недоступным, теперь воспринимается как увлекательный процесс поиска. Обучающиеся с энтузиазмом берутся за новые темы, помогают друг другу находить интересные факты, спорят о методах исследования – и делают это уважительно, прислушиваясь к мнению сверстников. Особенно радует, что даже те, кто раньше стеснялся высказываться, постепенно включаются в обсуждение и начинают верить в свои силы. Мы отмечаем, что ученики всё чаще задают вопросы не «как сделать правильно?», а «что ещё можно изучить по этой теме?». Это говорит о формировании подлинной познавательной мотивации. В перспективе такой опыт поможет школьникам осознанно выбирать профильные предметы и строить индивидуальные образовательные траектории. Именно учебно-исследовательская культура инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность познавательной деятельности и способствует переносу знаний, умений и навыков в различные сферы деятельности [5, с. 52]. Но прогресс наблюдается неравномерно: если старшеклассники (8–9 классы) уже уверенно ведут аргументированные споры, то ученики 5–6 классов пока испытывают затруднения с выделением главной информации из текста и структурированием собственных мыслей. Это требует дифференцированного подхода в наставничестве.

Список литературы

1. Интеллект будущего: организация учебно-исследовательской работы учащихся / И. Алейникова // Управление школой. – 2007. – №1. – С. 25–27.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 2004. – 783 с. EDN QOCVVP

3. Буранова Н.Ш. Взаимосвязь исследовательской деятельности и психолого-возрастных особенностей учеников 6–8 классов / Н.Ш. Буранова // Экономика и социум. – 2023. – №5-2(108). – С. 598–603. EDN WGGTSM
4. Витте И. Маленькая кузница большой науки: привитие навыков научно-исследовательской работы учащимся / И. Витте // Управление школой. – 2008. – №5. – С. 15–17.
5. Макотрова Г.В. Учебно-исследовательская культура учащихся / Г.В. Макотрова // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 47–52.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. №287. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 24.03.2026).

Горбань София Юрьевна

магистрант

Академия психологии и педагогики

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

Шатохина Ирина Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: ПУТЬ К ЭМОЦИОНАЛЬНОМУ ПОГРУЖЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ОДАРЁННОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются современные подходы к пониманию одарённости как динамического, многомерного феномена, интегрирующего когнитивные, психосоциальные и средовые факторы. На основе анализа отечественных и зарубежных теорий авторы статьи обосновывают необходимость системной поддержки одарённых детей в условиях цифровой трансформации образования. Основное внимание уделено практическому применению электронных средств обучения на уроках литературного чтения в начальной школе. Результаты опытно-экспериментальной работы с учащимися 3-х классов демонстрируют значительное повышение мотивации, эмоциональной вовлечённости, креативности и глубины понимания текста у одарённых детей. Предложена модель интеграции цифровых технологий в педагогический процесс, способствующая не только развитию читательской компетентности, но и раскрытию творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: одарённость, литературное чтение, начальная школа, интегрированная модель поддержки одарённых детей, электронные средства обучения творческое развитие, индивидуализация обучения.

На рубеже XXI века представления об одарённости эволюционировали от статичных, интеллектуально ориентированных моделей к интегрированным, подчёркивающим взаимодействие когнитивных, психосоциальных и средовых факторов. Это отражено как в зарубежных, так и в отечественных научных подходах, а также в рекомендациях для практической работы с одарёнными детьми. Современное образование всё больше ориентируется на развитие не только знаниевой, но и эмоциональной, творческой и личностной сферы учащихся. Особенно это актуально для начального литературного образования, где главной целью является не просто ознакомление с текстом, а формирование глубокого, осознанного и эмоционально насыщенного отношения к художественному слову. В этом контексте эффективным инструментом становятся электронные средства: аудио- и видеоматериалы, интерактивные программы и цифровые ресурсы -которые превращают урок из пассивного восприятия в активное, чувственное и творческое погружение.

В данной статье дается теоретическое обоснование и практическое подтверждение эффективности применения электронных средств обучения на уроках литературного чтения для развития одарённости у младших школьников. Исследование основано на анализе научных источников и результатах опытно-экспериментальной работы, проведённой в начальной школе.

Современные концепции одарённости отходят от узкого понимания одаренности (через показатели IQ) к многомерным моделям, учитывающим творческий потенциал, мотивацию, волевые качества и социальную среду развития человека. Д.Б. Богоявленская подмечает переход от статичных к динамичным моделям одарённости, где акцент делается на процессе развития, а не на фиксированном уровне способностей [1]. В этом ключе выделяются модели О. Ольшевского-Кубилиуса, Р. Субботника и К. Уорелла, определяющие одарённость как высокую продуктивность в области таланта. Согласно этой модели, одарённость проходит три стадии: потенциал → достижение → талант. Только на последней стадии можно говорить о полноценном раскрытии способностей, что требует системной поддержки и целенаправленного обучения [8].

Е.И. Щебланова определяет одарённость как высокий творческий потенциал, формирующийся в результате взаимодействия личностных свойств и окружающей среды [5]. А.М. Матюшкин рассматривает этот потенциал как предпосылку развития, а не как готовый результат [3]. «Рабочая концепция одарённости» формулирует её как системное, развивающееся качество психики, позволяющее достигать незаурядных результатов в одной или нескольких областях [4]. М.-С. McClain и S. Pfeiffer провели анализ подходов к выявлению одарённых детей в США и пришли к выводу: отсутствует единый критерий, но наиболее эффективной является многомерная оценка, включающая интеллект, творческие способности, мотивацию, интересы и психосоциальные факторы. Важно, что одарённость может проявляться позже, поэтому необходим постоянный мониторинг развития [8].

Специфика обучения одаренных детей определяется особым уровнем их образовательных потребностей. Одаренного ребенка выделяет созидательный подход к предъявляемому учебному материалу, способность независимо систематизировать, а также адаптировать в соответствии с определёнными задачами. Одарённым детям нужен индивидуальный подход, который может быть реализован с использованием возможностей электронной образовательной среды. Электронная образовательная среда обладает огромным потенциалом в плане организации литературного образования одаренных учащихся в начальной школе.

В процессе экспериментального исследования нами была разработана и апробирована система обучения литературному чтению, направленная на оказание педагогической поддержки одаренным учащимся с использованием возможностей электронной образовательной среды. Данная система включала в себя следующие компоненты:

- *результативно-диагностический*, определяющий цель педагогической поддержки как направленность на развитие видов одаренности, выявленных у учащихся, а также совокупность диагностик признаков одаренности, позволяющих определить эффективность педагогической деятельности;
- *содержательный* как совокупность дифференцированных заданий по литературному чтению, построенных с опорой на возможности современной электронной образовательной среды;
- *процессуальный*, складывающийся из методов и технологий электронного образования, реализующих педагогическую поддержку одаренных учащихся младшего школьного возраста в процессе начального литературного образования.

На этапе констатирующего эксперимента мы выявили виды одарённости и степень их выраженности у учащихся начальных классов. Для диагностики использовалась методика «Карта интересов младших школьников» В.Н. Дружинина [2]. Диагностика позволила выявить у учеников следующие виды одаренности: интеллектуальная, творческая, академическая, художественно-изобразительная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская и спортивная. При этом ученики продемонстрировали следующие степени выраженности указанных видов одаренности: свойство одаренности четко выражено;

свойство одаренности заметно выражено, но проявляется непостоянно; свойство одаренности выражено нечетко. Отсутствие признаков одаренности не было выявлено ни в экспериментальном, ни в контрольном классе. Результаты диагностики отражены на рисунке 1.

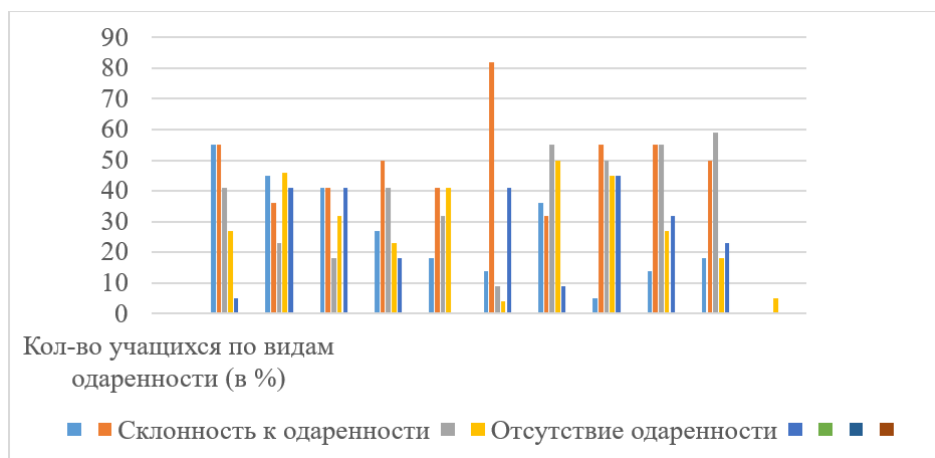


Рис. 1. Виды и степени выраженности одаренности учащихся экспериментального и контрольного классов

На протяжении учебного года в экспериментальном классе применялась разработанная нами система обучения литературному чтению с использованием электронных средств обучения, направленная на поддержку одарённых учащихся. В ряде случаев традиционные литературные тексты были заменены на творческие интерактивные задания: криптограммы (шифровки ключевых слов), составление портретных характеристик героев (текст + визуал), восстановление деформированного текста, создание картинного плана (рисунки по сценам), а также использование интерактивной программы «Страна Фантазия» для визуализации сюжета. Эти задания развивают внимание, логику, воображение, креативность и самостоятельность. Интерактивный анализ текста с помощью компьютеров позволил учащимся выделять изобразительно-выразительные средства: метафоры, эпитеты, сравнения – с помощью визуальных символов, создавать карты мыслей, деревья характеристик и хронологические линии событий. Такой подход превратил анализ текста из абстрактного упражнения в творческий, наглядный процесс, где каждый ребёнок находил свой способ понимания.

Ученикам экспериментального класса предлагались дифференцированные задания, в зависимости от выявленных у них видов одаренности. Например, для учеников, которые имеют творческую одаренность и склонность к ней, организовывались призовые выставки творческих работ. Выставки привязывались к праздникам, таким как День матери, Новый Год или Пасха. Темы творческих работ привязывались к изученным произведениям. Обучающиеся, у которых есть склонность к интеллектуальной одаренности или обладают ею, на этапе урока «проверка домашнего задания» использовали кроссворды, ребусы, тесты по изученным произведениям. Ребятам с технической одаренностью предлагалась игра «Расставить по порядку». Задача игры такого типа – выстроить в правильной последовательности предъявленные объекты (основные эпизоды рассказа, основные события сказки).

На контрольном этапе эксперимента мы вновь диагностировали учащихся экспериментального и контрольного классов на наличие свойств одаренности и степень их выраженности. Результаты диагностики видны на рисунке 2.

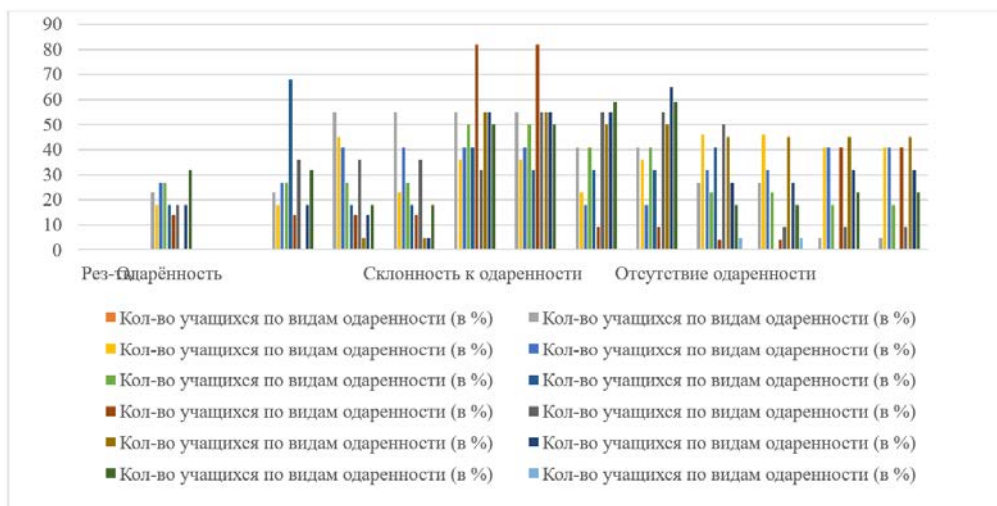


Рис. 2. Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Проведенное нами исследование показало, что применение электронных средств обучения на уроках литературного чтения создаёт благоприятные условия для развития одарённых детей: они находят пространство для самовыражения, исследований и глубокого погружения в мир литературы. Учитель, использующий электронные средства, становится не просто проводником знаний, он создает условия для развития свойств одаренности у школьников.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Одарённость: психологический анализ / Д.Б. Богоявленская. – М.: Педагогика, 1998. – 128 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с. EDN SGBUJP
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29–33.
4. Рабочая концепция одарённости / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – 2-е изд., расш. и доп. – М., 2003. – 96 с.
5. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М.: МПСИ, 2004. – 248 с. EDN QUCCRR
6. Щебланова Е.И. Неуспешные одарённые школьники / Е.И. Щебланова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 215 с.
7. Subotnik R.F. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science / R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrell // Psychological Science in the Public Interest. – 2011. – Vol. 12. No. 1. – P. 3–54. DOI 10.1177/1529100611418056. EDN PHASCR
8. McClain M.-C. Identifying Gifted Students: A Practical Guide / M.-C. McClain, S. Pfeiffer. – 2nd ed. – Waco, TX: Prufrock Press, 2012. – 160 p.

Гурбанова Лейла Гадировна
студентка

Научный руководитель
Кухтина Яна Валерьевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования систем автоматизированной проверки письменной речи (Automated Writing Evaluation, AWE) в обучении иностранному языку в условиях цифровой трансформации образования. Анализируются теоретические основы применения AWE-систем, их функциональные характеристики, а также педагогический потенциал в формировании письменной компетенции обучающихся. В рамках исследования проведён сравнительный анализ письменных работ студентов до и после использования AWE-системы, позволивший выявить снижение количества языковых ошибок и улучшение качества письменной речи. Делается вывод о целесообразности интеграции AWE-систем в образовательный процесс в сочетании с педагогическим сопровождением.

Ключевые слова: автоматизированная проверка письменной речи, AWE-системы, цифровизация образования, обучение иностранному языку, письменная компетенция, искусственный интеллект, обратная связь.

Введение.

Современная система образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий, направленных на повышение эффективности обучения и развитие ключевых компетенций обучающихся. Одной из актуальных задач в преподавании иностранного языка является формирование письменной речи, требующей значительных временных затрат как со стороны учащихся, так и преподавателей.

Традиционные методы проверки письменных работ предполагают индивидуальный анализ текстов преподавателем, что ограничивает скорость получения обратной связи и снижает возможности оперативной коррекции ошибок. В условиях увеличения учебной нагрузки возникает необходимость поиска эффективных решений, позволяющих автоматизировать процесс оценки письменной речи.

В этом контексте особый интерес представляют системы Automated Writing Evaluation (AWE), обеспечивающие автоматическую проверку текстов с использованием алгоритмов обработки естественного языка. Их внедрение рассматривается как один из элементов перехода от традиционной модели обучения к цифровому образовательному пространству.

Целью данного исследования является анализ возможностей использования AWE-систем в обучении иностранному языку и определение их педагогической эффективности.

Теоретические основы использования AWE-систем.

Развитие цифровых технологий в образовании привело к активному внедрению систем автоматизированной проверки письменной речи – Automated Writing Evaluation. Данные системы представляют собой программные инструменты, использующие методы обработки естественного языка, машинного обучения и искусственного интеллекта для анализа письменных работ обучающихся и предоставления автоматической обратной связи.

Первоначально AWE-системы применялись преимущественно для автоматизированного оценивания эссе (Automated Essay Scoring). Однако современные технологии значительно расширили их функциональные возможности. В настоящее время такие системы способны

анализировать грамматическую правильность текста, орфографию, синтаксис, лексику, связность и структуру письменного высказывания.

Согласно исследованиям, рост интереса к AWE-системам связан с необходимостью повышения эффективности преподавания письменной речи в условиях цифровизации образования. Особое значение данные технологии приобретают в обучении иностранным языкам, где письменная практика требует регулярной и оперативной обратной связи со стороны преподавателя.

Наиболее распространенными AWE-платформами являются «Grammarly», «Criterion», «Pigai» и «MY Access!». Они используются как в школьном, так и в вузовском обучении иностранным языкам. Исследователи отмечают, что данные системы позволяют обучающимся многократно редактировать текст, получать мгновенную обратную связь и самостоятельно корректировать ошибки.

В научной литературе выделяется несколько ключевых преимуществ использования AWE-систем.

Во-первых, важнейшим достоинством является оперативность обратной связи. В традиционной модели обучения преподаватель тратит значительное количество времени на проверку письменных работ. AWE-системы позволяют сократить время проверки и обеспечить практически мгновенный анализ текста. Это способствует более эффективной организации учебного процесса.

Во-вторых, использование автоматизированной проверки способствует развитию автономности обучающихся. Студенты получают возможность самостоятельно выявлять и исправлять ошибки, что формирует навыки самоконтроля и рефлексии. Исследования показывают, что многократное редактирование текста с помощью AWE-инструментов положительно влияет на качество письменной речи.

В-третьих, AWE-системы оказывают положительное влияние на мотивацию обучающихся. Использование цифровых инструментов делает процесс обучения более интерактивным и соответствует особенностям современной образовательной среды. Кроме того, автоматизированная обратная связь снижает психологический барьер, связанный с исправлением ошибок преподавателем.

Отдельного внимания заслуживают результаты метаанализа N. Zhai и X. Ma, включавшего 26 исследований и 2468 участников [1]. Авторы пришли к выводу, что использование AWE-систем оказывает статистически значимое положительное влияние на качество письменной речи обучающихся, особенно в контексте изучения английского языка как иностранного.

Несмотря на очевидные преимущества, исследователи указывают и на ряд ограничений AWE-систем. Прежде всего отмечается недостаточная точность анализа смыслового содержания текста. Современные системы эффективно выявляют языковые ошибки, однако не всегда способны объективно оценить аргументацию, логику изложения и коммуникативную ценность письменного высказывания.

Кроме того, существует риск формального подхода к исправлению ошибок. Обучающиеся могут механически принимать предлагаемые исправления, не анализируя причины возникновения ошибок. Вследствие этого снижается образовательный эффект использования цифровых инструментов.

В современных исследованиях также подчеркивается важность роли преподавателя при интеграции AWE-систем в образовательный процесс. Эффективность использования автоматизированной проверки во многом зависит от педагогической стратегии, методического сопровождения и характера взаимодействия преподавателя с обучающимися.

Таким образом, AWE-системы следует рассматривать не как замену преподавателя, а как дополнительный инструмент поддержки процесса обучения иностранному языку. Их использование позволяет повысить эффективность формирования письменной компетенции при условии грамотной методической интеграции в образовательный процесс.

Методология исследования.

Целью исследования являлось изучение возможностей использования систем автоматизированной проверки письменной речи в процессе обучения иностранному языку и оценка их влияния на качество письменных работ обучающихся.

Методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные цифровизации образования, технологиям автоматизированной оценки письменной речи и методике преподавания иностранных языков. Теоретической базой послужили исследования М. Warschauer, С. Chapelle, Y. Li, D. Zou и других авторов, рассматривающих особенности интеграции AWE-систем в языковое образование [2].

В ходе исследования использовались следующие методы:

- анализ научной и методической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- сравнительный анализ письменных работ обучающихся;
- обобщение практического опыта применения цифровых образовательных технологий.

Исследование проводилось на базе образовательной организации (указать вуз или школу при необходимости). В исследовании приняли участие студенты, изучающие английский язык как иностранный. Обучающимся предлагалось выполнять письменные задания с использованием AWE-системы Grammarly.

Работа проводилась в несколько этапов.

На первом этапе был осуществлен анализ научных публикаций, посвященных использованию AWE-систем в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделялось исследованиям эффективности автоматизированной обратной связи, влияния цифровых инструментов на развитие письменной компетенции и особенностей взаимодействия преподавателя и обучающихся в цифровой образовательной среде.

На втором этапе обучающимся были предложены письменные задания на иностранном языке. После написания текста студенты использовали AWE-систему для автоматической проверки грамматических, орфографических и стилистических ошибок. Далее выполнялась самостоятельная корректировка текста с учетом полученной обратной связи.

На третьем этапе проводился сравнительный анализ первоначальных и исправленных вариантов письменных работ. Оценивались:

- количество грамматических ошибок;
- количество орфографических ошибок;
- качество лексического оформления;
- степень самостоятельности исправлений.

Дополнительно осуществлялось педагогическое наблюдение за особенностями взаимодействия обучающихся с системой автоматизированной проверки. Анализировались уровень вовлеченности студентов, характер использования рекомендаций системы и трудности, возникающие в процессе работы.

При интерпретации результатов учитывались выводы современных исследований, согласно которым эффективность AWE зависит не только от технических характеристик системы, но и от педагогических условий ее применения. В частности, в исследованиях отмечается, что наибольший эффект достигается при сочетании автоматизированной обратной связи с последующим обсуждением ошибок с преподавателем.

Полученные данные позволили выявить основные преимущества и ограничения использования AWE-систем в обучении иностранному языку и определить перспективы их дальнейшего применения в образовательной практике.

Результаты исследования.

В ходе исследования было проанализировано влияние использования систем Automated Writing Evaluation на качество письменной речи обучающихся, а также особенности их взаимодействия с цифровыми инструментами.

Для оценки эффективности применения AWE-систем был проведен сравнительный анализ письменных работ студентов до и после использования автоматизированной проверки. В качестве инструмента использовалась система Grammarly.

Результаты анализа показали положительную динамику по ряду показателей.

1. *Снижение количества языковых ошибок.*

После использования AWE-системы было зафиксировано заметное сокращение грамматических и орфографических ошибок. В среднем количество грамматических ошибок снизилось на 25–35%, орфографических – на 30–40%. Это свидетельствует о высокой эффективности системы автоматизированной проверки на уровне языковой корректности текста.

2. *Улучшение лексического оформления.*

Обучающиеся стали чаще использовать более разнообразную лексику и корректные языковые конструкции. Система предлагала альтернативные варианты выражений, что способствовало расширению словарного запаса.

3. *Повышение скорости получения обратной связи.*

В отличие от традиционной проверки, AWE-система обеспечивала мгновенный анализ текста. Это позволило обучающимся оперативно вносить исправления и повторно редактировать свои работы.

4. *Развитие навыков самоконтроля.*

Наблюдение показало, что студенты активно взаимодействовали с системой, самостоятельно исправляя ошибки. Уровень зависимости от преподавателя в процессе редактирования текста снизился.

5. *Рост учебной мотивации.*

Использование цифрового инструмента вызвало положительную реакцию обучающихся. Отмечалось повышение вовлеченности в процесс выполнения письменных заданий.

Вместе с тем были выявлены и определенные затруднения:

- часть обучающихся механически принимала предложенные исправления без их анализа;
- система не всегда корректно оценивала контекст и смысл высказывания;
- наблюдалась ограниченность в оценке логики и аргументации текста.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что AWE-системы оказывают значительное влияние на формирование письменной компетенции, преимущественно на уровне языковой корректности.

Обсуждение.

Результаты исследования согласуются с современными научными данными в области цифрового языкового образования. В частности, зафиксированное снижение количества ошибок и повышение качества письменной речи подтверждают выводы Марка Варшауэра и Кэрл Шапеля относительно эффективности автоматизированной обратной связи.

Ключевым преимуществом систем автоматизированной оценки письменной речи (AWE) является оперативность предоставления обратной связи. В традиционном обучении задержки в получении комментариев могут снижать эффективность усвоения материала. В рамках данного исследования мгновенная обратная связь способствовала повышению вовлеченности обучающихся в процесс редактирования текстов.

Особого внимания заслуживает развитие автономии обучающихся. Системы AWE стимулируют самостоятельную работу, самоконтроль и рефлексивное обучение, что соответствует современным компетентностным образовательным моделям.

В то же время выявленные ограничения подтверждают критические позиции, представленные в научной литературе. Системы AWE по-прежнему не обладают достаточной способностью к адекватной оценке содержания, аргументации и коммуникативной эффективности текста. Несмотря на достижения в области искусственного интеллекта, они уступают преподавателю в анализе высших уровней письменной речи.

Кроме того, риск поверхностного восприятия автоматических исправлений подчёркивает значимость участия преподавателя. При отсутствии должного педагогического

сопровождения обучающиеся могут использовать системы AWE механически, что снижает глубину обучения.

Таким образом, системы AWE целесообразно интегрировать в рамки смешанного обучения, при котором автоматизированная обратная связь дополняется поддержкой преподавателя. Преподаватель играет ключевую роль в интерпретации результатов, объяснении ошибок и формировании критического отношения к получаемой обратной связи.

Следовательно, эффективность систем AWE определяется не только их технологическими возможностями, но и качеством их педагогической интеграции.

Выводы.

Проведённое исследование показало, что системы автоматизированной оценки письменной речи являются эффективным инструментом цифровизации обучения иностранным языкам и соответствуют актуальным образовательным тенденциям. Их применение существенно снижает количество грамматических и орфографических ошибок, а также повышает лексическое качество письменных работ обучающихся.

Одним из ключевых преимуществ AWE является оперативность обратной связи, обеспечивающая возможность итеративного редактирования текста. Кроме того, системы AWE способствуют развитию автономии обучающихся и навыков саморегуляции.

К основным ограничениям AWE относятся недостаточная глубина семантического анализа и риск поверхностной коррекции ошибок.

Несмотря на высокий потенциал использования AWE в преподавании иностранных языков, наибольшую эффективность демонстрирует подход, основанный на сочетании автоматизированных систем с традиционными методами обучения и педагогическим сопровождением.

Для дальнейшего изучения влияния систем AWE на различные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а также их успешной интеграции в образовательную систему, перспективные исследования должны быть направлены на разработку методик внедрения данных технологий в образовательный процесс.

Список литературы

1. Zhai N. Automated writing evaluation (AWE) feedback: a systematic investigation of college students' acceptance / N. Zhai, X. Ma // Computer Assisted Language Learning. – 2021. – P. 2817–2842.
2. A review of AWE feedback: types, learning outcomes, and implications // Computer Assisted Language Learning. – 2022. – P. 177–221.
3. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.Ю. Конавалова, И.Р. Воронина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. №2(31). – С. 53–56. DOI 10.26140/bgз3-2020-0902-0012. EDN CECCVQ
4. Дубских А.И. Современные цифровые образовательные технологии при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах / А.И. Дубских // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание: сборник статей и материалов / сост. А.С. Макурина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2020. – С. 258–263. EDN FJAIAI
5. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. №6. – С. 1428–1442. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442. EDN HWAJHP
6. Жук Л.В. Автоматизированные системы управления обучением: история и современные тенденции развития / Л.В. Жук // Информатизация образования 2020. – 2020. – С. 261–264.
7. Применение педагогических программных средств в образовательном процессе вуза и их роль в построении индивидуальной образовательной траектории обучающихся / Ю.В. Корчемкина, Е.А. Гафарова, М.Л. Хасанова [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – №8(162). – С. 95–100. EDN UZUKHC
8. Наумов А.Э. Автоматизированные обучающие системы. История развития и классификация / А.Э. Наумов, В.Ю. Бровкин, В.Д. Шорин // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2022. – №9. – С. 173–176. DOI 10.24412/2071-6168-2022-9-173-177. EDN ZSKJBK
9. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – 2010. – 140 с. EDN MWKHQR
10. Родионов О.В. Технологии искусственного интеллекта в образовании / О.В. Родионов, Н.В. Тамп // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2022. – №22. – С. 64–74. EDN URDIGC

11. Тарасов В.С. Преимущества автоматизированных систем обучения для современного образования / В.С. Тарасов // *Academy*. – 2024. – №2(78). – С. 10–14. EDN KQORHS
12. Титова С.В. Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы / С.В. Титова, К.Т. Темурян // *Язык и культура*. – 2024. – №65. – С. 262–287. DOI 10.17223/19996195/65/12. EDN QAYSHN
13. Титова С.В. Цифровизация языкового образования: от ЭВМ до искусственного интеллекта / С.В. Титова // *Карта компетенций преподавателя ИЯ в условиях цифровизации* / под ред. С.В. Титовой. – М., 2023. – С. 12–28.
14. Холмс У. Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдел. – М., 2022.
15. Bharathi M. Digital Tools for Teaching English: An Effective and Innovative Way / M. Bharathi // *Shanlax International Journal of English*. – 2023. – Vol. 12. – P. 94–101. DOI 10.34293/rtdh.v12is1-dec.47. EDN VWGTUK
16. Cislowska A.I. Integration of chatbots in additional language education: A systematic review / A.I. Cislowska, B. Pena-Acuna // *European Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 13. №4. – P. 1607–1625. DOI 10.12973/eu-jer.13.4.1607. EDN ZWBGGE
17. Daza E.P.S. Chatgpt-Based Didactic Strategies To Improve Students' English Language Reading And Writing Skills / E.P.S. Daza, F.R.M. Angulo, H.R. Lozada // *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*. – 2024. – Vol. 4. No. 1. – P. 390–420. DOI 10.61384/r.c.a.v4i1.108. EDN LJGKFY
18. Artificial intelligence adaptive learning tools: the teaching of English in focus / H.O.K. Delgado, A.F. de Azevedo, M.J.S. Arruda, A.D.C. Silva // *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*. – 2020. – Vol. 11. No. 2. – P. 1–19.
19. Edmett A. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future / A. Edmett, N. Ichaporia, H. Crompton, R. Crichton // *British Council*. – 2023. – 82 p.
20. Hockly N. Blended learning / N. Hockly // *ELT Journal*. – 2018. – Vol. 72. No. 1. – P. 97–101.
21. Khomyshak O. Using digital learning tools in the English language teaching in primary school / O. Khomyshak // *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. – 2022. – P. 123–131.
22. Nugroho A. The potentials of ChatGPT for language learning: Unpacking its benefits and limitations / A. Nugroho, N.H.P.S. Putro, K. Syamsi // *Register Journal*. – 2023. – Vol. 16. No. 2. – P. 224–247. DOI 10.18326/register.v16i2.224-247. EDN KGYSRY
23. Pardede P. Blended Learning for ELT / P. Pardede // *Online Submission*. – 2012. – Vol. 2. No. 3. – P. 165–178.
24. Ur P. A course in English language teaching / P. Ur. – Cambridge University Press, 2012. – 326 p.
25. Vonog V.V. Digital platforms and tools used in the system of teaching English / V.V. Vonog, I.V. Batunova, V.V. Kolga // *SHS Web of Conferences*. – EDP Sciences, 2021. – Vol. 113. – P. 1–8. DOI 10.1051/shsconf/202111300019. EDN KODTVM
26. Yanwar A.P. Implementing educational technology in the classroom to teach English skills: a systematic literature review / A.P. Yanwar, J. Sitthiworachart, M. Joy // *Journal of Higher Education Theory and Practice*. – 2022. – Vol. 22. No. 14. – P. 148–162.
27. Zhang Z. New Communicative Language Teaching Methods: How ChatGPT is Used in English Teaching and Its Impacts / Z. Zhang // *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. – 2024. – Vol. 32. – P. 74–78. DOI 10.54097/c7x09e25. EDN VQQATW

Мещерякова Кристина Андреевна
студентка

Научный руководитель
Рощеня Алла Ленстовна
канд. физ.-мат. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВИДЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация: в статье представлена классификация практико-ориентированных заданий как ведущего средства формирования функциональной математической грамотности младших школьников. На основе теоретического анализа определены виды практико-ориентированных заданий, соотнесенные с компонентной структурой функциональной математической грамотности младших школьников.

Ключевые слова: функциональная математическая грамотность, младшие школьники, практико-ориентированные задания.

Современная система начального общего образования претерпевает значительные изменения, связанные с переосмыслением целевых ориентиров обучения. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [1] и Федеральная рабочая программа начального общего образования (ФРП НОО) [2] по математике в качестве приоритетного результата закрепляют формирование функциональной грамотности обучающихся, под которой понимается способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. В контексте математического образования это означает, что учащийся должен не просто владеть вычислительными навыками и знать математические правила, но и уметь применять их для описания, объяснения и решения практических вопросов, значимых для его быта и повседневной жизни.

Ключевым дидактическим средством, обеспечивающим переход от формального усвоения знаний к их осмысленному применению, выступают практико-ориентированные задания. Однако, как показывает анализ научной литературы, единая, общепринятая классификация таких заданий в методике обучения математике на сегодняшний день отсутствует. Это создает трудности для учителей начальных классов при планировании системы работы по формированию у обучающихся функциональной математической грамотности.

Вопрос о видах практико-ориентированных заданий в процессе обучения математике в современной методике решается неоднозначно. С.С. Варламкина и Т.И. Трунтаева, обобщая педагогическую литературу, выделяют несколько подходов к пониманию практико-ориентированной задачи: как задачи, реализующей профессиональную направленность обучения; как задачи прикладного характера; как задачи, нацеленной на формирование надпредметных умений и навыков; как задачи повседневной жизни, в решении которой требуется использование математического аппарата [6, с. 120].

Л.В. Воронина, рассматривая способы конструирования математически грамотных заданий, выделяет два пути: либо сначала продумывается жизненный контекст и под него составляются математические вопросы, либо берется традиционная учебная задача и осуществляется ее «очеловечивание» – добавление действующих лиц, бытовой ситуации и жизненно

узнаваемого сюжета [3, с. 59]. Соответственно, можно различать контекстно-сконструированные и трансформированные задания.

Для обоснования классификации заданий, ориентированной на формирование функциональной математической грамотности, необходимо обратиться к ее компонентному составу. На основе анализа работ И.Н. Власовой, Н.В. Дударевой, Л.В. Селькиной, И.Н. Семеновской, и Е.А. Утюмовой, М.А. Худяковой, Е.А. Шорохова и др., а также положений ФРП НОО по математике, можно выделить три взаимосвязанных компонента функциональной математической грамотности младшего школьника.

Когнитивно-аналитический компонент – отражает способность понимать практическую ситуацию, выделять существенные данные, устанавливать связи между величинами, распознавать математические отношения, переводить информацию из текста в таблицу, схему, краткую запись.

Операционально-деятельностный компонент – характеризует умение переводить жизненную ситуацию на язык математики, составлять математическую модель, выбирать арифметическое действие или последовательность действий, выполнять вычисления в осмысленном контексте.

Интерпретационно-рефлексивный компонент – показывает способность соотносить полученный результат с жизненной ситуацией, формулировать ответ в соответствии с вопросом задачи, объяснять смысл результата, оценивать его правдоподобие, осуществлять самопроверку и коррекцию.

Именно эти компоненты должны стать основанием для классификации видов практико-ориентированных заданий, поскольку каждый вид заданий может быть направлен на формирование преимущественно одного из них.

Виды заданий, направленные на формирование у младших школьников функциональной математической грамотности:

Задание на осмысление математических понятий, применяющихся в быту и жизни:

Текст задания. «Мама попросила Сашу помочь выбрать стиральный порошок. На полке стоят две пачки: пачка «Чистота» весит 2 кг и стоит 400 рублей, пачка «Свежесть» весит 1 кг и стоит 250 рублей. Саша сказал: «Вторая пачка дешевле, потому что 250 меньше 400». Правда ли Саша? Объясни свой ответ и посчитай, сколько рублей сдачи получит мама с 500 рублей, если купит самую выгодную пачку.»

Цель: сформировать понятия «дороже/дешевле», «сдача», «стоимость товара за единицу».

Примерные вопросы к обучающимся.

Почему рассуждение Саши ошибочно? (Потому что нельзя сравнивать просто числа, если вес разный).

Что нужно сделать, чтобы сравнить цены честно? (Узнать цену 1 кг).

Как найти цену за 1 кг в первой пачке? ($400 : 2 = 200$ руб).

Какая пачка оказалась выгоднее? (Первая, 200 руб/кг против 250 руб/кг).

Посчитай сдачу: $500 - 400 = 100$ руб.

Задание на выбор математических действий в практико-ориентированных бытовых ситуациях:

Текст задания. «Вы решили испечь печенье «Сладкие треугольники» для папы и мамы. По рецепту на 4 порции нужно:

- мука – 600 г;
- сахар – 200 г;
- масло – 100 г.

В вашей семье 6 человек (ты, мама, папа, бабушка, дедушка, старший брат). Рассчитай, сколько граммов муки, сахара и масла нужно взять, чтобы хватило всем, если печенье будут есть по 1 порции каждый».

Цель: сформировать понятия «количество ингредиентов», «порции».

Примерные вопросы к обучающимся.

На сколько человек рассчитан рецепт? (На 4).

На сколько человек нам нужно? (На 6).

Как узнать, во сколько раз больше брать продуктов? (Делением: $6 : 4$ не делится, значит, нужно узнать, сколько продуктов на 1 человека, а потом умножить на 6).

Сколько муки на 1 порцию? ($600 : 4 = 150$ г)

Сколько муки на 6 порций? ($150 * 6 = 900$ г)

Самостоятельно так же посчитай сахар и масло. ($200 : 4 = 50$ г; $50 * 6 = 300$ г сахара; $100 : 4 = 25$ г на 1 чел; $25 * 6 = 150$ г масла).

Задание на перенос освоенных математических понятий и действий в новые жизненные ситуации.

Текст задания. Кирилл занимается в футбольной секции, которая находится в 1 км 200 м от дома. Тренировка начинается в 16:00. Кирилл хочет прийти за 10 минут до начала, чтобы переодеться. Сейчас 15:15. Кирилл может пойти пешком со скоростью 60 м/мин или поехать на автобусе. Автобус едет быстро, но остановка находится далеко от дома, до неё идти примерно 15 мин. Если ехать на автобусе, Кирилл будет у зала через 25 минут, учитывая время на ожидание автобуса. Успеет ли Кирилл, если пойдет пешком? А если поедет на автобусе?

Цель: научить применять формулы времени ($t = S/v$), работать с единицами времени и длины, планировать действия в реальной ситуации.

Примерные вопросы к обучающимся.

Какие данные нам известны?, «Что такое 15:15 в контексте задачи?».

В каких величинах дано расстояние от секции до дома? Если они разные, то что нужно сделать?

Сколько времени всего есть у Кирилла до начала тренировки?

Акцентировать внимание на том, что время прихода – это не время начала тренировки ($16:00 - 10 \text{ мин} = 15:50$).

Сколько времени потребуется Кириллу, чтобы дойти пешком? ($1200 \div 60$)

Какой способ передвижения быстрее и надежнее?

В заключение отметим, что развитие функциональной математической грамотности – это процесс, требующий значительных усилий, систематичности и интеграции различных методов обучения. Предложенные в статье виды заданий, основанные на компонентной структуре функциональной математической грамотности (когнитивно-аналитический, операционально-деятельностный, интерпретационно-рефлексивный компоненты), позволяют системно подойти к отбору заданий для каждого этапа обучения и развивают у младших школьников навыки логического мышления, построения и аргументации математических моделей, а также их преобразования, что в итоге ведет к росту уровня математической грамотности учащихся.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31 мая 2021 г. №286 // Система Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» от 18.05.2023 №372 (Зарегистрирован 12.07.2023 №74229). – URL: <https://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 30.03.2026).
3. Воронина Л.В. Формирование у младших школьников функциональной математической грамотности / Л.В. Воронина, О.Н. Хабибуллина // Педагогическое образование в России. – 2024. – №1. – С. 54–64. EDN VXXVNW
4. Дударева Н.В. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике / Н.В. Дударева, Е.А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2021. – №4. – С. 14–25. DOI 10.26170/2079-8717_2021_04_02. EDN GYYRPX
5. Семенова И.Н. К вопросу о корректном использовании терминов, связанных с современными образовательными результатами / И.Н. Семенова, Е.А. Шорохов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №1(61). – С. 33–42. DOI 10.52772/25420291_2024_1_33. EDN LKYEVL
6. Трунтаева Т.И. Практико-ориентированные задачи в обучении математике / Т.И. Трунтаева, С.С. Варламкина // Вестник Калужского университета. – 2021. – №1(50). – С. 120–124. EDN NMMFUM
7. Худякова М.А. Концептуальные основы формирования функциональной математической грамотности младших школьников / М.А. Худякова, И.Н. Власова, Л.В. Селькина // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – №3(49). – С. 141–153. DOI 10.25726/c2729-4001-2621-k. EDN GNHKNH

Полякова Людмила Сергеевна
студентка

Научный руководитель

Рощеня Алла Ленстовна
канд. физ.-мат. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЗАДАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ К УРОКАМ МАТЕМАТИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Аннотация: в статье представлена классификация заданий с применением цифровых образовательных ресурсов, направленных на формирование у обучающихся 3 класса вычислительных навыков. Классификация основана на поэтапном освоении каждого приёма. Описываются критерии уровня сформированности вычислительных навыков, приводятся примеры заданий, спроектированных автором.

Ключевые слова: вычислительные навыки, обучение младших школьников, начальное образование, математика, цифровые образовательные ресурсы.

Согласно Федеральной образовательной программе начального общего образования (ФОП НОО) [8; 9], к концу третьего класса обучающиеся должны не только быстро считать, но и владеть такими навыками, как соблюдение порядка арифметических действий, использование свойств арифметических операций, проверка вычислений с помощью прикидки и обратных действий, выполнение операций согласно заданному алгоритму.

В УМК «Школа России» (авторы М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, С.И. Волкова, С.В. Степанова) линия формирования вычислительных навыков выстроена через регулярные устные и письменные вычисления, постоянную «проверку» и сравнение способов вычислений, работу с числовыми равенствами и неравенствами, текстовыми задачами. Уже на уровне типовых упражнений учебника видно, что от ребенка требуется не только получить ответ, но и действовать по правилу, объяснять ход решения, выполнять проверку, переносить прием на действия с новыми числами. Примерами являются задания «вычисли с устным объяснением», «объясни, почему верны числовые равенства», «выполни действия и сделай проверку», «проверь умножение и деление», «деление с остатком» и т. д.) [4]. Традиционные задания с выполнением и комментированием на обычной школьной доске часто превращаются в формальные упражнения, многие ученики их просто с нее списывают, что мешает глубокому пониманию и развитию навыков самоконтроля.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), наоборот, помогают визуализировать алгоритмы вычисления, дают быструю обратную связь и подстраивают задания под уровень каждого обучающегося. Но их максимальная эффективность достигается при умеренном и правильном использовании ЦОР.

По мнению исследователей, таких как М.А. Бантова, С.А. Зайцева и И.Б. Румянцева, И.В. Шадрина, полноценное вычислительное умение обладает рядом качеств: правильностью (отсутствием ошибок), осознанностью (пониманием принципов), рациональностью (выбором оптимального способа), обобщённостью (возможностью применять в новых задачах), автоматизмом (скоростью без потери контроля) и прочностью (долговременным сохранением навыка) [2].

Эти качества формируются поэтапно, в процессе освоения приёма. Выделяются четыре стадии: ориентирование и понимание, при котором формируется осознанность и

правильность действий; первичное закрепление, благодаря которому обучающиеся получают устойчивость навыка; автоматизация и вариативность, которые помогают развитию рациональности и возможности применять их по-разному; применение и контроль, обеспечивающие прочность навыка [1].

Показатели для проверки освоенности удобно задать через качества навыка (по М.А. Бантовой) и дополнить регулятивной составляющей, которая прямо закреплена в ФОП НОО. Критерии «полнота», «гибкость» и «автоматизм» удобно рассматривать как надстроечные по отношению к частным качествам вычислительного навыка (правильность, осознанность, рациональность, прочность). Критерии оцениваются не на одном задании, а на серии, в том числе с использованием цифровых образовательных ресурсов.

Таблица 1

**Критериальная база оценивания сформированности
у младших школьников вычислительных навыков**

Критерий	Вопрос	Пример задания, созданного с помощью ЦОР
Полнота	Выполняет ли ученик весь алгоритм?	Восстановление пропущенного шага при проверке выражения Образовательная платформа Math-center.org/ru URL: https://math-center.org/ru-RU/interactive/multiplication/
Гибкость	Меняет ли способ в зависимости от чисел?	Сравнение двух способов и выбор удобного Педагогическое сообщество «Копилка уроков» URL: https://multiurok.ru/files/prezentatsiia-k-uroku-slozhenie-naturalnykh-chis-1.html?login=ok&utm_medium=organic&utm_source=yandexsmartcamera
Автоматизм	Проверяет и исправляет ошибки без подсказок?	Нахождение ошибок в готовом решении и объяснение Платформа Учи.ру URL: https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/math_eor/3-klass/quarter-542_3-chetvert/lesson-15284_proverka-rezultata-vychisleniya-obratnoe-deystvie-primenenie-algoritma-otsenka-dostovernosti-rezultata/worksheets-47318

Этапы освоения приема.

На первом этапе так называемые «Демонстрационные задания» наглядно показывают шаги алгоритма. Форматы могут включать интерактивные презентации, видео уроки, числовые прямые и таблицы разрядов. Например, при проверке умножения появляется интерактивный элемент, предлагающий составить равенство (рис. 1), что помогает ученикам понять логику, а не просто запомнить правила [5].

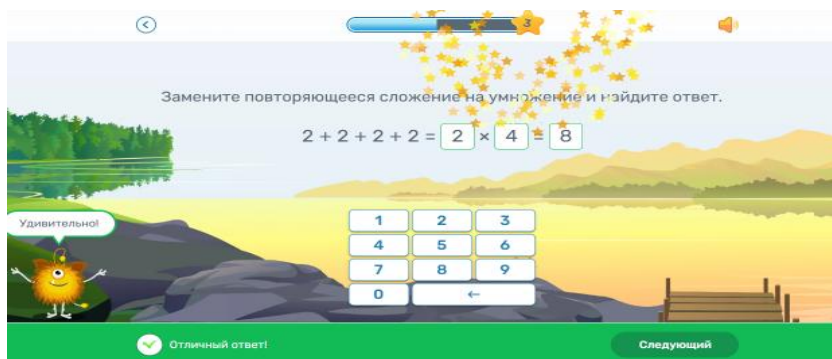


Рис. 1. Составление равенства (образовательная платформа Math-center.org/ru)

Такие задания не заменяют объяснение, но дисциплинируют его, поскольку ученик должен соотнести действие с основанием (правилом/свойством).

На втором этапе применяются «Обучающие задания» – то упражнения с подсказками, такие как тренажёры (рис. 2, 3). Они подают помощь поэтапно, поддерживают переход от понимания к практике и освоению навыка [10].

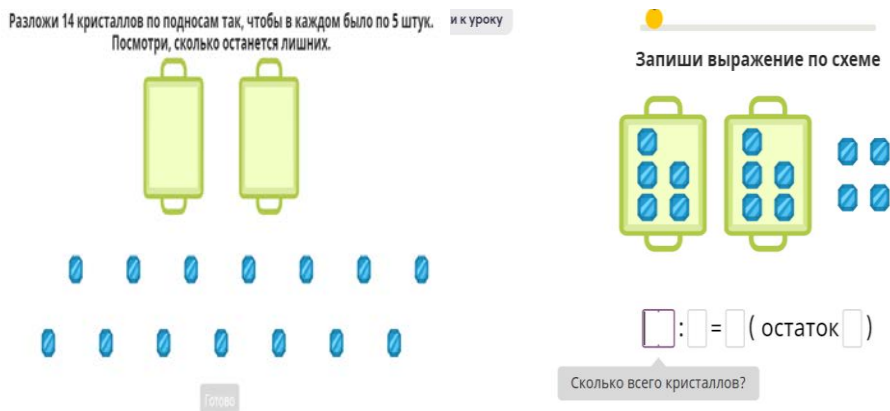


Рис. 2. Обучающие задания «Учи.ру»

Задание: $19 : 2 = ?$

Если допущена ошибка, появляется подсказка: «Какое число меньше 19 делится на 2 без остатка?» → $18 \rightarrow 19 - 18 = 1$. Ответ: 1 (остаток 1).

Полезность таких приемов в том, что ребёнок не просто видит, что ответ неправильный, а получает понятный пошаговый алгоритм [10].



Рис. 3. Деление с остатком «Учи.ру»

Задания на границе второго и третьего этапа – «восстановление пропусков», их цель – сформировать «каркас» приёма (рис. 4). Для этого хорошо подходит формат [10]: «вставить число или знак», «закончить цепочку».

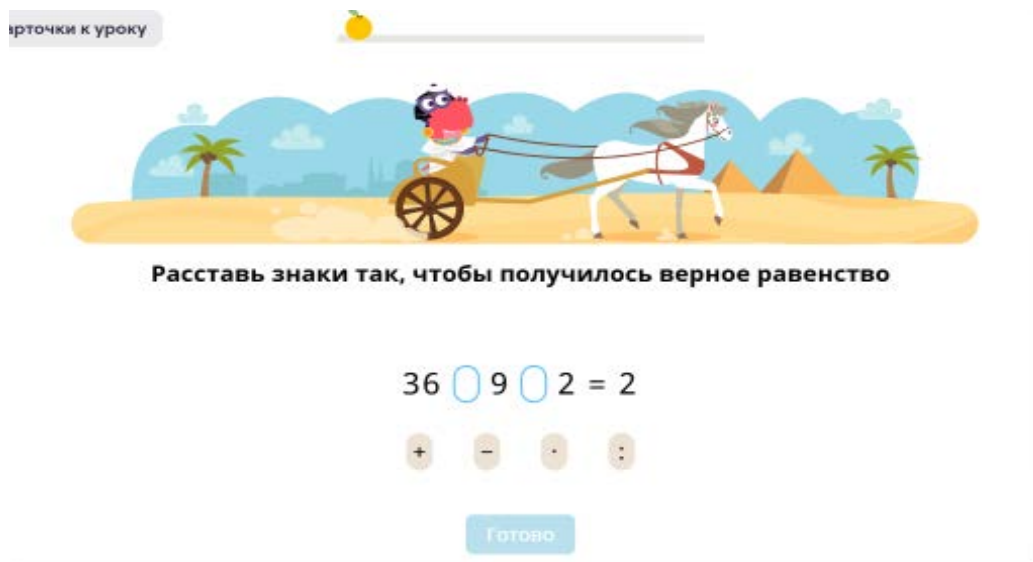


Рис. 4. Вставить знаки «Учи.ру»

Задания на восстановление порядка действий (рис. 5): $45 + (12 - 3) \cdot 4 = \underline{\quad}$,

Необходимо «Расставить порядок вычисления (перетащи номера 1, 2, 3), чтобы получить верный ответ. Следующий шаг таких упражнений: «Вставь пропущенное число: $12 - 3 = \underline{\quad}$, $\underline{\quad} \cdot 4 = \underline{\quad}$, $\underline{\quad} + 45 = \underline{\quad}$ ».

Контроль каждого шага и предупреждение ошибок из-за нарушения порядка действий может принести пользу в формировании навыка [5].



Рис. 5. Порядок действий (образовательная платформа Math-center.org/ru)

Третий этап олицетворяют «Тренажёры на скорость и самопроверку». Их целью является автоматизация навыка без потери осознанности (рис. 6).

Формат задания: даются 1–2 минуты на решение 5–7 примеров, затем следует обязательный разбор ошибок.

Например, в задании несколько примеров $7 \cdot 8$, $6 \cdot 9$, $4 \cdot 7$, $8 \cdot 8$, $9 \cdot 9$, после таймера появляется экран с записью: «Твои ошибки: $\underline{\quad}$. Проверь: $8 \cdot 9 = 72$, потому что $8 \cdot 9$ – это $8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8$ ». Наличие обязательного разбора задания на интерактивном ресурсе помогает еще раз осмыслить прием [3].

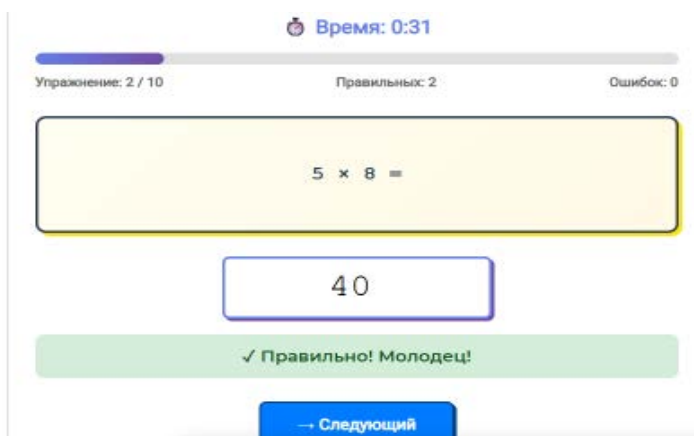


Рис. 6. Умножение на скорость
(интерактивный образовательный портал Mathsimple.ru)

Четвёртый этап показывают: «Задания на переключение способов», их цель заключается в том, чтобы научиться выбирать более удобный, рациональный метод (рис.7). Лучший вариант для проведения – это сравнение решений и выбор наиболее рационального.

Пример (свойства сложения). Вычислить: $37 + 28 + 13$.

Способ А: $37 + 28 = 65$, $65 + 13 = 78$.

Способ Б: $37 + 13 = 50$, $50 + 28 = 78$.

Задание: «Какой способ был удобнее для тебя? Быстрее? Почему? Примените его для подсчета результата в числовом выражении $46 + 19 + 14$ ».

Польза ЦОР заключается в примерах такого вида заключается в формировании гибкости вычислительного навыка [6].



Рис. 7. Рациональный способ (образовательный проект «Мультиурок»)

В заключение можно отметить, что цифровые образовательные ресурсы в обучении математике в начальной школе можно обоснованно рассматривать как средство формирования вычислительных навыков при условии методически грамотного «включения» в урок и в систему

упражнений. В таком понимании цифровой контент не подменяет вычисление, а усиливает его педагогическую управляемость: делает видимыми шаги алгоритма, ускоряет обратную связь, поддерживает вариативность и индивидуальный темп, помогает организовать контроль и самоконтроль без ощущения нагрузки, которые в нормативной логике ФООП НОО выступают обязательными характеристиками математической подготовки младшего школьника.

Список литературы

1. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах: учебное пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ (спец. №2001) / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова; под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с. – URL: <https://djvu.online/file/X0hIT5Nrb6dzT> (дата обращения: 21.05.2026).
2. Зайцева С.А. Методика обучения математике в начальной школе / С.А. Зайцева, И.Б. Румянцева, И.И. Целищева. – М.: Владос, 2008. – 192 с. EDN QWFAOR
3. Интерактивный образовательный портал MathsSimple.ru. – URL: <https://mathsimple.ru/table3/umnozhenie-na-8-and-na-vremya> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Математика. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 112 с.
5. Образовательная платформа Math-center.org/ru. – URL: <https://math-center.org/ru-RU/interactive/multiplication/> (дата обращения: 01.04.2026).
6. Образовательный проект «Мультиурок». – URL: <https://multiurok.ru/files/prezentatsiia-k-uroku-slozhenie-naturalnykh-chis-1.html> (дата обращения: 02.04.2026).
7. Педагогическое сообщество «Копилка уроков». – URL: <https://multiurok.ru/files/prezentatsiia-k-uroku-slozhenie-naturalnykh-chis-1.html> (дата обращения: 02.04.2026).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» от 18.05.2023 №372 (Зарегистрирован 12.07.2023 №74229). – URL: <https://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.04.2026).
9. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31 мая 2021 г. №286 // Система Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 30.03.2026).
10. Учи.ру – образовательная онлайн-платформа. – URL: https://uchi.ru/podgotovka-k-uroku/math/3-klass/division-1088_arifmeticheskie-deystviya/lesson-15261_tablitsa-umnozheniya-i-deleniya/card-42720 (дата обращения: 01.04.2026).

Савенкова Дарья Александровна
студентка

Научный руководитель
Сиволобова Нелли Александровна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье раскрывается проблема патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Автором выявляются возможности сетевых образовательных ресурсов в патриотическом воспитании обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, сетевые образовательные ресурсы.

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения находится в центре внимания современного образования. Начальное общее образование направлено на формирование у обучающихся глубокого самопознания, уважения к себе, самостоятельности мышления, способности разбираться в духовных ценностях и жизненных ситуациях, а также на развитие навыков принятия решений и ответственности за свои действия [5].

Сетевые образовательные ресурсы (мультимедийные технологии) являются эффективным средством патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Они способствуют увеличению интереса к изучению тем, связанных с патриотизмом, и обеспечивают более глубокое и осознанное понимание учебного материала.

Сетевые ресурсы – это онлайн-платформы, которые предоставляют обучающимся доступ к разнообразным интерактивным и мультимедийным материалам. Сетевые ресурсы позволяют сделать обучение более увлекательным и информативным, что в свою очередь способствует лучшему усвоению знаний детей младшего школьного возраста о родине и ее истории [1].

К сетевым образовательным ресурсам, которые способствуют патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста, можно отнести множество различных инструментов и платформ, направленных на формирование у обучающихся чувства гордости за свою страну и ее достижения.

Одним из эффективных сетевых ресурсов являются платформы электронного обучения. На таких платформах учителя могут загружать разнообразные учебные материалы, включая задания, тесты, а также аудио- и видеоматериалы, которые имеют патриотическое содержание. Это дает возможность обучающимся получить доступ к информации из любого «уголка» мира и в любое время, что существенно повышает их интерес к обучению и помогает глубже понять важные аспекты истории и культуры своей страны.

Видеоуроки и вебинары также являются эффективными сетевыми ресурсами, используемыми в патриотическом воспитании детей младшего школьного возраста. Для их проведения используются различные интернет-платформы, благодаря которым учителя могут записывать свои уроки и делиться ими с учениками. Это позволяет детям младшего школьного возраста не только просматривать материал в удобное для них время, но и возвращаться к нему для повторения, что особенно важно для усвоения сложных тем.

Интерактивные образовательные ресурсы играют важную роль в патриотическом воспитании детей младшего школьного возраста. Данный вид сетевых ресурсов предлагает курсы и уроки, которые включают в себя видеоматериалы, тесты, упражнения и интерактивные задания.

Эффективным видом сетевых ресурсов по патриотическому воспитанию детей младшего школьного возраста являются технологии виртуальной и дополненной реальности. Платформы виртуальной и дополненной реальности позволяют обучающимся погружаться в виртуальные среды, что дает им возможность исследовать различные исторические места и события, не покидая класса. Это не только расширяет их кругозор, но и помогает развивать эмоциональную связь с историей своей страны. Также стоит отметить, что с помощью мультимедийных презентаций педагоги могут создавать яркие и запоминающиеся уроки, используя изображения, видео, аудио и анимации.

Онлайн-тестирование становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Современные сервисы позволяют учителям создавать и проводить тесты, а также оценивать работы учащихся. Это дает возможность не только проверить уровень знаний, но и выявить области, требующие дополнительного внимания. В итоге, все эти ресурсы и технологии создают богатую образовательную среду, способствующую патриотическому воспитанию и формированию у детей чувства гордости за свою страну [2].

Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста с использованием сетевых образовательных ресурсов может быть особенно эффективным при соблюдении нескольких ключевых условий. Первое условие заключается в использовании мультимедийных презентаций и видеороликов как в рамках учебного процесса, так и во внеурочной деятельности. Данные инструменты позволяют представить информацию в наиболее доступной и привлекательной форме, что особенно важно для детей. Мультимедийные материалы способны сделать процесс обучения более увлекательным и игровым, что способствует не только усвоению нового материала, но и развитию логического мышления у детей. Кроме того, такие подходы усиливают творческую составляющую учебной деятельности, что, в свою очередь, значительно повышает качество патриотического воспитания.

Например, на одном из уроков можно продемонстрировать учащимся видеофильм о родном городе, который расскажет о его истории, культуре и значимых событиях. После

просмотра фильма можно организовать беседу в формате рассказа, где учитель уточнит детали и задаст вопросы, которые побудят детей размышлять. Например, можно спросить: «Почему улицы нашего города названы именно так?» или «Что символизирует памятник, установленный в центре города?». Такие вопросы не только активизируют мышление детей, но и помогают им лучше понять и осознать свою связь с местом, где они живут [4].

Виртуальные экскурсии представляют собой сетевой ресурс, который позволяет наглядно и увлекательно демонстрировать различные объекты, исторические места и культурные памятники. Это особенно актуально для патриотического воспитания детей младшего школьного возраста, так как они могут «посетить» новые места и получить информацию об экскурсионных объектах, не выходя из класса. Виртуальные экскурсии должны соответствовать определенным требованиям, чтобы быть эффективными средствами патриотического воспитания. Во-первых, они должны моделировать реальные объекты в масштабе времени, что позволяет детям почувствовать себя частью происходящего. Во-вторых, важно, чтобы была высокая степень реализма в имитации окружающей обстановки, что создает эффект присутствия. Также необходимо, чтобы учащиеся имели возможность взаимодействовать с окружающей средой и получать обратную связь.

Преимущества виртуальных экскурсий в контексте патриотического воспитания детей младшего школьного возраста очевидны. Создаваемая модель позволяет учителю перемещаться по виртуальному музею, вращать объекты и размещать интерактивные элементы, что делает процесс обучения более насыщенным и интересным. Доступность таких экскурсий также является важным аспектом: дети могут осматривать объекты в любое удобное для них время, что значительно расширяет их возможности для обучения и саморазвития [3].

Сетевые проекты по патриотическому воспитанию являются важным элементом в создании единого воспитательного пространства. Их главная цель заключается в обеспечении патриотического воспитания, развитии личности и успешной социализации детей. Сетевые проекты часто включают в себя различные мероприятия, конкурсы и акции, которые помогают детям не только изучать, но и активно участвовать в жизни своей страны.

Реализация сетевых проектов, которые имеют патриотическую направленность, представляет собой важную и актуальную задачу в образовательной сфере. Данные проекты могут принимать различные формы, включая творческие, игровые, исследовательские и практико-ориентированные инициативы. Сетевой проект можно определить, как совместную деятельность группы людей, которые находятся в разных географических местах, но объединены общей целью и организованы с использованием компьютерных телекоммуникационных технологий.

Творческий сетевой проект, как пример, представляет собой совместную учебно-познавательную деятельность учащихся, направленную на развитие патриотических чувств. Это может быть реализовано через проект «Моя малая Родина», в рамках которого участники обмениваются своими творческими работами, будь то литературные произведения, художественные работы или даже совместное виртуальное творчество. Итогом такого проекта может стать создание единой публикации, которая будет отражать разные аспекты любви к родному краю и его культуре [2].

Игровые сетевые проекты также играют важную роль в патриотическом воспитании. Например, проект под названием «Мы – часть России!» позволяет каждому участнику использовать своё устройство для участия в игре, при этом все игроки объединяются в одну игровую среду через интернет.

Исследовательские сетевые проекты, такие как «Война глазами поколений», представляют собой совместную работу нескольких групп школьников, которые исследуют темы, связанные с патриотизмом и историей своей страны. В таких проектах учащиеся могут работать над различными аспектами, связанными с историческими событиями, и делиться своими находками и выводами, что способствует формированию более глубокого понимания патриотизма и его значения в жизни каждого гражданина [4].

Практико-ориентированные сетевые проекты, например, проект «Я – патриот», представляют собой самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся, которая проводится под руководством педагогов. В таких проектах акцент делается на активное участие детей в

исследовательской работе, что позволяет им не только развивать свои навыки, но и формировать патриотические чувства через практическое осмысление своей роли в обществе [5].

Таким образом, сетевые образовательные ресурсы способны вовлечь обучающихся начальной школы в социально значимую деятельность патриотической направленности. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста средствами сетевых образовательных ресурсов происходит посредством применения на уроках и во внеурочной деятельности мультимедийных презентаций и видеороликов, организации виртуальных экскурсий, реализации сетевого типа проектов патриотического содержания (творческих, игровых, исследовательских, практико-ориентированных сетевых проектов и др.).

Список литературы

1. Березутский Ю.В. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста средствами сетевых образовательных ресурсов / Ю.В. Березутский // Педразвитие. – 2023. – №1. – С. 151–159.
2. Гонина О.О. Патриотическое воспитание в современной системе образования средствами сетевых проектов / О.О. Гонина. – М.: Флинта, 2018. – 272 с.
3. Орехова И.Л. Патриотическое воспитание в школе средствами мультимедиа технологии / И.Л. Орехова // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – №5. – С. 121–125.
4. Приходько В.И. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность / В.И. Приходько // Молодежь и общество. – 2020. – №2. – С. 53–57.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №286.

Сидорук Сабина Имамудиновна
студентка

Научный руководитель
Хабибулина Эльвира Анваровна
канд. филол. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра АО

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЕ

Аннотация: в статье обоснована эффективность применения когнитивного подхода для развития умений говорения на английском языке у учащихся среднего звена. Представлены теория вопроса, описание и результаты экспериментальной работы, реализованной в школьной практике. Подчеркивается значение когнитивных методик для формирования коммуникативной компетентности и самостоятельности обучающихся. Описан разработанный комплекс упражнений, направленный на категориальное и концептуальное осмысление языкового материала. Выявлены положительные изменения в уровне монологической и диалогической речи. Обосновывается перспектива интеграции когнитивных стратегий в образовательный процесс как фактор успешного формирования речевых умений.

Ключевые слова: когнитивный подход, говорение, коммуникативная компетентность, эксперимент, когнитивные упражнения.

Современное обучение английскому языку ориентировано на развитие умений коммуникации, где одной из ведущих задач становится формирование умений говорения, соответствующих возрастным и когнитивным особенностям школьников среднего звена. Проблема поиска продуктивных методов и технологий, учитывающих метапознавательные и категориальные процессы, актуализирует обращение к когнитивному подходу [1, с. 89].

Теоретические основы когнитивного подхода к изучению языка обуславливают рассмотрение речи как неотъемлемого компонента мышления и средства организации познавательной активности [4, с. 75–76]. Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, современные исследователи Р.

Лангакер и Е.С. Кубрякова утверждают, что речь опосредует процессы категоризации и концептуализации, что важно учитывать при разработке педагогических технологий [1, с. 36]. Когнитивный подход не ограничен передачей языковых шаблонов, а направлен на формирование системы представлений, позволяющей осознанно выстраивать высказывания.

Особенностью данного подхода является ориентация на развитие у обучающихся метакогнитивных умений, таких как контроль за собственным мышлением и речевыми действиями. Это включает навыки анализа собственных ошибок, рефлексии, планирования и мониторинга речевых стратегий. В результате, учащиеся не только осваивают языковые конструкции, но и учатся самостоятельно регулировать процесс коммуникации, что является важной составной частью формирования языковой компетентности в условиях модернизированного образования.

Экспериментальная часть работы была реализована в ходе педагогической практики в общеобразовательной школе на материале 6 класса (12 учащихся, 11–12 лет). На констатирующем этапе обследования посредством диагностических заданий и наблюдения выявлены преимущественно репродуктивный характер речевой деятельности, низкий уровень инициативности и трудности в структурировании собственных высказываний, что согласуется с выводами исследований по возрастной специфике метакогнитивного развития подростков [6, с. 55].

Методика исследования предусматривала внедрение комплекса когнитивных упражнений: составление ментальных карт для категориального осмысления понятий; упражнения на структурирование и расширение тематических лексико-грамматических конструкций; задания на формирование аналогий и причинно-следственных связей; целевые рефлексивные практики после устных высказываний. Упражнения строились с учётом принципа перехода «от понимания – к самостоятельному высказыванию», а также с опорой на приёмы, способствующие развитию мыслительных операций анализа и синтеза [8, с. 44]. В работе особое внимание уделялось диагностике метапредметных умений, таких как самооценка результата, наблюдение за речью сверстников и выделение оптимальных речевых стратегий.

Кроме того, важным элементом педагогической стратегии стало использование игровых и проектных методов, стимулирующих активное участие учеников. Такой подход способствует не только развитию речевых навыков, но и формированию позитивной мотивации, снижая страх перед ошибками и усиливая желание экспериментировать в языковой среде. В результате, учащиеся приобретали не только навыки коммуникации, но и умение осознанно управлять собственным обучением, что положительно сказывалось на их учебной мотивации и общем восприятии английского языка.

Экспериментальный этап занял 8 недель. Обработка результата осуществлялась на основании количественных (анализ объема, сложности и точности реплик, уровня инициативности речи) и качественных показателей (рефлексия, самостоятельность, целенаправленное структурирование высказываний). Применялись входной и итоговый контроль (устное тестирование, наблюдение, анализ учебных продуктов).

Результаты исследования показали статистически значимое повышение уровня сформированности умений монологической и диалогической речи: средний балл по параметру структурированности высказываний вырос с 2,8 до 4,1 (по 5-балльной шкале), снизилось количество «немотивированных пауз», повысился процент самостоятельных успешных высказываний (с 55% до 83%). Значительно увеличился интерес к языку и речевым экспериментам. Полученные результаты подтверждают эффективность когнитивного подхода к развитию говорения у школьников, о чём ранее сообщается в исследованиях отечественных педагогов и лингвистов [2, с. 12].

Обсуждение результата позволяет сделать вывод, что когнитивные упражнения не только улучшают языковые показатели, но и формируют у учащихся метапредметные компетенции: анализ, самостоятельное принятие решений, рефлексия и умение видеть альтернативы применения языковых моделей. Это совпадает с идеями деятельностного и личностно-ориентированного образования [7, с. 32]. Методика может быть рекомендована для дальнейшего внедрения и масштабирования – её гибкость позволяет адаптировать содержание под любую образовательную программу.

Внедрение когнитивного подхода в обучение английскому языку в средней школе способствует формированию устойчивых речевых и мыслительных стратегий, необходимой

самостоятельности высказывания, открывает возможности для развития критического мышления и мотивации к изучению языка. Полученные результаты подтверждают необходимость дальнейшей разработки заданий, опирающихся на когнитивную теорию, а также их внедрение в современную образовательную практику.

Кроме того, важным аспектом является интеграция когнитивных упражнений в системный учебный план, что способствует не только развитию языковых умений, но и формированию комплексных компетенций, востребованных в условиях современного общества. Использование таких методов может значительно повысить уровень образовательных результатов и подготовить молодое поколение к более сложным коммуникативным задачам, связанным с межкультурной коммуникацией и развитием критического мышления, необходимых в условиях глобализации.

Дальнейшее развитие когнитивного подхода в обучении английскому языку предусматривает его интеграцию не только в рамках учебных занятий, но и во внеурочной деятельности. Практика показывает, что включение элементов проектной и исследовательской деятельности способствует расширению языкового опыта за пределами урока, формирует у школьников умение самостоятельно ставить цели и организовывать свою учебную деятельность. Например, в качестве одного из упражнений учащиеся могут работать в микрогруппах над созданием тематических презентаций, где требуется не только представить информацию на английском языке, но и логически структурировать материал, аргументировать свою точку зрения, делать выводы и предлагать альтернативы.

Особое внимание уделяется созданию ситуации успеха, что помогает преодолеть психологический барьер при освоении устной речи. Когнитивные задания могут включать в себя анализ ситуаций из реальной жизни, моделирование диалогов на основе ролевых игр, где каждый участник принимает на себя определённую социальную роль. Такие упражнения стимулируют развитие креативного мышления, позволяют учащимся свободно выражать свои мысли и находить выход из нестандартных коммуникативных ситуаций.

Важно отметить, что значительная часть упражнений направлена на формирование умений работать с неожиданной информацией – интерпретировать тексты, обсуждать видео- и аудиоматериалы, извлекать ключевую информацию и применять её в новых контекстах. Например, задания «придумай конец рассказу», «предложи альтернативный вариант решения проблемы», «дискуссия на заданную тему» формируют не только языковые, но и мыслительные навыки, учат быстро принимать решения, строить аргументацию и вести диалог.

В перспективе когнитивный подход может быть усилен за счет использования цифровых образовательных платформ, которые позволяют реализовать индивидуализацию обучения, обеспечивают обратную связь и дают широкие возможности для адаптации учебного процесса под потребности конкретного ученика. Подобная интеграция современных технологий и методов когнитивного развития позволяет сделать образовательный процесс динамичным, сохраняя при этом ориентацию на развитие ключевых компетенций XXI века.

Благодаря такому комплексному подходу образовательная среда становится более гибкой и стимулирующей, а учащиеся приобретают уверенность в своих силах, что в конечном итоге ведет к более глубокому и осознанному овладению английским языком как инструментом познания и коммуникации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2019. – 432 с. EDN GXALJZ
2. Иванова Т.Ю. Методы когнитивного обучения в преподавании иностранных языков / Т.Ю. Иванова // Педагогика сегодня. – 2022. – №2. – С. 89–96.
3. Карпов В.И. Когнитивные упражнения в обучении: примеры и эффекты / В.И. Карпов // Вопросы современной дидактики. – 2023. – №5. – С. 39–46.
4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. EDN SUQH1P
5. Ларина Е.Н. Когнитивная методика в лингводидактике / Е.Н. Ларина, Т.А. Смирнова. – М.: Гуманитарий, 2021. – 23 с.

6. Новикова А.П. Метапознание у подростков в освоении иностранного языка / А.П. Новикова // Психология образования. – 2021. – №3. – С. 50–58.

7. Петров А.В. Личностно-ориентированные технологии: теория и практика / А.В. Петров // Современное образование. – 2020. – №6. – С. 28–33.

8. Сидорова Н.В. Речевые стратегии учащихся в процессе обучения английскому языку / Н.В. Сидорова // Иностранные языки в школе. – 2025. – №1. – С. 45–53.

Трушкин Евгений Дмитриевич

аспирант, старший преподаватель

Добудько Татьяна Валерьяновна

д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Самарский государственный

социально-педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

ПРОБЛЕМА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы оценивания результатов учебной деятельности в современном образовании. Проводится анализ основных традиционных подходов к оцениванию, ориентированных на воспроизведение знаний и формальный контроль. Также обосновывается необходимость внедрения эффективных методов оценивания, направленных на развитие компетенций и умений обучающихся применять знания в практической деятельности.

Ключевые слова: оценка, результат, образование, образовательный стандарт, обучение.

В настоящее время оценивание результатов в практике современного образования, определяет не только уровень усвоения знаний, но и позволяет определить перспективы развития обучающихся на всех ступенях образования. Основные методы оценивания результатов построены на традициях, имеющих историческое происхождение, а именно: контрольные и проверочные работы, экзамены, устные и письменные ответы на вопросы. Традиционные методы не всегда могут способствовать отображению реальных знаний обучающихся из-за их психоэмоционального состояния в данный момент. Большинство методов не учитывают уровень развития критического мышления, оценку креативности и умение ребёнка сотрудничать в группе. В связи с этим сегодня большинство исследователей делают акцент на переосмыслении подходов к проблеме оценивания результатов в практике современного образования.

Традиционные подходы анализируются как проблема, так как опираются на компоненты, которые достаточно часто критикуются из-за недостатков в практическом применении. Согласно мнению А.А. Корнилова и А.В. Гурбич, традиционная «система оценивания отражает результат усвоения знаний, а не процесс их усвоения» [3, с. 45]. Можно предположить, что данное мнение указывает на то, что традиционные методы направлены в основном на техническое заучивание, без возможности применения практических навыков и креативности. Также следует отметить, что проблема применения традиционных подходов к оцениванию заключается в воспроизведении информации, а не в её понимании и практическом применении. Например, устные ответы включают субъективность оценки, а выстраиваются только на формальном проявлении симпатий и антипатий.

Проблема оценивания результатов в практике современного образования имеет формальный характер за счёт контрольно-оценочной деятельности, без возможности дополнительной стимуляции познавательной активности и стремления к самостоятельности. Оценки, выставаемые за работы, зачастую вызывают у детей школьного возраста тревогу, что снижает уровень школьной мотивации, а также может повлиять на академическую успеваемость. Е.Д. Божович и М.Е. Питанова также подчеркивают данное предположение, а именно то, что

оценивание работ приводит к снижению концентрации внимания и ухудшению когнитивной функциональности [1]. При этом традиционные подходы не всегда могут быть применены для особой категории обучающихся, в особенности при организации групповой работы. Традиционный подход требует четкой структуры и достаточно большого количества времени для организации и подготовки плана применения.

В настоящее время традиционные методы оценивания используются с интеграцией новых подходов, что позволяет расширить возможности оценивания и провести более эффективную оценку учебных достижений обучающихся. Например, критериальное оценивание обеспечивает использование традиционных методов оценивания с учетом сравнительного анализа основных критериев, целей и задач обучения. Согласно мнению

М.А. Пинской, критериальное оценивание позволяет организовать процесс оценивания более понятным, что предоставляет доступ к анализу сильных и слабых сторон, как педагогу, так и обучающимся [4]. Критериальное оценивание включает компоненты проектной деятельности, презентации, различные типы критериальных шкал, а также возможность рефлексии. Это позволяет расширить возможности обратной связи, использовать на уроках игровую деятельность, предоставлять выбор и активно вовлекать обучающихся в процесс оценивания не только себя, но и своих одноклассников.

Также одним из актуальных направлений оценивания является формирующее, позволяющее применять методы обратной связи с помощью сопутствующих вопросов, позволяющих обучающимся понять, какие знания нужно укрепить, а что уже находится на достаточно высоком уровне развития. «Под формирующим оцениванием понимается оценивание в ходе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также коммуникативные умения учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося» [2]. Можно предположить, что формирующее оценивание направлено на то, чтобы сделать процесс обучения более продуктивным и мотивирующим. Следует отметить, что важным элементом формирующего оценивания является обратная связь, позволяющая не просто определить ошибку, а понять, как улучшить знание и повысить академическую успеваемость. Например, вместо написания традиционного реферата на тему алгоритмов сортировки, обучающимся дается задание создать интерактивный инструмент анализа эффективности разных методов сортировки массивов чисел, используя визуализацию и обратную связь от пользователей.

Современные образовательные системы стремятся оценивать не только теоретические знания, но и способность применять полученные знания и учения на практике. Для этого на уроках используются специальные кейс-стади, организуется проектная деятельность и составляется портфолио. Также ребёнок может в свободном доступе продемонстрировать собственные умения решения различных проблем, связанных с коммуникацией и работой в команде.

Проанализировав структурно-содержательное наполнение модулей «Ядра высшего педагогического образования» [5], нами было установлено, что формирование общего представления о процедуре оценивания рассматривается в рамках базовой дисциплины «Педагогика», а более детально в области методики преподавания конкретного предмета. Однако значительный объем содержательной части дисциплины «Методика обучения информатики» не всегда позволяет в полном объеме рассмотреть аспекты оценки образовательных результатов в условиях цифровизации образования. Поэтому считаем более рациональным внедрить специализированный учебный курс «Цифровые технологии как средство оценки образовательных результатов» (тематический план специализированного учебного курса, представлен в таблице 1), который будет входить в вариативную часть модуля «Методика обучения информатики». В ходе изучения данного курса студенты смогут приобрести необходимые знания, умения и навыки для оценивания результатов обучения.

Таблица 1

Тематический план специализированного учебного курса
«Цифровые технологии как средство оценки образовательных результатов»

№	Темы	Описание занятий	Количество часов
1.	Понятие и цели цифровой оценки	Основные понятия, виды и формы цифровой оценки	2
2.	Современные подходы к оценке	Традиционные и инновационные методы оценки	2
3.	Автоматизированные системы мониторинга	Использование программного обеспечения для отслеживания успеваемости	2
4.	Электронные журналы и дневники	Особенности функционирования и преимущества электронных журналов	2
5.	Использование онлайн-тестирования	Создание и проведение тестов с использованием цифровых платформ	2
6.	Портфель ученика и электронные портфолио	Преимущества электронного портфолио и способы его формирования	2
7.	Анализ больших данных в образовании	Применение инструментов анализа данных для улучшения качества образования	2
8.	Практикум: создание тестов	Разработка собственных тестовых заданий с применением цифровых ресурсов	2
9.	Оценочные средства цифрового формата	Методы диагностики и самооценки посредством современных технологий	2
10.	Подведение итогов и рефлексия	Обобщение полученных знаний и обсуждение перспектив развития цифровой оценки	2
Итого:			20

Использование специализированных учебных курсов действительно способно повысить уровень понимания студентами процесса оценивания, формируя у них оценочную компетентность.

Таким образом, проблема оценивания результатов обучения в современном образовании является достаточно сложной в понимании. Большинство традиционных методов не всегда эффективны и зачастую не могут полноценно оценить достижения обучающихся. В связи с этим внедряются новые подходы к оцениванию. Самыми приоритетными и востребованными в применении являются критериальное и формирующее оценивание, а также оценивание основных компетенций. Данные критерии позволяют организовать эффективный процесс с последующей мотивацией обучающихся и переносом знаний и умений в повседневную деятельность.

Список литературы

1. Божович Е.Д. Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе / Е.Д. Божович, М.Е. Питанова // Психологическая наука и образование. – Т. 7. №3. – С. 45–52.
2. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – №1(38). – С. 171–175.
3. Корнилова А.А. Внедрение критериальной системы оценивания учебных достижений учащихся на уроке биологии в 9 классе / А.А. Корнилова, А.В. Гурбич // European science. – 2017. – №9(31). – С. 44–48.
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие / М.А. Пинская. – М.: Логос, 2010. – 264 с.
5. Письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» от 15.11.2023 №МН-5/203212 (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) («Ядро высшего педагогического образования»)). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_474683/ (дата обращения: 14.03.2026).

Филатова Дарья Александровна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОК ПО ЛЁГКОЙ АТЛЕТИКЕ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКИХ СПОРТИВНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация: в статье рассматривается организация образовательного процесса в секциях лёгкой атлетики как комплексная система, включающая физическую, техническую, тактическую, психологическую и теоретическую подготовку спортсменов. Описаны ключевые принципы тренировки, раскрывается содержание методов и средств развития физических способностей и организации тренировок по легкой атлетике, направленных на достижение высоких спортивных результатов.

Ключевые слова: легкая атлетика, спортивная тренировка, методы организации тренировки, организация занятий.

Лёгкая атлетика заслуженно считается одним из самых массовых видов спорта. Она не просто развивает физические качества – она воспитывает характер, учит целеустремлённости и самодисциплине. Организация образовательного процесса в секциях лёгкой атлетики – это сложная система, где каждый элемент играет свою роль в становлении спортсмена.

Современная педагогика рассматривает тренировочный процесс как единое целое, в котором взаимосвязаны содержание занятий, методы обучения, средства воздействия и контроль результатов. Эффективность такой работы зависит от того, насколько грамотно тренер учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, подбирает задания и распределяет нагрузку.

Т.П. Юшкевич утверждает, что спортивная тренировка – это многолетний круглогодичный систематический процесс, направленный на достижение высоких спортивных результатов. Тренировка предусматривает достижение физического совершенства, воспитание спортсмена, обучение его рациональной технике, повышение функциональных возможностей организма, укрепление здоровья [5].

Тренировочный процесс является основой спортивной подготовки, определяет характер и содержание всей двигательной деятельности, а также финансового, материально-технического, информационного, научного и медицинского обеспечения и восстановительных мероприятий.

В развитии теории спортивной тренировки важную роль сыграли советские учёные. А.А. Гужаловский разработал теорию периодизации и циклов подготовки, Н.Г. Озолин предложил концепцию индивидуального подхода и постепенного увеличения нагрузки, Л.П. Матвеев создал учение о систематичности и последовательности, И.М. Коротков внёс вклад в принцип индивидуализации, а Ю.В. Верхошанский изучал специализированные методики. Благодаря их работам сформировались основные принципы тренировки: всесторонность, специализация, постепенность, повторность, индивидуализация и сознательность. Эти принципы помогают выстроить процесс так, чтобы он был максимально эффективным и безопасным.

Содержание занятий по легкой атлетике охватывает широкий спектр направлений, каждый из которых направлен на комплексное развитие спортсмена. Л.П. Матвеев выделил основные компоненты содержания занятий (рис. 1).

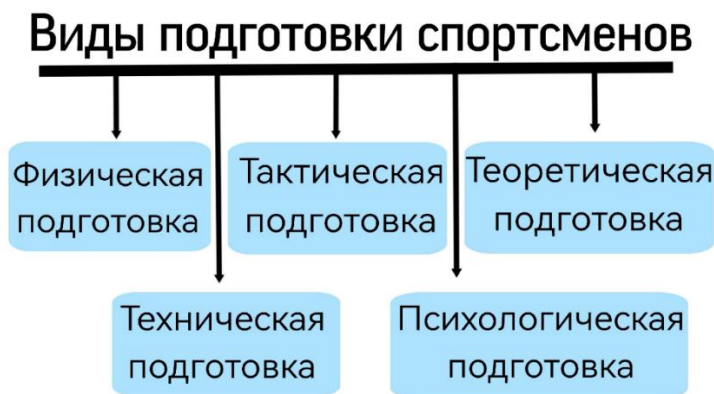


Рис. 1. Виды подготовки спортсменов

Каждое занятие в секции строится по чёткой структуре. Оно начинается с разминки, которая готовит тело к нагрузке и снижает риск травм. Затем идёт основная часть, где спортсмен отрабатывает технику, развивает физические качества и совершенствует тактику. Завершается тренировка заминкой – упражнениями на растяжку и дыхательными практиками, которые помогают организму восстановиться.

Методы тренировки разнообразны и подбираются в зависимости от задач и условий. Л.П. Матвеев выделяет равномерный, повторный, переменный, интервальный, темповой, круговой, игровой методы, а также методы «до отказа», контрольный и соревновательный [1]. Н.Г. Озолин дополняет их методическими приёмами: помощью тренера, звуковыми или световыми сигналами, ориентирами и изменением условий выполнения упражнений [2]. Это позволяет сделать процесс обучения более точным и результативным.

Достижение высоких спортивных результатов в лёгкой атлетике невозможно без системного и научно-обоснованного подхода к организации тренировочного процесса. Успех атлета определяется не только его природными данными, но и грамотным сочетанием разнообразных методов и средств подготовки. Именно комплексный подход позволяет раскрыть потенциал спортсмена, обеспечить гармоничное развитие всех физических способностей и подготовить его к достижению высоких спортивных результатов.

Каждый из методов тренировки решает свои специфические задачи. Равномерный метод, предполагающий длительное выполнение упражнений с постоянной интенсивностью, закладывает фундамент общей и специальной выносливости, развивает аэробные возможности организма и формирует экономичную технику движений. Повторный метод, основанный на выполнении упражнений с максимальной или околомаксимальной интенсивностью и последующим полным восстановлением, направлен на развитие скоростно-силовых качеств и анаэробной выносливости. Он приучает организм атлета работать на пределе своих возможностей, что является ключевым фактором успеха в спринтерских и прыжковых дисциплинах.

Не менее важную роль играют переменный и интервальный методы. Переменный метод, с его чередованием нагрузок разной интенсивности, развивает способность быстро переключаться между режимами работы, что необходимо в тактических видах лёгкой атлетики. Интервальный метод, представляющий собой серии высокоинтенсивной работы с точно дозированными паузами отдыха, целенаправленно совершенствует специальную выносливость и способность к быстрому восстановлению. Для формирования устойчивой техники и умения поддерживать высокий темп на дистанции применяется темповой метод. В свою очередь,

круговой метод позволяет комплексно развивать все физические качества за одну тренировку, что особенно эффективно на этапах общей физической подготовки [1].

Ключевым принципом современной системы подготовки является сочетание различных методов. Невозможно достичь высокого результата, используя лишь один подход. На этапе начальной подготовки преобладают равномерные и переменные нагрузки для создания прочного фундамента. По мере приближения к соревновательному периоду акцент смещается на интервальные, повторные и темповые методы для развития специфических качеств. В предсоревновательной фазе важную роль играет соревновательный метод, который позволяет не только закрепить навыки в условиях, приближенных к реальным, но и сформировать необходимую психологическую устойчивость, мотивацию и волю к победе.

Для достижения цели физического воспитания применяются следующие группы средств: физические упражнения, оздоровительные силы природы, гигиенические факторы. Основным специфическим средством физического воспитания являются физические упражнения, вспомогательными средствами – оздоровительные силы природы и гигиенические факторы [4]. Комплексное использование этих средств позволяет создать прочную функциональную базу и обеспечить всестороннее развитие атлета.

Организация образовательного процесса в лёгкой атлетике – это сложная система, где все компоненты, а именно цели, задачи, принципы, средства, методы, формы, взаимосвязаны и направлены на достижение высоких спортивных результатов при сохранении здоровья спортсменов. Структура тренировочного занятия и классификация тренировок позволяют системно подходить к планированию нагрузки и достижению поставленных целей. Лёгкая атлетика учит не только бегать быстрее, прыгать выше или метать дальше. Она формирует характер: воспитывает дисциплину, целеустремлённость, ответственность, умение преодолевать трудности и не сдаваться перед лицом неудач.

Путь к высоким спортивным результатам в лёгкой атлетике лежит через построение грамотной системы подготовки. Она должна включать в себя гармоничное сочетание разнообразных методов тренировки, направленных на развитие физических качеств, совершенствование техники и тактического мастерства. Только такой комплексный и индивидуализированный подход, основанный на научных данных и передовом опыте, позволяет атлету полностью раскрыть свой потенциал и добиться успехов в этом виде спорта.

Список литературы

1. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 280 с.
2. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки: монография / Н.Г. Озолин. – стер. изд. – М.: Альянс, 2017. – 480 с.
3. Терехов А.И. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / А.И. Терехов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – №28. – С. 331–339. EDN RNFIZV
4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
5. Юшкевич Т.П. Методика тренировки в легкой атлетике / Т.П. Юшкевич, В.Г. Ярошевич, В.В. Руденик [и др.]. – Минск: БГУФК, 2021. – 562 с. EDN MQSVUM

Филатова Дарья Александровна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития скоростно-силовых способностей у детей младшего школьного возраста, занимающихся легкой атлетикой. Описаны ключевые этапы, методы и принципы организации учебно-тренировочного процесса, ориентированного на повышение физической подготовленности и спортивных результатов. Охарактеризованы составляющие организации тренировочного процесса с учетом возрастных и анатомо-физиологических особенностей детей, необходимых для эффективной подготовки юных легкоатлетов.

Ключевые слова: легкая атлетика, скоростно-силовые способности, спортивный результат.

Проблема развития скоростно-силовых способностей у детей младшего школьного возраста на занятиях легкой атлетикой остается крайне актуальной в связи с необходимостью гармоничного физического развития учащихся начальных классов. Данный возраст представляет собой важный этап становления основных двигательных функций, определяющих дальнейшую спортивную карьеру и общее состояние здоровья ребенка.

Как считает И.А. Загайнов, успешность любого вида спорта, включая легкую атлетику, обусловлена высоким уровнем общей и специальной физической подготовленности. Тренеры детско-юношеских спортивных школ на всех этапах многолетнего учебно-тренировочного процесса большое внимание уделяют развитию скоростных и силовых способностей юных спортсменов. Высокий уровень их развития является основой общей и специальной физической подготовки, определяющей успешность спортсменов разной квалификации во всех видах легкой атлетики. Современная система физического воспитания школьников нуждается в разработке эффективных методик, направленных на развитие именно тех физических качеств, которые необходимы детям младшего школьного возраста для успешного освоения базовых спортивных навыков [3, с. 223].

В.Н. Платонов считает, что важнейшими физическими способностями, которые формируются в ходе тренировочного процесса, являются силовые, скоростные, скоростно-силовые, координационные способности, гибкость и выносливость [6, с. 281]. Для каждого легкоатлетического вида характерны особые требования к развитию определенных физических способностей. Для легкоатлетов, выступающих в спринтерском беге, прыжках и метаниях очень важны скоростно-силовые способности, обеспечивающие достижение максимального мышечного напряжения за минимальное время. Эффективность развития скоростно-силовых способностей зависит от особенностей построения тренировочного процесса, который учитывает возрастные и анатомо-физиологические характеристики детей младшего школьного возраста. Многие авторы, такие как И.А. Загайнов, Б.А. Ашмарин, В.Ф. Ломейко, С.М. Вайцеховский, отмечают важность раннего формирования скоростно-силовых способностей. Несмотря на большое количество исследований по данной проблеме, наблюдаются противоречия в методиках и подходах к развитию скоростно-силовых способностей среди специалистов.

Цель работы: раскрыть особенности развития скоростно-силовых способностей у детей младшего школьного возраста, занимающихся легкой атлетикой.

Одним из ключевых понятий в теории физического воспитания является понятие скоростно-силовых способностей [7, с. 154]. И.А. Загайнов, М.Л. Блинова дают следующее определение скоростно-силовых способностей: «Скоростно-силовые способности – это способности человека развивать максимальное мышечное напряжение за минимальный отрезок времени». Эта способность критически важна для успеха в большинстве легкоатлетических дисциплин, таких как спринт, прыжки и метание [3, с. 223].

Е.Е. Захаров считает, что развитие двигательных способностей спортсмена зависит от психодинамических задатков. Способности человека определяются не только успехами в процессе обучения, но и тем, с какой скоростью и легкостью он развивает данные умения и навыки. Чтобы повысить пределы развития двигательных способностей необходимо улучшить приемы воспитания и методы обучения. На сегодняшний день тренировочный процесс не может обходиться без скоростно-силовой подготовки. Она необходима прежде всего для того, чтобы повысить у спортсмена функциональные возможности и улучшить результаты на соревнованиях.

Скоростно-силовые способности проявляются в двигательных действиях, в которых наряду со значительной силой мышц требуется и значительная быстрота движений (прыжки в длину и высоту с места и разбега, метания снарядов и т. д.) [5, с. 42].

Структура скоростно-силовых способностей включает в себя как отдельные компоненты (силу, быстроту, координацию), так и интегральные показатели, характеризующие общее качество выполнения спортивных действий. В.Н. Платонов подчеркивал важность сочетания трех факторов: уровень максимальных силовых проявлений, способность к быстрому выполнению движений и техническое мастерство спортсмена [6, с. 312].

Особенности развития скоростно-силовых способностей у детей младшего школьного возраста связаны с анатомо-физиологическими особенностями растущего организма. Дети в этом возрасте отличаются быстрым ростом костей и мышц, высоким уровнем обмена веществ и способностью адаптироваться к новым условиям. Однако их опорно-двигательный аппарат ещё недостаточно развит, и неправильные нагрузки могут привести к травме или нарушению нормального развития.

По мнению М.А. Годика, эффективность скоростно-силового действия определяется не суммой максимальной силы и максимальной скорости, а их оптимальным соотношением, которое значительно варьируется в зависимости от специфики упражнения [2, с. 23].

Ученые предлагают различные методики развития скоростно-силовых способностей [7, с. 155]. Одни специалисты, такие как Ю.В. Верхошанский и Т.С. Платц отдают предпочтение упражнениям с отягощениями и тренажерах. Другие, такие как Галицкий А.В., Матвеев Л.П., Новиков Д.А., считают, что силовая и особенно скоростно-силовая подготовка в младшем школьном возрасте должна включать легкоатлетические упражнения с собственным весом в ходьбе, прыжках и метании.

Эффективность тренировочного процесса зависит от правильно подобранных упражнений и режимов тренировок. Самыми распространенными методами являются интервальная и круговая тренировки, а также методика повторного характера. Интервальная тренировка подразумевает чередование коротких периодов нагрузок высокой интенсивности с периодами отдыха. Круговая тренировка подразумевает последовательное выполнение различных упражнений с короткими перерывами между ними. Методика повторного характера подразумевает многократное повторение определённых упражнений с отдыхом между каждым повторением.

Основными средствами скоростно-силовой подготовки являются специальные упражнения, которые направлены на одновременное развитие быстроты и силы.

Для решения конкретных задач скоростно-силовой подготовки применяются разнообразные упражнения (рис. 1).



Рис. 1. Упражнения для решения задач скоростно-силовой подготовки

С.Г. Боровик утверждает, что каждый спортсмен обладает уникальными физиологическими характеристиками, уровнем физической подготовленности и предрасположенностью к определенным видам двигательной активности. Поэтому необходимо подбирать методы и средства тренировок индивидуально, учитывая возраст, пол, опыт и состояние здоровья спортсменов [1, с. 400].

Кроме того, эффективность тренировочного процесса зависит от выбора объема и интенсивности тренировок. Чрезмерные нагрузки могут привести к переутомлению организма ребенка и снижению мотивации к занятиям спортом. Недостаточные нагрузки не дадут желаемого результата и замедлят развитие необходимых качеств.

Очень важную роль играет мотивационный фактор. Детям младшего школьного возраста необходимо формировать интерес к занятиям, чтобы они получали удовольствие от тренировок, охотнее принимали участие в занятиях и соревнованиях и показывали хорошие результаты.

Грамотная организация тренировочного процесса предполагает разработку таких занятий, которые обеспечат равномерное распределение нагрузки и профилактику переутомления. Без должного внимания к процессу построения тренировок даже очень талантливый легкоатлет не сможет раскрыть весь свой потенциал.

Можно выделить следующие составляющие организации тренировочного процесса:

- учет педагогических принципов (наглядности, сознательности и активности, доступности и индивидуализации, систематичности и др.) обеспечивают осознанное отношение к занятиям, а также постепенное освоение материала и устойчивое развитие физических способностей [4, с. 85];
- учет этапа подготовки (начальной подготовки, учебно-тренировочный, спортивного совершенствования) обеспечивает постепенное усложнение упражнений и позволяет строить занятия с учетом возрастных особенностей и в соответствии с уровнем физической подготовки;
- учет гигиенических и организационных требований (режим дня, режим питания, личная гигиена) обеспечивает оптимальное развитие и восстановление организма, а также поддерживает здоровье спортсмена;
- регулярный контроль (мониторинг динамики физического состояния) помогает выявлять признаки переутомления и перетренированности, а также корректировать нагрузки с учетом самочувствия спортсмена.

Развитие скоростно-силовых способностей должно начинаться в младшем школьном возрасте. Чем раньше начинается подготовка, тем больше шансов добиться высоких результатов

в будущем. Также необходимо соблюдать принципы индивидуализации, дифференциации и интеграции в обучении, чтобы каждый ребенок смог реализовать свой потенциал.

Вывод. Эффективность развития скоростно-силовых способностей связана с качеством организации тренировочного процесса, индивидуальным подходом к каждому ребенку, правильным выбором средств и методов и контролем состояния здоровья.

Лёгкая атлетика развивает различные группы мышц у детей, укрепляет здоровье, улучшает осанку, а также формирует полезные привычки и личностные качества. Регулярные занятия легкой атлетикой способствуют развитию у детей самостоятельности, ответственности, целеустремленности и уверенности в себе. Эти способности будут полезны не только в спорте, но и в повседневной жизни.

Список литературы

1. Боровик С.Г. Исследование функционального состояния нервно-мышечного аппарата бегунов на короткие дистанции / С.Г. Боровик // Наследие крупных спортивных событий как фактор социально-культурного и экономического развития региона. – 2013. – С. 400–402. EDN SIJCFH
2. Годик М.А. Методика и первые результаты исследования «взрывной» силы спортсменов / М.А. Годик, В.М. Зациорский // Теория и практика физической культуры. – 1965. – №7. – С. 22–24.
3. Загайнов И.А. Скоростно-силовые способности спортсменов / И.А. Загайнов, М.Л. Блинова // Современная наука: вопросы теории и практики. – 2019. – С. 222–227. EDN HUICSZ
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев // Физкультура и спорт. – 1991. – 544 с.
5. Морозова В.Н. Основы развития скоростно-силовых способностей / В.Н. Морозова // Спортивная наука и практика. – 2017. – №2. – С. 41–45.
6. Платонов В.Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсмена: монография / В.Н. Платонов. – М.: Спорт, 2019. – 655 с. EDN JRSSLK
7. Шрам В.П. Методика развития скоростно-силовых способностей у легкоатлетов-спринтеров на начальном этапе специализации / В.П. Шрам, А.М. Раджабов, О.С. Раджабов // Физическая культура и спорт, безопасность жизнедеятельности. – 2021. – С. 154–156. EDN DUIFJT
8. Щепилов А.В. Современные тенденции в развитии скоростно-силовых способностей / А.В. Щепилов // Физкультура и спорт. – 2018. – №5. – С. 55–60.

Чембарова Евгения Александровна
студентка

Ахременко Инна Николаевна
старший преподаватель

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ДОБРО КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТИ В ДОСТИЖЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье представлены данные, подтверждающие интерес к психологическому благополучию как феномену, и оценены личностные ресурсы в его достижении. Рассмотрено добро как ресурс личности в достижении психологического благополучия, и предложен доступный проект его развития.

Ключевые слова: психологическое благополучие, здоровье, психологическое здоровье, личностный ресурс, добро.

Термин «благополучие» (well-being), согласно данным, указанным К.Н. Поливановой (2020), часто становится объектом научных исследований и дискуссий (в 2019 году опубликовано более 440 тысяч статей со словом «благополучие» в названии). Несмотря на многочисленные исследования единомышленники ученые в определении сути понятия не достигли. Единого определения «благополучия» в науке нет, обобщение содержаний понятия,

представленных в научных источниках, позволяет заключить: оно отражает «облако смыслов» – хаотическое единство характеристик, указывающих на то, что человеку «хорошо».

Сегодня «благополучие» человека принято оценивать с позиции медицины, экономики, государственной политики и социальной политики, образования. Важную роль в каждом из указанных аспектов играет психологическое благополучие, оно, чаще всего, связывается с субъективной удовлетворенностью жизнью, счастьем и психологическим здоровьем появляется в названиях журналов и научных конференций. Интерес к теме психологического благополучия в последнее время усилился в связи с существенными проблемами, вызванными геополитическими изменениями, явлениями глобализации, трансформацией социума, современного образования, условий жизни, требующих переоценки ее и своего места в ней, смены установок и целей. Отметившийся перенос ориентиров в сознании людей с общественно значимых ценностей на индивидуальное благополучие, обеспечивающие внутреннюю гармонию, требует всерьез заняться поиском способов решения данной задачи. Для этого, прежде всего, необходимо определиться с сутью понятия «психологическое благополучие».

Понимание сущности «психологического благополучия» и его критерии были определены из анализа психологического неблагополучия, которое фиксировало дисгармонию личности и ее трудности функционирования в обществе. Анализ зарубежных теорий показал, что психологическое неблагополучие можно было обнаружить в психологическом самочувствии, отражающем острые переживания внутреннего или внешнего конфликта, возникшего в виду рассогласования потребностей личности и требований среды (З. Фрейд). Разнообразие причин психологического неблагополучия, выявленных исследователями и практиками, впечатляет: недостаточная интегрированность и согласованность личностных структур (К. Юнг), неспособность справляться с психосоциальными сложностями (Э. Эриксон), искажение и перекосы компонентов Я-концепции, вызывающее внутриличностный диссонанс (К. Роджерс), неумение решать жизненные задачи (С.Л. Рубинштейн), психологическая дезадаптация как неудачное преодоление травмирующей ситуации разного генеза и иное [1, с. 73]. Психологическое неблагополучие исследовали с позиции неблагоприятного воздействия на личность в разные этапы онтогенеза, определения структур личности и моделей поведения, препятствующих психологическому благополучию. За период исследования психологического благополучия накоплен богатый эмпирический и методический инструментарий его оценки и развития. Среди наиболее авторитетных в вопросах психологического благополучия значатся зарубежные исследователи: Н. Брэдбёрн, Э. Динер, К. Кемпбелл, Р. Ларсон, Р. Лукас, К. Питерсен, Р. Райн и К. Шелдон, Ф. Фудзита и иные; российские современные исследователи: Н.К. Бахарева, М.В. Бучацкая, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова. Современных белорусских исследований в решении этой проблемы представляют: Н.Н. Асипчик, А.В. Музыченко (2024), С.А. Водяхо (2019), Е.С. Макеева (2022), В.В. Касперович (2025) и другие.

В изучении психологического благополучия отмечено две парадигмы исследования: гедонистическое направление (теория аффективного баланса Н. Брэдберна – разница между позитивной и негативной оценкой происходящих событий обуславливает восприятие жизни и удовлетворенность ею в целом) – предусматривает оценку выраженности положительных эмоций, и эвдемоническое (М. Ягода, К. Кейес и К. Рифф) – отражает позитивное функционирование личности [3, с. 133]. Между тем, в науке имеются данные о соотношении психологического благополучия с сохранностью психофизиологических функций (Р.М. Райан, Э.Л. Дисси, А.В. Воронина). О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок, указывая на этот факт, отсылают к исследованиям А.Е. Созонтова (2006) [1, с. 73].

Психологическое благополучие связывают не только с эффективным функционированием личности, но и другими факторами (согласованность Я-реального и Я-идеального в разных условиях жизнедеятельности, возможность удовлетворения потребностей, самореализации, осмысленность бытия, спонтанность деятельности, благоприятное социальное функционирование, субъектность и адекватность социального функционирования), определяющими

позицию личности. Их нарушение позволяет отметить сбой в функционировании личности, психологическое неблагополучие и виктимность, которая проявляется в ее жертвенной позиции мировосприятия и сказывается на поведении и деятельности. Психологическое благополучие личности, как правило, согласуется с таковым в социальной среде, и связано принятием происходящих явлений и процессов, их субъективной значимостью (О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок) [1, с. 74].

Эвдомонический подход сближает «психологическое благополучие» с понятием «здоровья», которое Устав ВОЗ трактует как «состояние полного физического, душевного (психологического) и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровье – это функционирование тела и способность справляться со стрессами, полноценное участие в жизни общества» [4, с. 3]. «Психологическое здоровье» – важная составляющая общего здоровья, обеспечивающая динамическое равновесие человека с изменяющейся средой, адаптацию к социуму, эффективное функционирование в нем и выполнение ряда компетенций, позволяющих реализовывать общественные и профессиональные функции [1]. Психологическое здоровье рассматривается, в трех направлениях, объединяя в каждом разные теории. Первое предполагает отождествление его с понятием «норма», второе – на основе медико-биологических подходов, связанных с идеями гуманистической и экзистенциальной психологии (в терминах А. Маслоу и Ш. Бюлер – «самореализация», «самоактуализация»; К. Роджерса – «полноценное человеческое функционирование»; Дж. Бьюдженталь – «аутентичность», Ф. Франкла – «осмысленность»). Третье направление понимания психологического здоровья связано со смыслом жизни, отношением к себе и окружающим, что определяет характер проявления его показателей на двух нижележащих уровнях (Б.С. Братусь) [1, с. 74–75].

«Психологическое благополучие» несколько отлично от «психологического здоровья», оно детерминировано терминальными и инструментальными ценностями (счастье, счастливая жизнь, самореализация и иные) и отражает экзистенциальное переживание личности отношение к своей жизни, тогда, как «психологическое здоровье» фиксирует способность личности удовлетворять свои потребности, решать актуальные задачи, не нарушая требования среды, и испытывать положительные эмоции. Одним из показателей психологического здоровья, по мнению Е.Р. Калитиевской (1997), является субъектность личности, которая формируется на основе личностной саморегуляции (ее компоненты: степень осознанности, альтернативность, свобода), ответственности (степени осознания себя как причины жизненных изменений) и духовности (динамичность и активность ценностно-смысловых структур как основы регуляции жизнедеятельности). Личность считается психологически здоровой, если она способна доверять себе, принимать факт своего существования таким, каков он есть, и осуществлять жизнедеятельность, исходя из своих ценностей [1].

Факторы психологического здоровья и понимание сути психологического благополучия указывают на определяющую роль личности в их обеспечении, что требует обратиться к понятию личностных ресурсов. Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, Н.В. Кошелева, опираясь на теорию ресурсов С. Хобфолла и концепцию личностного потенциала Д.А. Леонтьева, к личностным ресурсам причислили «эмпирически измеряемые свойства личности, наличие и выраженность которых детерминирует и обуславливает психологическое благополучие личности». К их числу она относит: жизнестойкость (общая жизненная диспозиция, включающая систему представлений о себе, мире, отношениях с миром), резилентность (способность человека восстановиться после стресса, посттравматический личностный рост «что нас не убивает, то нас делает сильнее»), чувство связности (уверенность в личном контроле происходящего и причастности к нему. Предикторами физического и психологического благополучия в долгосрочной перспективе) выступают: оптимизм, имманентно характеризующий человека как успешного, благополучного, удовлетворенного жизнью, самооценка (самоотношение), самоэффективность, толерантность к неопределенности, самоконтроль.

Понятие личностных ресурсов является междисциплинарным. Обращаясь к проблеме вклада личностных характеристик в процессы саморегуляции и самодетерминации, различные авторы используют такие термины, как «потенциал», «ресурсы» (Д.А. Леонтьев, 2011; 2014; Т.В. Корнилова и др., 2010) или «личностные стили» (например, В.И. Моросанова, 2001), позволяющие рассмотреть индивидуальные различия в механизмах поддержания успешности и психологического благополучия.

В широком смысле под личностными ресурсами, как правило, понимают индивидуально-психологические особенности, связанные с более успешным осуществлением различных видов деятельности и более высоким уровнем психологического благополучия (Diener, Fujita, 1995). В качестве ресурсов разные авторы рассматривают установки, черты, ценности, атрибутивные схемы, стратегии поведения и совладания со стрессом и прочее. В категории личностных ресурсов в литературе упоминаются: «жизнестойкость», «локус контроля», «оптимизм», «самоэффективность», «личностные достоинства» и иные, то есть, гибкие свойства личности, имеющие прижизненный генезис и поддающиеся коррекции и развитию [5]. Личностным ресурсом может считаться феномен «добра», определяющий нравственный смысл жизни человека (В. Соловьев). Добро есть процесс и результат сотворения ценностей в мире и приобщение к ним окружающих людей. Добро, как и зло, имеет общий источник и проявляется в сознательной деятельности и поведении человека. В психологическом аспекте, добро – это ценное, производимое во имя другого, в конкретных условиях и обстоятельствах. Добро – это должное отношение человека к другим людям и ценностям. В стремлении делать добро проявляется человеческое качество доброта (Н.А. Коваль, 1997) [2, с. 35]. Добро находит место в обществе с любыми типами отношений, любого уровня социального и экономического развития, что толкает некоторых ученых предположить: «добро имеет генетические корни». Исследования природы добрых поступков показывают неоднозначность их оценки теми, кому они адресованы (доброта без согласования может быть воспринята, как акт нарушения личностных границ, не соответствующая ожиданиям, – как обман, непостоянное проявление доброты, как нечто, нарушающее равновесие со средой и подрывающее доверие. Мотивы проявления доброты многообразны: повысить свой социальный статус и получить одобрение других; поддержать образ Я, совладать со своими эмоциями и настроением, улучшить личное социальное благополучие. Наличие внутреннего побуждения проявлять доброту во имя блага другого связывают с наличием любви. Считается, что индивид готов поддерживать другого настолько, насколько выражена его установка «хочу добра себе» [6, с. 9–10]. В добрых поступках из любви, права другого признаются, в том числе, право на ошибку или проступок. Стремление делать добро, без ожидания внешнего или внутреннего вознаграждения, преобразует структуру психики и свойственно только любящим людям. По мнению Э. Фромма, в любви и заключается смысл существования, его психическое здоровье. Идеал бескорыстного отношения к другому человеку обеспечивает психическое спокойствие и здоровье личности [2, с. 36]. Среди педагогов, проявляющих доброжелательность в педагогическом взаимодействии, реже встречается синдром эмоционального выгорания, те, у кого выявлены признаки профессиональной деструкции, менее терпимы к другим и доброжелательны (В.В. Семикин) [2, с. 37]. Исследование по изучению склонностей современной учащейся молодежи проявлять доброту, показали неоднородный характер степени ее выражения среди учащихся учебных заведений (училищ, колледжей и высшего учебного заведения), а тенденция содействовать благополучию другого и проявлять милосердие выявлена у незначительной части испытуемых, что указывает на необходимость дополнительной проверки установленных фактов и мероприятий по развитию нравственности.

В других исследованиях установлено, что добро выступает условием профессионального здоровья, а его проявление – доброта – основой самосохранения личности, поскольку сближает с другими и оберегает от конфликтов и стрессов. При этом, при оказании помощи незнакомым людям, личность руководствуется моральными принципами, а близким – опирается на эмпатию. Проактивность – готовность действовать из личных побуждений,

осознанно, обеспечивает психологическое благополучие личности и ее психологическое здоровье. Примером такого проактивного поведения является благотворительная, добровольческая и волонтерская деятельность. Социально-предписанная форма поведения – культурно обусловлена, социально задана и подчинена социально одобряемым нормам, нарушение которых влечет применение социальных санкций. Она предусматривает принятие во внимание сигналов о помощи, посылаемых другими и удовлетворение их просьб о помощи, выполнение ритуалов вежливости и поддержки [6, с. 13].

Стремление делать добро одинаково полезно и для субъекта, улучшением его психологического здоровья и повышением психологического благополучия, и для адресата: добро – для другого – знак «надежды на лучшее» (Ч. Снайдер) или «диспозиционный оптимизм» – «вера в лучший исход событий» (М. Шайер, Ч. Карвер) [3, с. 133]. Положительный эффект доброты для субъекта и адресата позволяет применять ее в роли личностного ресурса для обеспечения психологического благополучия и здоровья. В качестве инструмента реализации практики добрых дел разработан социальный проект «Шаг к добру».

Цель проекта: создать структурированную и простую систему волонтерской деятельности, предусматривающую решение разнообразных проблем. *Задачи проекта:* 1) содействовать и организовать содержательную помощь нуждающимся гражданам; 2) вовлечь большое количество людей в волонтерскую деятельность; 3) создать доступную систему мероприятий; 4) формировать активную жизненную позицию молодежи.

Суть и организационные основы проекта: каждая вторая неделя месяца определяется как неделя добра. В качестве основы принята стандартная рабочая пятидневная неделя. В ней каждый день посвящен конкретному направлению и предусматривает выполнение комплекса мероприятий, в которых может принять участие любой желающий. Понедельник – «Старт недели с заботой» предполагает мероприятия по оказанию помощи лицам с инвалидностью в выполнении повседневных дел, с которыми им самостоятельно справиться сложно или невозможно: посещение аптек, магазинов, банков и иных учреждений и решение актуальных для них задач. Подобная практика позволит преодолеть физические, социальные и психологические барьеры. «Эко-вторник» включает мероприятия, направленные на обеспечение экологического равновесия человека с внешней средой и решение экологических проблем: сбор макулатуры, очистка от сора парковых зон и скверов, уборка подъездов и придомовых территорий, кормление бездомных животных, и по возможности, определение их в приюты. Среда – «День пожилого человека» предусматривает помощь пожилым в выполнении повседневных дел, закупке продуктов, лекарств, что позволит своевременно обеспечить маломобильных пожилых людей сбалансированным питанием, медикаментами, снизит их тревожность и уменьшит напряженность, упрочит связь между поколениями и улучшит их состояние здоровья. Четверг – «День – дари радость» посвящен взаимодействию с детьми и может быть реализован через систему творческих занятий, помощь школьникам в выполнении домашних заданий и временный присмотр и иные. Пятница – «День памяти» предполагает мероприятия, направленные на сохранение исторической памяти, формирование гражданственности и патриотизма среди молодежи: посещение памятников и мемориалов, благоустройство территории, изучение исторического прошлого и его передача детям и молодежи, исследование истории войны в истории своей семьи, семей школьников и студентов, восстановление утраченных сведений о близких посредством изучения информационных ресурсов библиотек, архивов, в том числе, электронных.

Источники и способы вовлечения в проект желающих. 1. Информирование населения микрорайона (района) города о содержании и проекта и условиях его реализации посредством листовок, информационных бюллетеней, опущенных в почтовый ящик. 2. Приглашение желающих присоединиться через социальные сети, сайты, информирование по месту учебы, работы. 3. Создание цифрового «Дневника добрых дел» для освящения этапов реализации проекта. 4. Формирование команд волонтеров и посредничество им в установлении

связей с получателями услуг. 5. Координация деятельности. 6. Оценка результативности и корректировка плана деятельности.

Реализация проекта возможна не только в условиях микрорайона, он может быть реализован сотрудниками любой организации, и что особенно важно, его содержание и особенности позволяют реализовать его в условиях учреждения образования. В этом случае, наряду с позитивными изменениями в психическом и личностном статусе можно рассчитывать и на воспитательный эффект. Проект «Шаг к добру» позволит усвоить истину: делать добро не сложно, но добрые дела изменят наш мир к лучшему.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации / О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №1(65). – С. 72–76. EDN VQSVDP
2. Бражникова А.Н. Доброта как нравственное качество человека / А.Н. Бражникова, А.А. Зюзя // Ученые записки. – 2011. – №11(81). – С. 34–40.
3. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // Дискуссия. Педагогика и психология. – 2012. – №2. – С. 132–138. EDN NJRKIA
4. Здоровый образ жизни: в 2 ч. Ч. 1: учебное пособие / авт.-сост. Н.В. Тимушкина, Ю.А. Талагаева. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – 104 с.
5. Лаврик А.В. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / А.В. Лаврик // Гуманизация образования. – 2014. – №4. – С. 44–47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-resursy-kak-integralnaya-harakteristika-lichnosti> (дата обращения: 15.01.2026). EDN SHQMBP
6. Рягузова Е.В. Парадоксы доброты в контексте просоциального поведения: анализ современных концепций / Е.В. Рягузова // Социальная психология и общество. – 2024. – Т. 15. №1. – С. 5–21. DOI 10.17759/sps.2024150101. EDN KIAIMS

Шувалова Елизавета Витальевна
студентка

Научный руководитель
Ванькова Валентина Сергеевна
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) как эффективного инструментария для целенаправленного формирования регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся основной школы. Анализируются современные требования ФГОС.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, цифровые образовательные ресурсы, основная школа, саморегуляция, самоконтроль, визуализация.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования предъявляет требования не только к предметным результатам, но и к формированию метапредметных компетенций, среди которых ключевое место занимает «умение учиться». В основе данной способности лежат регулятивные универсальные учебные действия: умение ставить учебные задачи, планировать свои действия, работать по алгоритму, контролировать процесс выполнения, оценивать полученный результат и корректировать ошибки. В условиях цифровой трансформации образования актуальным становится

поиск эффективных инструментов формирования данных действий. Целью данной статьи является анализ потенциала цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) как средства целенаправленного развития регулятивных УУД у учащихся основной школы.

Регулятивные УУД включают следующие компоненты: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном, коррекция, оценка и саморегуляция. В основной школе эти действия приобретают особое значение, так как учащиеся переходят от внешнего управления учебной деятельностью со стороны учителя к самоорганизации. Однако, как показывает практика, без целенаправленного формирования данных навыков школьники испытывают трудности в распределении времени, самопроверке и рефлексии. Именно здесь цифровые образовательные ресурсы могут выступить в роли структурирующего и поддерживающего средства. М.С. Цветкова описывает ЦОР как неотъемлемую часть современной образовательной среды. Согласно её подходу, ЦОР – «это современные цифровые образовательные ресурсы, web-сайты, мультимедиа, компьютеры и устройства», которые входят в систему учебно-методических комплектов (УМК) наряду с традиционными учебниками [4]. Исследование многообразия ЦОР, доступных пользователям сети Интернет, позволило осуществить следующую систематизацию их видов с точки зрения перспектив их применения для формирования регулятивных УУД у учащихся основной школы.

1. Электронные тренажеры и обучающие платформы (ЯКласс, Учи.ру, Skysmart) позволяют учащемуся самостоятельно выстраивать траекторию выполнения заданий, видеть сразу результат, возвращаться к ошибочным ответам и исправлять их.

2. Среда программирования (Яндекс.Контест, Scratch, Python Tutor, Stepik в онлайн-редакторах) содержат интегрированный инструментальный, который может использоваться для поддержки контроля соблюдения требований разработки кода: без правильной организации последовательности шагов программа не выполнится. Ошибка в коде немедленно визуализируется, что учит ребенка спокойно относиться к ошибкам, анализировать их и исправлять самостоятельно.

3. Сервисы для создания ментальных карт (Draw.io, MindMeister) позволяют визуализировать план действий при подготовке проекта или решении сложной задачи.

Ниже представлена Таблица 1, где указаны ЦОР, которые на определенном уровне могут быть использованы для формирования регулятивных УУД.

Таблица 1

ЦОР, способствующие формированию регулятивных УУД

Регулятивное УУД	ЦОР	Как проявляется на уроках информатики
Целеполагание	Draw.io, MindMeister	Понимание технического задания: «Что должно получиться на выходе при заданных входных данных?»
Планирование	Draw.io	Составление блок-схемы или псевдокода до начала программирования
Прогнозирование	Яндекс.Контест, Python Tutor, Stepik	Предсказание результата работы фрагмента кода без его запуска
Контроль	Yandex Forms	Пошаговая отслеживание, сверка промежуточных результатов с ожидаемыми
Коррекция	Python Tutor, Stepik	Исправление логических и синтаксических ошибок на основе сообщений компилятора
Оценка	Yandex Forms	Анализ эффективности алгоритма (по времени, памяти)
Саморегуляция	Яндекс.Контест, Stepik (с таймером и ограничением попыток)	Умение не бросать задачу при возникновении ошибки, сохранять концентрацию

Цифровые образовательные ресурсы на уроках (в том числе на уроках информатики, но не ограничиваясь ими) представляют собой мощный, но не универсальный инструмент. Их главная сила заключается в мгновенной обратной связи, объективности оценки и визуализации процесса мышления. Особую ценность представляют ресурсы, фиксирующие не только результат, но и процесс работы. Учитель вместе с учеником может проанализировать последовательность действий и выявить этап, где была допущена ошибка.

Несмотря на вышеописанные преимущества, использование цифровых ресурсов имеет риски: технические сбои и зависимость от оборудования; цифровое неравенство (разный уровень доступа к устройствам и интернету); отсутствие эмоциональной поддержки, которую дает живое общение с учителем; соблазн механического подхода («угадывание ответа» или списывание вместо вдумчивой работы). Эти риски минимизируются при соблюдении следующих условий, для эффективного использования ЦОР.

1. ЦОР должны применяться не изолированно, а в рамках продуманной методики, где учитель выступает не транслятором, а тьютором, анализирующим ошибки и организующим рефлекссию.

2. Необходимо сочетание цифровых и «живых» форм работы: обсуждение стратегий решения в паре, групповая проверка, устное проговаривание плана действий до начала работы на компьютере.

3. Учитель должен формировать у учащихся установку на процесс, а не только на результат: «ошибка – это данные для анализа, а не приговор».

В заключение отметим, что цифровые образовательные ресурсы являются эффективным, но требующим методического сопровождения инструментом формирования регулятивных универсальных учебных действий. Компьютер учит ребенка спокойно относиться к ошибкам, анализировать их и исправлять самостоятельно. Однако без продуманной методики и роли учителя ЦОР превращаются в тренажер для угадывания ответов или списывания. В основной школе разумная интеграция ЦОР способствует развитию учебной самостоятельности учащихся.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. – М.: Просвещение, 2010. – 217 с. EDN FDTTPN
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с. EDN QXVCOX
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010 г. №1897.
4. Цветкова М.С. Информатика и ИКТ / М.С. Цветкова, Л.С. Великович. – 3-е изд. – М.: Академия, 2012. – 352 с. EDN QMW0YV
5. Цветкова М.С. Информатика: методическое пособие: для учреждений сред. проф. образования / М.С. Цветкова. – М.: Образовательно-издательский центр «Академия», 2024. – 79 с.

Элизбарян Артём Гайкович
студент

Климаш Анна Сергеевна
студентка

Каппушева Инесса Шамильевна
старший преподаватель

Научный руководитель

Новикова Алена Романовна
ассистент кафедры

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются возможности интеграции английского языка и программирования в современном образовательном процессе. Анализируется роль английского языка в профессиональной деятельности специалистов в сфере информационных технологий, раскрываются возможности визуальных сред программирования и цифровых образовательных платформ при обучении иностранным языкам. Особое внимание уделяется междисциплинарному подходу, позволяющему одновременно развивать языковые, цифровые и коммуникативные компетенции обучающихся.*

***Ключевые слова:** английский язык, программирование, Scratch, цифровые технологии, междисциплинарная интеграция, цифровизация образования, обучение иностранным языкам.*

Введение.

Современная система образования развивается в условиях активной цифровизации общества. Использование информационных технологий становится неотъемлемой частью учебного процесса, а владение английским языком рассматривается как одна из ключевых компетенций современного специалиста. В сфере информационных технологий английский язык выступает основным средством международной коммуникации, поскольку большинство языков программирования, технической документации и профессиональных платформ основаны на английской терминологии. В связи с этим интеграция программирования и изучения английского языка приобретает особую актуальность. Совместное изучение данных дисциплин способствует формированию профессиональных навыков, развитию критического мышления и повышению мотивации обучающихся.

Английский язык как инструмент профессиональной подготовки программиста.

Современный программист сталкивается с необходимостью постоянного взаимодействия с англоязычными ресурсами. Большинство языков программирования используют английские ключевые слова, а профессиональная литература и документация публикуются преимущественно на английском языке. Недостаточный уровень владения иностранным языком ограничивает возможности специалиста при работе с современными цифровыми инструментами. Изучение программирования позволяет обучающимся усваивать английскую терминологию естественным образом, через практическую деятельность. Такой подход повышает уровень профессиональной мотивации и способствует развитию навыков самостоятельного обучения.

Scratch как средство междисциплинарной интеграции.

Одним из наиболее эффективных инструментов интеграции английского языка и программирования является визуальная среда Scratch. Она позволяет создавать интерактивные проекты, игры и анимации, используя понятные графические блоки. Обучающиеся могут разрабатывать задания на английском языке, использовать англоязычные команды и создавать цифровые продукты для изучения лексики и грамматики. Работа в Scratch способствует

развитию алгоритмического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков. Кроме того, проектная деятельность повышает вовлеченность обучающихся и формирует устойчивый интерес к изучению иностранных языков и информационных технологий.

Цифровые технологии в языковом образовании.

Развитие цифровых технологий существенно расширило возможности преподавания иностранных языков. В образовательной практике активно используются онлайн-платформы, интерактивные тренажёры, системы автоматической проверки заданий и технологии искусственного интеллекта. Использование цифровых ресурсов позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные особенности обучающихся, повышает доступность образовательных материалов и способствует формированию навыков самостоятельной работы. Применение мультимедийных технологий и программных средств делает процесс изучения английского языка более наглядным и практико-ориентированным.

Преимущества междисциплинарного подхода.

Интеграция английского языка и программирования обеспечивает комплексное развитие личности обучающегося. Междисциплинарный подход позволяет формировать не только языковые и цифровые компетенции, но и навыки командной работы, анализа информации и решения практических задач. Совместное использование цифровых технологий и иностранного языка способствует подготовке обучающихся к профессиональной деятельности в условиях глобального информационного общества. Кроме того, подобный подход помогает повысить качество образовательного процесса и создает условия для формирования устойчивой мотивации к обучению.

Заключение.

Таким образом, интеграция английского языка и программирования представляет собой перспективное направление развития современного образования. Использование цифровых технологий, визуальных сред программирования и междисциплинарных методов обучения способствует формированию профессиональных, коммуникативных и цифровых компетенций обучающихся. Практическая направленность такого подхода повышает эффективность обучения и подготавливает обучающихся к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М.: Академия, 2022. – 336 с.
2. Гордеев Д.Д. Использование английского языка в программировании / Д.Д. Гордеев, Д.М. Леонтьев // 61-я научная конференция аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР. – Минск: БГУИР, 2025. – С. 99–101.
3. Ростовская М.Д. Применение цифровых технологий при обучении английскому языку / М.Д. Ростовская. – Екатеринбург: УрФУ, 2025. – 123 с.
4. Северинец О.В. Обучение английскому языку через программирование в среде Scratch / О.В. Северинец // Евразийский научный журнал. – 2023. – №11. – С. 24–25.
5. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом образовании / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2021. – 189 с.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: БАЛАНС ЦЕННОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ

Абдулвагабова Джамиля Исаевна
студентка

Научный руководитель
Таран Ольга Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается, в какой мере народные сказки могут служить опорой для духовно нравственного воспитания младших школьников. В центре внимания – конкретные приёмы включения сказочного материала в уроки и внеурочные занятия и те условия, при которых сказка перестает восприниматься лишь как развлечение и начинает работать как воспитательный ресурс. На материале психолого-педагогических исследований и практики начальной школы формулируются рекомендации для учителей и педагогов психологов, работающих с учащимися начальной школе.

Ключевые слова: народные сказки, духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, метапознавательные стратегии, методические рекомендации, сказкотерапия, нравственные ценности, анализ текста, эмпатия.

В условиях современной начальной школы задача духовно нравственного воспитания, по наблюдениям педагогов, усложняется размытием привычных ценностных ориентиров и ростом информационной нагрузки. Ребёнок далеко не всегда в состоянии самостоятельно отделить существенное от второстепенного, а тем более критически обсудить увиденное или услышанное. Народная сказка в такой ситуации интересна тем, что в сжатой форме передаёт представления сообщества о справедливости, милосердии, воздаянии за добро и зло и тем самым даёт точку опоры для разговора с младшим школьником. Простого чтения, однако, здесь недостаточно: если взаимодействие со сказкой не выходит за рамки пересказа, воспитательный эффект часто остаётся эпизодическим. Поэтому в ряде программ выстраивается система приёмов, в которой сказочный текст используется как средство развития не только этических представлений, но и навыков планирования, контроля и оценки собственной деятельности. Анализ сюжета и поступков персонажей требует от ребёнка именно таких шагов, и там, где они регулярно проговариваются в классе, заметно растёт готовность к более самостоятельному учению.

При поддержке взрослого сказочные образы перестают быть лишь иллюстрацией абстрактных «добра» и «зла» и превращаются в модели ситуаций выбора. В подобных ситуациях ребёнок пробует распознавать мотивы поступков героев, предугадывать последствия и сопоставлять их с тем, что сам переживал или наблюдал. Предлагаемые в статье методические ходы опираются на работы по сказкотерапии и исследования начального чтения и проверялись в занятиях с учащимися 1–4 классов в нескольких школах.

А.П. Болотова рассматривает сказкотерапию как способ духовно нравственного воспитания младших школьников на материале русских народных сказок. Автор подчёркивает, что метафорическая форма сюжета позволяет обсуждать с ребёнком сложные этические темы, не сводя разговор к прямому морализаторству. Вместе с тем сам по себе текст сказки, как

показывает Болотова, не гарантирует воспитательного эффекта: решающим оказывается то, как организовано общение вокруг него. В нашем материале это наблюдение подтверждается. Там, где работа фактически ограничивается пересказом, дети быстро переключаются на следующую историю; в тех классах, где педагог выстраивает диалог, результат иной. После чтения сказки «Гуси лебеди» можно, разумеется, задать вопрос о том, правильно ли поступила девочка, оставив брата одного. Не менее продуктивными оказываются вопросы о том, что она чувствовала, когда обнаружила пропажу, какие эпизоды её поисков дети воспринимают как наиболее напряжённые и что, по их мнению, помогло героине исправить ошибку. В одном из наблюдаемых классов часть детей стремилась оправдать её страхом, другие, напротив, настаивали на ответственности старшей; подобное расхождение позиций даёт материал для дальнейшего обсуждения и делает работу со сказкой подлинным инструментом воспитания.

Не каждая народная сказка подходит для разговора о нравственном выборе и преодолении собственных слабостей ребёнка. На уроках, как показывают наблюдения, чаще удерживаются тексты, в которых герой вынужден бороться с жадностью, ленью или страхом и где исход истории действительно зависит от принятого им решения. В анализе подобных ситуаций на занятиях по литературному чтению Л.В. Габышева отмечает, что «духовно-нравственное развитие детей младшего школьного возраста посредством сказок» проявляется убедительнее там, где сюжет не сводится к примитивному делению персонажей на «хороших» и «плохих» [2, с. 217]. В сказках «Морозко», «Крошечка Хаврошечка», «Царевна лягушка» дети особенно остро реагируют на моменты выбора: обсуждают, почему героиня поступает так, а не иначе, и что именно ей приходится в себе преодолевать. Подобные эпизоды открывают возможность говорить о связи между решением героя и его последствиями и тем самым постепенно выводят разговор на элементарные формы прогностического рассуждения.

Строится работа со сказкой и во временном измерении. На реальных уроках учителя, судя по описаниям практики, чаще всего движутся от настройки и входа в сюжет к совместному чтению и обсуждению, а затем к разным вариантам творческой переработки материала. На первом этапе используются загадки о героях, иллюстрации, короткие фрагменты мультфильмов; задача здесь – вызвать интерес и опереться на личный опыт ребёнка. Во время чтения и разбора текста цель иная: не подменить учительским суждением то, что готовы сказать сами дети, а подвести их к самостоятельным выводам через уточняющие вопросы. В исследовании Ф.Н. Заббаровой, посвящённом «духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством работы над сказкой на уроках литературного чтения», на материале нескольких классов показано, что более устойчивый эффект даёт именно организация обсуждения, где дети спорят и соотносят разные позиции [3, с. 193]. В одном из описанных случаев класс делили на группы: одни отстаивали поступок героя, другие его критиковали, опираясь на текст; такого рода задания, по нашим наблюдениям, помогают одновременно развивать аргументацию и учиться слышать чужую точку зрения, даже если с ней не согласен.

Особый пласт работы составляет инсценирование и другие формы драматизации. Для развития метапознавательных стратегий одного пересказа, как правило, недостаточно. Когда ребёнок входит в роль персонажа, ему приходится хотя бы частично встать на его место, разобраться в мотивах и представить возможную реакцию других героев. Это становится упражнением на децентрацию и эмпатийное понимание. В классах, где регулярно проводятся небольшие постановки, учителя отмечают, что более застенчивые дети постепенно перестают «прятаться» и начинают активнее выражать свои чувства через роль. При чисто формальном заучивании текста без пространства для отступлений от канона подобный эффект заметно слабее. Поэтому в практике целесообразно оставлять место для импровизации: предложить ученикам придумать иной финал, добавить одну-две реплики от лица героя, которые, с их точки зрения, соответствуют его характеру и ситуации.

Дополнительная работа со сказкой оказывается особенно заметной во внеурочной деятельности. З.З. Мадиева, анализируя «потенциал русских народных сказок в духовно-нравственном воспитании учащихся начальных классов», на материале нескольких школ

показывает, что более выраженные изменения фиксируются там, где уроки дополняются регулярными внеклассными формами [4, с. 93]. Речь идёт о «сказочных гостиных», кружках, небольших проектах, в рамках которых дети не только читают и обсуждают тексты, но и рисуют сцены, делают книжки малышки, участвуют в кукольных спектаклях. В отдельных программах к этому процессу привлекают родителей: им предлагают перечень сказок для домашнего чтения и примерные вопросы для совместного обсуждения; по отзывам учителей, после таких бесед дети на уроке говорят увереннее и опираются на семейный обмен мнениями. Это, однако, не означает, что роль взрослого сводится к передаче «правильных» ответов. Важно, чтобы родители и учителя не подменяли детский взгляд готовыми оценками, а помогали ребёнку прояснять собственное отношение к поступкам героев и к собственным переживаниям. В подобных ситуациях шаг за шагом формируется рефлексивное отношение к тексту, которое для младшего школьника становится одной из опор дальнейшего метапознавательного развития.

Подводя итоги, уместно выделить два устойчиво повторяющихся наблюдения. Во многих описанных программах народная сказка при систематическом и продуманном использовании действительно может выступать важным средством духовно нравственного воспитания младших школьников: образный язык и типичная для сказки структура испытаний оказываются понятны и эмоционально значимы для детей 7–10 лет. Вместе с тем результат удерживается только там, где соблюдается ряд условий: учитель подбирает сюжеты с выраженной нравственной коллизией, организует работу так, чтобы от непосредственной эмоциональной реакции переходить к анализу и творческому переосмыслению, включает инсценирование и другие формы активности и связывает обсуждение с тем, что ребёнок переживает вне урока. В таком режиме работа со сказочными текстами создаёт предпосылки для развития у детей элементарных метапознавательных стратегий. Разбирая поступки героев, пытаясь предугадать последствия, сопоставляя разные точки зрения и возвращаясь к собственным суждениям, школьник осваивает более общие приёмы работы с информацией, которые затем переносит на учебные задачи. Чем раньше подобная практика становится частью школьной жизни, тем более осмысленным и самостоятельным оказывается процесс учения. В перспективе речь идёт не только о формировании предметных умений, но и о том, как ребёнок учится ориентироваться в современной информационной среде и соотносить услышанные ценности с собственными представлениями. В этом смысле народная сказка сохраняет потенциал одного из существенных инструментов для программ внеурочной деятельности и системы уроков литературного чтения, ориентированных на духовно нравственное развитие младшего школьника.

Список литературы

1. Болотова А.П. Сказкотерапия как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников / А.П. Болотова // Вестник научных конференций. – 2022. – №10-2(86). – С. 39–40. EDN BMJSUA
2. Габышева Л.В. Духовно-нравственное развитие детей младшего школьного возраста посредством сказок / Л.В. Габышева // Воспитание и обучение детей народов Севера в контексте индигенного подхода: сборник. – 2020. – С. 216–221. EDN CFZUAK
3. Заббарова Ф.Н. Духовно-нравственному воспитанию младших школьников посредством работы над сказкой на уроках литературного чтения / Ф.Н. Заббарова // Инновационные научные исследования: теория, методология, тенденции развития: сборник. – Уфа, 2023. – С. 192–195. EDN IGTBGO
4. Мадиева З.З. Потенциал русских народных сказок в духовно-нравственном воспитании учащихся начальных классов / З.З. Мадиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 15. №4. – С. 90–95. DOI 10.31161/1995-0675-2021-15-4-90-95. EDN XVBUHW
5. Махлеева Л.В. Роль народной сказки в воспитании духовно-нравственных качеств младших школьников / Л.В. Махлеева // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности: сборник. – М., 2023. – С. 18–22. DOI 10.34755/IROK.2023.11.35.071. EDN FYJTMA

Антонова Виктория Андреевна
студентка

Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула Тульская область

ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ» И «ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»: СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ

Аннотация: в статье рассматриваются сущность и принципы патриотического воспитания школьников средствами музыкального образования. Патриотизм определяется как чувство любви к Родине, готовность служить её интересам. Проанализированы взгляды А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского и Н.Г. Чернышевского.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, принципы, сущность, функции.

По словам В.В. Богатова, Е.А. Александрова: «народ создал множество песен: частушки и потешки, колыбельные, здравицы, прибаутки, небылицы и многое другое. Их воспитательные функции различны. Но общее – это эстетическое воздействие музыки и слов, нравственное влияние содержания, воспитание патриотизма, коллективизма и душевной чуткости. Сущность патриотизма в воспитании ребёнка заключается в формировании любви к Родине, уважения к истории страны, готовности служить интересам Родины и, при необходимости, защищать её. Очень важно дать детям нравственные устои, патриотические настроения, которые существуют в людях старшего поколения. Поэтому одной из задач должно быть обучение школьников знаниями о музыке своей Родины.

Цель статьи: рассмотреть сущность, функции и принципы понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Воспитание патриотизма с детства формирует устойчивую систему ценностей, противодействует бездуховности и социальному инфантилизму, что особенно важно в период активного реформирования системы образования и поиска национальной идеи. Патриотизм – это чувство любви и преданности Родине, Отечеству, своему народу, готовность служить интересам своей страны. Патриотическое воспитание школьников это одно из важнейших категорий нравственно-эстетического развития, которое включает в себя воспитание любви к отечественной и мировой культуре, изучение опыта предшествующих поколений, осознание духовных ценностей. Преподаватель должен находить пути возрождения духовности. В этой ситуации необходимо искать ценности и идеалы в духовно-нравственном наследии нашего народа, которое строится на почитании памяти предков, передающих нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость, уважение к религиозным концессиям, вере в своих отцов [1].

Композитор, хормейстер, просветитель Струве Г.А. считал, что: «важнейшее направление работы педагога – это воспитание чувства патриотизма, гражданственности, толерантности и других самых важных черт настоящего человека. Учителя музыки всегда были воспитателями духовной культуры подрастающего поколения. При подборе репертуара они должны стремиться к тому, чтобы каждое произведение оставляло в душах наших воспитанников добрый и светлый след. Выбирая для детей песенные музыкальные произведения, мы воспитываем прежде всего правильное отношение к музыкальному искусству у наших учеников. Приобщить детей к искусству и воспитать в них настоящих патриотов можно только на крепком фундаменте классической, духовной, народной и патриотической музыки, наилучших образцах современной музыки» [1].

Обратимся к рассмотрению о сущности понятий «патриот», «патриотизм» А.Н. Радищева. А.Н. Радищев говорил, «настоящий патриот это тот, кто способен активно бороться с самодержавием ради угнетённого народа, поэтому крепостные крестьяне не могут быть патриотами. Мыслитель выделяет три отличительных признака сына Отечества (патриота). Первый – честолюбие (любовь к чести) – «Он возжигает сей благотворный пламень во всех сердцах; не страшится трудностей, встречающихся ему при сем благородном его подвиге... и ежели уверен в том, что смерть его принесет крепость и славу Отечеству, то не страшится пожертвовать жизнью; если же она нужна для Отечества, то сохраняет ее для всемерного соблюдения законов естественных и отечественных; по возможности своей отвращает все, могущее запятнать чистоту и ослабить благонамеренность оных, яко пагубу блаженства и совершенствования соотечественников своих». Второй – благонравие; третий – благородство: «Благороден же есть тот, кто учинил себя знаменитым мудрыми и человеколюбивыми качествами и поступками своими... истинное Благородство есть добродетельные поступки» [4].

Ушинский К.Д. особо подчеркивал, что одной из важнейших черт воспитания русского народа является воспитание патриотизма, который, по его мнению, с «истинно львиною силой» проявляется в народе при защите Родины от внешних врагов. Истинный патриотизм, утверждал К.Д. Ушинский, ничего общего не имеет с шовинизмом, требует воспитания гражданского долга. Поскольку лучшим выражением народности, по его мнению, является родной язык, он должен быть в обучении русских детей.

К.Д. Ушинский указывал, «русский народ проявлял и проявляет большую любовь к родине», доказывал примерами героических подвигов русских людей в борьбе с польскими интервентами в начале XVII в., в Отечественной войне 1812 г., в Крымской кампании 1853–1855 гг. Воспитание основанное на народности должно приучить молодое поколение проявлять этот патриотизм всегда, каждый день, при исполнении гражданами своего общественного долга. Оно должно развить у детей чувство национальной гордости, сочетаться с уважением к другому народу, воспитать у них чувство долга перед своей родиной, приучать их всегда ставить общие интересы выше своих. Воспитание патриотизма, любви к родине занимает в системе нравственного воспитания Ушинского главное место в соответствии с основой всей его педагогической системы – народностью. Любовь к родине он рассматривал как сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в плохом человеке последним. На сегодняшний день эти идеи и выводы К.Д. Ушинского имеют особый смысл и требуют реализации в практике, в деятельности всех государственных и общественных институтов [3].

В.Г. Белинский неоднократно отмечал, «патриотизм необходимо доказывать не словом, а делом» [5]. Интерес представляют взгляды Н.Г. Чернышевского, продолжая развивать идеи гражданственности и патриотизма, в своих работах он пишет, что изменить своей родине может только человек низкодушный, истинный «патриот – это человек, служащий родине, а родина – это прежде всего народ» [5].

В связи с современностью следует отметить, что в современной России существует целая система военно-патриотических общественных объединений, которая представляется молодежными и детскими клубами юных десантников, летчиков, моряков, пограничников, на базе которых подрастающее поколение получает знания и первые профессиональные умения под руководством компетентных наставников, укрепляет физическую форму и здоровье. А также в школах функционируют кадетские классы, в которых большое количество времени уделяется военно-строевой подготовке. Является важным в рамках этой деятельности уделять более пристальное внимание нравственно-патриотической стороне, в чем может пригодиться опыт работы кадетских учреждений Российской империи [2].

Наша Россия – многонациональная страна, и это обязывает нас учитывать факты наличия у патриотизма множественные облики и разновидности. Например, сегодня можно смело акцентировать внимание на наш российский патриотизм, который исторически сформировался на общих интересах и ценностях России, как федеративного государства и патриотизм региональный

или местный, который ярко характеризуется привязанностью и любовью к родному краю, своей деревне, улице, семье, отчему дому, школе и т. д. Возрождение российского патриотизма в стране, которое имеет великую историю и культуру, большие достижения, являющиеся достоянием не только отечественной, но и мировой цивилизации, должно опираться на обращение к глубинным источникам духовной и нравственной силы прошлых поколений [6].

Таким образом, патриотическое воспитание имеет большое значение в развитии патриотизма среди молодёжи, поэтому очень важно обеспечить эффективные механизмы для реализации разработанных программ и проектов.

Список литературы

1. Богатов В.В. Хоровое искусство как средство патриотического воспитания школьников / В.В. Богатов, Е.А. Александрова // Горизонты гуманитарного знания. – 2017. – №4. – С. 131.
2. Глузман Н.А. Гражданско-патриотическое воспитание: возрастной аспект организации / Н.А. Глузман, Е.В. Безносюк, А.В. Хитрова. – Симферополь: Ариал, 2022. – 176 с. EDN EADRNN
3. Бородавко Л.Т. Нравственное и патриотическое воспитание в педагогической системе К. Д. Ушинского / Л.Т. Бородавко, В.Н. Устюжанин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – №1(69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-i-patrioticheskoe-vospitanie-v-pedagogicheskoy-sisteme-k-d-ushinskogo> (дата обращения: 19.04.2026).
4. Пешкова Т.Н. Воздействие хорового пения на формирование чувства патриотизма / Т.Н. Пешкова // nsportal.ru. – 2 с.
5. Хромова М.Н. Идеи патриотизма в трудах отечественных философов и педагогов / М.Н. Хромова // Фундаментальные исследования. – М., 2014. – №5-2. – С. 379–382. EDN SAMZOP
6. Романов В.А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-2. – С. 279–283. EDN XBIQBS

Базарова Ксения Руслановна
студентка

Научный руководитель
Дунаева Наталия Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УСТАНОВЛИВАТЬ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме овладения младшими школьниками базовых логических действий. В ней рассматриваются понятие, структура, состав, этапы формирования умения устанавливать причинно-следственные связи на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: метапредметные результаты, универсальные учебные познавательные действия, логические действия, логические операции, причинно-следственные связи, умозаключения, прогнозирование.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования акцентирует внимание на метапредметных результатах освоения программы начального общего образования, которые должны отражать, в том числе, овладение универсальными учебными познавательными действиями. К ним относятся базовые логические действия, куда входит и действие, связанное с установлением причинно-следственных связей в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, формулированием выводов [6, с. 28].

Причинно-следственная связь – это связь между явлениями, при которой одно явление (причина) при наличии определённых условий с необходимостью порождает или вызывает другое явление (следствие). И.Я. Лернер выделяет следующие компоненты умения устанавливать причинно-следственные связи: «выделение причины и следствия, определение характера связи между ними, установление цепочки причинно-следственных связей, прогнозирование следствий на основе выявленных причин» [5, с. 29]. Данная характеристика раскрывает структуру рассматриваемого умения, что имеет значение для разработки методики его формирования.

Установление причинно-следственных связей направлено на выяснение взаимосвязей между причинами и следствиями происходящих событий, явлений или изменений. Оно способствует формированию у учащихся объективного взгляда на действительность, развитию критического мышления и способности решать проблемы различного характера.

Причинно-следственные связи могут быть простыми, когда из одной причины вытекает одно следствие, и сложными, то есть более многообразными, предполагающими, что из множества одновременно действующих причин вытекает одно следствие. Среди простых можно выделить следующие: умение выделять в предметах свойство; формировать понятие об общих и отличительных признаках предметов; определять в предметах, явлениях, ситуациях существенные и несущественные признаки; различать родо-видовые отношения; делать простейшие умозаключения.

Структура умения устанавливать причинно-следственные связи включает ряд элементов: осмысление представленных явлений, событий, ситуаций; выявление общих и отличительных признаков явлений, событий, ситуаций; определение существенных признаков и причин явлений, событий, ситуаций; формирование суждения о возможных следствиях явления, события, ситуации; обоснование сделанных предположений посредством рассуждений и умозаключений.

Процедура выявления причинно-следственных связей строится следующим образом:

- описание ситуации – четкое изложение сути рассматриваемого факта или события;
- выявление причин, включающее поиск условий, обстоятельств или факторов, обусловивших возникновение события;
- определение следствий – оценка последствий, вытекающих из произошедших изменений;
- интерпретация зависимости – постройка цепочки, показывающей последовательность влияния причины на следствие;
- формулировка вывода, то есть завершение анализа выводами о причинах и последствиях, подкреплённых фактическими материалами.

Рассматривая младший школьный возраст в контексте умения устанавливать причинно-следственные связи, можно выделить несколько его особенностей. В исследованиях Е.Ф. Власовой подчеркивается, что младшие школьники имеют определённые трудности в понимании причинно-следственных связей. Эти трудности связаны, прежде всего, с недостатком жизненного опыта, ограничивающего связь между определёнными объектами или явлениями. Кроме этого, у младших школьников ограничены умственные способности: их мозг ещё не до конца развит, что ограничивает возможность установить причинно-следственную связь [1, с. 34]. По мнению ряда специалистов, ребёнку младшего школьного возраста проще установить связь от причины к следствию, а не наоборот.

Учителю начальных классов необходимо обучать младших школьников находить причину какого-либо явления, прогнозировать следствие и осознавать сложность причинно-следственных связей, учитывая особенности данного возраста.

Умение устанавливать причинно-следственные связи представляет собой фундаментальный компонент мыслительной деятельности, позволяющий младшим школьникам не только формировать целостную картину мира, но и глубже понимать литературные произведения. Данное умение способствует развитию критического мышления, аналитических способностей и обеспечивает переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению, что соответствует возрастным особенностям психического развития детей младшего школьного возраста [2, с. 41].

Литературное чтение, как учебный предмет, предоставляет широкие возможности для формирования умения устанавливать причинно-следственные связи, благодаря многоаспектности художественных текстов, наличию в них сложных взаимосвязей между персонажами, событиями и явлениями. Анализ литературных произведений требует от обучающихся выявления мотивов поступков героев, установления последовательности событий, определения причин и следствий описываемых ситуаций, что непосредственно связано с развитием умения устанавливать причинно-следственные связи [4].

Проблема формирования логического мышления младших школьников рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. Вопросы развития умения устанавливать причинно-следственные связи исследовались Л.А. Венгером, А.В. Запорожцем, Н.Ф. Талызиной. Методические аспекты работы с художественным текстом на уроках литературного чтения представлены в работах М.П. Воюшиной, Н.Н. Светловской, О.В. Сосновской.

С целью формирования умения устанавливать причинно-следственные связи на уроках литературного чтения можно использовать подход, который был предложен исследователями Е.А. Гаврисенко и Н.В. Фроловой [3, с. 335]. По их мнению, задания по формированию умения устанавливать причинно-следственные связи можно разделить на три уровня:

Задания первого уровня – «Я знаю все о причинно-следственных связях». На этом уровне младшим школьникам могут быть предложены задания, направленные на выявление причинно-следственных связей, понимание их ключевой сути: что есть причина, а что есть следствие, в чем заключается результат выделения причинно-следственной связи.

Можно предложить следующее задание: «Прочитай отрывок и найди причину и следствие: «Маша не выучила стихотворение и получила двойку».

Задания второго уровня – «Я умею выявлять причинно-следственные связи». Данный уровень предполагает задания, направленные на умение определять результат (явление), к которому привела совокупность причин; на определение условий, в которых возникло явление (результат); на выделение причины явления (результата); определение следствия для каждой конкретной причины и обоснование их.

К примеру, можно предложить младшим школьникам такой тип задания: «Прочитай сказку «Колобок» и найди причинно-следственные связи: почему Колобок укатился от бабушки; почему лиса смогла его съесть?».

Задания третьего уровня – «Я могу самостоятельно выявлять причинно-следственные связи и давать им оценку». На этом уровне младший школьник учится выстраивать причинно-следственные связи, находить и обосновывать ошибки в готовых причинно-следственных связях, оценивать качество выделенных причинно-следственных связей.

Таким образом, задания, способствующие формированию у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи на уроках литературного чтения, должны быть подобраны таким образом, чтобы учитывались возрастные особенности, структура данного умения, а также создавались необходимые педагогические условия. Важно, чтобы выполнение любого задания происходило в положительной эмоциональной атмосфере, для этого необходимо создавать ситуацию успеха для каждого обучающегося, что придаст уверенность школьникам с разными учебными возможностями в успешном решении учебных задач.

Список литературы

1. Власова Н.Н. Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Н.Н. Власова. – М., 1977. – 128 с. EDN VDTEUH
2. Воюшина М.П. Формирование читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М.П. Воюшина // Начальная школа. – 2004. – №3. – С. 39–43. EDN VHJVJB
3. Гаврисенко Е.А. Формирование базового логического действия «выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов» у школьников / Е.А. Гаврисенко, Н.В. Фролова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. Вып. 4. – С. 330–338. DOI 10.30853/ped20240042. EDN QEYPSJ

4. Гарайханова А.Д. Формирование читательской компетентности младших школьников / А.Д. Гарайханова. – URL: <http://imteacher.ru/stati/nachalnayaschkola> (дата обращения: 21.04.2026).

5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.

6. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025) (ФГОС НОО). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 21.04.2026).

Баранкова Арина Константиновна

студентка

Платонушкина Полина Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Даниленко Софья Валерьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация: в статье анализируются противоречия между традиционной организацией уроков информатики и необходимостью формирования устойчивого познавательного интереса подростков. Предложены этапы становления познавательного интереса – от ориентировочно-игрового до проектно-творческого – и практические условия, способствующие формированию устойчивой внутренней мотивации к самостоятельному исследованию.

Ключевые слова: познавательный интерес, исследовательская деятельность, мотивация достижения, основная школа, урок информатики.

Познавательный интерес человека не является наследственным свойством личности, поэтому его формирование и развитие – ключевая задача педагога в основной школе. Как отмечает Г.И. Щукина, развитие познавательных интересов и воспитание активного отношения к труду происходит, прежде всего, на уроке [1]. Но проблема заключается в том, что традиционная организация урока зачастую не вызывает у обучающихся основной школы внутренней мотивации к самостоятельному исследованию. От того, насколько осознанно и творчески будут работать учащиеся над исследовательскими проектами, зависит их умение в дальнейшем рассуждать, доказывать и применять изученное в нестандартных ситуациях.

Направление и уровень активного участия в исследовательской работе во многом определяет система потребностей и мотивов учащегося. В отличие от простой учебной деятельности, исследование требует от школьника порождения нового субъективного знания. Именно мотивы побуждают человека выдвигать гипотезы, выявлять проблемы и концентрировать усилия на их разрешении. Можно выделить две большие группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. При познавательной мотивации новое знание совпадает с целью деятельности – обучающегося интересует сам процесс исследования и содержание познаваемого. При мотивации достижения исследовательская деятельность становится лишь средством получения внешней оценки (положительной отметки, похвалы) [3].

Специфика основной школы (подростковый кризис, стремление к автономии, формирование абстрактного мышления) создает как благоприятные возможности, так и серьезные проблемы. В этом возрасте учебная деятельность может утратить личностный смысл, если

не будет построена как пространство проб, ошибок и самостоятельных открытий. Однако, как отмечает Э.А. Красновский, система образования ориентирована преимущественно на мотивации достижения (получить отметку, сдать экзамены), что вступает в прямое противоречие с природой исследования, где важен сам процесс [3].

На уроках информатики, из-за нехватки времени, исследовательская деятельность часто подменяется выполнением инструкций. Усилия обучающихся смещаются с «производства знаний» на «производство отметки», что губительно для подлинного научного поиска. Учитывая, что мотивы формируются через потребности и интересы, учитель должен направить усилия на развитие устойчивого познавательного интереса. Интерес – единственный мотив, поддерживающий творческую, исследовательскую работу, где нет готового образца. Его развитие ведет от любознательности к устойчивому интересу, для которого характерны волевые усилия, проявление чувств и активный поиск решения проблем.

Предмет информатики открывает широкие возможности, но порождает ряд специфических проблем.

1. Наличие у обучающихся непосредственного интереса к компьютеру и цифровым технологиям, который, зачастую носит преимущественно игровой, а не исследовательский характер.

2. Повышенный эмоциональный фон учащихся на уроках информатики может выполнять как адаптивную функцию, так и дезадаптивную.

3. Быстрое устаревание технологий требуют постоянного самообучения.

4. Использование информационно-коммуникационных технологий обеспечивает экономию времени, однако создаёт иллюзию лёгкости исследовательской деятельности (действие по типу «нажал кнопку – получил результат»), что снижает глубину анализа и уровень критичности мышления.

5. Разный возраст: для младших школьников (5–6 классы) необходимы игровые формы исследовательской деятельности, в то время как для обучающихся 7–9 классов предпочтительны задачи, содержащие элементы подлинного научного поиска и обладающие социальной значимостью.

6. Деление класса на малые группы способствует индивидуализации обучения, однако предъявляет повышенные требования к педагогу в части организации исследовательской работы в группах без снижения познавательного интереса у участников, занимающих позицию «ведомых».

В процессе организации исследовательской деятельности у учащихся основной школы можно выделить следующие этапы развития познавательного интереса.

1. Ориентировочно-игровой: учащийся впервые сталкивается с компьютером как с инструментом исследования. Интерес связан с новизной, но присутствует и страх. Проблема: интерес может остаться на уровне манипуляции, не переходя в собственно исследование. Решение: дать базовые навыки через микроисследования («Что произойдет, если...?»).

2. Исполнительский с элементами поиска: учащиеся уже владеют основами, им интересно демонстрировать умения. Проблема: подмена исследования демонстрацией навыка. Решение: предлагать задания с открытым концом (не единственным правильным ответом), где компьютер – средство проверки гипотез.

3. Проблемно-исследовательский: учащиеся уверенно работают с приложениями. Проблема: нет навыков применения знаний в других областях и сферах. Решение: на этом этапе центральной становится постановка проблемных задач межпредметного характера, требующих сбора, обработки и интерпретации данных (например, анализ метеоданных, исследование текстов, моделирование процессов).

4. Проектно-исследовательский и творческий: знакомство с элементами анализа данных, моделирования, несложного программирования для решения исследовательских задач. Учащиеся могут воплотить собственные исследовательские идеи в индивидуальных или групповых проектах, участвовать в конкурсах. Познавательный интерес на этом этапе становится устойчивым личностным свойством: ученик инициирует исследования самостоятельно.

Современная школа должна не только сформировать набор знаний, но и воспитать стремление к самообразованию. Опыт педагогов-новаторов показывает, что при организации исследовательской деятельности по информатике для преодоления проблемы развития познавательного интереса эффективными условиями являются следующие.

1. Обеспечение внутреннего принятия цели исследования через связь с жизненным опытом.
2. Исключение поверхностного оценивания промежуточных результатов, особенно на этапе выдвижения гипотез (ошибка в гипотезе – не повод для снижения оценки, а материал для обсуждения).
3. Комбинирование индивидуальных, групповых и коллективных форм исследовательской работы (например, мозговые штурмы, мини-конференции, рецензирование чужих мини-исследований).
4. Обсуждение методов и результатов, поощрение самостоятельности учащихся при разработке заданий для исследования.
5. Обучение рациональным способам умственной работы: планированию эксперимента или вычислительного опыта, интерпретации данных, отлучению корреляции от причинно-следственной связи.
6. Создание эмоционально насыщенной, доброжелательной атмосферы, снятие страха ошибок.
7. Построение занятия с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся основной школы: потребность в признании компетентности, интерес к реальным жизненным задачам, чувствительность к несправедливой оценке.

Успех в решении задачи познавательного интереса при организации исследовательской деятельности по информатике в значительной степени зависит от характера взаимоотношений учителя и учащихся. Учителю важно осознавать доминирующие мотивы школьников. Выступая в качестве внешнего стимула, познавательный интерес становится самым сильным средством развития исследовательской активности. Искусство учителя состоит в том, чтобы этот интерес стал для учащихся личностно значимым и устойчивым, превратив исследование по информатике из обязательного задания в увлекательный процесс открытия нового, где подросток чувствует себя не учеником, а автором собственного маленького открытия.

Список литературы

1. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1984.
2. Красновский Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский // Советская педагогика. – 1989. – №5. – С. 10–14.
3. Платонова Т.А. Роль мотивации в познавательной активности / Т.А. Платонова // Активность личности в обучении: сб. науч. тр. – М., 1986.

Бастракова Наталья Владимировна

магистрант

Орлова Людмила Александровна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблеме поиска эффективных средств развития коммуникативных навыков у младших школьников. Рассмотрен потенциал сказки как дидактического инструмента, решающего задачу формирования мотивационного, когнитивного, операционного компонента коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники, сказка, мотивационный компонент, когнитивный компонент, операционный компонент.

Современное общество предъявляет высокие требования к коммуникативной компетентности личности. Умение выстраивать диалог, аргументировать свою позицию, работать в команде, понимать эмоциональное состояние собеседника становится не просто желательным, а необходимым условием успешной социализации и профессиональной реализации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одного из приоритетных метапредметных результатов освоения основной образовательной программы выделяет формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), включающих умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать (ФГОС НОО, 2021). Однако, как свидетельствует образовательная практика, большинство детей испытывают трудности в общении. В исследованиях последних лет фиксируются следующие проблемы у младших школьников: нарушение процесса построения развернутого монологического высказывания (Л.Н. Петрова), допущение грубых ошибок при распознавании базовых эмоций (Е.И. Изотова), а также отсутствие устойчивой мотивации к совместной деятельности со сверстниками (О.А. Карабанова, С.В. Молчанов) [5; 6; 9]. Педагоги и психологи связывают это с несколькими факторами: цифровизацией детства (замена живого общения гаджетами), увеличением учебной нагрузки при сокращении времени на игровую и свободную коммуникативную деятельность, а также недостаточной разработанностью методических инструментов для целенаправленного формирования коммуникативных навыков в урочной и внеурочной деятельности.

В поиске эффективных средств развития коммуникативных навыков особого внимания заслуживает сказка. Этот жанр обладает уникальными характеристиками, делающими его незаменимым дидактическим инструментом в младшем школьном возрасте. Во-первых, сказка эмоционально близка и понятна ребенку, она создает «безопасное пространство» для обсуждения сложных жизненных и коммуникативных ситуаций. Во-вторых, сказка содержит готовые модели социального поведения, образцы речевого этикета и сценарии выхода из конфликтов. В-третьих, работа со сказкой (пересказ, обсуждение, драматизация, коллективное сочинение) позволяет в игровой форме развивать все компоненты коммуникативных навыков: мотивационный, когнитивный и операционный. Мотивационный компонент включает систему потребностей, мотивов и ценностных ориентаций, побуждающих ребенка к общению. Как справедливо отмечает И.В. Ивлева, мотивационный компонент проявляется в интересе к другому человеку, в готовности инициировать общение и поддерживать его [4].

Л.Ф. Обухова и М.К. Павлова разделяют позицию автора и подчёркивают, что общение со сверстником выполняет уникальную функцию самопознания ребенка в соотношении себя с другими. Ребенок использует сверстника как «зеркало», но, чтобы это «зеркало» работало, нужен интерес к другому. Сказка демонстрирует модели просоциального поведения: герои помогают друг другу, и эта помощь вознаграждается. Ребенок через эмпатию усваивает, что помогать – это «правильно» и «хорошо» [8]. Таким образом, основываясь на научной литературе и педагогической практике, можно утверждать, что сказка является мощным инструментом для формирования у ребенка стремления к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Она не просто учит «хорошему поведению», а создает эмоциональную и мотивационную основу для общения.

Когнитивный компонент связан с познанием другого человека и включает систему знаний о нормах и правилах общения, понимание эмоциональных состояний собеседника, способность предвидеть его поведение [4]. Общеизвестно, что сказка является моделью социального мира, где герои приветствуют друг друга, просят помощи, благодарят, извиняются, отказывают или соглашаются. Ребенок усваивает эти нормы через наблюдение и сопоставление с персонажами. Наряду с этим, через анализ реплик героев дети осваивают формулы речевого этикета: «Здравствуй, Красная Шапочка», «Спасибо тебе, добрый охотник», «Извините меня, козлятушки» [1]. Следует также отметить, что волшебная сказка имеет устойчивую структуру, включающую эпизоды «встречи», «испытания», «награды» и «наказания». В каждом эпизоде герой демонстрирует определенный тип поведения, который ребенок оценивает, как «правильный» или «неправильный» [10]. В сказке «Колобок» герой не соблюдает правила поведения (уходит без спроса, не слушается старших) и сталкивается с последствиями. Ребенок через обсуждение усваивает: «Надо слушаться старших», «Нельзя уходить с незнакомыми».

Г.И. Давыдова и Д.В. Оноприенко, опираясь на труды М. И. Лисиной, утверждают: сказка создает «эмоциональные эталоны» – образцы выражения чувств, которые ребенок затем переносит на реальные ситуации общения. Для того, чтобы дети научились «считывать» эмоциональное состояние партнёра по общению, авторы рекомендуют на занятиях использовать ролевое проигрывание сказочных сюжетов [2].

Операционный компонент представляет собой совокупность коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих успешность взаимодействия. Как справедливо подчеркивает Э.В. Алиева, сказка является богатым источником для расширения словарного запаса и совершенствования грамматического строя речи. Для результативной работы учитель в своей работе может использовать приёмы, напрямую развивающие вербальные умения: «пересказ», «составление историй по картинкам», «придумывание диалогов» [1]. Дополнительным инструментом развития коммуникативных навыков может быть метод коллективного сочинения сказки «по кругу» (каждый добавляет одно предложение), который тренирует умение задавать вопросы: «А что было дальше?», «Почему герой туда пошел?». Без вопросов невозможно продолжить совместное творчество [3].

Сказка изначально устный жанр – она рождалась для рассказывания, где интонация, мимика и жесты говорящего не менее важны, чем слова. Драматизация и инсценировка сказок заставляют ребенка осознанно использовать невербальные средства. В педагогической практике можно использовать упражнение на интонацию: говорящему предоставляется возможность игриво, устало или насмешливо произнести фразу, задача слушателей отгадать эту интонацию. Для создания ситуации аргументированного спора учителю предлагается использовать формат «литературного суда» над сказочными персонажами. Например, ролевая игра «Суд над Колобком», в ходе которой учащиеся, исполняя роли судьи, прокурора и адвоката, анализируют поступки героя с разных позиций».

Сказка обладает сюжетной интригой – ребенку интересно, что будет дальше. Этот интерес автоматически удерживает внимание. Кроме того, сказка часто содержит повторы, которые позволяют ребенку «предугадать» сюжет, развивая умение слушания. Интересен метод

«восстановление пропущенного звена» (рассказчик пропускает фрагмент сказки, дети должны его вспомнить), который напрямую тренирует слушательское внимание и понимание логики сюжета [3]. Более того, сказка изначально коллективный жанр в том смысле, что ее инсценировка, пересказ по кругу или коллективное сочинение невозможны без согласованных действий. Дети вынуждены договариваться, кто какую роль будет играть, кто будет начинать, кто продолжать. В ходе эксперимента по коллективному сочинению сказки «по кругу» исследователи зафиксировали: к 3-му занятию дети научились распределять очередность без помощи учителя [3]. В процессе обсуждения морального выбора героя у детей формируется способность оценивать последствия своих слов и действий, что является основой рефлексивных умений в общении [5].

Таким образом, теоретический анализ научной литературы подтверждает, что сказка выступает не просто средством развития речи, а эффективным инструментом целостного формирования коммуникативных навыков младших школьников, воздействуя одновременно на мотивационную, когнитивную и операционную сферы.

Список литературы

1. Алиева Э.В. Влияние сказки на развитие речи младшего школьника / Э.В. Алиева // Знание. – 2024. – URL: <https://znanio.ru/> (дата обращения: 17.04.2026).
2. Давыдова Г.И. Сказкотерапия как средство развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста / Г.И. Давыдова, Д.В. Оноприенко // Национальная ассоциация ученых. – 2020. – №58. – С. 20–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skazkotterapiya-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-mladshogo-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.04.2026).
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2013. – 320 с.
4. Ивлева И.В. Мотивационный и ценностный компоненты в структуре коммуникативной компетенции младших школьников: методический аспект / И.В. Ивлева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2025. – №2(54). – С. 295–311. DOI 10.32516/2303-9922.2025.54.17. EDN MTGMNK
5. Изотова Е.И. Невербальная коммуникация в детском возрасте: диагностика и развитие в эпоху цифровизации / Е.И. Изотова // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. №1. – С. 64–73.
6. Карабанова О.А. Цифровая трансформация детства: риски и ресурсы развития / О.А. Карабанова, С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. – 2023. – №1. – С. 87–98.
7. Карпова С.Е. Сказкотерапия как метод влияния на ребенка / С.Е. Карпова, Е.Н. Васильева, Т.А. Мусихина // Исследования молодых ученых: материалы CXII Междунар. науч. конф. (Казань, ноябрь 2025 г.). – Казань: Молодой ученый, 2025. – С. 71–76. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/546/19147> (дата обращения: 17.04.2026).
8. Обухова Л.Ф. Концепция М.И. Лисиной и современная психология: переключки идей / Л.Ф. Обухова, М.К. Павлова // Культурно-историческая психология. – 2009. – Т. 5. №2. – С. 119–124. – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2009_n2/23660 (дата обращения: 17.04.2026). EDN KVLGCJ
9. Петрова Л.Н. Клиповое мышление и его влияние на формирование коммуникативных навыков у детей / Л.Н. Петрова // Психоллингвистика в XXI веке. – 2023. – №15(3). – С. 112–121.
10. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2001. – 140 с.

Белая Карина Владимировна
студентка

Научный руководитель
Крицкая Наталья Викторовна
канд. филол. наук, доцент

УО «Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова»
г. Витебск, Республика Беларусь

ЗА ПРЕДЕЛАМИ УРОКА: РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация: в статье раскрываются практические аспекты развития читательской культуры учащихся через организацию внеурочной деятельности. Автором подчеркивается, что системное использование разнообразных внеурочных форм повышает читательскую культуру и осознанность восприятия художественного произведения.

Ключевые слова: читательская культура, внеурочная деятельность, мотивация.

Формирование читательской культуры – процесс многогранный, требующий системного подхода. Он начинается с раннего детства, когда родители прививают любовь к книгам, читая вслух и создавая атмосферу, располагающую к чтению. В начальной школе этот процесс получает свое логическое продолжение. Учителя должны не только знакомить учеников с литературными произведениями, но и учить их «читать между строк», задавать вопросы, сравнивать, делать выводы. Важно, чтобы чтение воспринималось не как скучная обязанность, а как увлекательное путешествие в другие миры, источник знаний и возможность для личностного роста. Е.А. Асонова считает, что читательская культура может быть возможностью освоения окружающей действительности и развития воображения и творческих способностей [1].

Внеурочная работа направлена на углубление, расширение и закрепление знаний, которые учащиеся получили на уроке по тому или иному предмету.

Внеурочная работа по учебному предмету «Литературное чтение» направлена на развитие творческих способностей и читательских интересов, на формирование читательской компетенции и культуры.

На наш взгляд, внеурочная работа на начальном уровне литературного образования принимает компенсационный характер, так как благодаря ей учитель может раскрыть ряд проблем и вопросов, которые не удалось решить во время урока.

Целевыми характеристиками внеурочной работы, по мнению Л.М. Бронниковой и А.В. Курило является: «Способствование развитию индивидуальных характеристик каждого учащегося, повышение уровня мотивации и успеваемости посредством включения внепрограммного материала, сохранение и укрепление здоровья учащихся, содействие социализации и профориентации школьников, но при этом подчеркивание формирования метапредметных универсальных способов учебной деятельности» [2, с. 22].

Такой вид работы направлен на решение следующих задач.

1. Расширение и углубление знаний, полученных на уроках: внеурочная работа позволяет более детально изучить произведения, которые были лишь обзорно рассмотрены на уроках, знакомиться с произведениями, которые не включены в учебную программу, расширяя литературный кругозор учащихся. Это могут быть произведения классической и современной, отечественной и зарубежной литературы, различных жанров и стилей. Тексты можно анализировать, выявлять скрытые смыслы, исследовать авторский замысел, рассматривать различные интерпретации.

Различные формы внеурочной работы способствует расширению знаний учащихся о биографии писателя, историческом и культурном контексте создания произведения. На этом этапе можно организовать исследования, готовить доклады и презентации, посещать музеи и выставки.

Внеурочная деятельность позволяет устанавливать связи между литературой и другими предметами, такими как искусство, музыка. Это способствует формированию целостного представления о мире и взаимосвязи различных областей знания.

2. Развитие читательских умений и навыков: формирование навыков осознанного чтения, то есть умения понимать не только содержание, но и подтекст, авторский замысел, эмоциональную окраску произведения; развитие умения анализировать текст, выделять ключевые эпизоды, определять тему и идею, выявлять художественные приемы и средства выразительности.

Такой вид деятельности способствует развитию креативного и критического мышления, то есть умения оценивать прочитанное, высказывать свое мнение, аргументировать свою позицию.

Различные приемы предоставляют возможность практиковать выразительное чтение, то есть умение передавать смысл и настроение произведения голосом, интонацией, жестами.

Внеурочная работа учит работать с различными источниками информации, такими как книги, статьи, интернет-ресурсы, справочники, энциклопедии.

3. Формирование устойчивого интереса к чтению: внеурочная работа по литературному чтению создает благоприятную атмосферу для чтения и обсуждения книг, где учащиеся чувствуют себя комфортно и свободно выражают свои мысли и чувства. Использование разнообразных методов и приемов делают процесс обучения интересным и увлекательным.

Во внеурочной деятельности учитель учитывает интересы учащихся, предоставляя им возможность выбирать произведения для чтения, темы для проектов, виды творческой деятельности; поощряет чтение, отмечая достижения учащихся, награждая победителей конкурсов и викторин, публикуя их работы в школьных изданиях.

4. Воспитание нравственных ценностей: внеурочная работа позволяет учителю обсуждать с обучающимися моральные проблемы, поднятые в литературных произведениях, формировать у них представления о добре и зле, справедливости и милосердии. Она способствует воспитанию чувства патриотизма, уважения к истории и культуре своей страны, гордости за достижения отечественной литературы, развивает у учащихся активную гражданскую позицию, готовность к участию в общественной жизни, умение отстаивать свои права и убеждения.

5. Создание благоприятной среды для общения и взаимодействия: внеурочная деятельность предполагает совместную работу учителя и учащихся, что способствует развитию коммуникативных навыков, умения работать в команде, сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми. Она создает возможность для обмена мнениями и опытом, что позволяет обучающимся расширять свой кругозор, учиться новому и находить единомышленников.

Для достижения высокой эффективности, увлекательности и пользы внеурочной деятельности по литературному чтению необходимо следовать ряду основополагающих принципов.

Принцип избирательности подразумевает, что на начальном этапе изучения литературы отсутствует универсальная программа внеурочных занятий. Поэтому учитель и методическое объединение самостоятельно определяют тематику и направленность таких мероприятий. Выбор темы, формы и содержания каждого занятия должен учитывать возрастные особенности и уровень подготовки учащихся, а также их интересы. Например, для начальных классов подойдут игровые и сказочные сюжеты. Важными факторами являются техника чтения, словарный запас и опыт обсуждения литературы. Диагностика читательских предпочтений может осуществляться через опросы, выставки или беседы. Началом учебного года может стать «читательская разведка», где дети указывают любимые книги и темы. На основе этих данных составляется вариативный план занятий, например, с тематическими месяцами, посвященными сказкам, рассказам о животных или зимним сюжетам. Избирательность проявляется и в выборе форм работы: подвижным классам с преобладанием визуалов подходит театрализация, а для более спокойных детей – клуб тихого чтения с последующим созданием

комиксов. Ошибочно копировать готовые разработки без учета специфики класса или перегружать занятия сложными литературоведческими понятиями.

Принцип последовательности и системности требует, чтобы внеурочная деятельность была организована на протяжении всего учебного года как взаимосвязанный комплекс тематических мероприятий.

Принцип связи теории с практикой означает, что знания о литературе (жанры, структура текста, выразительные средства) должны не оставаться абстрактными, а находить немедленное применение. Учащиеся должны учиться использовать теоретические понятия для создания собственных текстов, анализа произведений и выступлений.

Принцип индивидуального подхода способствует развитию читательского интереса и самостоятельности, если внеурочная работа организована целенаправленно. Для этого необходима предварительная диагностика и гибкость в выборе инструментов. Такой подход приносит учащимся удовлетворение и успех.

Принцип развивающего обучения предоставляет учителю широкие возможности для развития общеучебных, интеллектуальных и речевых навыков, таких как самостоятельный подбор материала, подготовка докладов, правильная литературная речь, публичные выступления и работа со справочной литературой. Развитие происходит через увлеченную деятельность, а не назиданием. Например, создание кроссворда для детской газеты развивает творческие способности и исследовательские навыки.

Принцип добровольности и доступности гласит, что участие во всех внеурочных мероприятиях должно быть исключительно добровольным, основанным на интересе.

Принцип активности и самостоятельности учащихся предполагает, что учитель выступает в роли консультанта. Учащиеся сами выбирают книги, темы, распределяют роли и оценивают результаты. Это не означает полной свободы; учитель создает рамки и предоставляет опоры, но внутри них действует учащийся.

Принцип наглядности и занимательности требует использования различных форм визуализации (иллюстрации, мультимедиа) и интересных методов. Наглядность должна дополнять работу с текстом, а не заменять ее.

Принцип воспитательной направленности направлен на формирование патриотизма, нравственных ценностей, эстетического вкуса, любви к родному языку и культуре. Выбор произведений, обсуждение нравственных проблем и участие в социальных проектах способствуют воспитательному эффекту, достигаемому благодаря погружению в художественный мир и самостоятельным выводам обучающихся при поддержке учителя.

Таким образом, основополагающие принципы организации внеурочной работы по литературному чтению служат ориентирами для учителя. Их соблюдение обеспечивает эффективность, соответствие целям обучения и воспитания, а также учет индивидуальных особенностей учащихся.

Учащиеся, обладающие развитой читательской культурой, легче адаптируются к изменениям, успешнее осваивают новые знания, более критично относятся к информации и способны принимать осознанные решения. Они становятся активными гражданами, способными внести свой вклад в развитие общества. Поэтому задача каждого педагога, родителя и общества в целом – приложить максимум усилий для того, чтобы чтение стало неотъемлемой частью жизни молодого поколения.

Список литературы

1. Асонова Е.А. Инфраструктура чтения: опыт описания с позиции субъекта / Е.А. Асонова, Е.С. Романичева, О.В. Сененко, К.С. Киктева // Вопросы образования. – 2018. – №2. – С. 26–45. DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-26-45. EDN XSHNEL
2. Бронникова Л.М. Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные условия / Л.М. Бронникова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – Барнаул, 2017. – №2(31). – С. 21–24.

Бивойно Полина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПАТРИОТИЗМ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается организация патриотического воспитания младших школьников как значимый компонент духовного и нравственного развития личности. Анализируются возрастные особенности детей 6–10 лет, связанные с формированием моральных ориентиров, социальных установок и чувств гражданской принадлежности.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младшие школьники, системный, комплексный подход, современные технологии.

Введение. Современная школа ставит перед собой задачу не только передачи знаний, но и формирования нравственных ориентиров и гражданской позиции учащихся. В младшем школьном возрасте (6–10 лет) закладываются основы патриотической личности: любовь к дому, родным и близким, превращается в уважение к Отечеству, формируется осознанное отношение к долгу и участию в общественной жизни. В этом возрасте активно работают механизмы социализации в обществе, а эмоциональная восприимчивость детей позволяет закрепить основы гражданской идентичности через различные виды общественной деятельности.

Цель статьи. Рассмотреть патриотическое воспитание младших школьников в начальной школе как значимый компонент их духовного, ценностного и гражданского развития. Определить особенности формирования патриотических чувств и ценностей у детей 6–10 лет, проанализировать ключевые основы патриотизма и предложить методические рекомендации по его развитию через интеграцию образовательных и внеурочных мероприятий, с учетом возрастных особенностей и культурном многообразии России.

Изложение основного материала. В научных работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Т.М. Масловой и др. подчеркивается период раннего школьного возраста как благоприятный для формирования ценностей, в том числе патриотических чувств. Эмоциональная яркость воспитания, развития самосознания, способность к коллективной деятельности и эмпатия к близким и сверстникам создают благоприятную среду для формирования гражданской позиции. В современных условиях важно учитывать дополнительные воздействия цифрового информационного пространства и региональные различия, при всем этом, необходимо сохранить цель – воспитание ответственного гражданина, умеющего сотрудничать, оценивать информацию и бережно относиться к культурному наследию своей страны [2; 4].

Государственные ориентиры и концепции ФГОС НОО формируют требования к формированию духовно-нравственных качеств и гражданской компетентности. Концепция духовно-нравственного развития подчёркивает необходимость сочетания знаний, ценностей и поведения, ребёнок должен не только знать исторические факты и культурные символы, но и понимать их смысл, уважать традиции и проявлять гражданскую активность. Образовательные учреждения должны создавать условия для осознанного выбора и участия в общественной жизни, а также учитывать право ребенка на свободное развитие личности и учет культурных особенностей России [3; 6–8].

Патриотическое воспитание в начальной школе направлено на формирование у ребенка целостного образа страны через знакомство с ее историей, культурой и символикой, развитие

гражданской ответственности, уважения к старшим и людям труда, а также бережного отношения к природе и малой родине. Оно способствует развитию познавательного интереса, ответственного отношения к знаниям и законопослушности [8].

Структура патриотизма включает в себя четыре ключевых компонента.

Эмоциональный – воспитание любви к Родине, чувства гордости за страну и сопереживание.

Когнитивный – освоение основных знаний о России (ее истории, географии, культуре) и понимание важных понятий, «гражданин», «родина», «долг».

Поведенческий – выражается в конкретных поступках на благо Отечества, участии в общественных проектах, помощь сверстникам и старшим.

Ценностно-нормативный – уважение прав и свобод людей, гуманизм, ответственность, соблюдение законов и ценность культурного многообразия [7; 8].

Практика и методические исследования показывают, что патриотическое воспитание требует комплексного подхода. Такой подход включает в себя два ключевых фактора: эмоциональная вовлеченность детей в образовательный процесс и системная организация (содержание, методы, формы работы). Семья и ближайший круг общения играют ключевую роль, так как личный пример близких повышает заинтересованность и мотивацию детей, что способствует устойчивому усвоению патриотических ценностей. Традиции региона, участие в патриотических мероприятиях и встречи с ветеранами, так же помогают детям лучше понимать данную тему, делая ее более осмысленной и глубокой.

Включение патриотического воспитания в учебный процесс позволяет обеспечить системный подход к этому вопросу, задействуя различные учебные предметы и виды деятельности. Важно, чтобы патриотизм не сводился только к разговору о праздниках или выполнению отдельных заданий, а был неотъемлемой частью каждого урока, будь то русский язык, литература, окружающий мир, музыка или изобразительное искусство. Так же важно сказать, что внеурочные занятия играют немалую роль в образовании детей, так как именно на таких занятиях дети посещают кружки «История региона», «Гражданский проект», экскурсии в музеи, исследуют историю памятников и создают природные уголки; занимаются проектной деятельностью с говорящими названиями по теме «Наш город – наша семья – наша страна» [1; 7; 8].

По мнению Л.В. Адамович, для эффективной интеграции патриотического воспитания в учебный процесс также важно использовать современные технологии. Использование мультимедийных презентаций, видеоматериалов о России, её истории, культуре, великих людях помогает детям наглядно воспринимать материал и лучше усваивать информацию. Также можно использовать интернет-ресурсы, виртуальные экскурсии в музеи, исторические памятники и другие места, связанные с патриотической темой. Видеоматериалы и фильмы, рассказывающие о значимых исторических событиях, такие как о Великой Отечественной войне, могут быть использованы для обсуждения с детьми того, как важно помнить и уважать свою историю [1].

Немаловажно проводить оценивание и мониторинг усвоения знаний. Регулярно проверять, как дети усваивают знания и чему научились. Во время учебы учитель наблюдает за прогрессом детей, насколько активно они принимают участие в уроках, проводит самоанализ в конце каждого занятия. В конце учебного года или в конце четверти проводится итоговая проверка. Дети показывают свои проекты, доклады, проводятся самостоятельные или же контрольные работы [3; 5].

Важно помнить, что любовь к Родине должна расти не потому, что кто-то заставляет, а из уважения к правам других людей, законам и ответственности каждого гражданина. Важно учитывать культурное многообразие в нашем регионе и стране, учиться уважать различия, быть толерантным и учиться понимать друг друга [3].

Вывод. Патриотическое воспитание младших школьников является важной частью образовательного процесса и направлено на формирование нравственных качеств, гражданской позиции и ответственного отношения к своей стране. Учитывая возрастные особенности и современные условия, школа должна применять системный, комплексный подход,

соединяющий учебу и внеурочную деятельность, семейные примеры и общественную практику. Такой подход способствует гармоничному развитию личности, готовит детей к осознанной гражданской активности и ответственному участию в жизни России как многонационального и многообразного общества.

Список литературы

1. Адамович Л.В. Интеграция патриотического воспитания в учебный процесс начальной школы / Л.В. Адамович // Учительский портал. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-12676> (дата обращения: 05.04.2026).
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 489 с. – URL: <https://djvu.online/file/c2RqyJYFhR0D> (дата обращения: 05.04.2026).
3. Имашева М.Н. Формирование патриотизма у младших школьников: методы и приемы воспитания / М.Н. Имашева // Продленка.орг. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/466024-patrioticheskoe-vozpitanie-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Маслова Т.М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.М. Маслова. – Хабаровск, 2007. – 24 с. – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2007/Maslova_T_M_2007.pdf (дата обращения: 05.04.2026). EDN NIUDJV
5. Михайлова Е.Н. Формирование патриотических чувств у младших школьников в процессе обучения / Е.Н. Михайлова // Современное педагогическое образование. – 2018. – №6. – С. 271–273. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskikh-chuvstv-u-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 05.04.2026). EDN PPSSRQ
6. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. №286 (ред. от 18.06.2025) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: https://sh-gruzenskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS_NOO.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
7. Сайгафарова Т.В. Воспитание чувства патриотизма у детей младшего школьного возраста: выпускная квалификационная работа: 44.03.01 / Т.В. Сайгафарова. – Екатеринбург, 2019. – URL: <https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/59376/2/10Saygafarova.pdf> (дата обращения: 05.04.2026).
8. Спирина А.Э. Развитие патриотических чувств у младших школьников (на примере внеурочных занятий «Разговор о важном» в 3 классе): бакалаврская работа: 44.03.05 / А.Э. Спирина. – Лесосибирск, 2023. – URL: https://lpi.sfu-kras.ru/files/spirina_anastasiya.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

Борзова Алёна Александровна
студентка

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ СРАВНЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО)

Аннотация: в статье рассматривается действие сравнения как логическое универсальное учебное действие. Приводится алгоритм формирования операций, определяющих структуру данного действия, диагностика сформированности действия сравнения на уроках русского языка в начальной школе (на примере изучения имени прилагательного).

Ключевые слова: начальное образование, логическое действие сравнения, формирование универсальных учебных действий, изучение имени прилагательного.

Важнейшей функцией начальной школы является формирование у современных младших школьников универсальных учебных действий (далее – УУД), которые позволяют самостоятельно осваивать новые знания и успешно организовывать процесс познания с целью

повышения качества образования. ФГОС НОО выделяет три вида универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные и регулятивные [5].

Познавательные УУД позволяют управлять процессом познания, логически размышлять, осваивать новые знания и навыки. Внутри этой группы УУД выделяются базовые логические действия. При системно-деятельностном подходе новые знания не даются в готовом виде, ученики «открывают» их сами в процессе самостоятельной деятельности и, в первую очередь, с помощью базовых логических действий, среди которых ключевое место отводится логическому универсальному действию «сравнение».

Логическое универсальное учебное действие сравнения – это способ деятельности, который предполагает сопоставление объектов с определённой целью, выбор критериев для сравнения, анализ признаков и формулировку вывода на основе проведённого сопоставления. Действие сравнения представляет собой сопоставление объектов в контексте цели. Ведь от того, какова цель, мы выбираем объекты сравнения и признаки сравнения. И только после этого начинаем находить сходства и различия, сопоставлять, делать выводы. Сделать вывод, провести обобщение ученик не сможет, пока не сравнит, а любое сравнение должно заканчиваться обобщением. Необходимо специально подобранными заданиями учить детей наблюдать и сравнивать.

Особую актуальность приобретает формирование УУД «сравнение» у современных младших школьников, так как в этот период закладываются основы учебной деятельности и познавательного развития ребёнка.

Современные учёные и педагоги, такие как Н.С. Клемешова, Л.С. Бушуева, отмечают, что целенаправленному формированию логических операций действия сравнения [9] у младших школьников в процессе обучения русскому языку уделяется недостаточно внимания. В учебниках по русскому языку для начальной школы отсутствуют задания на алгоритм формирования операций логического действия сравнения. Несмотря на значимость такой работы, И.В. Харина и А.Ж. Овчинникова [16] указывают на отсутствие методического материала для диагностики уровня сформированности операций действия сравнения. Они отмечают, что действие сравнения ограничивается у младших школьников выделением отдельных признаков сравниваемых объектов, но дети затрудняются выделить общий признак, характерный для 2-х, 3-х и более объектов, что делает невозможным для них самостоятельно сделать выводы, обобщить. Они рекомендуют, чтобы младший школьник чётко понимал, с какой целью делается сравнение.

Учитывая всё вышеизложенное, был разработан диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности операций действия сравнения на уроке русского языка во 2-м классе при изучении имени прилагательного.

Сформированность действия сравнения выявлялась на основе диагностики следующих операций:

- выявление цели сравнения;
- выделение различных признаков предметов и нахождение среди них существенных;
- сопоставление имён прилагательных по конкретным признакам (сравнение);
- формулирование выводов по результатам сравнения, обобщение.

Критерии, показатели и диагностический инструментарий сформированности названных операций действия сравнения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки сформированности операций действия сравнения

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Полнота	Количество освоенных операций	Анализ продуктов деятельности
Гибкость	Выполнение операции на материале разного уровня сложности	Анализ продуктов деятельности
Оперативность	Скорость выполнения диагностических заданий	Наблюдение

Анализ продуктов деятельности предполагал анализ контрольной работы, в которую были включены практические задания по каждой из операций, причём для выявления сформированности каждой операции предлагалось по 2 задания: лёгкого и повышенного уровней сложности.

Балльная шкала оценивания сформированности действия методом «Анализ продуктов деятельности» для диагностики операций действия сравнения представлен в таблице 2.

Таблица 2

Балльная шкала оценивания сформированности действия
методом «Анализ продуктов деятельности» для диагностики
операций действия сравнения

Баллы	Виды заданий	Операции
0–2	лёгкое – 1 усложнённое – 1	выявление цели сравнения
0–2	лёгкое – 1 усложнённое – 1	выделение различных признаков предметов и нахождение среди них существенных
0–2	лёгкое – 1 усложнённое – 1	сопоставление имён прилагательных по конкретным признакам (сравнение)
0–2	лёгкое – 1 усложнённое – 1	формулирование выводов по результатам сравнения, обобщение

1 балл присваивался, если было выполнено одно задание на операцию, 2 балла, если выполнены оба задания на каждую операцию, 0 баллов – если не выполнено ни одного задания. Если ученик получает 1–2 балла, то операция считается освоенной, 0 баллов – не освоена. Полнота оценивалась по количеству освоенных операций. Максимальный балл – 4 (по 1 баллу за операцию).

Гибкость оценивалась в 2 балла, если во всех операциях выполнено 2 задания. Если 2 задания выполнены хотя бы в одной операции – 1 балл, если ни в одной операции не выполнены 2 задания – 0 баллов. Гибкость считается сформированной, если ученик получает 2 балла, частично сформированной – 1 балл, не сформированной – 0 баллов.

Данные результатов диагностики по оценке каждого критерия, общий балл и уровень сформированности операций действия сравнения по каждому ученику сведены в таблицу 3.

Таблица 3

Результаты диагностики по оценке каждого критерия, общий балл
и уровень сформированности операций действия сравнения

Список класса	Полнота Макс. – 4 б.	Гибкость Макс. – 2 б.	Оперативность Макс. – 2 б.	Итого	Уровень
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Ученик 1	3	0	1	4	средний
Ученик 2	4	1	2	7	высокий
Ученик 3	4	1	2	7	высокий
Ученик 4	3	0	1	4	средний
Ученик 5	1	0	0	1	низкий
Ученик 6	4	1	1	6	средний
Ученик 7	4	1	2	7	высокий
Ученик 8	2	0	1	3	низкий
Ученик 9	2	0	1	3	низкий
Ученик 10	4	1	1	6	средний
Ученик 11	3	0	1	4	средний
Ученик 12	4	2	2	8	высокий

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Ученик 13	3	0	1	4	средний
Ученик 14	2	0	1	3	низкий
Ученик 15	2	0	1	3	низкий
Средний балл	3,1	0,46	1,2	4,8	

Как видно из таблицы 3, в классе на начало опытно-экспериментальной работы у учащихся преобладал средний и низкий уровень сформированности операций действия сравнения. Второклассники при выполнении операций действия сравнения испытывали трудности в выделении общего существенного признака у анализируемых слов, в сопоставлении имён прилагательных по конкретным признакам и в формулировании выводов по результатам сравнения, обобщении.

С учетом результатов диагностики для повышения уровня сформированности действия сравнения нами был использован комплекс заданий: дети выполняли задания на каждую операцию с последующим увеличением сложности работы. Этот комплекс был включен в уроки русского языка на формирующем этапе эксперимента.

После реализации этих заданий был проведен контрольный этап эксперимента. Для оценивания уровня сформированности операций действия сравнения использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе, но с другим материалом.

Контрольный этап показал эффективность разработанного комплекса заданий, так как все учащиеся класса показали средний и высокий уровень сформированности операций действия сравнения.

Результаты двух диагностик по трем критериям сведены в общую таблицу для сравнения.

Таблица 4

Общая таблица результатов 2-х диагностик по 3-м критериям

Список класса	полнота		гибкость		оперативность		итого		уровень	
	1-я диаг.	повт. диаг.	1-я диаг.	повт. диаг.	1-я диаг.	повт. диаг.	1-я диаг.	повт. диаг.	1-я диагн.	повтор. диагн.
Уч. 1	3	4	0	1	1	2	4	7	средний	высокий
Уч. 2	4	4	1	2	2	2	7	8	высокий	высокий
Уч. 3	4	4	1	2	2	2	7	8	высокий	высокий
Уч. 4	3	4	0	1	1	2	4	7	средний	высокий
Уч. 5	1	3	0	1	0	1	1	5	низкий	средний
Уч. 6	4	4	1	1	1	2	6	7	средний	высокий
Уч. 7	4	4	1	2	2	2	7	8	высокий	высокий
Уч. 8	2	4	0	0	1	1	3	5	низкий	средний
Уч. 9	2	4	0	1	1	1	3	6	низкий	средний
Уч. 10	4	4	1	1	1	1	6	6	средний	средний
Уч. 11	3	3	0	0	1	1	4	4	средний	средний
Уч. 12	4	4	2	2	2	2	8	8	высокий	высокий
Уч. 13	3	4	0	0	1	1	4	5	средний	средний
Уч. 14	2	3	0	0	1	1	3	4	низкий	средний
Уч. 15	2	3	0	0	1	1	3	3	низкий	средний
Ср. б.	3,1	3,7	0,46	0,9	1,2	1,4	4,8	6,0		

Подобная диагностика сформированности у младших школьников операций действия сравнения выявила заметную положительную динамику сформированности у младших школьников действия сравнения, так как контрольный этап показал отсутствие низкого

уровня сформированности операций действия сравнения, 47% учеников показали высокий уровень сформированности, а оставшиеся 53% – средний, а также позволила наметить пути дальнейшей работы по формированию данного действия на уроках русского языка.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. – М., 1977. – 227 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский [и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с. EDN QXUARD
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология: учеб. пособие / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2010. – 480 с. EDN QXZMJJ
4. Зеленина Л.М. Примерная программа начального общего образования по русскому языку для образовательных учреждений «Русский язык. 1-4 классы» / Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – 152 с.
5. Русский язык: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин [и др.]; под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2001. – 768 с.
6. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №2. – С. 11–12. EDN MUWDZH
7. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2010.
8. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. институтов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М., 1987. – 414 с.
9. Мальцева Е.В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников / Е.В. Мальцева // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – С. 36–39.
10. Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения. – М., 2011.
11. Медведева Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании / Н.В. Медведева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №11. – С. 59–61.
12. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2008. – 464 с. EDN QVUUYY
13. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
14. Минова М.В. Познавательные общеучебные умения: формирование и диагностика: методическое пособие / М.В. Минова, О.А. Крутень. – Красноярск: ККИПК, 2009. – 184 с. EDN QYJINJ
15. Образовательные программы УМК «Школа России». Русский язык. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
16. Подходова Н.С. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий (на примере сравнения) / Н.С. Подходова, Е.Ф. Фефилова // Вестн. САФУ (Архангельск). – 2013. – №4.
17. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина [и др.]. – М.: Просвещение, 2014. – 340 с.
18. Соловейчик М.С. Русский язык: программа 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1-4 классы / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 376 с.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобрнауки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Быкова Наталья Валерьевна
магистрант

Научный руководитель

Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область»

КРАСКИ РОДИНЫ: НЕСТАНДАРТНЫЕ ПРАКТИКИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В XXI ВЕКЕ

Аннотация: в статье обосновывается необходимость применения нестандартных практик (арт-терапия, квесты, семейные проекты, цифровые инструменты) для патриотического воспитания младших школьников. Представлены результаты апробации, подтверждающие рост уровня патриотических чувств у детей 7–10 лет. Даны практические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, нестандартные практики, цифровые квесты, начальная школа.

В XXI веке система образования сталкивается с серьёзным вызовом: как сформировать патриотические чувства у младших школьников в условиях цифровой глобализации, клипового мышления и снижения интереса к традиционным формам воспитательной работы. Традиционные методы – беседы, классные часы, изучение государственных символов – часто не вызывают эмоционального отклика у детей 7–10 лет [1].

В связи с этим возникает необходимость поиска нестандартных практик, которые опираются на деятельностный подход, эмоциональный интеллект и творческое самовыражение ребёнка. Настоящая статья посвящена анализу и обобщению таких практик в контексте темы «Краски Родины».

Психолого-педагогические исследования показывают, что именно в возрасте 7–10 лет закладываются базовые ценностные ориентации личности. По мнению Л.С. Выготского, в этом возрасте формируется произвольность поведения и моральные суждения, а эмоциональные переживания становятся основой для усвоения социальных норм [2].

Современный исследователь Е.Н. Землянская отмечает, что у младших школьников любовь к Родине развивается через любовь к конкретному месту – дому, улице, школе, городу [3]. Следовательно, абстрактные призывы «любить Родину» для них малоэффективны. Необходимы образные, яркие, деятельные формы.

Традиционная система патриотического воспитания в начальной школе часто страдает от:

- излишней вербализации (лекции, беседы);
- отсутствия личной вовлеченности ребенка;
- формализма («галочка» в плане воспитательной работы).

Как справедливо указывает В.А. Ситаров, что патриотизм не может быть навязан приказом или заучен, как таблица умножения, – он проживается и прорисовывается в сердце [9].

Именно поэтому в XXI веке акцент смещается в сторону креативных, игровых, проектных и художественных методик. Некоторые из которых, представлены ниже.

1. «География моей ладони» – карта личных открытий.

Это проектная практика, в которой каждый ребёнок создаёт индивидуальную карту Родины из своих впечатлений: где родился, где впервые увидел снег, где живёт бабушка, где находится его любимый парк.

Апробация методики в школах г. Белгорода (2023 г.) показала, что у 87% второклассников после участия в проекте повысился интерес к истории своего края [5]. Дети не просто запомнили названия городов, но и эмоционально присваивали их.

2. «Цвета моего края» – арт-терапия через патриотику.

Практика основана на использовании художественного творчества. Ребёнку предлагается смешивать краски, чтобы получить «цвет родного дома», «цвет поля», «цвет памяти о героях».

Исследование О.В. Толстиковой показало, что такие занятия снижают тревожность у младших школьников и одновременно формируют чувство принадлежности к большой стране [10]. В одной из школ г. Ярославля после цикла занятий «Краски Победы» 92% детей смогли объяснить, почему они выбрали те или иные цвета для своих рисунков о войне.

3. «Код Родины» – патриотические квесты с QR-кодами.

Это гибридная практика: дети с помощью планшетов/телефонов сканируют QR-коды на территории школы или в парке и получают мини-задания:

- спеть отрывок песни военных лет;
- найти памятник или табличку и записать ее название;
- объяснить значение слова «честь» или «подвиг».

По данным отчёта лаборатории инновационного образования РАО (2024 г.), квесты повышают включённость младших школьников в 3,2 раза по сравнению с обычным уроком мужества [7].

4. «Семейный альбом» – интервью с бабушками и дедушками.

Дети берут интервью у старших родственников о том, как те жили, где учились, кто из их семьи воевал или работал в тылу. Затем материал оформляется в виде «Странички памяти» и размещается в школьном музее или цифровом портфолио.

А.И. Подольский называет эту практику «живой историей», которая формирует гордость за свою семью и, через неё, за страну [8].

Ниже представлены результаты пилотных исследований.

В 2023–2024 учебном году на базе 6 начальных школ Москвы, Екатеринбурга и Краснодара был проведён эксперимент по внедрению описанных практик. Участвовало 240 обучающихся 2–3 классов.

Результаты.

Уровень сформированности патриотических чувств (по методике Л.В. Коломийченко) вырос с 42% до 78%.

Количество детей, способных аргументированно объяснить, что такое «гордость за Родину», увеличилось с 35% до 81%.

Интерес к истории своей семьи и региона вырос в 2,5 раза.

Эти данные подтверждают, что нестандартные практики работают там, где традиционные методы дают сбой [4].

«Краски Родины» – это не метафора, а методологический принцип. Патриотическое воспитание младших школьников в XXI веке должно быть живым, разноцветным, личностно окрашенным. Нестандартные практики – не замена традициям, а их эмоциональное и деятельностное обогащение.

Как точно пишет Д.С. Лихачёв, что патриотизм – это благороднейшее чувство. Это любовь к родному народу, к его истории, культуре, языку, к родной земле, которая начинается с любви к своей семье, своему дому, своей улице [6]. Задача начальной школы – перевести это чувство из разряда абстракций в личный жизненный опыт ребёнка.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б.С. Волков. – 5-е изд. – М.: Академия, 2021. – 286 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник / Е.Н. Землянская. – М.: Юрайт, 2022. – 341 с.

4. Кузнецова Л.В. Диагностика патриотической воспитанности младших школьников / Л.В. Кузнецова // Воспитание школьников. – 2024. – №1. – С. 14–21.
5. Лебедева С.А. Проектная деятельность как средство патриотического воспитания младших школьников / С.А. Лебедева, Е.В. Колесникова // Начальная школа. – 2023. – №8. – С. 45–50.
6. Лихачёв Д.С. Письма о добром / Д.С. Лихачёв. – СПб.: Искусство, 2015. – 280 с.
7. Отчет о реализации инновационных проектов в начальном образовании за 2023–2024 гг. / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – М., 2024. – 112 с.
8. Подольский А.И. Практическая психология патриотического воспитания / А.И. Подольский. – М.: МГУ, 2021. – 220 с.
9. Ситаров В.А. Патриотическое воспитание в современной школе: проблемы и перспективы / В.А. Ситаров // Педагогика. – 2020. – №5. – С. 32–41.
10. Толстикова О.В. Арт-терапевтические технологии в работе с младшими школьниками / О.В. Толстикова. – М.: Форум, 2022. – 198 с.

Важнова Евгения Александровна
студентка

Научный руководитель
Романова Юлия Владимировна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГИЯ УСПЕХА ШКОЛЬНИКА: СПОРТ КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ феномена спортивной деятельности как инструмента личностного роста и мотивации учащихся. Охарактеризована специфика мотивационной сферы учащихся-спортсменов, отличающаяся выраженной ориентацией на достижение успеха. Выявлены основные факторы личностного роста, актуализирующиеся в условиях спортивной деятельности: развитие волевых качеств, формирование адекватной самооценки, совершенствование навыков самоорганизации. Определены пути конструктивного влияния спорта на академическую успеваемость и общую продуктивность учебной деятельности. Результаты работы позволяют сформулировать целостное представление о природе, механизмах и способах применения спорта как инструмента развития мотивации достижения, личностных качеств учащихся, что представляет ценность для педагогической психологии, практики школьного образования.

Ключевые слова: спорт, личностный рост, мотивация достижения, подростковый возраст, волевые качества, самодисциплина, стрессоустойчивость, академическая успеваемость, когнитивные функции, соревновательная деятельность, командное взаимодействие.

Современная система образования сталкивается с необходимостью поиска действенных механизмов, способствующих гармоничному становлению личности учащегося. В условиях растущих учебных нагрузок, информационной перегрузки особое значение приобретает формирование у школьников внутренней потребности в саморазвитии. Спорт, как сфера добровольной физической активности, предоставляет уникальные возможности для культивации указанного стремления. Исследования М.Д. Бедарева демонстрируют, что систематические занятия спортом позитивно коррелируют с академической успеваемостью и общей жизненной удовлетворенностью подростков [1, с. 35]. Названная взаимосвязь обусловлена оздоровительным эффектом, психологическими механизмами, которые активируются в процессе спортивной деятельности.

Роль спорта в современном образовательном пространстве выходит далеко за рамки физического совершенствования. Образовательные учреждения все чаще рассматривают спортивные

секции и соревнования как полноценный элемент воспитательной работы. Спортивная активность становится пространством, где подростки приобретают опыт преодоления трудностей, учатся работать в условиях жесткой конкуренции и осваивают навыки самоорганизации.

А.В. Щепотьев и Е.Д. Лукьянова подчеркивают, что целенаправленное включение спорта в школьную программу способствует формированию у учащихся следующих личностных качеств: ответственность, целеустремленность и дисциплинированность [6, с. 13]. Они впоследствии переносятся в учебную деятельность, создавая базу для академических успехов.

Понятие мотивации в контексте учебно-спортивной деятельности представляет собой совокупность внутренних и внешних побуждений, направляющих активность школьника на достижение поставленных целей. Мотивационная сфера подростка отличается высокой динамичностью и подвержена влиянию множества факторов: социального окружения, уровня притязаний, успешности в выполняемой деятельности.

И.И. Бойко отмечает, что для спортсменов-подростков характерна выраженная ориентация на достижение успеха, которая проявляется в настойчивости при столкновении с препятствиями и стремлении к совершенствованию результатов [2, с. 45]. Учебная мотивация, подкрепленная спортивными успехами, приобретает устойчивый характер и становится внутренним ресурсом личности.

Факторы личностного роста, актуализирующиеся в условиях спортивной деятельности, многообразны и взаимосвязаны. Регулярные тренировки формируют привычку к систематическому труду, а участие в соревнованиях развивает стрессоустойчивость и способность принимать решения в условиях ограниченного времени. Кроме того, спортивная коммуникация в рамках команды способствует развитию эмпатии, навыков коллективного взаимодействия.

А.В. Кашина и Г.В. Патрикеев отмечают, что выбор вида спорта и вариативность тренировочного процесса позволяют подобрать наиболее подходящую нагрузку с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся, что усиливает их вовлеченность [3, с. 47]. Освоение новых двигательных навыков и тактических схем стимулирует когнитивные процессы, улучшая память, внимание и скорость переработки информации.

Спорт как инструмент личностного роста и мотивации учащихся представляет собой систему воздействия на психоэмоциональную и волевую сферу подростка. Участие в спортивных состязаниях предполагает постановку конкретных целей, таких как улучшение личного рекорда или победа над соперником. Достижение описанных целей требует планомерной подготовки, отказа от сиюминутных удовольствий и управления утомлением. Данный процесс тренирует такие волевые качества, как терпение, настойчивость и самодисциплина.

И.М. Слободчиков и коллеги в своем исследовании обращают внимание на то, что учащиеся спортивных школ демонстрируют более высокий уровень ориентации на достижение в сравнении с их сверстниками, не занимающимися спортом [5, с. 78]. Указанное проявляется в большей настойчивости при преодолении трудностей и стремлении получать обратную связь для самосовершенствования.

Спортивная среда создает условия для формирования адекватной самооценки. В отличие от академической успеваемости, где критерии оценки порой бывают размытыми, спорт предлагает измеримые результаты – метры, секунды, баллы. Подобного рода объективность позволяет школьнику четко видеть прогресс собственных усилий, что укрепляет веру в себя и свои возможности. Переживание успеха в спортивной деятельности порождает позитивный эмоциональный фон, который переносится на учебную активность, повышая общую продуктивность. Ситуации неудач, неизбежные в спорте, учат конструктивному отношению к ошибкам, развивают способность анализировать причины промахов, не снижая при этом самооценки [4].

Соревновательная практика в детском и подростковом возрасте служит моделью реальных жизненных ситуаций, где требуется мобилизация ресурсов и готовность к принятию решений. Опыт победы и поражения формирует зрелое отношение к жизненным вызовам. Основополагающие ценности честной борьбы, уважения к сопернику и соблюдения правил усваиваются подростком на поведенческом уровне, становясь частью его характера.

Повседневная тренировочная работа, сопряженная с преодолением физического дискомфорта и монотонности, воспитывает привычку к труду и упорядочивает режим дня школьника. Регламентированное расписание занятий приучает к планированию времени, что напрямую сказывается на организованности в выполнении учебных заданий.

Командные виды спорта особенно значимы для развития социально-психологических навыков человека. Взаимодействие с партнерами по команде, необходимость координировать действия для достижения общего результата, поддержка товарищей в сложные моменты формируют коммуникативную гибкость и чувство коллективной ответственности. Тренер выступает в роли наставника, передает подростку технические приемы, жизненный опыт, задает систему нравственных координат. Спортивная секция становится референтной группой, где приняты здоровые нормы поведения, исключающие деструктивные привычки.

Систематические нагрузки стимулируют работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшают мозговое кровообращение, что создает оптимальные условия для интенсивной интеллектуальной деятельности. Укрепление здоровья снижает пропуски занятий по причине болезней, что позитивно сказывается на общей учебной успешности.

М.Д. Бедарев отмечает положительную корреляцию между регулярными спортивными занятиями и показателями академической успеваемости, связывая данный феномен с развитием саморегуляции и улучшением когнитивных функций [1, с. 36]. Подросток, достигший успеха в спорте, переносит сформированную установку на результативность в сферу обучения.

Индивидуальные занятия спортом развивают навыки самомотивации, так как прогресс в избранной дисциплине зависит исключительно от собственных усилий. Подобное воспитывает автономность и осознанное отношение к своей деятельности. Конкурентная среда стимулирует ребенка к постоянному поиску точек роста и обучению на ошибках, превращая трудности в ступени развития. Рациональная постановка целей, разбивка путей их достижения на промежуточные этапы, рефлексия собственных результатов тренируют управленческие навыки, которые будут служить основой будущей профессиональной успешности.

Психологическое вовлечение в спортивную жизнь создает мощный противовес потенциально деструктивным влияниям подростковой среды. Режим дня, наполненный тренировками и восстановлением, оставляет меньше пространства для деятельности, не способствующей развитию. Чувство принадлежности к спортивному сообществу, гордость за свои достижения формируют позитивную идентичность. Процесс преодоления собственных лимитов в спорте учит школьника, что усилия ведут к изменениям к лучшему, и данный оптимистический взгляд экстраполируется на жизненную позицию в целом.

Подводя итог рассмотрению обозначенной проблемы, следует констатировать, что включенность школьника в систематические занятия спортом оказывает многоплановое положительное воздействие на процессы его личностного становления и учебной мотивации. Спортивная деятельность служит действенным средством воспитания волевых качеств, способности к преодолению трудностей и самоорганизации. Достоверность отмеченных положений подтверждается данными проведенных научных изысканий, демонстрирующих связь между физической активностью и академической успешностью учащихся. Выработанные в спортивной среде навыки целеполагания, самоконтроля и командного взаимодействия становятся фундаментом для реализации учебных и жизненных задач, превращают спорт действенный катализатор социальной, интеллектуальной зрелости растущего человека.

Список литературы

1. Бедарев М.Д. Спорт и учеба – взаимосвязь успеха школьника / М.Д. Бедарев // Старт в науке: XXV Международный конкурс научно-исследовательских и творческих работ учащихся. – 2024. – №7. – С. 33–38.
2. Бойко И.И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведения коррекционно-тренировочных занятий: дис. ... канд. психол. наук / И.И. Бойко. – Иркутск, 2006. – 185 с. EDN NNUQLL
3. Кашина А.В. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом у школьников / А.В. Кашина, Г.В. Патрикеев // Студенческий научный форум – 2018: X Международная студенческая научная конференция. – 2018. – №4. – С. 45–49. EDN YQVKSL

4. Лунева Д.Ю. Особенности влияния тревожного состояния на психоэмоциональное состояние спортсмена / Д.Ю. Лунева, А.А. Губин, Н.С. Чернышов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 25 апреля 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 299–302. EDN OZFZYU

5. Слободчиков И.М. Особенности мотивации достижения учащихся спортивных школ / И.М. Слободчиков, А.А. Нехорошева, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – №5(3). – С. 72–81.

6. Щепотьев А.В. Спорт как инструмент развития личности подростка / А.В. Щепотьев, Е.Д. Лукьянова // Школьная педагогика. – 2018. – №3(13). – С. 11–15. EDN YNRGOD

Вартанян Сузанна Гагиковна
студентка

Научный руководитель
Образцова Елена Николаевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

DOI 10.31483/r-166975

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена проблеме речевого развития младших школьников с легкой умственной отсталостью. Рассматриваются специфические нарушения лексической и грамматической сторон речи, которые характерны для данной категории обучающихся и создают значительные препятствия для освоения программы начальной школы. Анализируются причины отставания в формировании словарного запаса, особенности понимания и употребления слов, трудности овладения грамматическими категориями. Представлены современные подходы к диагностике и коррекции выявленных нарушений с учетом требований ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Обоснована необходимость комплексной логопедической работы, направленной на преодоление речевых дефектов и формирование коммуникативных навыков, что имеет первостепенное значение для социализации детей и их подготовки к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: легкая умственная отсталость, лексико-грамматический строй речи, младшие школьники, речевое развитие, интеллектуальные нарушения, коррекционная работа, словарный запас.

Речевое развитие обучающихся с легкой умственной отсталостью представляет собой сложную научно-практическую проблему, актуальность которой обусловлена значительным увеличением численности данной категории детей в российских образовательных организациях. Начиная с 2016 года, когда вступил в силу ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, возросло внимание к разработке индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных программ, ориентированных на коррекцию речевых нарушений.

Интеллектуальная недостаточность отрицательно влияет на все компоненты речевой деятельности. Системное недоразвитие речи при легкой умственной отсталости проявляется в различной степени выраженности фонетико-фонематических, лексических и грамматических нарушений [1]. В отличие от детей с первичными речевыми расстройствами, у младших школьников с интеллектуальными нарушениями речевой дефект тесно связан с

недостаточностью познавательной деятельности, слабостью аналитико-синтетической функции мышления, трудностями установления причинно-следственных связей.

Согласно наблюдениям специалистов, речь детей с умственной отсталостью характеризуется запаздыванием в формировании всех сторон языковой системы. Первые слова появляются к 3–4 годам, простая фраза – к 5–6 годам, что значительно позже возрастной нормы. К моменту поступления в школу активный словарь большинства детей данной категории не превышает 200–300 слов, в то время как у сверстников с сохранным интеллектом он составляет не менее 3000 единиц. При этом пассивный словарь существенно больше активного – характерная черта, обусловленная трудностями актуализации лексики и слабой мотивацией к речевому общению [3].

Структура речевого дефекта имеет выраженную специфику. Если при общем недоразвитии речи у детей с сохранным интеллектом доминируют фонетико-фонематические нарушения, то у младших школьников с легкой умственной отсталостью на первый план выступают грубые ошибки словообразования и словоизменения, невозможность самостоятельного построения развернутого высказывания, примитивность синтаксических конструкций.

Исследование механизмов нарушения актуализации словаря показало, что эта проблема связана не только с трудностью усвоения лексического значения слов, но и с недостаточной сформированностью морфологических, синтаксических, ритмических и звуковых навыков [5]. Дети испытывают затруднения в подборе синонимов и антонимов, не владеют обобщающими понятиями, не могут объяснить значение даже простых слов, которыми пользуются в быту.

Лексика обучающихся с легкой умственной отсталостью отличается крайней бедностью и ограниченностью. В активном словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, обозначающие предметы ближайшего окружения: «стол», «стул», «мама», «дом». Абстрактные понятия практически отсутствуют либо употребляются неадекватно.

Особую трудность представляет усвоение глагольной лексики. По данным экспериментальных исследований, объем активного глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития составляет лишь около 40% от возрастной нормы, а у детей с легкой умственной отсталостью этот показатель еще ниже [7]. Дети затрудняются назвать простые бытовые действия – «поливает», «рубит», «чинит» – заменяя их универсальным глаголом «делает». Видовые и временные формы глаголов формируются крайне медленно, причем многие школьники к концу начального обучения продолжают допускать грубые аграмматизмы.

Прилагательные в речи таких детей практически не встречаются. Вместо «большой», «тяжелый», «теплый» используются указательные местоимения «такой», «этот» в сопровождении жестов и мимики. Отсутствие в активном словаре качественных прилагательных существенно обедняет возможности описательной речи, делает невозможным полноценное выражение мысли [6].

Исследование особенностей словарного запаса у младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития показало, что активный словарь обучающихся характеризуется неточностью употребления слов, смешением слов, близких по звучанию или значению, использованием звукоподражаний и звукокомплексов вместо полноценных слов [8]. У 17% младших школьников данной категории активный словарь находится на уровне отдельных слов и звукокомплексов, у 31% – на низком уровне, что создает критические препятствия для освоения учебной программы.

Характерна неравномерность в усвоении различных тематических групп лексики. Относительно хорошо дети усваивают названия игрушек, продуктов питания, частей тела. Названия профессий, транспорта, времен года, природных явлений оказываются недоступными даже к концу начальной школы – без специальной длительной коррекционной работы.

Механизм усвоения новых слов также имеет специфику. Если ребенок с сохранным интеллектом понимает и запоминает значение слова после 2–3 предъявлений в разных контекстах, то обучающемуся с умственной отсталостью требуется многократное повторение в течение

нескольких недель. При этом закрепление происходит преимущественно на механическом уровне, без глубокого понимания смысла и без возможности переноса в новую ситуацию [4].

Пассивный словарь, как отмечалось ранее, больше активного, однако понимание речи также ограничено. Дети не понимают сложных инструкций, предлогов и предложных конструкций, переносных значений слов, пословиц и поговорок.

Грамматическая сторона речи у младших школьников с легкой умственной отсталостью формируется с выраженным отставанием и качественным своеобразием. Аграмматизмы носят стойкий характер и сохраняются на протяжении всего периода обучения в начальной школе, несмотря на систематическую коррекционную работу.

Наиболее распространенными являются ошибки в согласовании слов в роде, числе и падеже: «красный яблоко», «много стулов», «пошел в магазины». Дети не различают окончания существительных в разных падежах, не чувствуют связи между словами в предложении. Падежные формы усваиваются крайне медленно, причем последовательность их усвоения не всегда совпадает с той, которая характерна для нормального онтогенеза [2].

Словообразование представляет особую трудность. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных («домик», «столик»), относительных прилагательных («деревянный», «стеклянный»), приставочных глаголов («пришел», «ушел», «вышел») оказывается практически недоступным без специального обучения. Дети либо вообще не понимают задание, либо механически воспроизводят исходную форму слова, либо создают окказиональные формы – «домовой», «стекляшный», «идти-пришел». Это свидетельствует о несформированности морфологической системы языка, о неспособности выделить и осознать значимые части слова [9].

Синтаксический строй речи крайне примитивен. В самостоятельной речи преобладают простые нераспространенные предложения из 2–3 слов: «Мальчик идет», «Мама дала». Распространение предложения второстепенными членами затруднено. Сложные предложения в речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями практически отсутствуют. Если ребенок и пытается построить сложноподчиненное предложение, то делает это с грубыми ошибками, нарушая логику высказывания.

Порядок слов в предложении часто не соответствует нормам русского языка. Дети могут начать предложение со сказуемого или второстепенного члена, повторить одно и то же слово несколько раз, пропустить главные члены предложения. Интонационное оформление высказывания также нарушено: отсутствует выразительность, логическое ударение ставится неправильно, голос монотонный [10].

Особую проблему представляет построение связного высказывания. Переход от ситуативной речи, опирающейся на наглядность и конкретную ситуацию, к контекстной, монологической форме речи осуществляется крайне медленно и во многих случаях растягивается до старших классов школы. Большинство детей не могут самостоятельно составить рассказ по картинке или серии картинок. Они перечисляют отдельные предметы и действия, не устанавливая связей между ними, не выстраивая логику повествования. Пересказ короткого текста возможен только с опорой на наводящие вопросы педагога [11].

В процессе связной речи школьники нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая проявляется в форме вопросов или подсказок. Наиболее труден для них творческий рассказ на заданную тему – здесь обнаруживается не только бедность словаря и грамматических средств, но и слабость воображения, недостаточность мотивации к речевому общению.

Недоразвитие речи у детей с легкой умственной отсталостью обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов. Первичным дефектом является органическое поражение коры головного мозга, приводящее к нарушению высших психических функций. Недостаточность мышления, прежде всего аналитико-синтетической деятельности, не позволяет ребенку полноценно усваивать закономерности языковой системы.

Слабость процессов обобщения и абстрагирования затрудняет формирование понятий, что непосредственно отражается на развитии словаря. Ребенок не может выделить существенные признаки предмета, обобщить группу предметов по общему признаку, противопоставить понятия друг другу. Недоразвитие фонематического слуха и фонематического восприятия препятствует усвоению звуковой стороны речи, что в дальнейшем негативно влияет на овладение письмом и чтением.

Нарушения памяти – как механической, так и смысловой – существенно осложняют процесс усвоения новых слов и грамматических форм. Ребенок быстро забывает выученный материал, не может удержать в памяти инструкцию, состоящую из нескольких действий, не способен воспроизвести содержание короткого текста после одного прослушивания [12].

Особенности внимания – неустойчивость, низкая концентрация, трудности переключения – приводят к тому, что дети не замечают собственных речевых ошибок, не могут сосредоточиться на выполнении речевого задания, отвлекаются на посторонние раздражители. Нарушения эмоционально-волевой сферы проявляются в слабой мотивации к речевому общению, в отсутствии потребности выразить свою мысль, в безразличии к оценке окружающих.

Впрочем, картина здесь неоднородная. Среди обучающихся с легкой умственной отсталостью встречаются дети с относительно сохранной потребностью в общении, которые стремятся вступить в контакт со взрослыми и сверстниками, пытаются рассказать о своих впечатлениях, хотя и испытывают при этом значительные трудности. У таких детей коррекционная работа дает более заметные результаты.

Социальные факторы также играют существенную роль. Многие семьи, воспитывающие детей с интеллектуальными нарушениями, относятся к категории неблагополучных или педагогически несостоятельных. Родители не уделяют достаточного внимания речевому развитию ребенка, не читают ему книги, не организуют совместные игры, не стимулируют речевую активность – это, разумеется, усугубляет речевое недоразвитие.

Преодоление нарушений речевого развития у младших школьников с легкой умственной отсталостью требует комплексного подхода и длительной систематической работы. Коррекционно-логопедическая работа проводится в рамках урочной и внеурочной деятельности в форме специально организованных индивидуальных и групповых занятий [13].

Основные направления работы включают:

- обогащение и активизацию словарного запаса;
- формирование грамматических категорий и навыков словообразования;
- развитие синтаксической стороны речи;
- формирование навыков связного высказывания;
- коррекцию нарушений фонетико-фонематической стороны речи;
- развитие коммуникативных навыков и мотивации к речевому общению.

Работа над словарным запасом строится поэтапно. На первом этапе осуществляется уточнение и расширение пассивного словаря – дети учатся понимать значения слов, различать близкие по смыслу понятия, выделять существенные признаки предметов. На втором этапе проводится активизация словаря – введение усвоенных слов в активную речь через систему игр, упражнений, речевых ситуаций. На третьем этапе происходит закрепление и автоматизация навыка употребления слов в различных контекстах.

Особое внимание уделяется формированию глагольного словаря и словаря прилагательных как наиболее дефицитных частей речи у данной категории детей. Используются приемы демонстрации действий с одновременным называнием, подбор действий к предметам и объектам, дифференциация действий, близких по значению.

Формирование грамматических категорий начинается с практического овладения простейшими формами словоизменения: изменение существительных по числам, употребление форм винительного и родительного падежей, согласование прилагательных с существительными в роде и числе. Постепенно усложняется грамматический материал – вводятся

предложно-падежные конструкции, приставочные глаголы, относительные и притяжательные прилагательные [14].

Работа над грамматическим строем речи строится с учетом структуры дефекта и индивидуальных особенностей каждого ребенка. На начальных этапах обязательна опора на наглядность и практические действия с предметами. Все грамматические формы отрабатываются сначала на уровне понимания, затем на уровне отраженного воспроизведения, и только после этого – на уровне самостоятельного употребления.

Развитие связной речи предполагает соблюдение строгой последовательности: пересказ короткого текста с использованием иллюстраций, пересказ более длинного текста с опорой на наглядность, составление рассказа по серии сюжетных картинок, рассказ по сюжетной картинке, самостоятельный рассказ на заданную тему. На каждом этапе важно формировать у детей умение выделять главное, устанавливать последовательность событий, использовать разнообразные языковые средства для связи предложений и частей текста.

Эффективность коррекционной работы во многом определяется тесным взаимодействием всех участников образовательного процесса: учителя-логопеда, учителя начальных классов, воспитателя, психолога, родителей. Только при условии единых требований и согласованности действий возможно достижение стойких положительных результатов.

Таким образом, анализ особенностей лексико-грамматического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью на этапе начального школьного образования показывает, что речевое недоразвитие данной категории детей носит системный характер и обусловлено комплексом биологических и социальных факторов. Ограниченность словарного запаса, стойкие аграмматизмы, неспособность к построению связного высказывания создают серьезные препятствия для освоения образовательной программы и социальной адаптации.

Коррекция выявленных нарушений требует длительной целенаправленной работы с использованием специальных методов и приемов, адаптированных к особенностям познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с интеллектуальными нарушениями. Важнейшим условием успешности коррекционного процесса является раннее начало работы, ее систематичность и комплексность.

Практическая значимость исследования речевых особенностей младших школьников с легкой умственной отсталостью состоит в возможности разработки дифференцированных программ логопедической помощи, учитывающих структуру дефекта и потенциальные возможности каждого ребенка. Дальнейшие исследования целесообразно направить на изучение эффективности различных методов коррекции, разработку критериев оценки динамики речевого развития, создание банка диагностических и коррекционных материалов для работы с данной категорией обучающихся.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Формирование предпосылок к обучению грамоте у детей 7–8 лет с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренная умственная отсталость) / Л.Б. Баряева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predposylok-k-obucheniyu-gramote-u-detey-7-8-let-s-vyrazhennymi-intellektualnymi-narusheniyami-umerennaya-umstvennaya> (дата обращения: 10.01.2026).
2. Воробьева В.А. Динамика речевых функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / В.А. Воробьева // Дефектология. – 2017. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-rechevyh-funktsiy-u-shkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-i-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Глухов В.П. К вопросу об особенностях нарушений речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.П. Глухов // Специальное образование. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-narusheniy-rechi-u-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu> (дата обращения: 10.01.2026).
4. Долгова Л.А. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости / Л.А. Долгова // Специальное образование. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-v-sredstvakh-kommunikatsii-u-obuchayuschihsya-mladshih-klassov-s-otsutstviem-obsheupotrebitelnoy-rechi-pri-umerennoy-i> (дата обращения: 10.01.2026).

5. Жаркова А.С. О механизме нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью / А.С. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mehanizme-narusheniya-aktualizatsii-slovary-a-u-detey-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu> (дата обращения: 10.01.2026).

6. Зотова М.А. Формирование глагольной лексики у младших школьников с задержкой психического развития / М.А. Зотова // Специальное образование. – 2020. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-glagnolnoy-leksiki-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 10.01.2026).

7. Иванова Е.Н. Особенности лексики и значимых для ее формирования функций у школьников с задержкой психического развития / Е.Н. Иванова // Дефектология. – 2018. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-leksiki-i-znachimyh-dlya-ee-formirovaniya-funktsiy-u-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 10.01.2026).

8. Коновалова С.Н. Исследование особенностей словарного запаса у младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития / С.Н. Коновалова // Специальное образование. – 2019. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-slovarnogo-zapasa-u-mladshih-shkolnikov-s-tyazhelyimi-i-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 10.01.2026).

9. Лалаева Р.И. Проблемы дифференциальной диагностики и коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева // Дефектология. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-differentsialnoy-diagnostiki-i-korreksii-rechi-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 10.01.2026).

10. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 №1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniya-rossii-ot-24112022-n-1026/federalnaia-adaptirovannaya-osnovnaya-obshcheobrazovatelnaia-programma/> (дата обращения: 10.01.2026).

11. Соколова Н.Д. Приемы работы по развитию связной речи с младшими школьниками с общим недоразвитием речи / Н.Д. Соколова // Современное дошкольное образование. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-raboty-po-razvitiyu-svyaznoy-rechi-s-mladshimi-shkolnikami-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 10.01.2026).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения: 10.01.2026).

Гладких Полина Андреевна
магистрант

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ КАК МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Аннотация: статья посвящена развитию умения работать с информацией у школьников как метапредметному результату обучения (ФГОС ООО). Раскрыты 8 компонентов навыка (поиск, анализ, структурирование и др.), критерии и уровни его оценки, типичные проблемы в школах. Даны рекомендации по педагогическим условиям и практическим приёмам формирования информационно-коммуникативной грамотности.

Ключевые слова: умение работать с информацией, ФГОС ООО, метапредметные умения, критическое мышление, педагогические условия.

Умение работать с информацией в основной школе рассматривается как важный метапредметный результат обучения, то есть такой комплекс навыков, который выходит за рамки отдельных учебных предметов и формирует универсальные способы деятельности,

полезные не только в учёбе, но и в жизни. Согласно ФГОС ООО, школьники должны осваивать способы поиска, анализа, систематизации и интерпретации данных из разных источников – это закреплено в перечне метапредметных результатов образования [6].

Теоретические основы этого подхода разрабатывались рядом учёных. А.Г. Асмолов связывал метапредметные результаты с формированием «умения учиться» – способности самостоятельно приобретать знания и применять их в новых условиях [1, с. 13]. А.В. Хуторской трактовал метапредметность как деятельность, которая помогает раскрыть внутренний потенциал человека и найти связь между его внутренним миром и внешней реальностью через освоение фундаментальных понятий и способов мышления [7, с. 71–72]. Ю.В. Громыко определял метапредметное содержание образования как универсальные способы деятельности, поддерживающие обучение по любым дисциплинам и формирующие целостное восприятие мира [2, с. 12–14].

Умение работать с информацией представляет собой комплекс взаимосвязанных навыков. В.А. Миронова дополняет традиционный набор компонентов принятием учебной задачи – то есть постановкой информационного запроса и выбором подходящего источника, а также организацией хранения данных с учётом особенностей памяти [4, с. 24]. О.А. Митрахович включает в этот перечень ещё и передачу информации через разные каналы [5, с. 6–7].

В целом можно выделить восемь ключевых компонентов этого умения. Первый – поиск информации: способность находить нужные данные в различных источниках (книги, интернет, базы данных, опросы), формулировать поисковые запросы, выбирать релевантные источники и использовать специализированные ресурсы. Второй – отбор и фильтрация: навык отсеивать избыточную и недостоверную информацию, выделять главное и определять авторитетность источников. Третий – анализ и интерпретация: умение осмысливать данные, выявлять закономерности и причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы. Четвёртый – структурирование и систематизация: способность упорядочивать информацию по заданным или самостоятельно сформулированным критериям (хронология, тематика, значимость). Пятый – преобразование и представление: навык переформулировать данные в другой форме (например, перевести текст в таблицу или график) и грамотно презентовать результаты в виде докладов, презентаций или инфографики. Шестой – критическая оценка: способность сомневаться, проверять факты, выявлять предвзятость, логические ошибки и манипуляции в источниках. Седьмой – хранение и организация: умение систематизировать и сохранять данные для последующего использования (в цифровых заметках, библиографических списках или тематических папках). Восьмой – передача информации: эффективное донесение результатов работы до аудитории с учётом её особенностей и целей коммуникации.

С.А. Куцина предлагает оценивать уровень сформированности этих навыков по трём критериям. Поисково-смысловой критерий отражает умение находить и понимать информацию. Содержательный критерий показывает способность анализировать данные и выделять ключевые идеи. Деятельностный критерий оценивает практическое применение знаний для решения задач. Для каждого из критериев выделяются уровни сформированности – от низкого, когда навыки фрагментарны и ученик работает только по образцу, до продвинутого, когда он может самостоятельно применять умения в нестандартных ситуациях [3, с. 34].

На практике в российских школах формирование этих навыков часто происходит стихийно, без системного подхода. Исследования показывают несколько характерных тенденций. Во-первых, задания на работу с текстами и документами чаще всего встречаются на уроках русского языка, литературы, истории и обществознания. Во-вторых, в естественно-научных дисциплинах (физика, химия, биология) акцент смещён на эксперименты и расчёты, а не на анализ внешних источников. В-третьих, цифровые инструменты (онлайн-библиотеки, базы данных) используются редко – это связано с недостаточной подготовкой педагогов или отсутствием необходимой технической базы. В-четвёртых, оценка уровня навыков обычно сводится к проверке содержания ответа, а не способа его получения, что не позволяет полноценно оценить развитие метапредметных умений.

Для развития каждого компонента умения можно использовать разнообразные задания и приёмы. Например, для отработки поиска информации полезно обучать школьников формулировке поисковых запросов, работе с библиотечными каталогами и электронными базами (КиберЛенинка, eLibrary, Google Scholar). Для развития отбора и фильтрации – анализировать авторитетность источников (учёная степень автора, репутация издания, дата публикации), разбирать примеры фейковых новостей и составлять чек-листы проверки достоверности. Для анализа и интерпретации – сравнивать данные из разных источников, выявлять закономерности и строить гипотезы. Для структурирования – работать с ментальными картами, таблицами сравнения, схемами и конспектами. Для преобразования и представления – пересказывать тексты с сохранением ключевых тезисов, создавать инфографику и презентации. Для критической оценки – разбирать пропагандистские тексты, проводить ролевые игры и сопоставлять противоположные точки зрения. Для хранения и организации – осваивать цифровые инструменты, вести тематические папки и составлять библиографические списки. Для передачи информации – готовить устные и письменные сообщения, адаптируя их под аудиторию и цель коммуникации.

Успешное формирование умения работать с информацией требует соблюдения ряда педагогических условий. Во-первых, необходимо создавать информационно-образовательную среду, которая активизирует самостоятельную позицию ученика. Во-вторых, важно интегрировать учебную и внеучебную деятельность – например, включать проекты, исследовательские работы и конкурсы. В-третьих, нужно выстраивать поэтапное формирование навыков: начинать с простых заданий и постепенно переходить к сложным, от работы по образцу – к самостоятельному решению задач. В-четвёртых, следует обеспечивать подготовку педагогов в области информационных технологий и методов формирования информационной грамотности. В-пятых, целесообразно использовать цифровые инструменты (онлайн-сервисы для создания ментальных карт, интерактивные доски, платформы для совместной работы) при условии технической оснащённости и методической поддержки учителей. В-шестых, необходима регулярная диагностика уровня сформированности навыков с помощью тестов, практических заданий, наблюдений и рефлексии.

Для оценки результатов можно применять несколько методов. Тесты и опросы помогут проверить знание методов работы с информацией. Практические задания (поиск и анализ данных по заданной теме с последующей презентацией результатов) позволят оценить применение навыков на практике. Наблюдение за деятельностью учащихся в учебном процессе даст возможность увидеть, как они используют освоенные приёмы. Самооценка и рефлексия (через анкеты или дневники самоконтроля) помогут школьникам осознать свой прогресс. Анализ учебных работ (конспектов, таблиц, презентаций) позволит оценить соответствие результатов установленным критериям качества.

Таким образом, формирование умения работать с информацией как метапредметного результата требует системного подхода. Он позволит школьникам не только лучше усваивать учебный материал, но и уверенно ориентироваться в информационном пространстве современного мира, критически оценивать данные и принимать обоснованные решения в самых разных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с. EDN MBYGUZ
2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 375 с.
3. Куцина С.А. Уровни сформированности умения работать с информацией у обучающихся основной школы / С.А. Куцина // Международный журнал экспериментального образования. – 2024. – №4. – С. 33–38. DOI 10.17513/mjeo.12188. EDN XNSBAV
4. Миронова В.А. Формирование у младших школьников умения работать с информацией / В.А. Миронова // Вестник магистратуры. – 2014. – №12-4(39). – С. 24–27. EDN TDOGIJ

5. Митрахович О.А. Формирование у старшеклассников умения работы с информацией: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Митрахович. – М., 2012. – 23 с. EDN QHUYBV

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. №287. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 24.03.2026).

7. Хуторской А.В. Пять уровней метапредметности / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2017. – №8(1464). – С. 69–80. EDN ZVMNVH

Глазова Александра Альбертовна
студентка

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ МОДЕЛИРОВАТЬ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: в статье рассматриваются методические приёмы формирования у младших школьников умения моделировать при решении текстовых задач. Обосновывается необходимость обучения построению моделей как средства осознанного понимания условия задачи, установления взаимосвязей между величинами и выбора способа решения. Раскрывается содержание понятия «моделирование» и этапы работы над текстовой задачей с использованием моделирования. Представлены методические приёмы поэтапного формирования у младших школьников умений анализировать текст задачи, переводить информацию в модель и интерпретировать схемы.

Ключевые слова: текстовая задача, моделирование, младшие школьники, знаково-символические средства, метапредметные результаты.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют в качестве обязательного результата для младших школьников умение учиться самостоятельно. Один из главных навыков, который в этом помогает, – это моделирование. Ключевая задача образовательного процесса заключается в формировании у обучающихся способности к идентификации существенных признаков объекта и последующей трансформации полученной информации в формат схем и символов. Данный навык является фундаментом для развития аналитических и логических способностей. Понимание младшими школьниками сути модели, умение строить их и анализировать, создает условия для развития навыков критического мышления, анализа различных бытовых ситуаций и принятия собственных обоснованных решений в жизни. Кроме того, такой навык создает основу для формирования у обучающихся навыков программирования, где создание модели – первый и необходимый этап.

Проблема формирования у учащихся умений моделирования и методики обучения решению текстовых задач активно исследовались в современных исследованиях Бажан З.И., Будаевой Л.Н., Шармановой Н.И. и др. Моделирование выступает эффективным средством при формировании у младших школьников умения решать текстовые задачи.

Текстовая задача – это описание некоторой ситуации на естественном или математическом языке с количественной характеристикой одного из компонентов этой ситуации. При этом решение предполагает проведение анализа условия: нужно либо вычислить неизвестную величину, либо установить отношения между объектами, либо разработать последовательность шагов для достижения требуемого результата [5].

Решение текстовых задач традиционно рассматривается как один из наиболее сложных разделов курса математики начальной школы. Практика показывает, что значительная часть трудностей связана с пониманием условия задачи, выявлением зависимостей между величинами и построением логической схемы решения. В этой связи особую роль приобретает формирование умения моделировать.

Моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель (пространственно-графическую или знаково-символическую), отражающую существенные отношения между объектами задачи [3, с. 66]. Рассматриваемое умение относится к блоку знаково-символических универсальных учебных действий и заключается в способности обучающегося структурировать учебный материал, выделять основные связи и пользоваться построенной моделью для решения задачи.

Формирование умения моделировать опишем поэтапно. На первом этапе используются предметные действия: разложение счётного материала, моделирование ситуации с помощью рисунков. Это позволяет младшим школьникам соотнести текст задачи с конкретной ситуацией. На втором этапе осуществляется переход к схематическим моделям – построению отрезков, таблиц, краткой записи. На третьем этапе происходит формирование умения самостоятельно выбирать тип модели и использовать её для планирования решения.

Согласно исследованиям Бажан З.И. и Шамановой Н.И. [1, с. 18], решение задач требует сформированности логических операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения, поэтому ещё до знакомства с задачей у младших школьников необходимо развивать эти умения. Также детям важно заранее приобрести опыт работы с разными моделями: предметными, текстовыми, схематическими и символическими. Это поможет в дальнейшем правильно понимать текст задачи. В итоге готовность к введению текстовой задачи включает: навык чтения, понимание смысла арифметических действий, владение основными мыслительными операциями, умение описывать предметные ситуации и переводить их в схемы и математические знаки, а также навыки работы с отрезками и перевода текста в наглядные модели.

Анализ методической литературы позволяет выделить ряд приёмов, обеспечивающих поэтапное формирование данного умения.

Первый приём заключается в использовании предметных моделей, позволяющих младшим школьникам наглядно спроектировать ситуацию, описанную в условии задачи. В работе Л.Н. Будаевой [2, с. 120–121] подчёркивается, что вещественные модели предполагают физическое действие с предметами и могут строиться из пуговиц, спичек, бумажных полосок и т. д. Учащиеся отсчитывают нужное количество предметов, объединяют их, убирают, разделяют на группы и выполняют другие действия в соответствии с требованиями задачи. Это позволяет ребёнку через собственные практические действия осознать смысл арифметических операций, выявить связи между величинами и только затем переходить к более сложным формам моделирования.

Второй приём – использование функционального чтения, благодаря которому младшие школьники осваивают способность отбирать из текста исключительно ту информацию, которая необходима для решения поставленной задачи или ответа на конкретный вопрос. Согласно исследованию Митрохиной С.В. и Гиренковой П.Е. [5], приём направлен на выборочное понимание текста, он требует от обучающегося умения игнорировать ненужную или избыточную информацию и концентрироваться только на частях, относящихся к поставленному вопросу. Такой приём сопровождается заданиями с поиском, интерпретацией, использованием информации, полученной из схемы. Функциональное чтение выступает подготовительным этапом к построению модели: сначала ученик учится вычленять значимые данные из текста и модели, а затем переводить их на язык схем и знаков.

Третий приём ориентирован на составление задачи на основе нескольких задач, содержащих один сюжет и часть общих объектов с их количественными характеристиками, описанный в работе Мендыгалиевой А.К. и Хисматулиной Т.В. [4, с. 178–179]. Данный приём направлен на развитие умения выделять основные структурные элементы задачи – условие

и вопрос. Авторы предлагают следующее задание: сравнить тексты трёх задач, имеющих одинаковый сюжет, но разные числовые данные, а затем на основе их анализа сделать выводы и выделить отличия. Особенность данного приёма в том, что он реализует «обратное моделирование»: младший школьник анализирует задачи, выявляет их общую структурную модель, приходит к выводу, что во всех задачах одинаковые вопросы, а числовые данные и объекты отличаются. Выявляя общие элементы, школьники учатся выделять основные компоненты задачи и самостоятельно конструировать её условие и вопрос, что способствует формированию умения решать текстовые задачи независимо от их содержания.

Четвертый приём – выбор схемы позволяет младшим школьникам научиться соотносить словесную модель текстовой задачи с её графическим изображением, описанные в исследованиях Бажан З.И. [1, с. 18–19]. Суть этого приёма заключается в том, чтобы предложить учащимся несколько схем, из которых им необходимо выбрать ту, что соответствует условию данной задачи. Либо, наоборот, по готовой схеме определить, какую задачу можно сформулировать на её основе. Такой подход формирует у младших школьников способность к анализу текста, выделению математических понятий и отношений, а также готовность самостоятельно моделировать любую нестандартную ситуацию.

Пятый приём – построение табличной модели на основе словесной. Схематическая модель позволяет отобразить количественные отношения и способствует предупреждению формального подбора арифметических действий. В работах Н.В. Кузнецовой, С.В. Масловой и О.И. Чирановой [3, с. 72–77] подчёркивается, что табличное моделирование особенно актуально при работе над задачами на пропорциональную зависимость. Суть этого приёма заключается в том, чтобы научить младшего школьника последовательно заполнять таблицу, опираясь на взаимосвязи между компонентами арифметических действий, и затем использовать эту модель как для пошагового вычисления через нахождение единичного значения, так и для решения через кратное сравнение величин.

Принимая во внимание все вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что формирование у младших школьников умения моделировать при решении текстовых задач является практически невозможным без организации целенаправленной и систематической работы. Поэтому крайне важно постоянно включать моделирование в структуру урока математики и развивать у детей способность переходить от предметного действия к знаково-символическим.

Список литературы

1. Бажан З.И. Методические подходы к формированию умения решать текстовые математические задачи младшими школьниками / З.И. Бажан, Н.И. Шарманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58-1. – С. 15–19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-podhody-k-formirovaniyu-umeniya-reshat-tekstovye-matematicheskie-zadachi-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 04.04.2026). EDN YUZJEX
2. Будаева Л.Н. Использование приемов моделирования текстовых задач в начальном курсе математики / Л.Н. Будаева // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №3(40). – С. 119–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-modelirovaniya-tekstovyh-zadach-v-nachalnom-kurse-matematiki> (дата обращения: 04.04.2026). EDN QCPYOX
3. Кузнецова Н.В. Моделирование как средство обучения младших школьников решению текстовых задач / Н.В. Кузнецова, С.В. Маслова, О.И. Чиранова // Концепт. – 2025. – №11. – С. 66–80. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-sredstvo-obucheniya-mladshih-shkolnikov-resheniyu-tekstovyh-zadach> (дата обращения: 04.04.2026).
4. Мендыгалиева А.К. Использование методических приемов в процессе обучения решению задач в начальной школе / А.К. Мендыгалиева, Т.В. Хисматулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №74-4. – С. 177–179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metodicheskikh-priemov-v-protseesse-obucheniya-resheniyu-zadach-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 04.04.2026). EDN QDTUXA
5. Митрохина С.В. Методические приемы обучения младших школьников решению текстовых задач / С.В. Митрохина, П.Е. Гиренкова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – №5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=34172> (дата обращения: 03.04.2026). DOI 10.17513/spno.34172. EDN HCFTSB

Грачева Анна Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Хорун Людмила Владимировна

канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ И МУЛЬТИМЕДИА НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОШЛОМУ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования эмоционально-ценностного отношения младших школьников к историческому прошлому России на уроках «Окружающего мира». Обосновывается, что комплексное применение наглядности и мультимедиа (интерактивные презентации, видео, аудио) с учётом наглядно-образного мышления детей создаёт эффект присутствия и «проживания» событий. Предлагаются методические этапы работы, пример урока. Делается вывод: наглядность и мультимедиа выступают не иллюстрацией, а средством воспитания уважения к истории Отечества.

Ключевые слова: наглядность, мультимедиа, уроки «Окружающего мира», младшие школьники, эмоционально-ценностное отношение, историческое прошлое России, эмоциональная сфера, наглядно-образное мышление, формирование, методические инструменты.

В нынешний исторический период начальное образование в школах нацелено не только на формирование предметных знаний, но и на воспитание личности, обладающей устойчивой системой ценностей и почитающей историю своей страны. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [1] подчеркивает необходимость «воспитания российской гражданской идентичности», «приобщения к культурному наследию народов России» и т. п. Особую же роль в этом процессе играет курс «Окружающий мир», в содержание которого включены темы, связанные с историческим прошлым Отечества. Однако абстрактные и сухие исторические факты зачастую не вызывают у младшего школьника должного эмоционального отклика, не становясь личностно значимыми в момент изучения. В связи с этим у учителей возникает потребность в поиске эффективных методических инструментов, способных «оживить» исторический материал и сформировать у детей к нему ценностное отношение.

Одним из таких инструментов является комплексное применение наглядности и мультимедийных технологий. По мнению Л.Х. Хузиной, А.Р. Нуриевой [2] и других педагогов, эти средства позволяют модифицировать процесс обучения и усилить эмоциональное восприятие материала. Мультимедиа, объединяя звук, изображения, анимацию и видео реальных событий, создают эффект присутствия, позволяя детям стать не пассивным слушателями, а участниками исторических деяний предшественников.

Психолого-педагогические исследования многих отечественных учёных подтверждают, что младший школьный возраст наиболее восприимчив и благодатен для развития наглядно-образного мышления. Дети этого возраста опираются на конкретные образы и яркие впечатления, поэтому эмоциональная память оказывается более долговременной, чем словесно-логическая, ведь событие, пережитое через призму чувств, надолго сохраняется в сознании ребенка. В контексте изучения исторического прошлого России на уроках «Окружающий мир»

это означает, что ключевым становится не механическое запоминание дат, имен и фактов, а создание эмоционально насыщенной образовательной среды, в которой исторические образы обретают личностный смысл и становятся ближе для понимания ребенком.

В методике преподавания «Окружающего мира» накоплен значительный опыт использования наглядных средств. Традиционно к ним относятся предметные (иллюстрации, репродукции картин, фотографии), условно-графические (схемы, карты, ленты времени) и объёмные (макеты, модели) изображения. Однако потенциал этих средств раскрывается полнее при их объединении с мультимедийными ресурсами. Например, интерактивная карта с гиперссылками на видеофрагменты или анимированная лента времени позволяет проследить причинно-следственные связи и удерживает внимание учеников.

Важно подчеркнуть, что эффективность применения на уроках наглядности и мультимедиа напрямую зависит от методически грамотного их использования. Неразумное применение вышеупомянутых средств может привести к перегрузке внимания, снижению аналитической активности и, с большой долей вероятности, к сорванному занятию. Поэтому необходимо соблюдать принцип дозированности, подбирать материал, соответствующий возрасту, и грамотно сочетать визуальные и словесные методы. Целесообразно выделять три этапа работы с наглядным материалом.

1. Подготовительный – создание эмоционального настроя, мотивация (например, демонстрация короткого видеофрагмента, загадка, звуковой ряд).

2. Основной – анализ наглядного объекта, организация диалога, выделение ценностных смыслов.

3. Рефлексивный – обсуждение личных впечатлений, выражение отношения через рисунок, творческую работу.

В качестве примера рассмотрим фрагмент урока по теме «Во времена Древней Руси» [3]. Вместо традиционного рассказа учитель будет использовать интерактивную презентацию, включающую фотографии картин В.М. Васнецова («Крещение Руси») и К.В. Лебедева («Крещение киевлян»), фрагменты из сериала «История государства Российского», аудиозапись колокольного звона. В ходе беседы акцент смещается с перечисления дат на обсуждение вопроса: «Почему выбор веры стал важным событием для нашего народа? Что изменилось в жизни людей?» Дети выражают свои мысли, рисуют храмы, которые они представляют, что способствует формированию положительного образа исторического прошлого и уважения к традициям.

Предварительный анализ педагогической практики показывает, что системное применение наглядных и мультимедийных средств на уроках «Окружающего мира» может:

- увеличивать мотивацию к изучению исторического материала;
- способствует более осознанному и прочному усвоению знаний;
- развивает эмпатию и способность к сопереживанию историческим персонажам;
- формирует эмоционально-ценностное отношение к событиям прошлого, что проявится в высказываниях детей, творческих работах, повышении интереса к семейной истории.

Вместе с тем следует учитывать возможные риски, связанные с избыточным применением мультимедийности, когда яркая форма начинает доминировать над содержанием. Учителю необходимо тщательно отбирать материалы, обеспечивать баланс между восприятием экранной информации и живым общением, организовывать обсуждение, побуждающее к выражению личного отношения.

Таким образом, наглядность и мультимедиа выступают не просто иллюстративным дополнением, а мощным педагогическим инструментом, позволяющим актуализировать эмоциональную сферу младших школьников. В контексте изучения исторического прошлого России эти средства создают условия для «проживания» исторических событий, что ведет к формированию уважения к героическому прошлому, любви к Отечеству, осознанию своей причастности к его истории. Дальнейшие исследования могут быть направлены на

разработку системы мультимедийного сопровождения курса «Окружающий мир» с учетом регионального компонента и возрастных особенностей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286). – URL: <https://base.garant.ru/76805700/> (дата обращения: 30.04.2026).

2. Хузина Л.Х. Средства наглядного обучения и их использование на уроках по предмету «Окружающий мир» в начальной школе / Л.Х. Хузина, А.Р. Нуриева // Вестник науки. – 2022. – №2. – С. 21–24. EDN BFQHKXS

3. Плешаков А.А. Окружающий мир. 4 класс. В 2 ч. Ч.2 / А.А. Плешаков, Е.А. Крючкова. – М.: Просвещение, 2023. – С. 162.

Давыдова Елизавета Вячеславовна

учитель

МКОУ «Сосновская СОШ»

п. Сосновый, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-155305

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются патриотические ценности учащихся основной школы как психолого-педагогическая категория. Уточняются аксиологические основания понятия «ценность» и специфика патриотизма, определяется содержание патриотических ценностей школьников. Описана их структура (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный компоненты) и показаны возможности школьной среды в их формировании на основе возрастных особенностей обучающихся и комплекса образовательных и воспитательных воздействий.

Ключевые слова: патриотические ценности, учащиеся основной школы, патриотизм, ценностно-смысловая сфера, структура ценностей.

Формирование патриотических ценностей у учащихся основной школы предполагает, прежде всего, прояснение самого понятия ценности и специфики патриотизма как ценностного ориентира. Примечательно, что ценность понимается не как свойство чего-либо «само по себе», а как выражение значимости для человека, группы или общества. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ценность – это «значимость чего-либо для человека, и только признанная ценность способна выполнять функцию ориентира поведения» [4, с. 17]. В похожем ключе М. Рокич определял ценность как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения предпочтительнее» [3, с. 20]. Следовательно, ценности задают не только содержательные ориентиры (что важно), но и регулятивные (как следует действовать), что

принципиально важно для педагогики основной школы, где ребенок учится соотносить личные интересы с нормами и идеалами общества.

Особое место среди ценностей обучающихся основной школы занимает патриотизм, который можно трактовать как социально-нравственный и политический принцип, включающий любовь к Родине, чувство ответственности за ее судьбу и готовность действовать в ее интересах. В философской и педагогической литературе подчеркивается многокомпонентный характер патриотизма – это и система знаний об истории и культуре страны, и эмоциональная привязанность к Отечеству, и готовность к конкретным действиям во благо общества и государства. Н.В. Адаева, анализируя структуру патриотизма, выделяет патриотическое сознание, чувства, потребности, деятельность и поведение, показывая, что ценностная установка реализуется как в сфере мировоззрения, так и в практических поступках [1, с. 130]. Очевидно, что когда речь идет о школьниках, патриотизм выступает системой их представлений, переживаний и форм реального участия в жизни школы, города, страны.

Понятие «патриотические ценности» формируется на стыке двух указанных категорий. Т.Р. Лыкова определяет патриотические ценности как «устойчивые положительно значимые представления о национальных интересах России, включающие гуманизм, уважение к историческому прошлому, культуре и государственным символам, убеждение в необходимости защищать интересы страны» [2, с. 12]. А.А. Шаронов, опираясь на широкий круг философских и психолого-педагогических работ, трактует патриотические ценности подростков как «выработанные общественным сознанием положительно значимые представления о Родине, воплощенные в жизнедеятельности подростков» [7, с. 33]. Для учащихся основной школы такую дефиницию можно адаптировать: патриотические ценности школьников – это социально одобряемые, разделяемые ребенком представления о Родине, народе, государстве и окружающем социокультурном пространстве, которые приобретают личностный смысл, эмоционально переживаются и проявляются в конкретных формах поведения и деятельности.

Содержательно ядро патриотических ценностей учащихся основной школы включает несколько блоков:

- отношение к Родине как к пространству личной и исторической принадлежности (представления об истории страны, о судьбах своего народа, о значимых событиях и героях; уважение к многонациональному характеру российского общества, к языку и культуре своей страны);
- ценности гражданского долга и ответственности: представления о правах и обязанностях гражданина, о значении закона и норм коллективной жизни, о необходимости добросовестного труда и участия в общественно полезной деятельности;
- отношения к «малой родине» – своему краю, городу, школе, локальному сообществу; любовь к родной природе, заботливое отношение к памятникам истории и культуры;
- отношение к людям: уважение к согражданам, готовность к сотрудничеству, эмпатия по отношению к старшему поколению (ветеранам, труженикам), толерантность к представителям других национальностей и конфессий.

Структура патриотических ценностей учащихся тесно связана с общими представлениями о структуре ценностно-смысловой сферы личности. В отечественных исследованиях патриотизма устойчиво воспроизводится трех- или четырехкомпонентная модель. И.Ф. Харламов выделяет потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный и поведенческо-волевой компоненты патриотизма, подчеркивая, что воспитательная работа должна не только давать знания, но и обеспечивать «формирование способности к волевым проявлениям в области патриотизма и культуры межнациональных отношений» [6, с. 28]. С.Н. Филипченко, опираясь на социально-психологическую традицию, описывает патриотизм через «когнитивный, аффективный и поведенческий (конативный) компоненты», где знания об объекте патриотизма дополняются эмоциональной оценкой и реальными действиями по отношению к нему [5, с. 106].

Опираясь на эти подходы, А.А. Шаронов предлагает структурную модель патриотических ценностей подростков, в которую входят четыре взаимосвязанных компонента:

патриотические концепты (понятия), патриотическая активность, патриотические отношения, патриотические символы и идеалы (каждому компоненту сопоставляются критерии (когнитивный, деятельностный, эмоциональный) и диагностические показатели) [7]. Для учащихся основной школы такая структура особенно продуктивна, поскольку она позволяет соотносить задачи воспитания с логикой возрастного развития.

Патриотические концепты (понятия) образуют когнитивное ядро соответствующих ценностей. Речь идет не только о знании терминов «Родина», «Отечество», «гражданин», «долг», но и о понимании исторического пути страны, ее места в мировой цивилизации, особенностей родного края (важно не формальное заучивание фактов, а осмысленное включение этих знаний в личностный опыт). Следовательно, задача школы – наполнить знания о Родине внутренним смыслом, чтобы они стали личностно значимыми для ребенка.

Патриотические отношения отражают эмоционально-ценностный слой структуры (переживание принадлежности к стране и своему народу, чувство гордости и сопричастности, уважение к культурным и историческим традициям, эмпатия к людям старших поколений). Для обучающихся основной школы именно эмоциональное принятие ценностей Родины часто предшествует готовности действовать в соответствии с ними (ребенок начинает «чувствовать» свою страну через конкретные жизненные истории, семейные биографии, встречи с интересными людьми, участие в памятных мероприятиях). В этом случае важна возможность пережить опыт «мы» – класса, школы, города, страны.

Патриотическая активность представляет собой поведенческо-деятельностный компонент. В структуре, предложенной А.А. Шароновым, он описывается как «проявление положительной социальной активности: общественная солидарность, любовь к «малой Родине», помощь ветеранам, пенсионерам, бережное отношение к природе». Для учащихся основной школы это означает участие в школьном самоуправлении, волонтерских акциях, экологических и краеведческих проектах, в подготовке и проведении памятных мероприятий (то есть ценности переходят в устойчивые формы поведения, формируя у ребенка опыт ответственности и эффективного действия).

Патриотические ценности учащихся основной школы можно описать как многомерную систему, включающую: когнитивный пласт (знания и представления о Родине), эмоционально-ценностный (отношения, чувства, переживаемая принадлежность), поведенческо-деятельностный (опыт участия в общественно значимых делах). Эта система выстраивается в логике возрастного развития и опосредована учебным и воспитательным опытом школы.

Список литературы

1. Адаева Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи / Н.В. Адаева // Человек и образование. – 2012. – №1. – С. 130–134.
2. Лыкова Т.Р. Патриотическое воспитание в процессе культурно-познавательного туризма / Т.Р. Лыкова // Культура и образование. – 2014. – №10. – С. 12.
3. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – №5. – С. 20–28.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. EDN LBQEST
5. Филиппченко С.Н. Формирование патриотической культуры студентов / С.Н. Филиппченко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. №4. – С. 106–109. EDN ONGHSB
6. Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. – 1990. – №12. – С. 28–35.
7. Шаронов А.А. Анализ взглядов на понятия «патриотизм» и «активность» / А.А. Шаронов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. №4. – С. 33. EDN WXGUAN

Демина Диана Эдуардовна

учитель

МБОУ «ЦО – гимназия №11 им. Александра

и Олега Трояновских»

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается диагностика начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности учащихся средствами лингвистического образования. Актуальность обусловлена приоритетной задачей образовательной политики – формированием гражданской идентичности в современной школе, особый потенциал для чего имеет изучение иностранного языка. На основе структуры гражданской идентичности выделены критерии оценки когнитивного компонента: полнота, глубина и системность знаний (по И.Я. Лернеру). Предложен диагностический инструментарий: тестирование и анализ продуктов деятельности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, когнитивный компонент, диагностика, тестирование, анализ продуктов деятельности.

Формирование гражданской идентичности в современной школе является одной из приоритетных задач образовательной политики. Особый потенциал в решении данной задачи заложен в лингвистическом образовании, поскольку изучение иностранного языка не только формирует коммуникативную компетенцию, но и способствует осознанию учащимися родной культуры, ее ценностей и места в поликультурном мире [1, с. 1].

Прежде чем приступать к целенаправленному формированию данного личностного феномена средствами иностранного языка, необходимо определить исходный уровень его развития у учащихся. Диагностика начального состояния позволяет выявить проблемные зоны, установить «точки роста» и спроектировать педагогическую работу таким образом, чтобы она была максимально эффективной и отвечала реальным потребностям возрастной группы подростков. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- определить критерии, показатели и соответствующие им уровни сформированности гражданской идентичности применительно к возрастным особенностям учащихся;
- подобрать диагностический инструментарий, адаптированный под выбранные критерии и специфику лингвистического образования.

Изучение сущности и содержания гражданской идентичности показало, что в ее структуре можно выделить следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентировочный, деятельностный. Принцип диагностики когнитивного компонента заключается в диагностике уровня знаний. И.Я. Лернер выделял следующие ключевые качества, которыми должен обладать учащийся: полнота, глубина, оперативность, гибкость, осознанность, прочность и другие. В своей дидактике ученый рассматривал качества знаний как совокупность результатов усвоения материала [3, с. 12].

В качестве критериев оценки знаний рассмотрим полноту, глубину и системность знания. Полнота знаний заключается в количестве знаний об объекте, предусмотренных программой (или учебником). Суть показателя полноты знаний заключается в том, насколько объем усвоенного учеником материала соответствует заранее заданному образцу (стандарту, программе). Полнота знаний демонстрирует усвоение всех элементов темы (факты, понятия, законы, теории) по заданной теме.

Глубина знания демонстрирует объем конкретного знания. Глубина знаний подразумевает осознание и систематизацию связей между различными знаниями, что позволяет применять знания в различных контекстах.

Системность знаний – это качество, характеризующее осознание состава и структуры знаний (их иерархии и последовательности). Показатель системности знания предполагает усвоение знаний в определенной логической структуре, понимание места каждого элемента в общей научной теории или картине мира. Системность позволяет ученику видеть предмет как целостную систему, устанавливать причинно-следственные связи между имеющимися знаниями.

Для того чтобы измерить начальный уровень знания учащихся, необходим диагностический инструментарий. Диагностическим инструментарием является совокупность методов и средств, с помощью которых будет осуществляться диагностика. В качестве диагностического инструментария оценки начального уровня знаний необходимо выбрать взаимодополняющие методы, способные выявить не только общий срез знаний, а общее, объемное представление (что ученик знает, каков объем его знаний, способен ли он анализировать и синтезировать имеющиеся знания, выявлять причинно-следственные).

Для диагностики начального уровня знаний учащихся были выбраны методы тестирования и анализа продуктов деятельности. В структуре диагностического инструментария тестирование занимает особое место как метод, позволяющий осуществить оперативный срез начального уровня знаний. Его высокая эффективность на данном этапе обусловлена рядом специфических характеристик и решаемых задач [2, с. 317].

Анализ продуктов деятельности также занимает важное место в диагностическом инструментарии, поскольку ориентирован на изучение не декларативных, а реально реализованных знаний и умений. В контексте оценки начального уровня данный метод позволяет проникнуть в процессуально-действенную сферу испытуемого более субъективно.

Критериально-диагностический аппарат для определения начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности учащихся представлен в таблице 1.

Таблица 1

Критериально-диагностический аппарат для определения
начального уровня когнитивного компонента
гражданской идентичности учащихся

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
1	2	3
Полнота знаний	– знания географического положения родной страны; – знание культуры и традиций родного народа; – знание выдающихся деятелей родной страны; – знания истории развития государства; – владение родным языком	– тестирование; – анализ продуктов деятельности
Глубина знаний	– способности характеризовать специфику регионов страны, климат, ландшафт, погодные условия; – понимание и осознание народных традиций и обычаев; – роль исторических фигур в формировании национального самосознания государства и на мировой арене; – представление о целостности исторического пути развития государства; – свободное использование родного языка в бытовой сфере	– тестирование; – анализ продуктов деятельности

Окончание таблицы 1

1	2	3
Системность знаний	– понимание того, как географическое положение предопределило исторические процессы, национальный характер; – понимание смысла и происхождения традиций; – понимание роли исторической личности в контексте ее влияния на мировые процессы; – понимание и осознание исторических событий в качестве предпосылок современных реалий; – осознание языка как изменяющейся системы	– тестирование; – анализ продуктов деятельности

По каждому показателю когнитивного компонента гражданской идентичности (глубина, полнота, системность) учащийся может получить максимальный балл – 2. Если учащийся правильно ответил на 5 вопросов на базовом уровне, среднем и продвинутом уровне, он получает 2 балла по всем критериям, если учащийся правильно ответил на 3–4 вопроса, то он получает 1 балл по каждому критерию, если учащийся ответил на 1–2 вопроса правильно или не дал правильных ответов, то он получает 0 баллов по каждому критерию.

Критерии оценивания уровня сформированности по определению начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии оценивания тестового задания по определению начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности

Критерии оценивания		
Критерий	Количество правильных ответов	Количество баллов
Полнота	5	2
	3–4	1
	0–1	0
Глубина	5	2
	3–4	1
	0–2	0
Системность	5	2
	3–4	1
	0–2	0

Другой метод исследования, выбранный для определения начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности, – это анализ продуктов деятельности. По каждой категории (география, культура, история, известные деятели, язык) учащимся было предложено написание развернутого ответа на вопрос. Каждая категория включает в себя 3 микро-темы по уровню сложности. Тема №1 рассчитана на базовое понимание, тема №2 демонстрирует глубину знания, тема №3 разработана для повышенного уровня, а также служит для выявления системности и показывает способность учащихся устанавливать связи между отдельными знаниями.

Если учащийся полностью ответил на все 3 вопроса, он получает максимальный балл 2 по каждому из критериев (полнота, глубина, системность). Учащийся может получить 1 балл при неполном или неточном ответе по какому-либо критерию в зависимости от вопроса, на который был дан ответ. Если учащийся не раскрывает содержание вопроса или дает неправильный ответ, то он получает 0 баллов по соответствующему критерию. Критерии оценивания представлены в таблице 3.

Критерии оценивания

Критерии оценивания	Количество баллов
Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании; даны полные ответы на все вопросы или один вопрос раскрыт частично	2
Задание выполнено неполностью: содержание отражает два аспекта, данные в задании или один аспект раскрыт частично	1
Задание не выполнено: правильно или частично правильно дан ответ на один вопрос или правильных ответов не дано	0

Обобщенные данные по результатам диагностики начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности при использовании методов исследования тестирования и анализа продуктов деятельности сводятся в таблицу, по которой определяется уровень сформированности по набранным баллам соответственно: 10–12 баллов – высокий уровень, 7–9 баллов – средний уровень, 0–6 баллов – низкий уровень.

Представленная диагностика начального уровня когнитивного компонента гражданской идентичности помогает определить начальный уровень знаний (когнитивного компонента) гражданской идентичности учащихся, также является эффективным инструментом педагогического мониторинга. Ее применение позволяет выявить структурные пробелы по ключевым категориям знаний. Полученные в ходе диагностики данные дают возможность педагогу целенаправленно корректировать содержание учебного материала.

Таким образом, начальная диагностика когнитивного компонента выступает как необходимый этап в формировании гражданской идентичности.

Список литературы

1. Андерсон О.В. Развитие патриотизма средствами иностранного языка / О.В. Андерсон. – URL: https://yrok.pf/library/razvitie_patriotizma_sredstvami_inostrannogo_yazika_184012.html (дата обращения: 19.04.2026).

2. Кожанов И.В. Модель формирования гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования / И.В. Кожанов // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. №2А. – С. 315–326. EDN ZFAZOF

3. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – С. 47.

Звягин Никита Романович
студент

Научный руководитель
Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация: в статье рассматривается моделирование как центральный метод обучения решению текстовых задач в начальной школе. Показано, что его методическая ценность состоит не в наглядном сопровождении уже найденного ответа, а в последовательном переводе словесной ситуации в систему отношений между величинами, пригодную для анализа, выбора способа решения и проверки результата. На материале российских исследований раскрыты функции предметных, графических и знаковых моделей, обозначены этапы работы с задачей, а также определены условия, при которых модель становится средством самостоятельного рассуждения обучающегося.

Ключевые слова: моделирование, текстовая задача, математическая модель, графическая схема, обучение математике, начальная школа.

Обучение решению текстовых задач оказывается методически сложным (помимо самих вычислений) из-за необходимости перевести словесную ситуацию в систему количественных отношений. И.Н. Кваша и В.В. Малыхина рассматривают текстовую задачу как средство организации учебно-познавательной деятельности, в которой ученик должен выделить условие, установить связи между данными и искомым, выбрать способ действия и обосновать его [2]. Л.П. Терентьева показывает, что именно этап анализа условия чаще всего вызывает у младших школьников наибольшие затруднения, особенно если задача имеет нестандартную формулировку или требует увидеть скрытую структуру [7]. С.В. Митрохина и П.Е. Гиренкова также связывают неуспех в решении задач с несформированностью умения анализировать текст и составлять математическую модель [4].

Поэтому моделирование в обучении нельзя считать второстепенной опорой. Оно выступает тем способом работы, который делает задачу математически обозримой и позволяет перейти от сюжета к отношениям между величинами.

З.И. Бажан и С.Е. Кириченко подчеркивают, что модель может быть построена на разных «языках» – словесном, образном и символическом [1]. Решение текстовой задачи не начинается сразу с вычисления или уравнения. Между текстом и записью решения должен появиться промежуточный слой, в котором ситуация получает наглядную и в то же время обобщенную форму.

Вышеупомянутые авторы различают схематизированные и знаковые модели и отмечают, что именно схематизированные модели обеспечивают переход от словесного текста к математической записи [1]. В.В. Кокорева и А.А. Вендина также трактуют графическую модель как средство визуализации отношений, а не как простую иллюстрацию предметного сюжета [3].

Отсюда следует, что моделирование не тождественно краткой записи. Через краткую запись можно фиксировать данные, но не раскрывать их взаимосвязь; модель же должна показывать структуру задачи, то есть часть, целое, разность, кратность, последовательность действий [1; 3].

Р.Р. Рабаданов показывает, что там, где ученик видит только набор чисел, он легко начинает действовать случайно, а правильно построенная схема, напротив, направляет мысль к рациональному способу решения [6]. В его примерах схема с отрезками или

прямоугольниками подсвечивает скрытые зависимости между величинами и тем самым подготавливает переход к алгебраическому способу решения.

В исследовании О.И. Митюк моделирование включено в общий алгоритм работы над задачей: чтение текста, построение модели, поиск решения, проверка и запись ответа [5]. При этом автор выделяет перевод условия на математический язык, внутримodelьное решение и интерпретацию результата как три взаимосвязанных этапа [5].

На первом этапе работы с задачей необходимы приемы функционального чтения и перефразирования, а затем – сравнения, выбора, преобразования и конструирования. Следовательно, моделирование является способом организовать всю цепь мыслительных действий ученика.

Методическая ценность моделирования состоит еще и в том, что допускается поэтапное усложнение форм представления. З.И. Бажан и С.Е. Кириченко называют предметное моделирование наиболее простым и уместным на начальных этапах, когда ребенку важно понять конкретный смысл действия [1]. Однако дальнейшее обучение требует перехода к схеме, чертежу и другим более обобщенным формам. Р.Р. Рабаданов подчеркивает, что схема с отрезками и прямоугольниками дает возможность увидеть отношения между величинами в обобщенном виде и отказаться от буквального следования словесным сигналам [6].

В зависимости от цели урока могут использоваться разные типы графических моделей, включая блок-схему как средство визуализации не только условий, но и структуры действий [3]. Но, модель должна не подменять анализ. Ученик выделяет пары, недостающие элементы и отношения между ними, а затем использует схему как основание для решения.

Именно поэтому моделирование следует вводить систематически, постепенно переводя ученика от наглядного действия к абстрактному рассуждению.

Эффективность подтверждается эмпирическими данными. В эксперименте О.И. Митюк контрольная и экспериментальная группы включали по 25 человек; на констатирующем этапе 32% школьников вообще отказались решать задачи с использованием графической модели, а полностью все пять задач не решил ни один участник [5]. После систематической работы по формированию навыков графического моделирования в экспериментальной группе каждый обучающийся решил не менее двух задач, доля решивших четыре задачи выросла с 12% до 32%, а все пять задач решили 28% детей [5]. С.В. Митрохина и П.Е. Гиренкова получили близкий по смыслу результат: после применения комплекса методических приемов низкий уровень решения задач был зафиксирован у 17% обучающихся, средний – у 46%, высокий – у 37% [4].

Успех связан именно с систематической работой, в которой модель становится средством анализа, выбора действия и проверки результата.

Практически это означает, что работа с моделью должна входить в структуру урока как на этапе объяснения нового материала, так и при закреплении, сравнении способов решения и проверке ошибок. В.В. Кокорева и А.А. Вендина обращают внимание на необходимость осознанного выбора типа графической модели в зависимости от содержания задачи и дидактической цели [3]. Одна и та же текстовая ситуация может быть представлена по-разному, но именно та схема, которая выявляет отношение между величинами, направляет ученика к верному действию.

Модель следует соотносить с условием задачи, уточнять, нет ли в ней пропусков, и добиваться того, чтобы ученик мог объяснить, почему выбрана именно такая форма представления. Следовательно, моделирование эффективно лишь тогда, когда оно становится предметом специального обучения, а не молчаливым фоном решения.

В итоге моделирование следует рассматривать как метод обучения решению текстовых задач потому, что оно обеспечивает последовательное преобразование словесной ситуации в математическую структуру. Предметные модели вводят ученика в смысл задачи, графические делают видимыми отношения между величинами, знаковые завершают переход к математическому языку.

При этом текстовая задача должна использоваться для формирования самостоятельного способа действия. Необходимо проверять модель по четким критериям: отражены ли все

величины, представлены ли все числовые данные, соблюдены ли отношения между ними, обозначено ли искомое и нет ли лишних элементов.

Следовательно, задача учителя состоит в выстраивании системы упражнений, в которой ученик учится читать модель, строить ее, преобразовывать и использовать как основание для собственного решения.

Список литературы

1. Бажан З.И. Моделирование и его роль в решении текстовых задач в начальной школе / З.И. Бажан, С.Е. Кириченко // Педагогический вестник. – 2020. – №14. – С. 14–16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-i-ego-rol-v-reshenii-tekstovyh-zadach-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 04.04.2026).
2. Кваша И.Н. К проблеме организации процесса обучения младших школьников решению текстовых задач / И.Н. Кваша, В.В. Малыхина // Калининградский вестник образования. – 2024. – №1(21). – С. 44–53. – URL: <https://koirjournal.ru/realises/g2024/05apr2024/kvo103/> (дата обращения: 04.04.2026). EDN OYWPQW
3. Кокорева В.В. Графические модели как средство визуализации текстовых задач в начальной школе / В.В. Кокорева, А.А. Вендина // Kant. – 2020. – №3(36). – С. 284–289. DOI 10.24923/2222-243X.2020-36.54. EDN UMRWVG
4. Митрохина С.В. Методические приемы обучения младших школьников решению текстовых задач / С.В. Митрохина, П.Е. Гиренкова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – №5. DOI 10.17513/spno.34172. EDN HCFTSB
5. Митюк О.И. Графическое моделирование как один из способов обучения решению текстовых задач / О.И. Митюк // Педагогическая перспектива. – 2023. – №1(9). – С. 68–73. DOI 10.55523/27822559_2023_1(9)_68. EDN LLKXPQ
6. Рабаданов Р.Р. Прием моделирования как средство реализации преемственности в решении текстовых задач / Р.Р. Рабаданов // Педагогическое образование в России. – 2016. – №2. – С. 84–88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priem-modelirovaniya-kak-sredstvo-realizatsii-preemstvennosti-v-reshenii-tekstovyh-zadach> (дата обращения: 04.04.2026). DOI 10.26170/po16-02-11. EDN VTLCXD
7. Терентьева Л.П. Моделирование как основа обучения решению задач в начальных классах / Л.П. Терентьева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №6. DOI 10.17513/spno.30426. EDN MKBQAZ

Зимникова Екатерина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ХОДЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье формирование грамматических понятий у младших школьников рассматривается как актуальная научная проблема, обусловленная высокой абстрактностью языкового материала. В качестве пути решения обосновывается применение дидактической игры, раскрывается её развивающий потенциал.

Ключевые слова: младшие школьники, дидактическая игра, грамматические понятия, русский язык, начальное образование.

Современная система начального общего образования, регламентируемая Федеральным государственным образовательным стандартом, выдвигает высокие требования к качеству языковой подготовки обучающихся. На сегодняшний день приоритетной целью обучения русскому языку в начальной школе выступает формирование лингвистического мышления и

комплекса универсальных учебных действий [7]. Фундаментом для реализации этих задач служит усвоение грамматических понятий – процесс, традиционно признаваемый одним из самых сложных в лингвистическом образовании младших школьников.

Трудность овладения грамматикой обусловлена возрастными особенностями детей 7–10 лет, чье мышление только переходит от наглядно-образного к словесно-логическому (понятийному) [2]. В силу высокой абстрактности языковых категорий школьникам крайне трудно отвлекаться от конкретного (лексического) значения слов, чтобы сосредоточиться на их формальных признаках (роде, числе, падеже). Как отмечает В.В. Давыдов, формирование теоретического мышления в таких условиях требует особых форм организации учебной деятельности, позволяющих ребенку выявлять скрытые, внутренние связи изучаемых объектов [3].

Для построения эффективной методики обучения необходимо опираться на сущностные характеристики изучаемого предмета. В отечественной науке сформировался фундаментальный подход к определению грамматики и грамматического понятия.

К.Д. Ушинский, называя грамматику «логикой языка», подчеркивал, что она подводит разрозненные факты речи под обобщающие законы, а ее изучение учит ребенка мыслить логично и абстрагироваться от конкретного [10].

С точки зрения психологии когнитивных процессов, Д.Н. Богоявленский характеризовал грамматическое понятие как «второй этаж абстракций», который надстраивается над уже обобщенными значениями слов и является результатом абстрагирования существенных признаков языка [1].

В лингвометодике классическим считается подход Т.Г. Рамзаевой, которая определяла грамматическое понятие как результат абстрагирования и обобщения существенных признаков, свойственных языковым единицам (словам, морфемам, предложениям), в котором отражена их содержательная специфика [8].

Анализ данных определений показывает, что формирование грамматического понятия – это длительный, многоступенчатый интеллектуальный труд, требующий развитых навыков анализа, синтеза и классификации. Применение исключительно традиционных, репродуктивных методов обучения (многократное чтение правил, механическое выполнение однотипных тренировочных упражнений) неизбежно приводит к формализму в знаниях. Дети заучивают формулировки, но не умеют применять их на практике в нестандартных ситуациях, что влечет за собой снижение познавательной активности и устойчивую потерю интереса к урокам русского языка.

Таким образом, возникает объективное противоречие между высокими требованиями к уровню абстрактно-логического мышления при изучении грамматики и реальными возрастными возможностями младших школьников, обучающихся преимущественно с помощью репродуктивных методов.

Данное противоречие обуславливает актуальную научную проблему: поиск и теоретическое обоснование эффективных механизмов перевода абстрактных лингвистических категорий в доступный для детей формат. В качестве теоретически и практически обоснованного способа решения данной проблемы современная дидактика рассматривает использование активных форм работы, среди которых центральное место занимает дидактическая игра. Переход ребенка из дошкольного учреждения в школу знаменуется сменой ведущего вида деятельности – на смену сюжетно-ролевой игре приходит деятельность учебная [11]. Однако игровая потребность не исчезает мгновенно; она сохраняет свою значимость на протяжении всего периода обучения в начальных классах.

В педагогической теории феномен дидактической игры рассматривается с различных позиций, но все исследователи сходятся в признании ее высокой эффективности.

К.Д. Ушинский видел в игре свободную и сознательную деятельность, представляющую для ребенка действительность, которая гораздо интереснее окружающей реальности, и отмечал, что обучение в игровой форме должно быть занимательным, но не развлекающим [10].

В.А. Сухомлинский считал игру неотъемлемым условием полноценного умственного развития и раскрытия творческого воображения школьника [9].

П.И. Пидкасистый рассматривает ее как коллективную, целенаправленную учебную деятельность, объединенную решением задачи и ориентацией на победу [5].

Если классики общей педагогики рассматривали потенциал игры в широком образовательном контексте, то методисты конкретизируют ее значение непосредственно для уроков русского языка. Так, ведущий отечественный методист М. Р. Львов напрямую связывает применение дидактических игр с процессом формирования грамматических понятий. Он подчеркивает, что при изучении грамматики, требующей высокого уровня абстрагирования, игра выступает важнейшим средством, позволяющим перевести сложные лингвистические категории (такие как род, число, склонение) в конкретно-действенный и наглядный план, доступный мышлению младшего школьника [4].

Синтезируя данные подходы, можно утверждать, что дидактическая игра обладает уникальным, многогранным потенциалом для формирования грамматических понятий у младших школьников на уроках русского языка. Этот потенциал раскрывается в нескольких ключевых аспектах.

Во-первых, мотивационно-эмоциональный потенциал. Игра избавляет процесс изучения сложной грамматики от сухости, трансформируя внешнее принуждение во внутренний познавательный интерес («хочу понять правило, чтобы победить») [11]. Создаваемая ситуация успеха снимает психологические барьеры и страх ошибки, стимулируя активность даже слабоуспевающих учеников.

Во-вторых, когнитивный (познавательный) потенциал. Дидактическая игра позволяет материализовать абстрактные грамматические категории, облечь их в наглядную, предметную или символическую форму. Опираясь на непроизвольное внимание и память, ребенок в игровой форме выполняет значительный объем аналитической работы (разбор слова, определение признаков) без быстрого утомления, что способствует естественному протеканию процессов абстрагирования и обобщения [11].

В-третьих, коммуникативно-социальный потенциал. В процессе групповых или парных грамматических игр младшие школьники учатся конструктивному взаимодействию: они тренируются аргументировать выбор орфограммы, доказывать свою точку зрения и корректно исправлять ошибки одноклассников (игры «Лингвистический бой», «Эстафета»). Это напрямую способствует развитию связной речи и формированию коммуникативных универсальных учебных действий [7].

Методика преподавания русского языка предполагает, что процесс усвоения грамматического понятия проходит через несколько этапов: эмпирический (наблюдение за языковым материалом), теоретический (выявление существенных признаков и формулировка правила) и практический (применение правила, автоматизация навыка) [4]. Потенциал дидактической игры позволяет эффективно интегрировать ее в каждый из этих этапов.

На этапе пропедевтики и первичного знакомства с понятием наибольшую эффективность демонстрируют проблемно-поисковые игры. Например, в игре «Рассели жильцов» (определение рода существительных) на доске размещены три «замка» (с местоимениями он мой, она моя, оно мое). Детям раздаются карточки со словами, и перед ними ставится игровая проблема: как правильно распределить слова по замкам? В процессе эмпирического поиска учащиеся самостоятельно находят закономерность, которая затем вербализуется учителем в виде научного правила.

На этапе закрепления навыка незаменимы игры-соревнования. Классическое упражнение «Четвертый лишний» приобретает статус игры-соревнования при введении элемента тайминга и командной работы (например, в формате эстафеты у доски). Ее потенциал раскрывается в полной мере, когда игровая цель (принести балл своей команде) достигается только при условии строгого грамматического обоснования. Например, в ряду «бежать, лететь, прыжок, плыть» ребенок должен исключить слово «прыжок», аргументируя это тем, что оно

обозначает предмет и является именем существительным (отвечает на вопрос «что?»), в то время как остальные слова обозначают действие предмета и являются глаголами.

При изучении сложных морфологических тем (например, спряжения глаголов) целесообразно использовать игры-алгоритмы («Почта», «Сортировщик»). Игровая форма позволяет многократно отрабатывать многоступенчатое правило без потери интереса, снимая проблему быстрого утомления. В свою очередь, для освоения синтаксиса эффективны игры по конструированию («Живое предложение», «Рассыпанные слова»). Дети получают карточки со словами и выстраиваются у доски, образуя предложение. Учитель может давать команды: «Подлежащее, сделай шаг вперед!», «Определение, поменяйся местами с дополнением!».

Вместе с тем реализация развивающего потенциала игры возможна лишь при соблюдении строгих педагогических условий. Как отмечает И.П. Подласый, игра должна быть органично вплетена в логику учебного процесса, а не возникать стихийно [6]. Учителю важно соблюдать баланс: избегать излишней заорганизованности, но и не допускать, чтобы развлекательная сторона вытеснила дидактическую задачу. Правила игры должны быть предельно ясными, лаконичными и понятными каждому ребенку.

Особое внимание следует уделять качеству языкового материала, используемого в игровых заданиях. Тексты, предложения и слова должны быть безупречны с точки зрения норм современного русского литературного языка, соответствовать возрастным особенностям детей и содержать только те орфограммы и графемы, которые уже изучены школьниками. Кроме того, игра должна обеспечивать активное участие каждого ученика в классе, исключая ситуации, когда играет только небольшая группа детей, а остальные выступают в роли пассивных наблюдателей.

Таким образом, формирование у младших школьников грамматических понятий представляет собой сложную научно-методическую проблему, обусловленную противоречием между высокой степенью абстрактности языковых категорий и возрастными особенностями детского мышления. Эффективным инструментом её решения выступает дидактическая игра. Благодаря своему мотивационному, когнитивному и коммуникативному потенциалу, её систематическое применение помогает преодолеть барьер абстрактности. Игра переводит сложный процесс изучения лингвистических законов в доступную и увлекательную форму, обеспечивая глубокое, прочное и осознанное овладение грамматикой.

Список литературы

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 478 с.
4. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2015. – 464 с.
5. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос-пресс, 2006. – 365 с.
7. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025) // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 20.04.2026).
8. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2024. – 320 с.
10. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2025. – 258 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Концептуал, 2025. – 384 с.

Иванишина Полина Алексеевна
студентка

Научный руководитель
Хорун Людмила Владимировна
канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРУЖКА В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация: в статье раскрывается значение экологического кружка как эффективной формы внеурочной деятельности для формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста. Производится анализ психолого-педагогических особенностей младших школьников, определяются ключевые исследовательские умения, которые могут быть сформированы в рамках кружка, и предлагаются конкретные методы, формы и примеры занятий, демонстрирующие высокий воспитательный и развивающий потенциал экологического образования.

Ключевые слова: экологический кружок, начальная школа, природа, исследовательские умения.

Современный этап развития образования характеризуется смещением акцента с простой трансляции знаний на формирование у учащихся ключевых компетенций, среди которых особое место занимает способность к самостоятельному исследованию окружающего мира. Начальная школа является периодом для развития любознательности, наблюдательности и первичных навыков научного поиска. Однако, как показывает практика, в рамках урочной системы не всегда удаётся в полной мере удовлетворить познавательные потребности детей и обеспечить системное формирование исследовательских умений.

Именно здесь открывается широкий потенциал внеурочной деятельности, а в частности – экологического кружка. Экология, как интегративная наука, изучающая взаимосвязи в природе, предоставляет богатейший естественный материал для организации детского исследования, где объекты (растения, животные, явления природы) доступны, интересны и безопасны для младшего школьника.

Младший школьный возраст характеризуется рядом возрастных особенностей, которые делают его благоприятным для развития исследовательских навыков. Дети 7–11 лет активно стремятся познать мир, а наглядно-образное мышление помогает запомнить и понять то, что ребенок может потрогать и сравнить. Яркая эмоциональная отзывчивость создает в детях яркие впечатления от общения с природой и повышает мотивацию к её изучению.

Согласно исследованию Савенкова и Поддьякова [1], у младших школьников можно и нужно сформировать следующие исследовательские умения.

1. Умение видеть проблему.
2. Умение выдвигать гипотезы.
3. Умением наблюдать.
4. Умение проводить простейшие опыты и эксперименты.
5. Умение сравнивать, классифицировать и делать выводы.
6. Умение фиксировать результаты.
7. Умение представлять результаты.

Именно здесь значительным потенциалом обладает экологический кружок – форма внеурочной деятельности, которая позволяет выйти за рамки учебников, организовать

длительные наблюдения, эксперименты и проекты, напрямую связанные с природным окружением ребенка.

Природа – это естественная среда, окружающая ребенка, которая не требует сложного оборудования для начала наблюдений. Благодаря экологическому кружку, ребенок может развивать междисциплинарные умения, например проводя измерения или подсчеты роста растений.

В отличие от абстрактных математических задач, экология обращена к жизненному опыту ребенка. Все объекты для работы находятся в зоне его досягаемости, что обеспечивает высокую внутреннюю мотивацию. Ребенку младшего школьного возраста интересно узнать, почему снег разного цвета, по каким листьям он ходит или как дышит растение [2].

Выделяют 4 метода работы экологического кружка: наблюдение, эксперимент, проектный метод и исследовательские игры [3]. К наблюдениям относят ведение дневников, где можно фиксировать изменения и существенные признаки различных природных явлений. К экспериментам относят опыты, благодаря которым дети учатся ставить цель, моделировать условия и результат работы и делать выводы. Проектный метод схож с наблюдением, но при этом отличается. Благодаря проектам ребенок учится работать с предоставленной информацией или находить новую, а также качественно презентовать результат. Ну и последний метод работы-исследовательские игры. Он используется для завлечения детей в экологию. Благодаря этому методу у детей развивается логика, наблюдательность и проявляются навыки работы в команде, что не мало важно для современного школьника.

Для того, чтобы экологический кружок работал и выполнял свою функцию формирования исследовательских умений, учителю необходимо соблюдать ряд условий, для успешной работы. Педагог не должен давать детям готовые ответы, они должны самостоятельно прийти к ним через работу. Учитель должен создать все условия для успешной работы, это может быть как нужное оборудование, так и отдельный уголок природы, где ребята смогут познакомиться с экологическим миром и узнать о нем чуть больше. В процессе работы важно учитывать темп и интересы каждого ребенка, нужно индивидуально подобрать задания по тем темам, которые будут интересны детям, в ином случае, один ребенок получит знаний, а другой нет, так как ему будет не интересно работать. Важно постараться привлечь родителей к работе экологического кружка, можно организовать совместные экскурсии, семейные выезды или помощь в проведении экспериментов в домашних условиях.

При систематической работе экологического кружка у младших школьников может наблюдаться ряд изменений. Дети становятся более любознательными, они начинают замечать проблемы в окружающей среде, расширяется словарный запас благодаря новым терминам и работе с энциклопедиями, повышается уверенность в своих силах и меняется отношение к природе, из потребительского оно превращается в бережное.

Эффективность работы экологического кружка можно отследить по 3 уровням сформированности исследовательских умений [4].

Таблица 1

Уровень	Характеристика
Высокий	Самостоятельно видит проблему, выдвигает гипотезу, планирует опыт, делает развернутый вывод, оформляет работу
Средний	Выполняет исследование по алгоритму педагога, нуждается в частичной помощи при анализе и оформлении, может сформулировать простой вывод
Низкий	Интерес проявляет только на начальном этапе, действует по прямому указанию, не может перенести образец в новую ситуацию, вывод не формулирует

Экологический кружок обладает мощным, но не всегда используемым в полной мере потенциалом для формирования исследовательских умений младших школьников. Сочетание природной любознательности детей, доступности объектов изучения и гибкости внеурочной деятельности позволяет создать уникальную образовательную среду, в которой ученик выступает не пассивным слушателем, а активным исследователем.

Организация исследовательской деятельности в экологическом кружке не только готовит детей к успешному освоению предметов естественнонаучного цикла в средней школе, но и закладывает основы критического мышления, самостоятельности и ответственного отношения к окружающему миру.

Список литературы

1. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2010. – 208 с. EDN QXZFGT
2. Виноградова Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников: проблемы и перспективы / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2018. – №6. – С. 8–12.
3. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования / И.Д. Зверев. – М.: Просвещение, 2019.
4. Семёнова Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Семёнова. – Томск, 2007. – 225 с. EDN NOPXIV

Иванова Ольга Александровна
студентка

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИГРЫ

Аннотация: в статье исследуется проблема формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий на уроках математики посредством использования дидактических игр. Подчеркивается значимость овладения логическими действиями для познавательного развития и самосовершенствования обучающихся. Рассматриваются логических универсальные учебные действия и их влияние на учебную деятельность. Представлены теоретические основы применения игр на уроках математики. Анализируется роль дидактических игр, таких как загадки, ребусы, головоломки и игры с правилами. Приводятся конкретные примеры дидактических игр, показывающие, как игровые задачи активизируют мыслительную деятельность и способствуют формированию логических УУД.

Ключевые слова: младшие школьники, обучение математике, логические универсальные учебные действия, дидактические игры, познавательное развитие.

Одной из главных задач начального образования является формирование у младших школьников универсальных учебных действий. Под универсальными учебными действиями понимается способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного освоения нового социального опыта [3].

Логические универсальные учебные действия оказывают огромное влияние на формирование учебно-познавательной деятельности младших школьников и познавательное развитие в целом. К числу логических универсальных действия относят операции анализа, сравнения, классификации, подведения под понятие, выведения следствия, установления причинно-следственных связей, построения логической цепочки рассуждения, выдвижения гипотез и их обоснования [1].

Вопросы формирования логических УУД рассматривали А.Г. Асмолов, М.Р. Битянова, Л.С. Выготский, Н.И. Гажук, Г.С. Ковалевская, О.Б. Логинова, Т.В. Меркулова и другие.

В младшем школьном возрасте ведущей формой деятельности становится учение. Но, несмотря на это, игра продолжает занимать важное место и оказывать положительное влияние

познавательного развития на формирование личности младшего школьника. Игры активизируют мыслительную деятельность учащихся, благодаря играм учебный процесс становится более привлекательным и интересным.

Можно отметить еще одно положительное свойство игры, это формирование умений применять полученные знания для решения заданий в незнакомой ситуации. Теоретический материал, который был усвоен учениками проверяется на практическом уровне, тем самым вносит разнообразие в образовательный процесс [4].

Уже в младшем школьном возрасте дети учатся строить высказывания, приводить доказательства и делать умозаключения, приобретая знания. Учителю важно проводить специальную работу, формируя интеллектуальные умения и совершенствуя логические операции и действия. В младшем школьном возрасте детям все еще интересно играть, но их ведущий вид деятельности уже сменился на учебный.

Исходя из этого, в процессе обучения важно соединить эти два процесса и обязательно использовать игровую форму организации урока. Учебный предмет «Математика» позволяет реализовать данные задачи, учеными отмечено как – эффективно и непринужденно с помощью игр, а именно логико-математических дидактических игр [5].

Как указывает Н.Б. Аникеева, именно дидактическая игра оказывает особое влияние на развитие познавательной деятельности. Содержание дидактической игры создает условия для развития логических универсальных учебных действий, так как для достижения результата в игре необходимо анализировать, сравнивать, выделять существенные и несущественные признаки, устанавливать причинно-следственные связи и т. д. [2].

В процессе дидактических игр обучающиеся применяют различные логические действия. Существует множество разных игр, например: загадки, ребусы, головоломки, игры с правилами, в которых используются действия обобщения, анализа признаков, построения предположений. Головоломки и ребусы развивают аналитическое, синтетическое и абстрактное мышления. Игры с правилами позволяют контролировать свои действия и понимать правила.

Анализ литературы позволил выделить виды дидактических игр, способствующие формированию логических УУД у детей младшего школьного возраста на уроках математики (таблица 1) [2].

Таблица 1

Виды дидактических игр	Логические действия и мыслительные операции
На сравнение по величине	Сравнение, сериация и классификация по родовому признаку
На количественные представления	Анализ и синтез объекта, подведение под понятие
На расширение представлений о геометрических фигурах	Осуществление доказательств собственных суждений, обобщение, выведение следствий
На временные представления	Установление аналогии и причинно-следственных связей, владение общими приемами решения задач
На ориентацию в пространстве	Самостоятельное выдвижение гипотез и их обоснование, построение логической цепи рассуждений

Создание проблемных ситуаций в процессе дидактической игры эффективно использовать в качестве средства формирования логических универсальных учебных действий, что помогает овладению обучающимися новыми и ранее неизвестными способами практической и теоретической деятельности.

Покажем формирование у младших школьников отдельных логических универсальных учебных действий на примере различных дидактических игр.

В игре «Разгадай ребус» дети делятся на несколько команд и им предлагается решить ребусы. Побеждает та команда, которая быстрее всех правильно выполнит задание. В этой игре есть несколько раундов и ребусы с каждым раундом усложняются в конце игры подсчитываются баллы, которые команды заработали в процессе игры и выявляется победитель.

Рассмотрим подробнее этапы действия школьников при разгадывании ребусов (рис. 1).



Рис. 1. Разгадай ребус

На первом этапе учащийся осуществляет визуальный анализ предложенного ребуса с целью выявления всех присутствующих в нём элементов (изображения, буквы, цифры, знаки). Затем он вербализует (называет или записывает) обнаруженные элементы, что способствует их осознанному различению. После этого обучающийся повторно обращается к ребусу, акцентируя внимание на специальных знаках – в частности, на кавычках, которые описывают определённое правило. Далее обращаем внимание на то, что кавычка перед словом указывает на необходимость удаления заданного количества букв в начале слова, соответствующего числу кавычек. Аналогичная операция последовательно применяется ко всем словам, входящим в состав ребуса. На заключительном этапе, после того как все «лишние» буквы исключены, учащийся синтезирует оставшиеся части в единое слово или фразу, тем самым завершая разгадывание.

Благодаря этой игре у младших школьников формируются такие логические УУД, как: установление причинно-следственных связей, анализ, сравнение.

Решение головоломок тренирует гибкость мышления, учит видеть нестандартные подходы, развивает пространственное воображение и критическое мышление, что является основой для успешного обучения в дальнейшем.

Переложите 3 палочки так, чтобы получилось 3 равных квадрата.

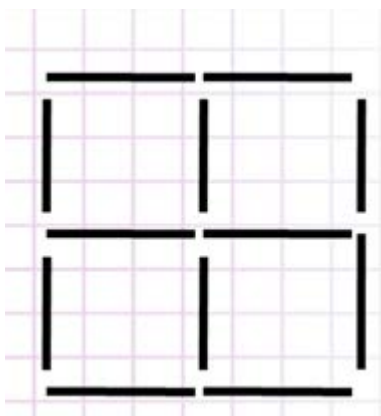


Рис. 2

Решение головоломки начинается с изучения изображения и продумывания возможных перемещений палочек. Учащийся пробует двигать палочки в хаотичном порядке, пытаясь найти решение методом проб и ошибок. Постепенно он понимает какие палочки надо передвинуть, чтобы найти решение.

С помощью головоломок у детей формируются такие логические УУД как: анализ предметов, сравнения исходного с желаемым результатом, классифицирует палочки с их

положением (горизонтальные, вертикальные), создает новую модель, состоящую из трех квадратов, ищет быстрое и правильное решение.

Таким образом, использование дидактических игр способствует более эффективному формированию у младших школьников логических универсальных учебных действий. Они помогают активизировать мыслительные операции и логические действия на уроках математики посредством игровой деятельности, которая стимулирует самостоятельный поиск решения и способствует развитию анализа, синтеза, обобщения и классификации и создает основу для дальнейшего успешного обучения математики.

Список литературы

1. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2023.
2. Аникеева Н.Б. Дидактическая игра как средство формирования логических универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе / Н.Б. Аникеева, А.В. Антипина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – №5(131). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-kak-sredstvo-formirovaniya-logicheskikh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-na-urokah-matematiki-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 19.05.2026).
3. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2022. – 159 с.
4. Маслова Т.А. Использование дидактических игр для формирования универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста / Т.А. Маслова, Е.А. Родина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №82-2. – С. 210–213. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-didakticheskikh-igr-dlya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.05.2026).
5. Тарасова А.П. Дидактические игры на уроках математики как средство развития логического мышления младших школьников / А.П. Тарасова, Е.В. Мишурова // Дневник науки. – 2025. – №2(58). – С. 85–91.

Игнатова Екатерина Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Хорун Людмила Владимировна
канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОСТАВ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ОРГАНИЗМЕ ЧЕЛОВЕКА, ФОРМИРУЕМЫХ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В 3 КЛАССЕ

Аннотация: статья посвящена анализу того, какие именно знания об организме человека формируются у младших школьников в процессе освоения программы *Окружающего мира в 3 классе*. Понимание сформированных у третьеклассников представлений об организме человека позволит более эффективно выстраивать дальнейшее обучение, учитывая их возрастные особенности и уже имеющиеся знания, а также определит потенциальные проблемы и затруднения, требующие особого внимания педагогов.

Ключевые слова: параграф, термин, здоровый образ жизни, органы, системы организма.

Познание окружающего мира является одной из ключевых задач начальной школы, направленной на формирование целостного представления ребенка о природе, обществе и самом себе. Особое место в этой системе знаний занимает изучение человеческого организма, которое позволяет младшим школьникам понять основы здорового образа жизни и

сформировать бережное отношение к своему телу. В третьем классе, на уроках окружающего мира, закладываются базовые представления о строении и функционировании основных систем организма, а также о его потребностях и защитных механизмах [2].

В данной статье рассматривается учебно-методический комплекс (УМК) «Школа России» Плешаков А.А. Окружающий мир 3 класс 1 часть 2023 год [4].

В вышеупомянутом учебнике находится раздел под названием «Мы и наше здоровье».

В разделе представлены такие задачи:

1) устанавливать связи между строением и работой различных органов и систем органов человека;

2) использовать знания о строении и жизнедеятельности организма человека для сохранения и укрепления своего здоровья;

3) оказывать первую помощь при несложных несчастных случаях;

4) вырабатывать правильную осанку;

5) выполнять правила рационального питания, закаливания, предупреждения болезней;

6) понимать необходимость здорового образа жизни и соблюдать соответствующие правила.

В содержании представлены 8 основных тем.

1. Организм человека.

2. Органы чувств.

3. Надежная защита организма.

4. Опора тела и движение.

5. Наше питание.

6. Дыхание и кровообращение.

7. Умей предупреждать болезни.

8. Здоровый образ жизни.

А также в учебниках дополнительный материал «Странички для любознательных: Как устроены и работают наши органы чувств».

В первом параграфе, который носит название «Организм человека», дети узнают, что организм человека состоит из частей – органов. В пример приведены: сердце, легкие, желудок. Введены новые понятия. Одно из них – система органов. Для понимания термина обзорно рассмотрены пищеварительная и кровеносная системы. Далее включено определение нервной системы и её состава (головной мозг, спинной мозг, нервы). Под конец представлены науки такие как анатомия, физиология и гигиена. После практической работы есть небольшая биография советского учёного И.П. Павлова.

Следующий параграф «Органы чувств» начинается с заданий: подготовить рассказ об одном из органов чувств человека по плану, придумать и нарисовать условные знаки к правилам гигиены. В тексте представлено 5 органов чувств: глаза, уши, нос, язык, кожа. Для каждого органа выделен отдел параграфа. Каждый отдел включает в себя: в чём заключается работа органа чувств, как правильно себя вести с данным органом. Строение органов не затрагивается. Введены новые понятия: обоняние, осязание.

В теме «Надёжная защита организма» описана важность выделения кожей жира и пота. Далее представлены правила гигиены для тела, лица, шеи, рук. Заканчивается параграф инструкцией оказания первой помощи при лёгких травмах кожи (ушиб, порез, ожог, обмороживание).

В последующей теме «Опора тела и движение» введено новое понятие: опорно-двигательная система. Рассмотрено её строение – скелет и мышцы, а также роль для организма человека. Присутствует информация о количестве костей и мышц в теле взрослого человека. Выделен отдел «Осанка», в котором описана её важность и правила выработки.

Параграф «Наше питание» начинается с отдела, в котором описаны основные питательные вещества (белки, жиры, углеводы) их функции, а также продукты, богатые этими веществами. Охарактеризованы строение (ротовая полость, глотка, пищевод, печень, желудок, тонкая кишка, толстая кишка) и работа пищеварительной системы. Параграф заканчивается памяткой «Правила здорового питания».

В разделе «Дыхание и кровообращение» введены понятия: дыхательная система, кровеносная система. Рассмотрено их строение и механизм работы. В строение дыхательной системы включены понятия: носовая полость, трахея, бронхи, легкие, лёгочные пузырьки. В строение кровеносной системы включены понятия: кровь, кровеносные сосуды, сердце. В практической работе после параграфа описано, как измерять пульс.

В следующей теме «Умей предупреждать болезни» рассмотрен вопрос закаливания организма как способа предупреждения (профилактики) многих заболеваний, особенно простудных. Даны правила закаливания воздухом, водой, солнцем. Во второй части параграфа введены термины инфекционные болезни и аллергия. Рассмотрены некоторые возбудители инфекционных болезней. Кратко описаны профилактические меры.

В заключительном параграфе «Здоровый образ жизни» введено соответствующее понятие: здоровый образ жизни. Дальнейший текст посвящен правилам здорового образа жизни (соблюдай чистоту; правильно питайся; сочетай труд и отдых; больше двигайся; не заводи вредных привычек).

В дополнительном материале «Странички для любознательных «Как устроены и работают наши органы чувств» рассмотрено строение уже знакомых органов чувств: глаза, уши, нос, язык, кожа. Присутствуют картинки для лучшего представления, а также некоторые интересные факты.

Проведенное исследование состава знаний младших школьников об организме человека, формируемых на уроках окружающего мира в 3 классе, позволило выявить ряд ключевых аспектов. Установлено, что на данном этапе обучения у учащихся формируется базовое представление о строении и функциях основных систем организма (опорно-двигательной, пищеварительной, дыхательной, кровеносной, нервной) и органов чувств. Дети знакомятся с понятиями, связанными с поддержанием здоровья, гигиеной и безопасным поведением.

Таким образом, уроки окружающего мира в 3 классе закладывают фундамент для дальнейшего изучения биологических дисциплин. Эффективное формирование у младших школьников представлений об организме человека способствует не только развитию их кругозора, но и формированию ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих.

Список литературы

1. Кропачева Т.Б. Повышение качества знаний младших школьников по учебному предмету «Окружающий мир» / Т.Б. Кропачева, М.В. Синева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-znaniy-mladshih-shkolnikov-po-uchebnomu-predmetu-okruzhayushchiy-mir> (дата обращения: 04.04.2026). EDN XSHUPZ
2. Мулявина Э.А. Формирование здорового образа жизни у учащихся начальных классов в процессе естественнонаучного образования / Э.А. Мулявина // Человек. Спорт. Медицина. – 2007. – №2(74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-u-uchaschihsya-nachalnyh-klassov-v-protsesse-estestvennonauchnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 04.04.2026).
3. Анализ учебников по курсу «Окружающий мир»: Выделение тем для освоения в мире вокруг школы / А.С. Обухов, А.А. Артюх, М.И. Кузнецова, М.Д. Пестрякова // Исследователь/Researcher. – 2022. – №3-4(39-40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-uchebnikov-po-kursu-okruzhayushchiy-mir-vydelenie-tem-dlya-osvoeniya-v-mire-vokrug-shkoly> (дата обращения: 04.04.2026).
4. Плешаков А.А. Окружающий мир: 3-й класс: учебник. В 2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков. – 14-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2023.
5. Якунина Н.А. Возможности предмета «Окружающий мир» в контексте развития критического мышления младших школьников / Н.А. Якунина // Гаудеамус. – 2020. – №1(43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-predmeta-okruzhayushchiy-mir-v-kontekste-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 04.04.2026).

Иноземцева Юлия Михайловна
магистрант

Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается теоретическая проблема формирования здоровьесберегающей компетентности у детей младшего школьного возраста. Автор обосновывает необходимость перехода от традиционной модели санитарно-гигиенического просвещения к развитию у ребёнка осознанной внутренней позиции по отношению к своему здоровью. В работе подробно раскрывается четырёхкомпонентная структура здоровьесберегающей компетентности, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и рефлексивный блоки. Особое внимание уделяется содержательному наполнению каждого компонента и их взаимосвязи в контексте возрастных особенностей младших школьников. Статья содержит анализ актуальных российских и международных исследований, подтверждающих сложность и многогранность изучаемого феномена.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, младшие школьники, начальное образование, структура компетентности, осознанное отношение к здоровью.

Почему тема здоровьесбережения в начальной школе актуальна как никогда? Потому что современный мир поставил перед детьми задачи, с которыми не сталкивалось предыдущее поколение в таком масштабе.

Цифровая среда конкурирует за их внимание и двигательную активность. Учебная нагрузка и атмосфера постоянной (пусть и не всегда явной) оценки формируют хронический стресс. Информационный шум мешает прислушаться к собственному телу. Традиционные схемы – уроки физкультуры дважды в неделю и беседы о вреде фастфуда – безнадежно отстали от реальности. Они борются со следствиями, игнорируя причину: неспособность ребёнка самостоятельно управлять своим физическим и психическим состоянием в новых, сложных условиях.

Тревожные цифры подтверждают масштаб проблемы: по данным исследований, проведённых в российских школах, лишь 5% выпускников можно считать практически здоровыми, а уровень первичной заболеваемости за последние годы вырос на 12% [1]. Это кризис, который требует смены парадигмы. Международный систематический обзор, посвящённый изучению грамотности в вопросах здоровья (health literacy) у детей 9–12 лет, однозначно указывает на школу как на ключевую платформу для формирования этих жизненно важных компетенций и выделяет педагогический процесс в отдельную ключевую составляющую их структуры [5].

Цель нашего исследования – выявить и описать структурные компоненты здоровьесберегающей компетентности младшего школьника, обосновать практические пути её формирования через интеграцию в учебный процесс и смену ролевой модели взаимодействия «взрослый – ребёнок».

Традиционно заботу о здоровье детей сводили к двум китам: урокам физкультуры и беседам о гигиене. Как справедливо отмечал ещё основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский, «забота о здоровье ребёнка – это важнейший труд воспитателя». Однако наше понимание «заботы» кардинально изменилось. Если раньше акцент делался на

внешних нормах и контроле («помой руки», «выпрями спину», «пробеги круг»), то современная наука говорит нам о принципиально ином подходе. Здоровье сегодня – это не просто отсутствие болезней, а комплексный ресурс для жизни, и управлять им должен научиться сам ребёнок.

Какой же выход видит современная наука? Его суть – в переходе от разрозненных знаний к целостной здоровьесберегающей компетентности. Это не предмет, а метанавык, личный «внутренний компас» для навигации в мире нагрузок и соблазнов.

Итак, согласимся: цель – не просто проинформировать ребенка, а вооружить его практическим инструментом. Этот инструмент и есть здоровьесберегающая компетентность. Давайте мысленно «распакуем» этот воображаемый чемоданчик, который мы хотим помочь собрать каждому школьнику, и разложим его содержимое по четырём основным отделениям. Вы удивитесь, как много там всего, помимо мыла и зарядки.

1. Отделение «Знаю» (Когнитивный компонент).

Здесь лежит не набор разрозненных фактов, а понимание взаимосвязей. Ребёнок должен не просто заучить, что «сон полезен», а осознавать причинно-следственную связь: «когда я поздно лег, я не выспался → на уроке мне было трудно сосредоточиться → я получил тройку и расстроился».

2. Отделение «Хочу и Ценю» (Эмоционально-ценностный компонент). Л. С. Выготский писал: «Если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике» [2].

Самое важное отделение! Здесь хранится мотивация. Можно знать всё о вреде газировки, но продолжать её пить, потому что это вкусно и все друзья пьют. Компетентность начинается тогда, когда здоровый выбор начинает приносить внутреннее удовлетворение: «Я горжусь, что выбрал сок», «Мне приятно чувствовать себя бодрым после зарядки».

3. Отделение «Умею и Делаю» (Деятельностный компонент).

Здесь находятся конкретные навыки и алгоритмы. Это «руки» нашей компетентности. Содержимое самое разнообразное: от чисто гигиенических (правильно мыть руки) и бытовых (приготовить простой бутерброд) до психологических (приём простой дыхательной гимнастики, чтобы успокоиться) и цифровых (поставить таймер для работы за компьютером). «Сформированные навыки личной и общественной гигиены содействуют правильному поведению детей в быту и, конечно же, в общественных местах» [3].

4. Отделение «Анализирую и Корректирую» (Рефлексивно-оценочный компонент).

Это самый «продвинутый» и сложный уровень, вершина компетентности. Здесь лежит способность к самоанализу и гибкой адаптации. «Владение навыками самооценивания будет способствовать более быстрой адаптации ребенка в среднем звене школы» [4]. Ребёнок учится не просто действовать по шаблону, а оценивать результат: «Я неделю ложился вовремя и на утренней контрольной чувствовал себя увереннее. Значит, это работает для меня». Или наоборот: «После двух часов игры в планшете у меня разболелась голова. В следующий раз сделаю перерыв через 30 минут».

Все четыре компонента неразрывно связаны: знание подкрепляет действие, ценность мотивирует к анализу, а рефлексия корректирует будущие решения. Изъять любой компонент – значит разрушить целостность механизма здоровьесбережения. Здоровьесберегающая компетентность младшего школьника – это, таким образом, не сумма знаний, а сложное интегративное качество личности, позволяющее ребёнку осознанно, самостоятельно и эффективно управлять своим физическим и психическим благополучием в изменяющихся условиях. Понимание этой структуры ставит перед педагогикой новый вопрос: каким образом можно сформировать все эти компоненты на практике?

Список литературы

1. Береснева Л.Н. Компоненты здоровьесберегающих образовательных технологий как источник формирования культуры здоровья детей и молодёжи / Л.Н. Береснева // Концепт. – 2016. – Т. 17. – С. 554–558. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46286.htm> (дата обращения: 03.02.2026).
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Семенихина Е.В. Педагогические условия формирования у детей 5–6 лет культурно-гигиенических навыков / Е.В. Семенихина // Электронный репозиторий Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.
4. Сусликова О.Е. Формирование самооценки у младших школьников в совместной деятельности / О.Е. Сусликова // Электронный репозиторий Сибирского федерального университета. – 2023. – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/150379> (дата обращения: 03.02.2026).
5. The constructs of health literacy in children: a systematic review / S.Z. Bakhtiarvand, Z. Rahaei, H.A. Sadeghian [et al.] // BMC Public Health. – 2025. – Vol. 25. No. 1. – P. 3352. DOI 10.1186/s12889-025-24573-4. EDN ZWMYEX
6. Романов В.А. Деятельность педагогического вуза по созданию здоровьесберегающего пространства / В.А. Романов // Общеобразовательная школа – основа физического воспитания и спортивных достижений: материалы Международной науч.-практич. конференции по проблеме физического воспитания учащихся (20-21 декабря 2011 г.). – М.: МГОУ, 2011. – С. 170–182. EDN WJYXCT
7. Романов В.А. Научно-методический потенциал образовательных модулей формирования установки на здоровьесозидающую деятельность у магистрантов-педагогов / В.А. Романов, Н.А. Глузман, Л.В. Руднева // Теория и практика физической культуры. – 2025. – №7. – С. 18. – URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/20436> (дата обращения: 19.04.2026). EDN QDONBU

Катковская Екатерина Андреевна
бакалавр, магистрант

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОСМОТР СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена вопросу просмотров современных мультфильмов как средства воспитания младших школьников. Были раскрыты основные понятия: воспитание, ценности и воспитательный потенциал. Проанализированы основные подходы и требования для подбора мультфильмов к просмотру младшими школьниками.

Ключевые слова: воспитание, ценности, младшие школьники, воспитательный потенциал, мультфильмы.

Современные дети находятся в постоянном взаимодействии с медиаконтентом, который поступает через экран телевизора. Мультфильмы среди всех телевизионных передач являются самыми востребованными у младших школьников. Мультипликационные фильмы способствуют формированию у младших школьников различных ценностей воспитания. Но стоит отметить, что не каждый мультфильм имеет положительный воспитательный потенциал. В связи с этим необходимо провести изучение воспитательного потенциала современных мультфильмов.

В первую очередь необходимо разобраться с таким понятием как «воспитание». В книге «Педагогика. Теория и методика воспитания» Сидорова С.В. под воспитанием понимается «специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации воспитательных целей и задач, отражающих основные требования общества» [6, с. 4]. В современном мире воспитание выполняет функции такие, как культурно-созидательная, гуманистическая, социальная адаптация [6]. Культурно-созидательная функция нацелена на передачу культурного наследия из поколения в поколение, гуманистическая функция отвечает за формирование личности ребенка, социальная адаптация рассматривает вхождение ребенка в

общество. Данные функции воспитания взаимосвязаны и способствуют гармоничному развитию личности.

В процессе воспитания фундаментом выступает формирование ценностей в личности ребенка, так как именно они в дальнейшем способствуют формированию мировоззрения ребенка и поведения его в обществе. И.П. Пидкасистый отмечает, что необходимо сформировать ценностное отношение к природе, к жизни (счастье, совесть, справедливость и т. д.), к обществу (патриотическое воспитание) и труду (получение основных трудовых навыков) [1]. Таким образом, формируя данные ценностные ориентиры ребенку прививается уважение к моральным нормам общества, к культурному наследию страны, к труду.

В формировании ценностного отношения у младшего школьника в процессе воспитания важным фактором является воспитательный потенциал. «Воспитательный потенциал – совокупность имеющихся возможностей в области воспитания» [9, с. 10]. Можно сделать вывод, что под воспитательным потенциалом подразумевается использование различных средств в процессе воспитания, которые способствуют формированию личности. М.В. Шакурова выделяет определенную структуру воспитательного потенциала. В данную структуру включены: материальные и нематериальные ресурсы, разнообразные виды потенциалов (индивидуально-организационный, операционный, ценностный, интеграционный), носители воспитательного потенциала (школьники, социальная среда, материальные условия, педагоги и т. д.) [2].

В воспитательный потенциал включены два компонента: целенаправленный выбор педагогической стратегии учителем, то есть необходимость определения педагогом приемов, методик, средств, способствующие эффективному решению воспитательных целей, и выявление качеств и нравственных идеалов учащихся, которые необходимо сформировать в процессе воспитания с помощью выбранных методик, приемов, средств [2].

Эффективным средством воспитания младших школьников являются мультфильмы. Мультипликационные фильмы располагают детей своей яркостью, образностью, доступностью, это приводит к выводу, что их воспитательный потенциал близок к сказкам и играм [6]. Мультфильмы дают возможность продемонстрировать детям примеры поведения в обществе. С помощью мультипликационных фильмов детям легче социализироваться в обществе и сформировывать эстетический вкус и культуру общения [8]. Стоит отметить, что применение мультфильмов в воспитательном процессе позволит наглядно учащимся показать положительные и отрицательные поступки персонажей, что положительно скажется на формировании их представлений о добре и зле.

В мультфильмах зачастую персонажи являются противопоставлением друг друга. Просматривая мультипликационный фильм, ребенок способен отличить положительного героя от отрицательного, дать оценку их поведению [5]. Это способствует в воспитательном процессе у детей сформировать ценности о дружбе, справедливости, развить чувство совестливости.

Но не каждый современный мультфильм имеет высокий воспитательный потенциал. Соответственно необходимо следовать определенным требованиям по его подбору. В требования выбора мультфильма включены: эмоциональность речи персонажей, которая способствуют выражению сопереживания у детей, четкость и доступность материала, узнаваемость черт характера героя, чтобы учащиеся смогли выявить и проанализировать его поступки [4]. Мультфильм должен быть детям понятен и с четко выделенными ценностями, например добро, взаимопомощь, дружба и необходимо, чтобы была выражена мораль мультфильма [4].

Подобрав правильный мультфильм для просмотра, можно добиться высокого воспитательного потенциала от современных мультфильмов, если следовать методике работы. Чтобы мультфильм вызвал наибольший отклик у детей, необходимо организовать поэтапную работу. Существуют следующие этапы работы с мультипликационными фильмами для формирования ценностного отношения у детей: подготовительный, рецептивно-когнитивный, аналитический, деятельностно-рефлексивный [10]. Рассмотрим каждый этап отдельно. Целью подготовительного этапа является подготовка детей к внимательному просмотру. На данном этапе можно использовать метод «вопросы перед просмотром», который позволит

учащимся акцентировать внимание на основные моменты мультфильма. Рецептивно-когнитивный этап – просмотр мультфильма или фрагмента мультфильма, с помощью которого учащиеся смогут выявить основные ценностные ориентиры. Аналитический этап отвечает за обсуждения мультфильма после его просмотра. На данном этапе эффективнее всего использовать метод этической беседы, с помощью которого можно привлечь учащихся к обсуждению к выделенной проблеме в мультфильме. В деятельностно-когнитивном этапе происходит устойчивое формирование ценностного отношения. Учащиеся оценивают поступки героев, проводят анализ своих поступков, выделяют ценностные ориентиры. Используя данные этапы работы с мультипликационными фильмами, можно добиться глубокого сознания и восприятия у учащихся ценностных ориентиров, которые были заложены в фильме.

После просмотра мультфильма необходимо создавать определенные ситуации, которые помогут учащимся лучше понять нравственные ситуации. О.В. Куниченко выделяет шесть ситуаций: ситуация, включающая в себя постановку вопросов, обсуждение ситуаций, происходивших в мультфильме, что позволяет детям понять и осознать просмотренный материал. Вторая ситуация – выделение в мультфильме фрагментах, в которых ярко выражены нравственные поступки героев. Третья ситуация посвящена оценке и обсуждению главных героев и их поступков, выражение мнения. В четвертой ситуации главной целью является побудить ребенка задавать вопросы учителю, которые более ясно раскроют выраженную проблему в мультфильме. Создание пятой ситуации позволяет перенести поступки героев на личный опыт учащихся, осознание правильности своих поступков и поступков героев. В шестой ситуации учащиеся сравнивают свои ценностные ориентиры с ориентирами героев, делают выводы о том, как правильно себя вести в обществе [3]. Организация ситуаций после просмотра мультфильма усиливает его воспитательный потенциал. Выделяя ключевые эпизоды и организовывая диалоги вокруг представленных проблем в мультфильме, учитель стимулирует осмысление поступков героев, оказывая помощь в формировании ценностей.

Таким образом, современные мультфильмы имеют высокий воспитательный потенциалом, способствуя формированию у младших школьников ценностей. Чтобы достичь результатов, педагогам важно придерживаться требований при подборе мультфильмов, учитывая эмоциональность, ясность сюжета и чёткость выражения морали. Также большое значение имеет создание ситуаций, которые позволяют учащимся раскрыть основные ценности, продемонстрированные в мультфильме, чтобы в дальнейшем активно обсудить и применить в собственной жизни.

Список литературы

1. Алмазова И.Г. Теория и методика воспитания: курс лекций и практикум / И.Г. Алмазова, Е.В. Долгошеева, С.Н. Числова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – 92 с. EDN OAILJP
2. Богданцев А.С. Понятие «Воспитательный потенциал» в современных педагогических исследованиях / А.С. Богданцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-vospitatelnyy-potentsial-v-sovremennyh-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.10.2025).
3. Пахилина А.Ю. Мультфильм как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста / А.Ю. Пахилина // Аллея науки. – 2021. – Т. 1. №7(58). – С. 617–625. EDN JLGXJW
4. Плотникова Е.Е. Актуализация воспитательного потенциала мультипликационных фильмов в работе с детьми дошкольного возраста / Е.Е. Плотникова // Гуманитарный вестник (Горловка). – 2018. – №7-1. – С. 84–90. EDN OOTRHW
5. Савкина Н.Г. Мультфильм как средство нравственного воспитания младших школьников / Н.Г. Савкина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №8(88). – С. 210–214. DOI 10.24158/sp.2021.8.31. EDN DRXZDN
6. Сердюкова М.А. Воспитательный потенциал мультфильмов для детей / М.А. Сердюкова // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»: материалы XIV международной научно-методической конференции (Гомель, 02 февраля 2023 г.). – Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2023. – С. 345–347. EDN UAYADN

7. Сидоров С.В. Педагогика (Теория и методика воспитания): учебно-методич. пособие для студентов пед. вуза (заочное обучение) / С.В. Сидоров. – Шадринск: Исеть, 2006. – 59 с. EDN RJYVPD
8. Силуянова М.Я. Мультфильмы как средство нравственного воспитания детей дошкольного возраста / М.Я. Силуянова // Аспирант. – 2018. – №5(42). – С. 57–59. EDN YZXTQL
9. Степанов П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / П.В. Степанов; под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогический поиск, 2016. – 48 с.
10. Хоменко Е.В. Нравственное воспитание младших школьников посредством мультфильмов / Е.В. Хоменко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. №2. – С. 160–165. EDN WOOCRR

Качурина Анастасия Николаевна
магистрант

Научный руководитель

Ежкова Нина Сергеевна

д-р пед. наук, доцент, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и методические основы воспитания гражданской активности у старшеклассников. Раскрывается сущность понятия «гражданская активность», анализируются психолого-педагогические особенности старшего школьного возраста, обосновываются эффективные методы и формы воспитательной работы. Особое внимание уделяется роли образовательной среды и социального опыта учащихся в формировании активной гражданской позиции.

Ключевые слова: гражданская активность, старшеклассники, воспитание, гражданская позиция, социализация, педагогические методы, патриотизм.

Одной из целей современного образования является воспитание гражданина – человека, который обладает знаниями и умениями, у которого сформирована система демократических ценностей и готовность участвовать в общественной и политической жизни государства [5]. В связи с этим особую значимость приобретает проблема воспитания гражданской активности у старшеклассников.

Гражданская активность выступает важнейшей характеристикой зрелой личности, отражающей её готовность участвовать в общественно значимой деятельности, отстаивать свои права и выполнять обязанности перед обществом [1]. В условиях глобализации, цифровизации и трансформации социальных институтов формирование активной гражданской позиции становится приоритетной задачей системы образования.

Целью данной статьи является теоретико-методическое обоснование процесса воспитания гражданской активности у старшеклассников.

Понятие «гражданская активность» в педагогике и социологии трактуется как интегративное качество личности, включающее осознание гражданских прав и обязанностей, готовность к участию в общественной жизни и стремление к социально значимой деятельности [4].

Исследователи выделяют следующие компоненты гражданской активности:

- когнитивный (знания о правах, обязанностях, общественных процессах);
- ценностный (убеждения, гражданские установки, патриотизм);
- поведенческий (участие в общественной деятельности, инициативность) [2].

Гражданская активность тесно связана с понятием гражданской позиции, которая формируется под влиянием социальных институтов, прежде всего семьи и школы [6].

Важную роль в формировании гражданской активности играет процесс социализации, в ходе которого личность усваивает социальные нормы, ценности и модели поведения.

Старший школьный возраст (15–18 лет) является ключевым этапом формирования мировоззрения и гражданской позиции личности. Для данного периода характерны:

- развитие абстрактного мышления;
- формирование ценностных ориентаций;
- стремление к самостоятельности;
- повышенный интерес к социальным и политическим вопросам;
- развитие самосознания и рефлексии [7].

Старшеклассники активно ищут своё место в обществе, что делает их особенно восприимчивыми к воспитательным воздействиям. В этот период важно создавать условия для проявления инициативы, самостоятельности и ответственности.

Эффективное воспитание гражданской активности требует использования комплексного подхода, включающего различные методы и формы работы.

1. *Деятельностный подход*. Основу составляет включение учащихся в реальные виды социальной деятельности, например:

- волонтерская деятельность;
- участие в школьном самоуправлении;
- социальные проекты.

Практическая деятельность способствует формированию ответственности и инициативности.

2. *Личностно-ориентированный подход*. Предполагает учёт индивидуальных особенностей учащихся, их интересов и потребностей. Важно создавать условия для самореализации личности.

3. *Компетентностный подход*. Ориентируется на формирование гражданских компетенций: правовой грамотности, коммуникативных навыков, критического мышления [3; 4].

Для формирования гражданской активности у старшеклассников применяются разнообразные формы работы.

1. *Проектная деятельность*: учащиеся разрабатывают и реализуют социальные проекты, направленные на решение актуальных проблем. Это способствует развитию инициативы и ответственности.

2. *Дискуссии и дебаты*: обсуждение общественно значимых тем формирует умение аргументировать свою позицию и уважать мнение других.

3. *Волонтерская деятельность*: участие в добровольческой деятельности способствует развитию эмпатии и социальной ответственности.

4. *Ученическое самоуправление*: позволяет учащимся принимать участие в управлении школьной жизнью, формируя лидерские качества и навыки принятия решений.

5. *Интерактивные методы обучения*. К ним относятся: деловые игры, кейс-методы, тренинги.

Образовательная среда школы играет ключевую роль в формировании гражданской активности. Она должна быть демократичной и открытой. Среда, в которой находятся старшеклассники, становится эффективным инструментом воспитания гражданской активности, если:

- сочетает теоретическую подготовку с практической деятельностью;
- создаёт условия для самореализации старшеклассников;
- поддерживает их инициативы;
- обеспечивает связь школы с обществом.

В результате у выпускников формируется не просто знание о гражданственности, а готовность и способность участвовать в жизни общества, отстаивать свои права и брать на себя ответственность.

Важное значение имеет взаимодействие школы с социальными партнёрами: общественными организациями, органами местного самоуправления, учреждениями культуры и спорта.

Для оценки сформированности гражданской активности можно использовать следующие критерии: уровень знаний о гражданских правах и обязанностях, выраженность гражданской позиции, участие в общественной деятельности, степень инициативности.

Методы диагностики могут включать анкетирование, наблюдение, анализ деятельности учащихся.

Воспитание гражданской активности у старшеклассников является важнейшей задачей современной школы. Эффективность данного процесса зависит от комплексного использования различных педагогических подходов, методов и форм работы.

Создание условий для активного участия учащихся в общественной жизни способствует формированию социально ответственной личности, готовой к выполнению гражданских обязанностей и участию в развитии общества.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2010. – 528 с. EDN QYATKZ
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интеллект-Центр, 2004. – 544 с.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
5. Иванова Е.О. Гражданское воспитание школьников / Е.О. Иванова. – М.: Просвещение, 2015. – 192 с.
6. Караковский В.А. Воспитательная система школы / В.А. Караковский. – М.: Просвещение, 2002. – 160 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с. EDN VXLCUH

Коваленко Александра Иннокентьевна

магистрант

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основания проблемы формирования у детей младшего школьного возраста интереса к миру профессий. Анализируются ключевые понятия: «интерес», «профессиональное самоопределение», «профориентация» применительно к пропедевтическому этапу. Выделяются структурные компоненты изучаемого интереса, обосновывается сензитивность начальной школы для воспитания ценностно-мотивационных основ трудового выбора. Обсуждаются возможности использования виртуальных экскурсий как эффективного педагогического средства.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, младшие школьники, интерес, профориентация, пропедевтический этап.

Интерес к профессиональному самоопределению младших школьников отражает направленность личности ребёнка на познание мира профессий, положительное отношение к труду и готовность к первичному осмыслению собственного будущего профессионального пути. В современной психолого-педагогической литературе данное понятие употребляется сравнительно редко и рассматривается опосредованно через такие категории, как

«профессиональный интерес», «профориентационная мотивация», «ценностное отношение к труду». Применительно к младшему школьному возрасту обращение к этому понятию методологически оправданно: ребёнок 7–10 лет ещё не способен к осознанному выбору профессии, но уже проявляет интерес к миру труда и разным видам деятельности [3, с. 92].

В младшем школьном возрасте правомерно говорить не о завершённом профессиональном самоопределении, а о формировании его предпосылок. Ключевая из них – интерес, выполняющий функцию внутреннего побудителя активности, определяющий направленность познавательной деятельности и стимулирующий включённость в игровые и практические действия. Формирование интереса к профессиональному самоопределению на этом этапе – начальная ступень, обеспечивающая основу для последующего осознанного выбора. Такой интерес выражается в положительной мотивации к познанию мира труда, стремлении узнавать о разных видах деятельности, соотносить их со своими склонностями. Иными словами, складываются не результаты выбора, а его ценностно-мотивационные предпосылки.

Актуальность проблемы подтверждается исследованиями Зеера Э.Ф., Климова Е.А., Чистяковой С.Н. и др. [1; 4]. Несмотря на накопленный объём знания, вопрос теоретических основ профориентации остаётся открытым. Профориентация – объект разных наук, отсюда разнообразие подходов к её трактовке [3, с. 92].

Под интересом к профессиональному самоопределению младших школьников понимается интегративное личностное образование, выражающееся в положительном эмоционально-познавательном отношении к миру профессий, стремлении узнавать о различных видах труда, соотносить их со своими склонностями и способностями, а также в готовности к первичным пробам профессионального выбора в доступных возрасту формах деятельности.

В научной литературе интерес традиционно рассматривается как избирательное, эмоционально окрашенное отношение личности к объектам действительности, сопровождающееся стремлением к познанию и освоению. По мнению Г.И. Щукиной, интерес – важнейший мотив учебной деятельности, активизирующий личность и способствующий её развитию. А.К. Маркова подчёркивала, что устойчивый интерес становится условием успешности деятельности [7, с. 121].

Выделяют три структурных компонента интереса применительно к профессиональной сфере. Когнитивный – осознанное стремление к получению информации о профессиях, любознательность. У младших школьников это проявляется в вопросах, наблюдении за трудом взрослых. Эмоциональный – переживание удовольствия, радость познания. Как отмечает С.Н. Чистякова, младший школьный возраст отличается повышенной чувствительностью, что создаёт условия для воспитания ответственного отношения к труду. Мотивационно-волевой – устойчивое стремление заниматься деятельностью, связанной с профессией, способность ставить цели. У младших школьников это выражается в игровых пробах себя в роли представителей профессий [7, с. 59].

Таблица 1

Структура интереса к профессиональному самоопределению,
формируемого у младших школьников

Компонент	Содержание	Проявления у младшего школьника
Когнитивный	Осознанное стремление к получению информации о профессиях	Интерес к рассказам, наблюдение за трудом взрослых, вопросы
Эмоциональный	Переживание удовольствия, радость познания, уважение к труду	Положительные эмоции, отзывчивость, гордость за работающих
Мотивационно-волевой	Стремление заниматься деятельностью, связанной с профессией	Игровые пробы, выполнение поручений, инициативность

Таким образом, сформированный интерес к профессиональному самоопределению предполагает не только знания о профессиях, но и положительное отношение к труду, и

готовность к элементарным действиям по освоению профессиональных ролей. С детства у ребёнка складывается определённое отношение к разным профессиям, поэтому важно сформировать культуру самоопределения – составную часть базовой культуры личности [8, с. 18].

Профессиональное самоопределение в широком смысле – длительный процесс выбора и построения профессионального пути. И.С. Сергеев рассматривает профориентацию как систему мероприятий, помогающих человеку выбрать профессию с учётом особенностей личности и рынка труда [16, с. 26]. Е.А. Климов выделял два уровня: гностический (самопознание) и практический (реальные шаги) [4, с. 251]. Н.С. Пряжников подчёркивал формирование внутренней готовности личности планировать профессиональное развитие [12, с. 91]. С.Н. Чистякова определяет его как процесс согласования индивидуальных возможностей и общественных потребностей.

Понятие «профессиональная ориентация» тесно связано с терминами «профессия», «профессиональное самоопределение», «профориентация» [6, с. 8]. Л.С. Зникина и Е.В. Понаморева отмечают системный характер профориентационной деятельности [2, с. 76]. Н.В. Козырева подчёркивает, что в условиях динамичного рынка труда профориентация помогает школьникам осознавать свои интересы и способности [5, с. 7].

Применительно к младшим школьникам профессиональное самоопределение имеет особую специфику. Перед детьми 7–10 лет не стоит задача реального выбора профессии. Этот возраст рассматривается как пропедевтический этап, закладывающий основы дальнейшего становления. Поступление в школу становится глубоким психологическим переходом: ребёнок выходит из мира игры и входит в пространство систематического обучения, правил и ответственности [9, с. 46]. Учебная деятельность становится ведущей, определяя вектор психического развития и социализации. Формируется «внутренняя позиция», трудолюбие и самостоятельность становятся основными характеристиками личности. Задача педагога – использовать эти возможности. Условием успешной профориентационной работы является реализация принципов системности, поэтапности, преемственности. С.Н. Чистякова подчёркивает: педагогическая поддержка в начальной школе должна быть направлена на выработку ценностно-мотивационных основ и устойчивого интереса к миру труда.

Следовательно, в начальной школе профессиональное самоопределение проявляется не в выборе профессии, а в развитии предпосылок: интереса к разным видам труда, уважения к людям разных профессий, понимания социальной значимости труда, стремления узнавать о профессиях, первых попыток соотносить свои способности с видами деятельности.

Анализ практики показывает, что потенциал младшего школьного возраста используется не в полной мере. Профориентационная работа ориентирована преимущественно на подrostков, в начальной же школе она носит эпизодический характер (отдельные беседы, классные часы). Между тем младшие школьники отличаются высокой эмоциональностью, впечатлительностью, любознательностью – качествами, создающими благоприятные условия для формирования интереса к труду. Возникает необходимость поиска эффективных педагогических средств, соответствующих возрастным особенностям. Одним из таких средств выступает виртуальная экскурсия. Её педагогический потенциал – в наглядности, интерактивности, доступности, возможности демонстрации разных профессий без выхода за пределы школы. Виртуальная экскурсия позволяет приблизить ребёнка к реальному миру труда, вызвать эмоциональный отклик и стимулировать познавательный интерес.

В деятельности советника директора по воспитанию большое внимание уделяется организации профориентационной работы уже в начальной школе. Эффективными формами здесь выступают сюжетно-ролевые игры («Больница», «Магазин», «Стройка»), в ходе которых дети примеряют на себя профессиональные роли. Регулярные встречи с родителями – представителями разных профессий (врач, инженер, повар, водитель) позволяют школьникам получать живые рассказы о труде из первых уст [5, с. 17]. Чтение и обсуждение детской литературы о профессиях, а также организация мастер-классов (например, «Юный повар», «Мастерок», «Флорист») развивают практический интерес. Особое место занимают

экскурсии – как реальные (на почту, в пожарную часть, в магазин), так и виртуальные, которые советник может включать в план воспитательной работы. Комплексное применение указанных форм способствует постепенному накоплению у младших школьников знаний о мире труда, формированию положительного эмоционального отношения к профессиям и первичных навыков деятельности.

Таким образом, проблема формирования у младших школьников интереса к профессиональному самоопределению является актуальной и значимой. Младший школьный возраст – важный этап становления ценностно-мотивационных основ будущего выбора. Особую значимость приобретает поиск эффективных форм работы, в том числе виртуальных экскурсий и других методов, которые может использовать в своей деятельности советник по воспитанию.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профконсультирования: метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академия, 2014. – 224 с. EDN UJMXDM
2. Зникина Л.С. Современные тенденции развития профориентационной работы с обучающимися / Л.С. Зникина, Е.В. Понаморёва // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – №3(55). – С. 74–81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-proforientatsionnoy-raboty-s-obuchayuschimisya> (дата обращения: 15.04.2026). DOI 10.54509/22203036_2024_3_74. EDN WVTCMM
3. Иманалиева А. Современные аспекты профориентации / А. Иманалиева // Научное образование. – 2024. – №2(23). – С. 91–93. – URL: <https://elibrary.ru/forsum> (дата обращения: 10.04.2026). EDN FORSUM
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 304 с. EDN QXYWQX
5. Козырева Н.В. Организация профориентационной работы с обучающимися и их родителями: учеб.-метод. пособие / Н.В. Козырева, Н.О. Малахова, Е.В. Понамарева, Н.А. Серова. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2023. – 136 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34913187> (дата обращения: 05.04.2026). EDN HWIAWM
6. Кучина Ю.М. Анализ понятия профессиональной ориентации / Ю.М. Кучина // Мир педагогики и психологии. – 2024. – №8(97). – С. 6–12. EDN QJPSVX
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. EDN YQCKKS
8. Мигирова Ю.Э. Проблемы формирования познавательного интереса у современных младших школьников / Ю.Э. Мигирова // Педагогическое образование. – 2021. – Т. 2. №3. – С. 17–22.
9. Мухина В.С. Младший школьный возраст / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2020. – №3. – С. 42–156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mladshiy-shkolnyy-vozrast> (дата обращения: 18.04.2026). EDN SLNOBG
10. Пряжников Н.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. – М.: Академия, 2013. – 208 с. EDN WIZYOB
11. Сергеев И.С. Образовательная профориентация — методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью / И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – №1(52). – С. 24–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-proforientatsiya-metodologicheskaya-osnova-proforientatsionnoy-raboty-s-detmi-i-molodezhyu> (дата обращения: 20.04.2026). DOI 10.52944/PORT.2023.52.1.002. EDN PAKRJK
12. Траут Д.В. Профессиональное самоопределение обучающихся начальной школы / Д.В. Траут, Н.А. Серова, М.В. Астахова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №2(42). – С. 85–91.
13. Чистякова С.Н. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: Академия, 2012. – 176 с. EDN QYEZAP
14. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение: научный аспект / С.Н. Чистякова // Профессиональное образование. – 2015. – №6. – С. 26–34.
15. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 382 с.
16. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 416 с.

Комарова Дарья Александровна
студентка

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КРУЖОК ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы формирования каллиграфических умений у младших школьников в условиях внеурочной начальной школы. Обосновывается выбор кружка художественного творчества как оптимальной формы внеурочной деятельности, позволяющей интегрировать технические задачи письма с эстетическим развитием личности. Описаны сущностные характеристики кружковой работы и раскрыт педагогический потенциал художественно-творческой среды в преодолении графических трудностей и повышении мотивации к рукописному письму.

Ключевые слова: каллиграфические умения, внеурочная деятельность, кружок художественного творчества, эстетическое воспитание младших школьников.

В современной образовательной ситуации проблема формирования каллиграфических умений младших школьников переходит из плоскости чисто технического навыка в область сохранения когнитивного потенциала личности. Каллиграфические умения являются мощным инструментом развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации [1], однако в условиях интенсификации обучения на уроках русского языка акцент зачастую смещается на скорость письма, что ведет к деформации его эстетической стороны: нарушению наклона, пропорций и связности элементов.

Возникает необходимость в поиске дополнительных форм работы, позволяющих проводить индивидуализированную коррекцию почерка в психологически комфортных условиях. Одной из наиболее перспективных форм в данном контексте выступает кружок художественного творчества.

Чтобы обосновать эффективность художественно-творческого подхода, необходимо обратиться к природе графического навыка. Письмо – это сложный психофизиологический процесс, требующий интеграции речеслуховой, зрительной и двигательной систем под контролем коры головного мозга. Л.С. Выготский подчеркивал, что овладение письменной речью – это усвоение сложной знаковой системы, требующее произвольности психических функций [2].

Согласно Д.Б. Эльконину, каллиграфия является показателем сформированного почерка, при котором сохраняется правильная форма букв и устойчивость их наклона даже при ускорении темпа. Совершенствование этих умений предполагает переход от механического копирования к осознанному управлению движениями руки. Однако традиционные «минутки чистописания» на уроках часто сводятся к репродуктивному списыванию, что не вызывает у детей интереса и может приводить к мышечным зажимам [5].

Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность – это образовательная деятельность, реализуемая в формах, отличных от урочной, направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [4]. Кружок художественного творчества как форма такой деятельности обладает специфическими характеристиками.

Гибкость программы: в отличие от урока, кружковое занятие позволяет варьировать темп освоения материала и использовать широкую систему упражнений.

Вариативность инструментария: возможность использования перьев, кистей и различных графических материалов способствует развитию мелкой моторики и тактильной чувствительности.

Эстетическая направленность: интеграция каллиграфии с художественным творчеством позволяет превратить освоение графики письма в осознанную творческую деятельность.

Кружок выступает как специально организованная среда, где формирование каллиграфических умений органично сочетается с развитием эстетического восприятия.

Потенциал данной формы работы заключается в возможности преодоления графических трудностей через творчество и снятие психологического напряжения. Основные аспекты этого потенциала включают следующее.

1. Сенсомоторное развитие: упражнения направлены не только на механическую отработку навыка, но и на развитие зрительно-пространственного восприятия.

2. Мотивационный компонент: использование элементов художественного творчества позволяет превратить процесс письма в искусство. Ярким примером является методика письма с «секретом», основанная на эстетическом осмыслении каждого элемента буквы.

3. Индивидуализация: неформальная среда кружка позволяет учитывать психофизиологические особенности обучающихся и обеспечивать положительную мотивацию к письму [3].

Практическая реализация столь масштабного педагогического потенциала требует строгого соблюдения комплекса методических условий и грамотного конструирования образовательной программы кружка. Для обеспечения высокой эффективности процесс совершенствования умений должен быть логически разделен на несколько взаимосвязанных блоков, последовательно усложняющих задачи.

Первый цикл занятий – подготовительный, или блок графической и сенсорной разминки. На данном этапе ключевой целью является снятие мышечного напряжения и подготовка кисти руки к сложным микромоторным актам. Программа должна включать обязательное использование нестандартной пальчиковой гимнастики, упражнений на развитие тактильной чувствительности и межполушарного взаимодействия. Особое внимание уделяется освоению пространства листа через техники ритмичной штриховки различной интенсивности, рисование непрерывных каллиграфических орнаментов и бордюров. Эти упражнения позволяют ребенку интуитивно почувствовать границы рабочего поля, выработать плавность движений и скоординировать систему «глаз-рука» до того, как он перейдет непосредственно к написанию букв.

Второй цикл занятий носит аналитико-конструктивный характер и обеспечивает плавный, осознанный переход от визуального анализа к физическому конструированию формы. В рамках данного этапа происходит углубленное изучение строения и формы букв: школьники не просто механически заучивают графические элементы, а исследуют их структуру, пропорции и закономерности соединения. Важнейшим методическим приемом здесь выступает поиск сходных графических контуров в объектах живой природы, архитектурных формах и предметах изобразительного искусства. Кроме того, дети занимаются физическим конструированием буквенных образов из нетрадиционных материалов – лепят базовые элементы из пластилина, выкладывают их из природных материалов, конструктора или синельной проволоки. Такой объемный, тактильный подход переводит абстрактный графический символ в предметную плоскость, позволяя ребенку буквально «ощутить» форму буквы со всех сторон перед тем, как перенести ее на бумагу. Это критически важно для младших школьников, так как опирается на ведущее для их возраста наглядно-образное мышление [2].

Третий цикл занятий – художественно-графический, в рамках которого осуществляется переход непосредственно к ритмическому письму и созданию завершенных творческих продуктов. На этом этапе техническая каллиграфия окончательно интегрируется с изобразительным искусством. Дети переходят к выполнению личностно-значимых творческих проектов: создают авторские поздравительные открытки, иллюстрированные буквицы для любимых сказок, макеты театральных афиш, а также пробуют свои силы в искусстве современного леттеринга. В процессе созидания такого художественного продукта каллиграфическая аккуратность, ровный наклон и пластичность линий перестают восприниматься учеником как скучное школьное требование, за невыполнение которого снизят оценку. Напротив, правильное и красивое письмо становится естественным средством самовыражения, инструментом творчества

и необходимым условием эстетичности авторского произведения. Подобная структурированная и методически выверенная организация внеурочной работы позволяет комплексно и эффективно решать проблему совершенствования каллиграфических умений, системно устраняя именно те графические трудности и мотивационные барьеры, которые стабильно выявляются у младших школьников на этапе первичной педагогической диагностики.

Таким образом, кружок художественного творчества представляет собой эффективную форму совершенствования каллиграфических умений младших школьников. Его педагогический потенциал реализуется через интеграцию технических упражнений с художественной деятельностью, что позволяет компенсировать дефицит времени на уроках и создать условия для гармоничного развития графических навыков. Использование комплекса творческих заданий способствует формированию у учащихся устойчивого почерка и положительного отношения к процессу письма.

Список литературы

1. Безруких М.М. Обучение письму: методическое пособие по русскому языку / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с.
3. Илюхина В.А. Письмо с «секретом» (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся) / В.А. Илюхина. – М.: Новая школа, 1994. – 48 с.
4. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025) // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 19.04.2026).
5. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: кн. для учителя / Н.Г. Агаркова, Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек [и др.]. – М.: Просвещение, 1993. – 318 с.

Кондратьева Ольга Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Асриев Андрей Юрьевич
д-р пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме социализации детей с нарушениями интеллекта. Анализируются существующие подходы к определению понятия «психолого-педагогическое сопровождение», выделяются его ключевые характеристики, включая активность, управленческую природу, индивидуальный характер и опору на мониторинговую диагностику. Подчеркивается необходимость систематического сопровождения и разработки индивидуальных коррекционных программ для успешной социализации детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: социализация, психолого-педагогическое сопровождение, интеллектуальные нарушения, дети с нарушением интеллекта.

Из-за влияния различных внешних и внутренних факторов в современном обществе с каждым годом увеличивается количество детей, имеющих физические, психологические или сенсорные отклонения. Включение таких детей в систему общественных отношений – одна из приоритетных задач, стоящих перед государством и обществом в целом, поскольку

процесс социализации есть ни что иное, как накопление и усвоение индивидом знаний, форм поведения, социальных норм и ценностей, психологических установок, необходимых навыков, позволяющих успешно сосуществовать в данном обществе.

Научные исследования, проведенные специалистами, позволяют сделать вывод, что «дети с нарушениями интеллекта ... не всегда правильно воспринимают и оценивают окружающую действительность. Эмоции этой категории детей, как положительные, так и отрицательные, отличаются непосредственным активным проявлением в поведении: бурное проявление радости или недовольства, независимо от обстоятельств. У детей с нарушениями интеллекта наблюдается определенная ограниченность познавательных и деятельностных потребностей. Они успешно осваивают практические (особенно трудовые) действия только вследствие целенаправленного обучения и воспитания» [3, с. 570].

В отличие от нормально развивающихся сверстников у детей данной категории возникают значительные трудности при вхождении в социум. Недостатки, присущие таким детям, не способствуют установлению связи с обществом, культурой как источниками развития. У детей возникают затруднения в общении, при самообслуживании, обучении и овладении профессиональными навыками. Они не способны адекватно воспринимать социальные нормы и требования.

Проведенный анализ позволяет обозначить проблему социализации личности детей, имеющих нарушения интеллекта, как одну из наиболее актуальных в специальной психологии. При этом «социализацию» следует трактовать как двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, социальный опыт и его усвоение путем вхождения индивида в социальную среду и систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его деятельности и включения в социальную среду.

Однако следует отметить крайнюю ограниченность отечественных исследований в данной области. В работах, посвященных в большинстве социально-бытовой и трудовой адаптации детей с интеллектуальными нарушениями, изучению психологических и социальных механизмов вхождения детей данной категории в социум с учетом их потенциальных возможностей не уделяется при этом должного внимания. Поэтому возникает необходимость разработки адекватных форм взаимодействия социальной среды и детей с интеллектуальными нарушениями.

Анализ литературных источников позволил выявить отсутствие общепризнанного толкования понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Исходя из существующих точек зрения, педагогическое сопровождение можно понимать, как системный инструментальный педагогической деятельности (И.Э. Куликовская) или процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А.Л. Уманский), а также как пролонгированную педагогическую поддержку (П.А. Эльканова) или один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия (М.В. Шакурова) и др.

Несмотря на существование множества толкований понятия «психолого-педагогическое сопровождение» и неоднозначности подходов к его рассмотрению, все исследователи в своих трактовках сходятся в одном: «психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора» [4, с. 63].

Важным положением в теории сопровождения выступает утверждение, что «носителем проблемы развития человека в каждом конкретном случае выступает и сам субъект развития, и педагоги, и ближайшее окружение» [1, с. 34]. Исходя из этого психолого-педагогическое сопровождение можно определить как «специальным образом организованную деятельность, направленную на достижение определенных целей. Педагогу в данном процессе отводится роль консультанта, наставника, помощника» [1, с. 36].

Выделяются следующие «основные характеристики психолого-педагогического сопровождения:

- 1) деятельностная природа, которая предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;
- 2) управленческий характер, связанный с некоей заданной оптимальной траекторией, в соответствии с которой обеспечивается развертывание сопровождаемого явления;

- 3) индивидуальный характер и содержательная адресность, соответствующая сложившимся условиям и особенностям сопровождаемого явления;
- 4) функционирование в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для существования сопровождаемого явления;
- 5) непрерывность при реализации, имеет начало и конец;
- 6) опора на результаты мониторинговой диагностики, которые детерминируют наполнение действий педагога по сопровождению» [2, с. 573].

Существующие в современной педагогике подходы к социализации детей с нарушениями интеллекта предполагают, в первом случае – вхождение индивида с интеллектуальными нарушениями в ординарное общество и адаптацию к имеющимся окружающим условиям; во втором случае предполагается подготовка общества к принятию детей данной категории.

Психолого-педагогическое сопровождение социализации детей с нарушениями интеллекта – это «особый вид взаимодействия, целью которого является обеспечение максимально благоприятных условий для адаптации и интеграции детей данной категории в общество» [4, с. 65]. Их успешная социализация зависит от развития отношений таких детей с окружающей средой путем стимулирования активности ребенка и обогащения его эмоционального опыта. Это позволит актуализировать и расширить потенциальные возможности детей.

Систематическое сопровождение развития каждого ребенка, имеющего интеллектуальные нарушения, использование индивидуальных коррекционных программ, учитывающих не только уровень знаний детей, но и их потенциальные возможности, способности, а также динамику развития, условия и степень принятия психолого-педагогической помощи, будут способствовать наиболее эффективному и адекватному процессу социализации детей, имеющих нарушения интеллекта.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – это то самое основное, в чем нуждаются дети с нарушением интеллекта при прохождении процесса социализации. Целе-направленная работа, опирающаяся на знание закономерностей аномального развития и индивидуальных особенностей ребенка, позволяет минимизировать дефицит социальных компетенций и способствует успешной интеграции младших подростков с интеллектуальными нарушениями в общество.

Список литературы

1. Подольская О.А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии: учеб. пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 76 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=599639> (дата обращения: 25.02.2026).
2. Рафикова Р.А. Теоретические аспекты социализации детей подросткового возраста с лёгкой степенью умственной отсталости / Р.А. Рафикова // Science and Education. – 2024. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-sotsializatsii-detey-podrostkovogo-vozrasta-s-lyogkoy-stepenyu-umstvennoy-otstalosti> (дата обращения: 25.02.2026).
3. Стебляк Е.А. Развитие картины социального мира умственно отсталых лиц подростково-юношеского возраста / Е.А. Стебляк. – Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2020. – 236 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=616311> (дата обращения: 25.02.2026).
4. Халилова М.Г. Социализация детей с нарушением интеллекта / М.Г. Халилова // Вестник СПИ. – 2022. – №1(41). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-detey-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 25.02.2026).

Константинова Елизавета Николаевна
студентка

Научный руководитель
Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ГОЛОВОЛОМОК И РЕБУСОВ

Аннотация: в статье раскрывается потенциал головоломок и ребусов в развитии у младших школьников логических универсальных учебных действий (УУД) на уроках математики. Дается определение понятий «головоломка» и «ребус». На конкретных примерах решения головоломок и ребусов описан механизм развития у обучающихся логических УУД.

Ключевые слова: логические универсальные учебные действия, младшие школьники, уроки математики, головоломки, ребусы.

Современная система образования ставит перед педагогами задачу не просто передачи знаний, но и формирования у младших школьников универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих успешность учебной деятельности и адаптацию в социуме. В широком смысле УУД – это умение учиться, совокупность способов действия, помогающих самостоятельно осваивать новые умения и знания, применять их в различных отраслях.

Во ФГОС НОО выделяются четыре вида УУД: регулятивные, личностные, познавательные и коммуникативные. Интеллектуальное развитие неразрывно связано с формированием познавательных умений. К таким умениям относятся общие учебные действия, которые помогают учащимся эффективно осваивать учебный материал, логические учебные действия, которые способствуют формированию логического мышления, а также умение ставить и решать проблемные задачи [5].

«Логические универсальные действия, присущие младшим школьникам, включают следующие аспекты: анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков; синтез, то есть способность составлять целое из частей, включая самостоятельное дополнение недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов; подведение под понятие и выведение следствий; определение причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений для обоснования; формулирование гипотез и их обоснование» [5].

Логические действия в первую очередь формируются на уроках математики, так как именно в этой области знаний логические формы и отношения проявляются в явной форме – как предмет усвоения учащимися. Практика показывает, что уроки математики являются наиболее благоприятными для систематического формирования логических понятий и действий, что даёт большие потенциальные возможности для развития логического мышления младших школьников [4].

Одним из эффективных и увлекательных средств развития у младших школьников логических УУД являются математические головоломки и ребусы. Они позволяют в игровой форме активизировать познавательную деятельность учащихся, стимулировать их интерес к предмету и формировать прочный фундамент для дальнейшего успешного обучения.

Головоломка – это задача с решением, которое на первый взгляд сложно найти, но если посмотреть на задачу «под другим углом», то отгадка быстро найдётся. Для их решения, как правило, требуется сообразительность, владение отдельными математическими

способностями, а не специальные знания. Головоломки специально предназначены для развития умственных способностей детей, совершенствования и тренировки их мышления [2].

Разнообразие математических головоломок позволяет подобрать задания для любого уровня подготовки. Рассмотрим некоторые из них [3].

Задание 1. Определите какие фигуры нужно нарисовать в пустом квадрате (рис. 1).

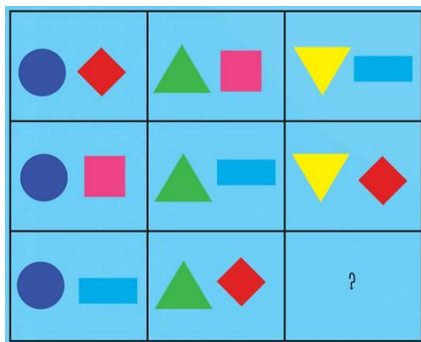


Рис. 1

При выполнении этого задания учащиеся анализируют последовательности, выделяя существенные признаки (форма, цвет, ориентация, порядок следования). Они могут подойти к решению разными путями. Например, учащиеся сначала замечают, что синий круг и зеленый треугольник остаются неизменными на 1-ой и 3-ей позиции каждой строки. Пятая позиция, как и в первых двух строках, заполняется неизменным жёлтым перевернутым треугольником. Далее они анализируют оставшиеся три фигуры – красный ромб, розовый квадрат и голубой прямоугольник – которые стоят на 2-ой, 4-ой и 6-ой позициях. Сравнивая первую и вторую строки, младшие школьники могут увидеть, что фигуры на позициях 2, 4, 6 меняют своё место по определенному правилу: фигура со 2-ой позиции перемещается на 6-ю, с 4-ой – на 2-ю, а с 6-ой – на 4-ю. Применив это правило к третьей строке, где уже есть голубой прямоугольник на 2-й позиции и красный ромб на 4-й, они приходят к выводу, что на 6-ю позицию должен перейти розовый квадрат (который был во 2-ой позиции второй строки).

Другой подход может быть более интуитивным. Учащиеся могут увидеть, что фигуры на позициях 2, 4, 6 – это всегда ромб, квадрат и прямоугольник, только в разном порядке. Они могут заметить, что этот порядок как будто «сдвигается» от строки к строке. Так, фигура, которая была посередине (на 4-ой позиции), переходит в начало (на 2-ю) следующей строки, а «крайняя» (на 6-ой) – занимает место «средней» (на 4-ю). И так далее, создавая циклический сдвиг. Исходя из этого, в пустом квадрате должны появиться жёлтый перевернутый треугольник (как в предыдущих строках) и розовый квадрат, завершающий эту последовательность «путешествующих» фигур.

Третий способ мышления может быть основан на сравнении и выявлении постоянных элементов. Учащиеся внимательно смотрят на все фигуры и сначала замечают, что синий круг и зеленый треугольник остаются неизменными на 1-ой и 3-ей позиции каждой строки. Затем отмечают, что жёлтый перевернутый треугольник стоит на 5-й позиции в первой и во второй строках. Они предполагают, что это постоянная закономерность для всех строк, и заполняют 5-ю ячейку жёлтым перевернутым треугольником. Перебирая все фигуры, которые уже использовались в первых двух строках, младшие школьники понимают, что не хватает розового квадрата. Этот квадрат, методом исключения, должен занять последнюю пустую ячейку – 6-ю.

Данная головоломка способствует развитию у младших школьников таких действий, как анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, формулирование и обоснование гипотез.

Задание 2. Заполните квадраты цифрами от 1 до 6 без повторений в строках и столбцах (рис. 2).

	1		6		
6			3		
		1		6	5
2	3		1		
		6			4
		3		1	

	5		2		
1			5	2	
		1		3	2
6	4		3		
	2	5			3
		3		4	

Рис. 2

Дана частично заполненная сетка 6×6. Учащиеся анализируют имеющиеся цифры, определяют, каких не хватает, выбирают строку или столбец с максимальным количеством заполненных клеток. Если однозначного решения нет, применяется метод исключения: например, если в строке не хватает 2 и 5, а в соответствующем столбце уже стоит 2, то в эту клетку можно поставить только 5. Постепенно заполняется вся сетка. Эта головоломка развивает умение анализировать, рассуждать по правилам, планировать последовательность действий, выводить следствия.

Ребусы – головоломки, в которых зашифрованы слова, фразы или высказывания с помощью рисунков в сочетании с буквами и знаками. Решение ребусов носит творческий характер, их можно использовать на разных этапах урока и в качестве домашнего задания, при закреплении и введении нового материала. Ребусы пробуждают интерес, развивают логическое мышление, учат находить выход из сложных ситуаций [1].

Например, ребусы по теме «Многоугольники» (рис. 3).

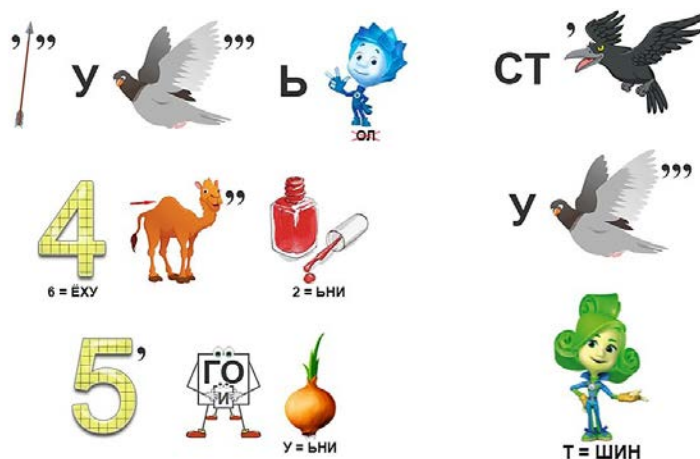


Рис. 3

После расшифровки всех ребусов младшие школьники получают набор математических терминов. В урок можно внести соревновательный момент: какая группа (ряд, парта) расшифрует больше ребусов по данной теме за определённое время. С помощью данного задания обучающиеся учатся анализу сложных знаковых систем, синтезу информации, подведению под понятие, выведению следствий, построению логической цепи рассуждений, формулированию и проверке гипотез.

Таким образом, систематическое включение головоломок и ребусов в уроки математики в начальной школе является действенным педагогическим средством развития логических универсальных учебных действий. Эти задания активизируют познавательную деятельность,

развивают умения анализировать, синтезировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи и строить логические рассуждения. Использование головоломок и ребусов позволяет учителю эффективно реализовать требования ФГОС НОО в части развития логического мышления, что создаёт фундамент для дальнейшего успешного обучения математике и смежным дисциплинам.

Список литературы

1. Абрамова Ю.А. Использование ребусов на уроках математики / Ю.А. Абрамова // Открытый урок. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/208929> (дата обращения: 06.04.2026).
2. Горев П.М. Головоломки как средство обучения в математическом образовании детей и подростков / П.М. Горев // Концепт. – 2018. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/golovolomki-kak-sredstvo-obucheniya-v-matematicheskom-obrazovanii-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 07.04.2026).
3. Каленковец Н.С. 250 лучших математических игр и головоломок / авт.-сост. Н.С. Каленковец. – М.: АСТ, 2018. – 159 с.
4. Мальцева Е.В. Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике / Е.В. Мальцева // Вестник Математического государственного университета. – 2015. – №1(16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-logicheskikh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-sredstvami-nestandartnyh-zadach-v-protsesse-obucheniya> (дата обращения: 31.03.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. №286). – URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 31.03.2026).

Крылова София Денисовна

студентка

Научный руководитель

Романов Владимир Алексеевич

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников как актуальная педагогическая проблема. Анализируются теоретические подходы к пониманию здоровья и мотивации, раскрываются возрастные особенности детей, влияющие на становление ценностного отношения к здоровью. Выявляются противоречия между теоретической разработанностью проблемы и практикой школьного образования. Сформулированы педагогические условия и методы формирования устойчивой мотивации, включая игровые и практико-ориентированные формы работы, а также взаимодействие школы и семьи.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, мотивация, младшие школьники, педагогические условия, здоровьесберегающие технологии.

Введение. Формирование мотивации к здоровому образу жизни целесообразно представлять как педагогическую проблему, поскольку речь идет не столько о передаче детям отдельных сведений / знаний о здоровье, сколько о выработке ценностного отношения к собственному физическому и психическому благополучию. Актуальность исследуемой темы определяется положениями ФГОС НОО. Е.А. Багнетова подчеркивает, что «в образовательной среде сохраняется этот пробел между разработанностью теоретических положений и слабой результативностью их практического воплощения, причем семейные факторы продолжают играть определяющую роль в отношении ребенка к здоровью» [1, с. 101]. С.А. Саракаева

и Х.М. Сокаев также связывают актуальность проблемы с отчетливой тенденцией к ухудшению физического и психического состояния школьников: «Основной задачей современной системы образования является не только формирование совокупности необходимых компетенций, обеспечивающих способность личности к приобретению социального опыта, освоения соответствующих знаний, умений и навыков в рамках конкретной дисциплины, но и развитие личности обучающегося с достаточно высокими функциональными возможностями основных систем организма, с ориентацией на здоровый образ жизни.» [4, с. 317].

Цель статьи – рассмотреть формирование у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни как педагогическую проблему.

Изложение основного материала. Теоретические основания исследования показывают, что здоровый образ жизни в современной педагогике понимается не узко (как соблюдение гигиенических норм), а в широком смысле, как способ жизнедеятельности, обеспечивающий физическое, психическое и социальное благополучие личности. А.Ю. Хорошев и К.К. Куламбаева, обобщая историко-педагогический материал, трактуют здоровье именно как «целостную физическую, социальную и психологическую гармонию человека, а интерес к здоровому образу жизни связывают с объективными потребностями общества и системой образования» [6, с. 38]. А.Г. Капитонов раскрывает саму мотивацию как «внутренне осознанное побуждение к действию», подчеркивая, что она формируется в процессе познания, эмоционального переживания и практической деятельности [3, с. 1374]. Для младшего школьного возраста этот вывод особенно важен, поскольку ребенок еще недостаточно устойчив в своих убеждениях, но уже способен переходить от внешнего требования взрослого к внутреннему принятию нормы, если она эмоционально пережита и поддержана опытом собственной деятельности.

Возрастные особенности младших школьников требуют учитывать, что мотивация к здоровому образу жизни в этом возрасте формируется прежде всего через наглядность, эмоциональную включенность, подражание взрослому и игровое действие. А.Г. Капитонов с соавторами отмечают, что положительная эмоциональная окраска воспитательного процесса существенно влияет на конечный эффект формирования мотивации, а подвижные игры оказываются особенно продуктивными именно в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку физическая нагрузка в игровой ситуации вызывает радость, а не ощущение принуждения [3, с. 1375]. С.А. Саракаева и Х.М. Сокаев анализируют в своем исследовании подростков, но делают важное для настоящего исследования наблюдение – младшие школьники чаще предпочитают игры, тогда как устойчивый интерес к деятельности возникает тогда, когда ребенок испытывает удовлетворение от самого процесса и от общения с учителем и сверстниками [4, с. 318]. Следовательно, применительно к начальному образованию мотивация к здоровому образу жизни должна строиться не на запугивании последствиями нездорового поведения, а на переживании успеха, комфорта и эмоционально привлекательной активности.

Как педагогическая проблема формирование такой мотивации сталкивается с рядом серьезных затруднений. Нередко оздоровительная тематика декларируется в школе, но не становится своего рода организующим принципом образовательной среды. Е.А. Багнетова пишет о перегруженности педагогов, об отсутствии достаточного учета конкретных поведенческих рисков и трудности соотношения предпринимаемых мер с реальными изменениями в состоянии и поведении обучающихся [1, с. 103]. Примечательно, что сама мотивация снижается, когда содержание работы не связано с личным опытом ребенка. Среди причин снижения мотивации отметим несоответствие программы интересам учащихся, недостаточную информированность, высокий уровень тревожности и ориентацию педагога преимущественно на внешние мотивы.

Из этого следует, что если здоровье преподносится ребенку как отвлеченная тема, а не как часть его ежедневной жизни, устойчивая внутренняя мотивация не формируется. Также отметим, что существенную роль играет семья. По наблюдению Е.А. Багнетовой, именно родители первоначально задают ребенку отношение к сохранению здоровья, но далеко не каждая семья демонстрирует здоровые модели поведения [1, с. 101].

Педагогические условия формирования мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников должны быть комплексными. Прежде всего, необходима здоровьесберегающая образовательная среда, в которой забота о здоровье ребенка становится частью общего уклада школьной жизни. И.Ю. Белкова и М.Г. Чухрова, анализируя механизмы формирования здорового образа жизни, выделяют три взаимосвязанных условия: информирование, актуализацию эмоционально-ценностного отношения и обогащение опыта здоровьесберегающей деятельности [2, с. 198]. Получается, что для младших школьников знания должны быть простыми и доступными, ценностное отношение – опираться на эмоциональный отклик, а опыт выражаться в конкретных привычках и действиях. Дополняя эту точку зрения, Т.В. Татьяна и В.А. Нуянзин подчеркивают значение здоровьесберегающей среды, психологического комфорта, системно организованной воспитательной работы и взаимодействия с родителями [5, с. 177].

Практические направления педагогической работы должны быть связаны как с учебной, так и с внеурочной деятельностью [7–9]. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников целесообразно осуществлять через классные часы, беседы, проекты, игровые уроки здоровья, спортивные праздники, подвижные перемены, физкультминутки, обсуждение режима дня, питания, личной гигиены и двигательной активности. Сами по себе здоровьесберегающие технологии предполагают не только выполнение упражнений, но и соблюдение гигиенических условий, чередование видов деятельности, динамические паузы, психологически благоприятный климат и личностно ориентированный подход. Повышение мотивации обеспечивается в том случае, когда в содержание занятий включаются значимые для обучающихся темы, теоретические сведения, практические действия и мероприятия, снижающие тревожность и усиливающие положительное отношение к активности. Для младших школьников это означает необходимость опоры на игру, наглядность, ситуацию успеха и посильную самостоятельность, а не на наизидание или формальную профилактику.

Выводы. Из этого следует, что формирование у младших школьников мотивации к здоровому образу жизни действительно представляет собой сложную педагогическую проблему, затрагивающую цели воспитания, содержание образования, школьную среду и взаимодействие семьи со школой. Теоретический анализ показывает, что речь должна идти не просто о сообщении детям сведений о здоровье, а о последовательном формировании когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов мотивации. Практически значимый вывод состоит в том, что устойчивая мотивация к здоровому образу жизни возникает лишь при последовательной и сообразной возрасту педагогической работе, когда ребенок не только знает, что полезно для здоровья, но и переживает здоровье как личную ценность, подтвержденную его собственным положительным опытом.

Список литературы

1. Багнетова Е.А. Актуальность совершенствования педагогических моделей, формирующих культуру здоровья / Е.А. Багнетова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – №1(70). – С. 100–109. DOI 10.26105/SSPU.2021.1.70.011. EDN ZFTGJH
2. Белкова И.Ю. Стратегические принципы и педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов / И.Ю. Белкова, М.Г. Чухрова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №5. – С. 197–199. EDN NTNWMZ
3. Формирование мотивации к здоровому образу жизни как элементу структуры познавательной деятельности / А.Г. Капитонов, Н.Н. Семчук, Н.И. Николаева [и др.] // Фундаментальные исследования. – 2012. – №11-6. – С. 1373–1377. EDN OFJOJM
4. Саракаева С.А. Основные направления повышения у подростков устойчивой мотивации к здоровому образу жизни / С.А. Саракаева, Х.М. Сокаев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. №2(23). – С. 317–320. EDN XULUXB
5. Татьяна Т.В. Формирование здорового образа жизни школьников как педагогическая проблема / Т.В. Татьяна, В.А. Нуянзин // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки. – 2017. – С. 174–178. EDN ZFWXQD
6. Хорошев А.Ю. Анализ педагогических условий развития здорового образа жизни студентов высших учебных заведений / А.Ю. Хорошев, К.К. Куламбаева, А.Н. Кошербаева // Теория и методика физической культуры. – 2020. – №1. – С. 105–110. DOI 10.48114/2306-5540_2020_1_105. EDN RIHNTB

7. Романов В.А. Научно-методический потенциал образовательных модулей формирования установок на здоровьесозидающую деятельность у магистрантов-педагогов / В.А. Романов, Н.А. Глузман, Л.В. Руднева // Теория и практика физической культуры. – 2025. – №7. – С. 18. – URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/20436> (дата обращения: 20.05.2026). EDN QDONBU

8. Романов В.А. Формирование у младших школьников знаний о здоровом образе жизни: возможности внеурочной деятельности / В.А. Романов // Проблемы научной мысли. – 2024. – Т. 7. №1. – С. 65–72. – Изд-во: ООО Каллистон (Уральск, Казахстан). EDN VHZNNM

9. Романов В.А. Научные подходы к организации здоровьесохраняющего обучения и воспитания специалиста физической культуры / В.А. Романов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13809> (дата обращения: 20.04.2026). EDN RBRUMG

Липилина Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

Рахманина Анна Александровна

студентка

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ВОСПИТАНИЕ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ДРУГИХ НАРОДОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме воспитания уважительного отношения к культуре других народов у младших школьников в современной России. Актуальность обусловлена необходимостью формирования межкультурного взаимопонимания в период становления личности, а также требованиями ФГОС НОО, предусматривающего воспитание уважительного отношения «к иному мнению, истории и культуре других народов». Цель работы – представить практические рекомендации для педагогов начальных классов на основе диагностики результатов в сложившейся педагогической практике.

Ключевые слова: воспитание, уважительное отношение, культура других народов.

В современной России проблема воспитания уважительного отношения к культуре других народов приобретает особую актуальность в силу происходящих социально-культурных изменений. Особенно важно заложить основы межкультурного взаимопонимания учащимся начальной школы, в период становления личности, формирования ее базовых ценностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в числе личностных результатов освоения программы предусматривает формирование у младшего школьника уважительного отношения «к иному мнению, истории и культуре других народов» [8]. Учащиеся начальной школы характеризуются открытостью новому социальному опыту, развитию нравственных ориентиров и активно усваивают социальные нормы и ценности [1; 3].

Как отмечалось исследователями, педагоги начальных классов в процессе решения данной педагогической задачи испытывают потребность в эффективных методиках и формах работы, позволяющих органично интегрировать этнокультурный компонент в образовательный процесс [2; 4].

Воспитание уважительного отношения к культуре других народов представляют собой одно из направлений более широкого педагогического процесса – этнокультурного воспитания младших школьников. В работах В.П. Борисенкова, Т.В. Наумовой, Е.В. Губанихиной, О.А. Зиновенко, Л.Г. Почебут и др. показано наличие как минимум трех компонентов: когнитивного – базовые знания о многообразии культур народов России, эмоционально-ценностный (эмоционально-чувственный) – личностное отношение к культурным различиям, поведенческий (коммуникативный) – умение регулировать своё поведение в ситуациях межэтнического взаимодействия [3; 5–7].

В рамках нашего диагностического исследования изучалась сформированность каждого из компонентов, для чего применялись следующие диагностические методики: «Анкета выявления уровня культурологических представлений младших школьников», «Незаконченные предложения» (автор У.А. Кухарева) [2], «Конвейер» (автор Г.Ф. Гаврилычева) [1]. В исследовании приняли участие 57 учащихся вторых классов.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента уважительного отношения к культуре других народов продемонстрировало 12 человек (21% от общего числа). Они уверенно называли традиции и праздники, приводили примеры национальных блюд или игр не мере 3–4 народов. Средний уровень выявлен у 34 учащихся (60%), которые обладают хорошими знаниями, но допускают отдельные несущественные неточности. Низкий уровень сформированности когнитивного компонента свойственен 11 ученикам (19%), которые делают существенные ошибки и недостаточно информированы.

В то же время диагностика по методике «Незаконченные предложения» (У.А. Кухарева), позволяющей оценить уровень сформированности эмоционально-ценностного компонента, а именно отношение к представителям других культур, наличие эмпатии, готовность к диалогу, выявила, что детей с высоким уровнем больше. 15 младших школьников (26%) проявляли интерес к другим культурам, выражали готовность дружить с представителями других народов. Эти данные подтверждают наблюдения за диагностированными школьниками. Средний уровень сформированности данного компонента у 30 учащихся (53%). Их ответы носили нейтральный характер, без ярко выраженной эмоциональной окраски. Эти дети могут проявлять симпатии и антипатии в зависимости от текущей ситуации. Мы склонны считать, что антипатии в большей мере связаны с межличностным взаимодействием, чем межкультурным. Наконец у 12 учащихся (21%) в ответах встречались проявления настороженности или равнодушия, некоторые дети демонстрировали стереотипные установки, что соответствует низкому уровню сформированности уважительного отношения к культуре других народов.

Диагностика учащихся по методике «Конвейер» (Г.Ф. Гаврилычева) показала, что высокий уровень сформированности поведенческого компонента является наиболее типичным в нашей выборке. Высокий уровень обнаружили 35 учащихся (61%). Они охотно помогали друг другу, делились деталями пазла, обсуждали задание, могли устраивать деловой спор, который конструктивно разрешали. Средний уровень обнаружен у 10 учащихся (18%), которые хотя и действовали относительно согласовано, все же больше были склонны к соревновательности, чем общему успеху. Низкий уровень установлен у 12 учащихся, где наблюдались случаи отказа помогать, пренебрежительные высказывания, возникали конфликты при распределении деталей.

В целом результаты диагностики могут быть представлены следующим образом. Когнитивный компонент изучаемой характеристики воспитанности сформирован у младших школьников преимущественно на среднем уровне. В то время значительная группа (19%) с недостаточными знаниями о культуре других народов. Это говорит о том, что базовые представления о многообразии культур у младших школьников присутствуют, однако требуется их систематическое расширение и углубление.

Более половины младших школьников (53%) относятся к представителям других народов нейтрально, и этно-принадлежность не играет решающей роли в складывании отношений в классе. Существует необходимость целенаправленной работы по развитию эмпатии, интереса к другим культурам и формированию позитивного эмоционального отношения.

Поведенческий компонент демонстрирует наиболее благоприятную картину в нашей выборке. Большинство детей (61%) способны проявлять уважение в действиях, готовы сотрудничать и помогать сверстникам независимо от их национальности. Тем не менее, и в этой области существует необходимость дальнейшей воспитательной работы.

С учетом того, что поведенческий компонент оказался наиболее развитым нужно признать позитивное влияние школьной среды и регулярных совместных занятий. Когнитивная составляющая требует внимания из-за значительного числа детей с низким уровнем знаний (19%), а следовательно увеличения доли просветительских мероприятий в воспитательной работе. Существует потребность в коррекции негативных социальных стереотипов и установок.

Выявлен дисбаланс компонентов уважительного отношения к культуре других народов. Так существует разрыв между эмоциональным отношением (где 21% детей проявляют настороженность) и реальным поведением (где 61% демонстрируют высокий уровень сотрудничества) может говорить о том, что дети внешне следуют нормам уважительного общения, но внутренне не всегда разделяют эти ценности. Это подчёркивает важность работы не только с действиями, но и с эмоциональными установками.

На основании проведенной диагностики можно представить следующие рекомендации:

- усилить воспитательную работу по когнитивному компоненту уважительного отношения: включить в уроки «Окружающего мира» и литературного чтения больше материалов о традициях, праздниках и фольклоре народов России; организовать тематические классные часы («Народы России», «Традиции моей семьи»); использовать наглядные пособия (карты, фото, видео) для знакомства с культурным многообразием;

- развивать эмоционально-ценностный компонент уважительного отношения к культуре других народов: проводить тренинги эмпатии и межкультурного общения (ролевые игры, обсуждение ситуаций); читать и обсуждать сказки народов России, акцентируя внимание на общечеловеческих ценностях; организовывать встречи с представителями разных культур;

- закреплять положительные поведенческие навыки учащихся: практиковать групповые проекты и коллективные творческие дела в этнически смешанных группах; поощрять взаимопомощь и сотрудничество, отмечая примеры уважительного поведения; работать с детьми низкого уровня через игровые формы и наставничество со стороны сверстников.

Важной оставляющей в преодолении этно-настороженности может стать работа с родителями учащихся. Представляется целесообразным вовлекать родителей в образовательный процесс. Для этого следует провести родительское собрание на тему «Воспитание этно-толерантности в семье»; предложить совместные мероприятия (фестивали национальных культур, семейные выставки).

Список литературы

1. Гаврилычева Г.Ф. Вначале было детство: сб. диагност. методик для изуч. личности мл. школьника / Г.Ф. Гаврилычева. – М., 1993. – 28 с.
2. Гринева Е.А. Критериально-диагностические характеристики и методики диагностики определения уровня сформированности полиэтнической культуры школьников / Е.А. Гринева, Л.Н. Белоногова, М.Г. Заббарова // Наука и школа. – 2010. – №6. – С. 91–95. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16567436_81423165.pdf (дата обращения: 21.04.2026). EDN NYOEKT
3. Гукаленко О.В. Поликультурное образование и вызовы современности / О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Вестник Моск. ун-та. Сер.20. Педагогическое образование. – 2018. – №2. – С. 3–11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-i-vyzovy-sovremennosti/viewer> (дата обращения: 21.04.2026). DOI 10.51314/2073-2635-2018-2-3-11. EDN LBJKJF
4. Кукушкин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология / В.С. Кукушкин, Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 443 с.
5. Наумова Т.В. Педагогические возможности информационно-коммуникационных технологий в решении задач духовно-нравственного и этнокультурного воспитания детей младшего школьного возраста / Т.В. Наумова // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды / отв. ред. В.В. Константинова. – Йошкар-Ола: Марийский гос. университет, 2017. – С. 259–264. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32428331_72274300.pdf (дата обращения: 21.04.2026). EDN YORIDM
6. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2021. – 336 с.
7. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряжённости / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с. EDN SGFRWV
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 21.04.2026).

Макарова Александра Александровна
студентка

Научный руководитель
Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

***Аннотация:** в статье обосновывается использование практико-ориентированных заданий для формирования математической грамотности младших школьников. Раскрываются виды заданий и составляющие математической грамотности (вычислительная, информационно-аналитическая, оценочно-интерпретационная, логико-рассуждающая), которые развиваются в процессе их решения. Доказано, что систематическое применение практико-ориентированных заданий на уроках математики эффективно формирует математическую грамотность младших школьников.*

***Ключевые слова:** математическая грамотность, практико-ориентированные задания, младшие школьники.*

В современном мире математическое образование приобретает особую значимость, поскольку математика выступает универсальным языком научного познания. Решение задач на уроках математики не только развивает у обучающихся логическое, алгоритмическое и критическое мышление, но и формирует опыт применения математических знаний для решения практических (жизненных) проблем, а также воспитывает привычку к систематической и методичной деятельности (то есть к планированию действий, поэтапному контролю, проверке результатов и корректировке решений). Данные виды деятельности необходимы каждому человеку, так как они обеспечивают способность эффективно организовывать свою работу, достигать поставленных целей и адаптироваться к изменяющимся условиям; для обучающихся они служат основой формирования учебной самостоятельности и успешной социализации. Совокупность перечисленных факторов создает благоприятные условия для становления математической грамотности обучающихся.

Современный этап развития начального образования характеризуется сменой целевых ориентиров: от простой трансляции предметных знаний к формированию у обучающихся способности применять эти знания в реальных жизненных ситуациях. Как отмечает Н. Ф. Виноградова, «в настоящее время одним из приоритетных направлений в развитии современного начального образования является формирование функциональной грамотности как способности личности эффективно решать жизненные задачи в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2].

Данное направление закреплено в требованиях обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который подчеркивает необходимость создания условий для развития у обучающихся «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [8].

В контексте этих требований особое значение приобретает математическая грамотность, которая, по определению Н. Ф. Виноградовой и ее соавторов, выступает не как узкопредметное умение считать, а как интегративная характеристика личности, позволяющая младшему

школьнику использовать математические знания для решения практических задач в повседневной жизни [2].

Анализ результатов международных исследований TIMSS и PISA, проводимый такими экспертами в области математического образования, как Л.О. Денищева и Л.О. Рослова, показывает, что российские младшие школьники демонстрируют высокий уровень владения алгоритмами и вычислительными навыками, но испытывают существенные затруднения при выполнении заданий, требующих интерпретации результата, выявления закономерностей в нестандартных условиях или переноса знаний в новую ситуацию. Это порождает острую необходимость поиска дидактических инструментов, которые помогут использовать школьные математические знания в жизненных ситуациях [3].

В качестве эффективного средства формирования математической грамотности выступают практико-ориентированные задания, которые, как подчеркивает Т.П. Быкова, моделируют реальную жизненную ситуацию и требуют от ребенка не просто применения формулы, а активного осмысления контекста [1].

В исследованиях М.И. Колосовой и А.П. Бугаевой обосновывается, что именно через решение таких задач у ученика формируется навык логической аргументации и умение применять математические знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть решены с помощью математических методов [4].

Однако, как отмечает Б.К. Панеш, несмотря на очевидную методическую ценность, в практике начальной школы наблюдается дефицит научно обоснованных характеристик таких заданий, что затрудняет их системное использование для формирования математической грамотности [7].

В исследованиях PISA математическая грамотность организована и структурирована вокруг трех основных математических процессов, которые моделируют ситуацию применения математических знаний в контексте повседневной жизни.

Модель исследования представляет собой следующую структуру:

- математическое формулирование ситуаций – относится к способности индивидов распознавать и определять возможности использования математики, и переводить проблему, представленную в реальном контексте, в математические термины и структуры;
- использование математических понятий, фактов, процедур и рассуждений – соответствует способности индивидов применять математику для решения математически сформулированных задач и получения математических выводов;
- интерпретация, применение и оценка математических результатов фокусируется на способности индивидов размышлять над математическими выводами и интерпретировать их в контексте реальной проблемы. Это включает в себя перевод математических решений обратно в контекст проблемы и осмысление выводов» [5].

Практико-ориентированные задания – это задания из повседневной жизни, связанные с формированием практических навыков, в том числе с использованием элементов профессиональной деятельности.

Цель практико-ориентированных заданий – «погружение» в решение «жизненной» задачи.

Л.В. Павлова считает, что «практико-ориентированные задания – математические задачи, в содержание которых описаны ситуации из окружающей действительности, связанные с формированием практических навыков использования математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни» [6].

Н.В. Белкина и Д.Н. Швецова выделяют три вида практико-ориентированных заданий по их направленности.

«Связанные с жизнью, с практической деятельностью (вычисление времени, скорости и расстояния, составление документа, условия содержания животного и пр.)». Например, «Из пункта А в пункт В можно добраться за 10,5 ч. Сначала нужно проехать 3 ч на автобусе со скоростью 45,8 км/ч, затем 4 ч на электричке со скоростью на 35,7 км/ч больше, а оставшееся время пешком со скоростью 2,4 км/ч. Каково расстояние от пункта А до пункта В?».

«Задания «житейского» содержания (составление своего семейного бюджета, сметы, меню с учетом калорий, вычисление количества воды в чайнике для нужного количества чашек чая и т. д.)». Например, «Семья из трех человек планирует летний отдых. Для того, чтобы оценить куда поехать выгоднее, родители составили таблицу.

Таблица 1

	Билеты (руб.)		Дорога на машине (руб.)	Проживание в пансионате (руб.)
	самолет	поезд		
Крым	35000	27000	25 000	65000
Ялта	39000	-	30 000	67000
Сухуми	35000	28000	30 000	60000

Рассмотрите таблицу и сделайте вывод, куда выгоднее будет поехать семье.

«Задания профориентационной направленности». Например, «Воспитатели Анна Алексеевна и Яна Марковна встречаются в саду новых малышей группы «Смешарики». В группе установлено 27 шкафчиков – ровно по количеству детей: голубые – для мальчиков, розовые – для девочек. Сколько шкафчиков каждого цвета установлено в группе, если известно, что девочек ровно в два раза меньше, чем мальчиков?».

В процессе решения представленных практико-ориентированных заданий формируются различные составляющие математической грамотности младших школьников. Так, например, при решении заданий на расчет скорости, времени и расстояния развивается вычислительная составляющая и операциональная составляющая. При анализе таблицы с расходами формируется информационно-аналитическая составляющая (умение извлекать данные из таблицы, сравнивать итоговые суммы по разным направлениям, интерпретировать числа в контексте «выгоднее – дешевле») и оценочно-интерпретационная составляющая (способность делать экономически обоснованный вывод на основе сравнения нескольких вариантов). Решение заданий «житейского» содержания, способствует формированию алгебраической составляющей и логико-рассуждающей составляющей. Таким образом, систематическое решение подобных заданий обеспечивает комплексное развитие математической грамотности, объединяя предметные вычислительные навыки, умение работать с информацией, логическое мышление и способность применять математику в реальных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Быкова Т.П. Практико-ориентированные задания как средство формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики / Т.П. Быкова // Начальное образование. – 2019. – №4. – С. 22–27.
2. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с. EDN YPCEXZ
3. Денищева Л.О. Особенности формирования и оценки математической грамотности школьников / Л.О. Денищева // Проблемы современного образования. – 2020. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-otsenki-matematicheskoy-gramotnosti-shkolnikov> (дата обращения: 06.04.2026).
4. Колосова М.И. Практико-ориентированные задачи в курсе математики начальной школы: методический аспект / М.И. Колосова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72. – С. 156–159.
5. Оздарбиев Р.Г. Анализ динамики результатов участия российских школ в международном исследовании математической грамотности PISA / Р.Г. Оздарбиев // Наука сегодня: задачи и пути их решения: материалы Международной научно-практической конференции (Вологда, 2017 г.). – Вологда, 2017. – С. 129–132. EDN YREWCF
6. Павлова Л.В. Познавательные компетентностные задачи как средство формирования предметно-профессиональной компетентности будущего учителя математики / Л.В. Павлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnye-kompetentnostnye-zadachi-kak-sredstvo-formirovaniya-predmetno-professionalnoy-kompetentnosti-budushchego-uchitelya> (дата обращения: 06.04.2026).

7. Панеш Б.К. Технология использования практико-ориентированных заданий в начальном математическом образовании / Б.К. Панеш // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – №2. – С. 88–93.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286, ред. от 18.07.2022). – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 06.04.2026).

Матвеева Алина Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРЕОДОЛЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается проблема академической неуспешности младших школьников как комплексное педагогическое и психологическое явление. Раскрывается содержание понятия «академическая неуспешность», проводится его сопоставление с понятием академической успешности. На основе анализа научных работ отечественных исследователей выявляются основные причины и факторы школьной неуспеваемости, включая педагогические, психологические и социальные аспекты. Обосновывается необходимость комплексного подхода к преодолению учебных трудностей в начальной школе.

Ключевые слова: академическая неуспешность, младшие школьники, учебная деятельность, причины неуспеваемости, образовательная среда.

Проблема академической неуспешности младших школьников занимает важное место в современной педагогической и психологической науке. Это связано с тем, что начальный этап обучения определяет дальнейшую образовательную траекторию ребёнка, формирует его отношение к учебной деятельности и влияет на развитие личности в целом. По мнению М.М. Безруких, школьная неуспешность является комплексной проблемой, включающей не только низкие результаты обучения, но и совокупность трудностей, связанных с адаптацией ребёнка к учебной деятельности, особенностями его развития и условиями обучения [3].

В научной литературе академическая успешность рассматривается как соответствие результатов учебной деятельности учащегося требованиям образовательной программы, а также как сформированность у него умений учиться, познавательной активности и мотивации. С.Г. Воровщиков и М.М. Тараскина подчёркивают, что ключевым фактором академической успешности младших школьников является сформированность умения учиться, включающего навыки саморегуляции, планирования и контроля учебной деятельности [7].

В противоположность этому, академическая неуспешность определяется как устойчивое отставание учащегося от требований образовательного процесса. Н.П. Локалова отмечает, что школьная неуспеваемость проявляется не только в низких оценках, но и в систематических трудностях усвоения знаний, нарушениях учебной деятельности и снижении учебной мотивации [10]. Аналогичной позиции придерживается А.С. Нуркенова, выделяя различные виды неуспеваемости и подчёркивая её многофакторный характер [12].

Анализ научных работ позволяет рассматривать академическую неуспешность как результат взаимодействия различных факторов. Ю.К. Бабанский одним из первых системно подошёл к изучению причин неуспеваемости, выделяя педагогические, психологические и

организационные аспекты [1]. Он подчёркивал, что неуспешность не может быть объяснена одной причиной и требует комплексного анализа.

Существенную роль в формировании учебных трудностей играют психологические факторы. А.К. Маркова рассматривает мотивацию учения как центральный компонент учебной деятельности и указывает, что её недостаточное развитие приводит к снижению интереса к обучению и, как следствие, к неуспеваемости [11]. Повышенная тревожность, неуверенность в себе, недостаточное развитие познавательных процессов также негативно влияют на учебные достижения младших школьников [10].

Важным фактором является образовательная среда. И.В. Вачков подчёркивает, что условия обучения и психологический климат в школе напрямую связаны с психологическим здоровьем учащихся и их успешностью [5]. Неблагоприятная образовательная среда может способствовать формированию устойчивой неуспешности.

Социальные факторы также оказывают значительное влияние. Т.Л. Клячко отмечает расхождение между ожиданиями родителей и оценками учителей, что может приводить к дополнительному давлению на ребёнка и снижению его учебной мотивации [9]. Отсутствие поддержки со стороны семьи, недостаточный уровень педагогической культуры родителей также рассматриваются как значимые причины учебных трудностей.

Педагогические причины неуспеваемости подробно рассматриваются в работах М.А. Данилова, который связывает их с недостатками организации учебного процесса, отсутствием индивидуального подхода и несоответствием методов обучения возможностям учащихся [8]. Аналогичные идеи развиваются в работах Н.Ф. Виноградовой, М.И. Кузнецовой и О.А. Рыдзе, где подчёркивается необходимость дифференцированного подхода к обучению младших школьников, испытывающих трудности [6].

М.М. Безруких в своих исследованиях также выделяет физиологические и нейропсихологические причины трудностей обучения, включая особенности развития нервной системы, утомляемость и несформированность отдельных психических функций [2]. Это подчёркивает необходимость междисциплинарного подхода к решению проблемы.

Ю.П. Вавилов рассматривает проблему учебной неуспеваемости как системное явление, связанное с недостаточной эффективностью образовательного процесса в целом, и подчёркивает важность ранней диагностики и своевременного педагогического вмешательства [4].

В работах М.С. Старовойтовой акцент делается на профилактике школьной неуспешности через создание ситуации успеха и поддержку положительного отношения к обучению [13]. Автор подчёркивает, что своевременная помощь ребёнку позволяет предотвратить закрепление негативного опыта учебной деятельности.

Обобщая представленные в научной литературе подходы, можно выделить следующий комплекс причин академической неуспешности младших школьников:

- психологические причины: недостаточное развитие познавательных процессов, низкая учебная мотивация, повышенная тревожность, неуверенность в себе [10; 11];
- педагогические причины: неэффективные методы обучения, отсутствие индивидуального подхода, несоответствие содержания и темпа обучения возможностям учащихся [6; 8];
- социальные причины: неблагоприятные условия семейного воспитания, отсутствие поддержки со стороны родителей, расхождение ожиданий семьи и школы [9];
- факторы образовательной среды: неблагоприятный психологический климат, недостаточно развивающая образовательная среда [5];
- физиологические и нейропсихологические особенности: особенности развития нервной системы, склонность к быстрой утомляемости, недоразвитие отдельных когнитивных процессов [2].

Таким образом, академическая неуспешность младших школьников представляет собой сложное многофакторное явление, в основе которого лежат психологические, педагогические, социальные и физиологические компоненты. Её преодоление возможно только при условии комплексного подхода, включающего персонализацию учебного процесса,

формирование устойчивой мотивации к обучению, создание благоприятной образовательной среды и активное взаимодействие школы и семьи. Особое значение имеет ранняя диагностика учебных трудностей и организация системной психолого-педагогической поддержки.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Об изучении причин неуспешности школьников / Ю.К. Бабанский. – М.: Академия, 2012. – 290 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с. EDN QWSLV
3. Безруких М.М. Школьная неуспешность как комплексная проблема обучения / М.М. Безруких // Проблемы школьной неуспешности детей и пути её преодоления: книга для учителя / авт.-сост. В.С. Басюк. – М.: Просвещение, 2023. – С. 7–21.
4. Вавилов Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 19–24. EDN WCLPYP
5. Вачков И.В. Факторы образовательной среды и психологическое здоровье школьников / И.В. Вачков // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2018. – С. 73–86.
6. Виноградова Н.Ф. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов: методическое пособие для учителя начальной школы / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 170 с. EDN OUJSWW
7. Воронцов С.Г. Умение учиться как ведущий фактор академической успешности учащихся младшей школы / С.Г. Воронцов, М.М. Тараскина // Педагогическое образование и наука. – 2021. – №1. – С. 75–81. EDN OTTJOJ
8. Данилов М.А. Предупреждение неуспеваемости и второгодничества в школе / М.А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1950. – 94 с.
9. Клячко Т.Л. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей. Оценка учителей / Т.Л. Клячко // Вопросы образования. – 2019. – №4. – С. 71–92. DOI 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92. EDN IQZBYI
10. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с. EDN QWPMHR
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с. EDN YQCKKS
12. Нуркенова А.С. Понятие, виды и причины школьной неуспеваемости / А.С. Нуркенова // Калининградский вестник образования. – 2021. – №3(11). – С. 85–91. EDN UOQMUW
13. Старовойтова М.С. Как избежать школьной неуспешности, или Держим курс на удачу / М.С. Старовойтова, М.Е. Баулина. – М.: Просвещение, 2025. – 156 с.

Мкртчян Карина Степановна
магистрант

Матвеева Ольга Витальевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА: ЦЕЛИ И НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается просветительская работа с родителями учащихся младшего школьного возраста как неотъемлемая часть воспитательного процесса в условиях современного общеобразовательного учреждения. Раскрывается понятие просветительской деятельности, рассматриваются цели и направления просветительской работы.

Ключевые слова: просветительская работа, работа с родителями, семейное воспитание, педагогическое просвещение, общеобразовательное учреждение, просветительская работа с родителями.

Просветительская работа с родителями детей младшего школьного возраста приобретает особую значимость в условиях быстро меняющейся системы ценностей общества и

института семьи. В современных реалиях многим родителям приходится уделять большую часть времени рабочей деятельности, что ведет к дефициту внимания, уделяемого детям. Большинство родителей обладают недостаточным объемом психолого-педагогических знаний и часто выбирают малоэффективные методы воспитания детей в силу существующего множества противоречивой информации по данному вопросу. На данный момент увеличивается число семей, относящихся к категории «семей групп риска», что так же оказывает влияние на процесс воспитания детей.

Для реализации эффективной воспитательной деятельности в условиях школы существует необходимость в приобщении родителей в образовательный процесс с содействием педагогического состава, что в особенности требуется в начальной школе, так как дети младшего школьного возраста наиболее чувствительны к влиянию взрослых.

Известный российский педагог А.С. Макаренко подчёркивал, что «воспитание ребёнка невозможно без активного участия семьи, а школа должна помогать родителям в осознании их воспитательной роли» [4]. Закладывание основ личности, формирование позитивного отношения к учёбе, развитие социальных навыков, действительно, во многом зависят от согласованных действий семьи и школы, которые могут быть реализованы посредством просветительской деятельности.

Педагог-психолог Новожинова Т.Ю. определяет педагогическое просвещение родителей, как «процесс, направленный на развитие компетенций родителей в сфере воспитания и образования детей» [8]. Данный процесс заключается в ознакомлении родителей с особенностями развития детей младшего школьного возраста, способах взаимодействия с ними, с педагогическими проблемами и способами их преодоления.

Просветительская работа с родителями в условиях общеобразовательных организаций направлена на повышение их психолого-педагогической грамотности, укрепление взаимодействия семьи и школы, а также помощь в вопросах воспитания, обучения и развития детей.

Изучением просветительской работы и ее влияния на взаимодействие школы и семьи так же занимались такие известные научные деятели как Ю.Д. Красильников, Е.В. Литовкин, П.П. Петренко, С.А. Пиналов, Н.В. Поликутина, Т.А. Савченко, В.А. Сухомлинский, В.Е. Триодин, С.Т. Шацкий.

Понятие просветительства раскрыто в Федеральном законе об образовании Российской Федерации, как «деятельность, направленная на распространение знаний, формирование умений и навыков в целях всестороннего развития личности, удовлетворения ее образовательных потребностей и интересов» [15]. В условиях общеобразовательных организаций просветительство – целенаправленная деятельность педагогов, ориентированная на повышение психолого-педагогических знаний родителей, формирование у них умений и навыков в процессе воспитания детей младшего школьного возраста.

В словаре экономических терминов «просветительская работа» определяется, как работа, благодаря которой знания и информация распространяются среди людей [12]. Просветительская деятельность может распространяться через работу государственных органов, образовательных и некоммерческих организаций и других субъектов.

Сотрудничество всех сторон образовательного процесса является основополагающим фактором всестороннего развития детей. В данном случае становится необходимым создание условий для эффективной коммуникации семьи и школы. Из вышеизложенного следует, что целью просвещения является создание таких условий взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, которые повлекут за собой гармоничное развитие личности ребенка. Для этого необходимо сформировать у родителей понимание возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, повысить уровень компетентности родителей по вопросам их воспитания и обучения в условиях семьи и школы, приобщить родителей к учебно-воспитательному процессу, разработать единые подходы к воспитанию.

В настоящее время зачастую родители не знают особенностей возрастного развития детей младшего школьного возраста, отличаются во взглядах на воспитание и обучение ребенка,

нередко перекалывают ответственность за данные процессы на педагогический состав школы, иногда не интересуются школьной жизнью ребенка и не стремятся участвовать в образовательно-воспитательном процессе. В таком случае основными задачами просветительской работы с родителями станут:

- просветительская – характеризуется обучением родителей пониманию возрастных изменений ребенка и особенностей его воспитания и обучения;
- консультативная – представляет собой совместный выбор семьи и школы наиболее эффективных методов воспитания и обучения детей;
- коммуникативная – определяется обогащением семейной жизни опытом взаимодействия со школой;
- развивающая – заключается в повышении компетентности родителей по вопросам воспитания и обучения ребенка;
- организационно-управленческая – выражается в вовлечении семьи в процесс управления образовательно-воспитательного процесса.

Просветительская работа является неотъемлемой частью работы учителя в условиях педагогического процесса, обеспечивая расширение кругозора родителей, повышения их компетенции в сфере психолого-педагогических знаний и уровня заинтересованности в психолого-педагогической помощи детям.

Вопросами важности ведения просветительской работы в образовательном процессе занимались такие научные исследователи как Ю.П. Азаров, Р.А. Алиханова, Ю.И. Биктуганов, Т.С. Дорохова, О.Л. Зверева, Т.А. Куликова, Л.И. Маленкова, Т.Н. Позднякова, О.В. Эрлих.

В.Э. Пахальян раскрывает смысл просветительской работы через знакомство родителей с условиями полноценного всестороннего развития детей, помощь осознания важности психолого-педагогической работы с детьми, формирование у родителей потребности в психолого-педагогических знаниях [10].

В процессе реализации просветительской работы, можно использовать множество результативных форм, которые влияют на эффективность процесса воспитания детей и способствуют повышению психолого-педагогической культуры родителей, созданию единого воспитательного пространства и улучшению приспособления детей к школьной жизни. К таким формам относятся:

- традиционные – в форме родительских собраний, консультаций, дней открытых дверей, а также информационных стендов и буклетов;
- нетрадиционные – в виде родительских клубов, дискуссий, практикумов и конференций;
- дистанционные – в формате онлайн-лекций, консультаций и вебинаров, интернет-блогов и чатов.

Для реализации представленных форм допускается использование словесных (беседы, лекции), наглядных (презентации, фотоотчеты, выставки), практических (мастер-классы) и диагностических методов (анкетирование, тестирование, опросы).

В качестве основных направлений просветительской работы учителя с родителями детей начальной школы можно выделить работу над внедрением психологической поддержки, воспитанием и обучением, правовым просвещением, ознакомлением родителей со здоровьесберегающей средой ребенка начальной школы и оказанием психологической поддержки [6].

В процессе просветительской работы необходимо ознакомить родителей с особенностями возрастного развития детей младшего школьного возраста, которые представляют собой изменения когнитивной и эмоциональной функций, а также развитие социальной адаптации.

Стоит сфокусировать родителей на вопросах, связанных с повышением концентрации внимания ребенка, так как учебная деятельность требует от детей большей устойчивости к отвлекающим факторам в отличие от игровой; отметить особенности возникающей эмоциональной нестабильности, которая характеризуется высокой чувствительностью и острыми переживаниями неудач; раскрыть тему адаптивных навыков, необходимых для успешной социализации ребенка в быстро изменяющихся условиях [9].

Важно уделить внимание вопросу роли семьи в процессе обучения и воспитания ребенка: закладыванию норм поведения, развитию положительного отношения к школе, формированию познавательных интересов и волевых качеств, приобщению детей к труду, поддержанию взаимодействия с педагогическим составом.

Имеет большое значение разъяснение родителям особенностей здоровьесберегающей среды детей младшего школьного возраста. Требуется интеграция знаний по вопросам режима дня, питания и физической активности ребенка, профилактики вредных привычек и безопасного поведения [7].

Необходимо правовое просвещение, связанное с разъяснением прав детей и родителей в условиях образовательных организаций, а также ознакомление с мерами государственной поддержки.

В процессе реализации просветительства необходимо соблюдать следующие важные принципы работы:

- системность – подразумевает регулярное проведение мероприятий;
- дифференциация – представляет собой учет потребностей разных групп родителей;
- конфиденциальность – означает анонимность при обсуждении индивидуальных вопросов;
- интерактивность – заключается в вовлечении родителей в совместную деятельность со школой.

Особенности взаимодействия педагогов с родителями младших школьников в условиях современной школы заключаются в необходимости вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс с их психолого-педагогическим просвещением и учетом индивидуальных запросов. Коммуникация должна осуществляться во множестве новых различных форм и направлений.

Стоит отметить, что просветительская работа является важным компонентом успешного вовлечения родителей в процесс приобщения ребенка к изменившимся условиям существования. Важно учитывать факт комплексности и долгосрочной стратегии взаимодействия школы и семьи. Просветительство выступает одним из основных элементов взаимодействия всех сторон образовательного процесса, который ведет за собой более осознанное родительство, рост успеваемости и эмоционального благополучия детей.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: книга для учителя / Ю.П. Азаров. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебное пособие / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 256 с. EDN AUUVZC
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебное пособие / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2010. – 288 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 300 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 483 с.
6. Иевлева О.В. Педагогическое просвещение родителей / О.В. Иевлева. – URL: <https://solncesvet.ru/blog/baza-znaniy/pedagogicheskoe-prosveshhenie-roditelej/> (дата обращения: 19.04.2026).
7. Лактюшина С.Л. Родительское собрание: режим дня — основа здоровья и развития ребёнка / С.Л. Лактюшина. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/roditselskoe-sobranie-rejim-dnyaosnova289/> (дата обращения: 19.04.2026).
8. Новоженина Т.Ю. Педагогическое просвещение родителей / Т.Ю. Новоженина. – URL: <https://centr-cpk.minobr63.ru/news/pedagogicheskoe-prosveshhenie-roditelej/> (дата обращения: 19.04.2026).
9. Проняева Н.А. Воспитание детей в начальной школе: что должен делать учитель и что — родители / Н.А. Проняева. – URL: <https://niidpo.ru/blog/vospitanie-detey-v-nachalnoy-shkole-cto-doljen-delat-uchitel-i-cto---roditeli> (дата обращения: 19.04.2026).
10. Пахальян В.Э. Психологическое просвещение в работе практического психолога: трудности и ресурсы эффективности / В.Э. Пахальян // Психология и школа. – 2012. – №3. – 72 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: учебник / В.А. Сластенин. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

12. Словарь экономических терминов. – URL: <https://tochka.com/info/glossary/prosvetitelskaya-deyatelnost/> (дата обращения: 19.04.2026).
13. Смирнова И.Ф. Эффективные формы и методы взаимодействия семьи и школы / И.Ф. Смирнова. – Пенза: ГБУ ПО, 2023. – 15 с.
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. – Ст. 44.
16. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Просвещение, 1962–1965. – 504 с.

Мороз Анастасия Ивановна
студентка

Научный руководитель

Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОССИИ

Аннотация: в статье рассматривается содержание работы учителя начальных классов по формированию у младших школьников представлений о России как педагогической проблемы. Раскрываются сущность данного понятия, его структура (когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты), а также возрастные особенности восприятия страны детьми. Обосновываются цели, задачи, направления, формы и методы работы, особая роль краеведческого материала и педагогических условий эффективности. Делается вывод о необходимости последовательного и личностно ориентированного подхода к формированию у обучающихся целостного образа России.

Ключевые слова: младшие школьники, представления о России, гражданская идентичность, краеведческий материал, патриотическое воспитание.

Введение. Актуальность темы настоящего исследования определяется тем, что именно в младшем школьном возрасте закладываются первичные образы Родины, государства, народа, родного края и собственной причастности к истории и культуре страны. Отечественные исследования (Н.С. Махиной [5], О.Г. Ненасевой [7] и В.А. Романова [8–10]) наглядно демонстрируют, что такие представления не формируются автоматически (при преобладании словесно-декларативного подхода они нередко остаются схематичными, эмоционально бедными и слабо связанными с личным опытом ребенка).

На это указывают Т.В. Евгеньевна, В.В. Регнацкий, подчеркивая, что школьный образовательный процесс часто производит абстрактные и стереотипизированные представления о стране, не складывающиеся в устойчивый «образ мира» [1, с. 5]. Следовательно, значение учителя начальных классов как такого «посредника» между ребенком и социокультурным пространством России существенно возрастает.

Цель статьи – рассмотреть содержание работы учителя начальных классов по формированию у младших школьников представлений о России.

Изложение основного материала. Учитель не просто сообщает сведения, а выстраивает педагогически организованное освоение страны как исторической, культурной, нравственной и эмоционально значимой реальности. В этом смысле представления о России

выступают основанием становления гражданской идентичности, патриотических чувств и первоначальных социокультурных знаний обучающихся [4, с. 62].

Представления о России целесообразно понимать как такое педагогическое образование, в котором соединяются знания о стране, эмоционально-ценностное отношение к ней и готовность ребенка выражать это отношение в доступных формах поведения. В содержательном плане такая структура соотносится с выделяемыми в современной педагогике когнитивным, эмоционально-ценностным и деятельностным компонентами. Н.И. Кашина, Е.Г. Пономарева и О.Н. Петровских показывают, что когнитивный компонент включает представления о государственной символике, истории, культуре региона и России в целом; эмоционально-ценностный связан с освоением ценностей патриотизма, гражданственности, семьи и с личностным отношением к малой Родине и стране; деятельностный предполагает умение соотносить поступки с моральными нормами и реализовывать себя в социально значимой деятельности [3, с. 123].

Возрастная специфика младших школьников делает эту трехкомпонентную структуру особенно значимой, поскольку дети восприимчивы, эмоциональны, ориентированы на авторитет учителя, склонны мыслить конкретными образами, а не отвлеченными категориями [2, с. 11]. Именно поэтому работа по формированию представлений о России должна строиться не от абстрактного «определение понятия государство», а от близкого и наглядного – семьи, школы, дома, улицы, города, символа, памятника, праздника, конкретной человеческой истории.

То есть содержательно цель этой работы заключается в том, чтобы сформировать у младшего школьника целостный, личностно значимый и нравственно окрашенный образ России как общей Родины, историко-культурного пространства и многонационального сообщества. В практическом отношении это означает несколько взаимосвязанных задач: формирование знаний о природе, истории, культуре, традициях и народах России; ознакомление с государственными символами, выдающимися личностями и значимыми событиями; развитие уважения к собственной стране, к ее культурному наследию и к многообразию ее народов; воспитание чувства сопричастности к прошлому, настоящему и будущему Родины. Такой вектор полностью соотносится, например, с целями предмета «Окружающий мир», в котором подчеркиваются понимание своей принадлежности к Российскому государству, уважение к истории и культуре народов России, становление ценностного отношения к Родине и осознание сопричастности к прошлому, настоящему и будущему страны и родного края (Федеральная рабочая программа, 2025).

Но необходимо заметить, что работа учителя не должна сводиться к трансляции «готовой» патриотической позиции. Как справедливо показывает О.А. Моисеенко, «историческая память и гражданская идентичность выполняют консолидирующую функцию лишь тогда, когда они строятся на осмысленном усвоении ценностей и опыта, а не на внешнем идеологическом навязывании» (в противном случае память может становиться формальной и даже конфликтогенной) [6, с. 31]. Поэтому педагогическая цель должна пониматься не как простое внушение, а как создание определенных условий для внутреннего принятия ребенком образа России.

Считаем целесообразным добавить, что основные направления содержания работы учителя начальных классов носят сложный характер и реализуются как в учебной, так и во внеурочной деятельности. На уроках «Окружающего мира» ребенок последовательно осваивает темы, связанные с Россией: в 1 классе – Родина, Москва, символы России, народы России, родной край; во 2 классе – карта России, государственные символы, города, традиции народов, события истории родного края, профессии жителей региона; в 3 классе – памятники культуры России и родного края, государственная символика, города Золотого кольца, труд как ценность в культуре народов России; в 4 классе – история Отечества, государственное устройство, права и обязанности гражданина, государственные праздники, города-герои, достопримечательности родного края. Добавим, что представления о России формируются не только посредством предмета «Окружающий мир». В литературном чтении они углубляются, например, через сказки, исторические и художественные тексты; в русском языке через осознание языка как ценности и средства межнационального общения; в музыке через гимн,

народную и патриотическую песню; в изобразительном искусстве через знакомство с декоративно-прикладной культурой народов России. Такой межпредметный характер особенно важен, поскольку позволяет избежать узкого, «справочного» понимания страны и перевести образ России в культурно насыщенную плоскость.

Результативность работы определяется не только тем, что изучается, но и каким образом это делается. Наиболее продуктивными выступают формы, в которых ребенок не только слушает, но и действует: беседы, чтение и обсуждение произведений, работа с иллюстрациями, картой, схемой, просмотр видеофрагментов, экскурсии, викторины, классные часы, проекты, выставки, встречи с интересными людьми, творческие задания. Н.М. Жданова и Е.В. Голобородько, характеризуя организационно-деятельностный компонент подобной работы, подчеркивают значение проблемного обучения, проектной деятельности, стратегий развития критического мышления, активных и интерактивных методов, ролевых игр, дискуссий, тематических мероприятий, приуроченных к государственным праздникам [2, с. 11].

Н.С. Махина и Л.А. Обухова дополняют этот вывод, показывая, что формирование гражданственности на основе исторических представлений требует поэтапной организации: от диагностического этапа с опорой на репродуктивные и игровые формы к содержательному этапу, включающему проекты, работу в малых группах, карты, иллюстрации, практические задания, и далее к рефлексивно-оценочному этапу [5, с. 4]. Ведущими должны становиться не просто информирующие, а образно и эмоционально насыщенные формы. В противном случае знания о России остаются внешними и не перерастают в личностное отношение.

Большая Родина становится понятной ребенку через малую Родину. О.Г. Ненашева убедительно показывает, что краеведческий принцип делает усвоение сложных вопросов социально-экономического, политического и культурного развития страны осознанным лишь тогда, когда история России раскрывается параллельно с местным бытом, природой и историей края [7, с. 77]. Краеведческий материал ценен своей близостью, наглядностью и конкретностью, так как он позволяет ребенку видеть не абстрактную страну, а живое пространство, в котором история, культура и природа доступны наблюдению, сопереживанию и собственному исследованию. Н.М. Жданова и Е.В. Голобородько рассматривают краеведение как междисциплинарную область, объединяющую историю, географию, этнографию, искусство и другие сферы, и подчеркивают, что именно осознание сопричастности к месту рождения укрепляет общероссийскую идентичность. В младшем школьном возрасте движение должно идти от образов дома, семьи, школы и родного края к более обобщенным историческим представлениям. Только такая логика обеспечивает личностное принятие более широкого образа Отечества. Следовательно, краеведение не сужает представление о России до локального уровня, а, напротив, создает наиболее надежный путь к осмыслению России как единого культурного и исторического пространства.

На основании проведенного теоретического обзора представим условия содержания работы классного руководителя в формировании у младших школьников представлений о Родине:

- представления не могут быть сформированы серией случайных мероприятий, они требуют постепенного накопления знаний, образов и опыта;
- учет возрастных особенностей младших школьников (их высокой эмоциональной восприимчивости, непроизвольного внимания, доверия к авторитету учителя, потребности в конкретности и образности материала);
- опора на личный опыт детей, связывая образ России с жизнью семьи, школы, города, региона;
- эмоционально насыщенный, наглядный и содержательно яркий материал;
- предоставление возможностей «маленьких открытий», которые обеспечивают активное восприятие и запоминание;
- поддержание единства урочной и внеурочной деятельности, когда учебные сведения закрепляются через экскурсии, проекты, праздники, акции, встречи, творческие работы и общественно полезные дела.

Отметим также важность взаимодействия школы и семьи. Без участия родителей образ России рискует остаться исключительно школьной конструкцией, тогда как семейные истории, традиции, родословная, память о поколениях делают его личностно прожитым. Даже при хорошем наборе форм и методов работа может остаться внешне эффективной, если сам педагог не обладает внутренне принятой гражданской и нравственной позицией.

Выводы. Содержание работы учителя начальных классов по формированию у младших школьников представлений о России должно пониматься как целостная, поэтапная и воспитательно ориентированная система педагогической деятельности. Ее сущность заключается не в изолированном сообщении фактов о стране, а в формировании многомерного образа России, включающего знания о природе, истории, культуре, народах, символах, выдающихся людях и событиях, эмоционально-ценностное отношение к Родине и готовность проявлять это отношение в доступных ребенку действиях. Теоретический анализ показывает, что наиболее целесообразной является модель, в которой когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты развиваются одновременно, а образ большой Родины раскрывается через малую Родину, семью, школу и местное социокультурное пространство.

Список литературы

1. Евгеньева Т.В. Формирование национально-государственной идентичности московских школьников / Т.В. Евгеньева, В.В. Регнацкий // Ценности и смыслы. – 2015. – №2(36). – С. 5–16. EDN UDEPZH
2. Жданова Н.М. Формирование толерантности и патриотизма младших школьников на основе краеведческого материала: вызовы современности / Н.М. Жданова, Е.В. Голобородько // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – №4. – С. 8–14. EDN LBMQVT
3. Кашина Н.И. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности / Н.И. Кашина, Е.Г. Пономарева, О.Н. Петровских // Педагогическое образование в России. – 2020. – №3. – С. 123–129. DOI 10.26170/ro20-03-14. EDN PDVYYT
4. Кочкина Т.В. Формирование гражданской идентичности младших школьников / Т.В. Кочкина // Калининградский вестник образования. – 2021. – №2. – С. 62–71. EDN ZSMEID
5. Махина Н.С. Основные этапы формирования гражданственности у младших школьников на основе исторических представлений о родном крае / Н.С. Махина, Л.А. Обухова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. №3-2. – С. 151–155. EDN SGITKN
6. Моисеенко О.А. Роль исторической памяти в формировании гражданской идентичности современной России / О.А. Моисеенко // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). – 2022. – №4. – С. 31–46. EDN XLJMBL
7. Ненашева О.Г. Роль краеведческого материала при изучении окружающего мира в начальной школе / О.Г. Ненашева // Вестник научных конференций. – 2018. – №10-3. – С. 77–80. EDN VNNWLS
8. Романов В.А. История развития патриотического воспитания в России / В.А. Романов // Актуальные проблемы регионов России: история и современность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Евпатория, 22 мая 2024 г.). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 3–6. EDN CMYWBV
9. Романов В.А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. Ч. 2. – С. 279–283. EDN XBIQBS
10. Романов В.А. Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии: монография / В.А. Романов. – Тула: Тульское ППО, 2020. – 208 с. EDN EENKGI

Мяжкова Мария Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования художественного текста в процессе формирования лексических навыков у учащихся основной школы на уроках иностранного языка. Анализируются подходы отечественных лингвистов к определению понятия «художественный текст», его структуре и смысловому наполнению. Обосновывается система критериев отбора текстов, а также подробно описывается комплекс педагогических условий использования художественных текстов, обеспечивающих формирование лексического навыка у учащихся основной школы.

Ключевые слова: лексический навык, художественный текст, иностранный язык, педагогические условия, основная школа.

В области современного языкового образования одной из наиболее актуальных проблем остается поиск эффективных инструментов формирования лексических навыков учащихся. Лексический навык, являясь базовым компонентом речевой деятельности, определяет способность обучающегося оперативно и корректно выбирать лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей и контекстом общения. Традиционные подходы, которые представляют собой запоминание слов изолированно, не обеспечивают переноса лексики в спонтанную речь. Таким образом, внимания заслуживает использование художественного текста как дидактического материала.

Почему же художественный текст является одним из средств обучения лексике? Согласно определению Ю.М. Лотмана, «художественный текст представляет собой особую модель мира, реализованную языком искусства, способную превращаться в моделирующие системы» [6]. Л.Я. Гинзбург, в свою очередь, подчеркивает, что основой художественного текста является авторская концепция, через которую преломляется восприятие и оценка окружающей действительности [3]. Ключевую роль в организации смыслового пространства текста, по мнению В.В. Колесниковой, играют художественные концепты, которые понимаются как универсальные элементы смысла, присущие исключительно авторскому восприятию деятельности и формирующие вместе с ними авторскую концептосферу. Существенной характеристикой художественного текста, как отмечает Н.С. Валгина, является также наличие глубинного смысла или подтекста, формирующего особую значимость произведения и его индивидуальную художественную ценность [1]. Таким образом, художественный текст представляет собой сложную систему, где органично переплетаются авторская концепция, художественные концепты и подтекст, а его главная особенность состоит в том, что каждый компонент несет глубинный смысл и служит созданию целостного художественного произведения.

Однако дидактическая ценность художественного текста не является абсолютной. Не каждое художественное произведение подходит для использования на уроке иностранного языка в основной школе и в принципе для обучения лексике. На основе анализа методической литературы нами были выделены критерии отбора, которые можно разделить на несколько групп. Прежде всего, это лингвистические требования, выступающие в качестве фундамента,

который делает возможным само использование текста в образовательном процессе. Главным условием здесь является соответствие словарного состава произведения языковым навыкам учащихся. Как подчеркивают Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд, для эффективного обучения необходимо использовать тексты, в которых доля незнакомой лексики не превышает пяти-восьми процентов [8]. Этот порог позволяет учащимся догадываться о значении новых слов из контекста, не теряя при этом общей нити повествования. Помимо этого, важно, чтобы содержание текста соотносилось с темой урока, а сам текст демонстрировал лексическое богатство – разнообразие синонимов, антонимов, стилистически окрашенных слов и фразеологизмов.

Следующую группу образуют методические требования, которые показывают, насколько текст пригоден для организации учебного процесса. И.Ю. Павловская отмечает, что прежде всего нужно учитывать возрастные и психологические особенности учеников [9]. Текст должен быть не только источником информации, но и стимулом для говорения. А.Н. Щукин вводит понятие «коммуникативных ядер» – элементов текста, которые побуждают учащихся задавать вопросы, размышлять и высказывать своё мнение [12]. Методическая ценность текста определяется тем, насколько хорошо он подходит для разработки проблемных и коммуникативных заданий, выходящих за рамки простого пересказа. Наконец, содержательно-культурологические критерии отвечают за воспитательный и образовательный потенциал материала. По мнению Н.В. Кулибиной, текст должен затрагивать актуальные и важные темы, созвучные опыту подростка: дружба, первая любовь, выбор жизненного пути, справедливость, конфликт поколений [5]. В.В. Сафонова подчеркивает, что произведение должно нести культурную ценность, знакомя с реалиями, традициями и менталитетом страны изучаемого языка [10]. Н.Д. Гальскова называет художественный текст «концентрированным носителем культурной информации» [2]. При этом текст должен вызывать эмоциональный отклик и соответствовать этическим нормам, поскольку именно эмоциональное вовлечение становится мощным драйвером для запоминания лексики.

Само по себе наличие удачно подобранного текста не гарантирует успеха, поэтому необходима специальная организация учебного процесса, то есть создание определенных педагогических условий. По определению Н.В. Ипполитовой, педагогические условия представляют собой компонент педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [4]. Опираясь на данное определение, нами был выделен комплекс педагогических условий использования художественных текстов на уроках иностранного языка в основной школе для формирования лексического навыка.

Первое условие представляет собой организацию углубленной и многократной обработки вводимого лексического материала с помощью художественного текста. Данное условие предполагает отказ от запоминания отдельных лексических единиц. Семантизация лексического материала происходит через контекст. Учащимся не предлагается готовый перевод слова на русский язык, им необходимо понять значение слова по контексту предложения или диалога, анализируя повествование, действие или описание персонажа. Также данное педагогическое условие требует организации полной отработки формы слова. Она включает в себя работу над фонетическим образом слова, предполагающая собой многократное произношение слова в разных позициях на основе ключевых фраз из текста. Помимо работы над фонетическим образом слова, также предполагается работа над его графическим образом. Она предполагает отработку написания слова через орфографические задания на материале тех же ключевых фраз из текста. Важнейшим же элементом данного педагогического условия является включение введенной лексики в устную диалогическую речь, которая непосредственно связана с сюжетом художественного текста. Это создает коммуникативную ценность изучения нового лексического материала и запускает процесс автоматизации лексического навыка.

Вторым условием является обеспечение углубленной тренировки устойчивых выражений и коллокаций из текста. Данное условие также предполагает отказ от изучения изолированных лексических единиц. Мы предлагаем сместить акцент с изучения отдельных лексических единиц на изучение «лексических блоков», что способствует расширению активного словарного запаса. Также данное условие предполагает глубокую отработку лексического материала сначала через репродуктивную деятельность. Учащимся сначала предлагается ряд упражнений на восполнение пропусков нужными словами, на множественный выбор, а также исключение лишнего слова из ряда. Затем же репродуктивная деятельность плавного переходит в продуктивную, представляющая собой задание на составление устных или письменных высказываний, мини-диалогов и монологов, связанных с сюжетом текста. Это создает комфортную коммуникативную среду, которая помогает учащимся чувствовать себя уверенными в процессе речевой деятельности.

Третье условие предполагает создание необходимости у учащихся использовать изученную лексику в новых коммуникативных ситуациях. Данное условие направлено на преодоление формального усвоения лексического материала. Для этого необходимо использовать не просто пересказ прочитанного текста, а организовать работу с проблемно-поисковыми коммуникативными заданиями, которые провоцируют творческое переосмысление содержания текста. Пример подобных заданий может стать организация интервью с персонажем произведения в новой обстановке, также разработка собственных рекомендаций для главного героя произведения или же сравнение своего личного опыта с ним. Учащиеся могут описать как бы они поступили в рамках сюжета прочитанного произведения. Так, М.И. Махмутов подчеркивает, что подобные задания трансформируют текст из объекта изучения в инструмент решения речевой задачи, таким образом развивая гибкость лексического навыка [7].

В качестве четвертого педагогического условия предлагается организация подробной обратной связи от учителя. Она должна быть направлена не только на общие грамматические или лексические ошибки, а непосредственно на способность учащегося использовать лексику в речевой деятельности. Мы предполагаем, что учитель будет возвращать учащегося к конкретной части текста, подчеркивая, как правильно использовать ту или иную лексическую единицу. В данном случае текст будет служить опорой при использовании лексики, а также стимулом для ее изучения.

Пятое условие требует обеспечение долгосрочного включения лексики в различные виды речевой деятельности. По мнению А.Н. Шамова, устойчивость лексического навыка связана с многократной встречей лексического материала в разных контекстах [11]. Так лексика, которую мы изучили с помощью художественного текста, не должна остаться в рамках пройденных уроков, а должна использоваться в других изученных темах. Например, после прочтения нескольких произведений учащиеся могут использовать пройденную лексику при создании проектов или творческих работ. Это показывает ценность изученной лексики, а также способствует ее активному закреплению.

Таким образом, художественный текст имеет богатый дидактический материал для формирования лексических навыков у учащихся основной школы. Однако, стоит отметить, что не каждый текст подходит для данных целей. Художественный текст должен соответствовать ряду критериев. На основе художественных текстов нами был выделен ряд педагогических условий, направленных на формирование лексического навыка. Данный комплекс имеет логическую структуру от введения лексики через контекст и ее системную отработку до ее выхода в речь и использования в долгосрочной перспективе.

Список литературы

1. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2008. – 192 с.
3. Гинзбург Л.Я. О литературном герое / Л.Я. Гинзбург. – Л.: Советский писатель, 1981. – 224 с.
4. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с. EDN NLROUJ

5. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Кулибина. – М., 2001. – 386 с. EDN NLWKZX
6. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Т. 1 / Ю.М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1992. – 480 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 2016. – 368 с.
8. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 11–18.
9. Павловская И.Ю. Возрастные особенности учащихся как основа отбора содержания языкового материала / И.Ю. Павловская // Иностранные языки в школе. – 2001. – №6. – С. 27–32.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 2004. – 325 с.
11. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация / А.Н. Шамов. – М.: Флинта, 2020. – 308 с.
12. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций / А.Н. Щукин. – М.: УРАО, 2007. – 358 с.

Никулина Анастасия Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СТРАТЕГИЯ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматривается образовательная среда как системообразующий фактор воспитания патриотизма у учащихся. Показано, что нормативное закрепление воспитательной функции образования в российском праве задаёт школе не «набор мероприятий», а обязанность выстраивать устойчивые условия и отношения, в которых патриотизм формируется как личностное качество и гражданская позиция. Обосновывается, что воспитание патриотизма достигает устойчивого эффекта тогда, когда среда школы соединяет ценностно-нормативную определённость, деятельностную включённость детей, культурно-символическое оформление пространства и реальное ученическое участие в принятии решений.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитание, патриотизм, гражданственность.

Анализ образовательной практики свидетельствует о том, что в организации патриотического воспитания в школе присутствует формальный подход, когда в центр данного вопроса становятся рекомендованные мероприятия: торжественные линейки, памятные даты, встречи, конкурсы. Но такой подход опасно упрощает работу по патриотическому воспитанию [5]. Он подменяет воспитание событийностью и тем самым делает результат нестойким: дети усваивают внешнюю форму, и не вырабатывают внутреннего основания поступка.

Российское образовательное право, напротив, задаёт иной смысловой ориентир. Воспитание рассматривается как неотъемлемая часть образования и как деятельность по формированию конкретных личностных качеств. В Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование прямо определено как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» (п. 1 ст. 2) [7], а воспитание – как деятельность, направленная на развитие личности и, в числе прочего, на «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности...» (п. 2 ст. 2) [7].

Патриотизм – закреплённый результат воспитания, который должен быть обеспечен условиями образовательной организации. Следовательно, предмет педагогического анализа –

образовательная среда школы, то есть совокупность устойчивых факторов, которые ежедневно «учат жить» (включая то, как устроены отношения, какие нормы действуют, как организовано пространство, что считается значимым, за что хвалят и что считается недопустимым) [10].

Переход от мероприятий к среде поддержан и нормативной архитектурой организации воспитательной работы. В 273-ФЗ введена ст. 12.1 «Общие требования к организации воспитания обучающихся», где прямо установлено, что воспитание при освоении основных образовательных программ осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых организацией самостоятельно (ч. 1 ст. 12.1) [7].

В той же статье закреплено, что при реализации имеющих государственную аккредитацию программ начального общего, основного общего и среднего общего образования воспитательная работа осуществляется также на основе федеральной рабочей программы воспитания и федерального календарного плана воспитательной работы (ч. 2 ст. 12.1) [7]. Таким образом, анализ нормативно-правовых документов по проблемам патриотического воспитания позволяет сделать следующие важные выводы.

Во-первых, школа обязана проектировать воспитательную составляющую как часть образовательной программы, а значит – как систему целей, содержания, механизмов и ожидаемых результатов.

Во-вторых, появляется профессиональная ответственность за соответствие среды заявленным воспитательным результатам.

Государственная политика в области воспитания также задаёт школе именно средовой, инфраструктурный подход. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года зафиксировано, что приоритетной задачей в сфере воспитания является развитие личности, «готовой к мирному созиданию и защите Родины» [8]. Далее требуется «формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных... организаций» (раздел II, задачи) [8].

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как совокупность «материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений», устанавливаемых субъектами образования, и подчёркивает её двусторонний характер: люди создают среду и воздействуют на неё, но и среда в целом влияет на каждого участника [10].

Если в школьной жизни нормой является уважение к труду и старшим, совместная ответственность за общее дело, бережное отношение к культурной памяти и месту, где ты живёшь, – то патриотизм развивается как внутренне принятая норма. Если же среда противоречива (на словах – «любовь к Родине», а в реальности – унижение, формальность, цинизм, равнодушие к общему), то патриотическая риторика становится для детей источником недоверия.

Данные положения позволяют нам сделать важные заключения для нашего исследования, а именно: образовательная среда, способствующая воспитанию патриотизма, – это не «среда символов», а среда деятельной причастности. Важно также, что патриотизм в педагогическом смысле не исчерпывается эмоциональным отношением; он включает когнитивный компонент (знание истории и культуры своей страны и малой родины), ценностный (принятие ответственности, уважение к закону и общественному благу) и поведенческий (готовность к социально полезным действиям) [1].

Другими словами, организуя в школе патриотическое воспитание, действуя в рамках 273-ФЗ, не может ограничиться информационной передачей сведений или единичными ритуалами. Патриотизм неотделим от гражданственности и правосознания, от уважения к труду и исторической памяти, от экологической ответственности. Значит, среда школы должна быть устроена так, чтобы эти ценности «работали» как повседневный опыт ребёнка [10].

Для педагога-практика, организующего воспитательный процесс в школе, это означает, что воспитание патриотизма нельзя «добавить» к уже сложившемуся школьному укладу – его нужно встраивать как системное качество. Уклад школы проявляется в правилах и

процедурах, в характере коммуникации, в реальных основаниях авторитета педагога, в способах разрешения конфликтов, в том, как устроено признание достижений, и в том, кто и как принимает решения.

Содержательно среда патриотического воспитания должна удерживать одну линию: от ценности – к действию, от знания – к ответственности, от символа – к заботе [6].

На уровне ценностно-нормативного ядра школе необходимы ясные, понятные и последовательно исполняемые правила, связывающие свободу ученика с обязанностью перед другими [5]. Особенно важно избегать крайностей. Догматическая среда, построенная на страхе и формальном подчинении, может создать видимость дисциплины, но не создаёт уважения к закону: ребёнок привыкает не к норме, а к принуждению и поиску обходных путей. В противоположность этому среда «без требований» разрушает саму идею общего дела.

Поэтому педагогически продуктивна такая организация школьной жизни, где правила обсуждаются, объясняются и переживаются как справедливые; где нарушения влекут не унижение, а восстановительные практики и осознание последствий; где публично признаётся вклад в общее, а не только индивидуальные успехи. Патриотизм возникает как внутреннее согласие жить по правилам, потому что правила защищают достоинство другого и устойчивость общего [5].

На уровне деятельностного наполнения среда патриотического воспитания строится вокруг регулярных практик, в которых ребёнок переживает причастность к школе, городу (селу), региону и стране как к «своему» [6]. То есть, патриотизм «вырастает» из дел, в которых соединяются знание, труд и ответственность. К ним, например, относятся проекты школьного и местного сообщества (историко-краеведческие исследования, работа со школьным музеем и архивами семейной памяти, уход за памятными местами в сотрудничестве с учреждениями культуры), социальное волонтерство, экологические акции, трудовые и творческие практики, связанные с сохранением культурного наследия.

Их принципиальное отличие в регулярности и в том, что ребёнок видит результат своего вклада: конкретная территория стала ухоженнее, семейная история получила голос, школьная экспозиция пополнилась, общественно значимая проблема решена совместно.

Организуя патриотическое воспитание в школе, мы уделяли большое внимание культурно-символической организации пространства школы. Государственная символика и памятные даты приобретают воспитательную силу через разговор о человеческом выборе, ответственности и цене исторических решений, через связь общей истории с историей семьи и места [1].

Мы приняли позицию, согласно которой продуктивна логика «от близкого – к общему»: уважение к школе, учителю, старшим, забота о младших, участие в делах класса и школьного сообщества становятся психологической основой для понимания более широких общегражданских смыслов.

Все вышеперечисленное хорошо согласуется с задачей Стратегии – формировать у детей «чувство причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России» [8].

В отечественной педагогической традиции данный подход постоянно подчёркивался: например, В.А. Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» упоминал, что гражданские чувства рождаются из конкретной заботы о людях и родной земле, из опыта добрых дел и ответственности.

И, на уровне межличностных отношений – самом чувствительном компоненте среды – патриотическое воспитание опирается на авторитет педагога как носителя справедливости, уважения и ответственности.

Формальное «наставничество» не работает, если учитель в ежедневных ситуациях демонстрирует двойные стандарты или равнодушие [10]. Напротив, среда, где взрослый последовательно соблюдает правила, признаёт ошибки, уважает достоинство ребёнка и одновременно предъявляет требования к ответственности, становится естественной школой гражданственности.

В этом смысле патриотическое воспитание объединяет все педагогические позиции: как учитель говорит о законе, как решает конфликт, как относится к труду, к чужой культуре, к

памяти и к правде. Именно поэтому в 273-ФЗ, включая в определение воспитания уважение к закону и правопорядку, к культурному наследию и традициям многонационального народа России (п. 2 ст. 2), задается не идеологическая, а этико-правовая рамка: патриотизм неотделим от уважения к человеку и к норме [7].

Таким образом, можно заключить следующее: образовательная среда, способствующая воспитанию патриотизма, должна обеспечивать четыре взаимосвязанных условия: ценностная определённость, деятельностная включённость, культурная укоренённость, субъектность и участие.

В ходе нашего исследования мы убедились, что педагогически состоятельная стратегия воспитания патриотизма в школе – это стратегия проектирования образовательной среды. Она опирается на законодательно закреплённое понимание воспитания как деятельности по формированию патриотизма, гражданственности и уважения к закону (п. 2 ст. 2 273-ФЗ) [7], на организационные требования к воспитательной работе через рабочую программу воспитания и календарный план (ст. 12.1 273-ФЗ) [7], а также на государственный ориентир формирования личности, готовой к созиданию и защите Родины, и на требование развивать социокультурную инфраструктуру воспитания.

В научном плане она согласуется с отечественным пониманием образовательной среды как единства материальных условий и человеческих отношений, которые совместно формируют личность [10]. А в практическом смысле она требует от школы не увеличения числа мероприятий, а выстраивания уклада: справедливых правил, культуры уважения и ответственности, регулярных практик общего дела и реального участия детей в жизни школы. Именно в такой среде патриотизм перестаёт быть риторикой и становится качеством личности, проявляющимся в поступке.

Список литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – URL: https://kpfu.ru/docs/F1162245013/koncepciya.duhovno_nravstvennogo.razvitiya.pdf (дата обращения: 18.01.2026). EDN QXTZAB
2. Долгая Н.А. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста через различные виды деятельности в системе дополнительного образования / Н.А. Долгая, Л.И. Магомедова, Л.А. Кравцова // Мир науки. – 2018. – №1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN118.pdf> (дата обращения: 08.01.2026). EDN OSWQWH
3. Заставенко В.А. Методологическое обоснование системы методов патриотического воспитания подростков / В.А. Заставенко // Философия образования. – 2020. – Т.20. №4. – URL: <https://www.sibran.ru/upload/iblock/81e/81e23275a768a675010f669275ec89c2.pdf> (дата обращения: 03.01.2026). DOI 10.15372/PHE20200406. EDN UARXQV
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
5. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – М., 2009.
6. Протопопова В.А. Проектирование социокультурной среды образовательной организации как метатехнология воспитания патриотизма / В.А. Протопопова // Мир науки. – 2017. – Т.5. №3. EDN MPEPZD
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.03.2026). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.01.2026).
8. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.05.2015 №996-п. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 19.01.2026).
9. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В. Сериков. – М., 1998. EDN XBGIKL
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. EDN OFJKFI

Павлова Александра Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ГОРОДСКОЙ СРЕДЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема формирования навыков безопасного поведения у детей младшего школьного возраста в условиях современного города, который представляет угрозу для ребенка. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования умений безопасного поведения в общественных местах как наиболее опасных для детей.

Ключевые слова: безопасное поведение, городская среда, детский травматизм, педагогические условия, общественные места.

Для младшего школьника, чей опыт взаимодействия с миром только формируется, а психофизиологические возможности (объем внимания, скорость реакции, способность к прогнозированию) ограничены, городская среда таит в себе повышенную опасность [5].

Проблема детской безопасности в городских условиях давно перестала быть исключительно медицинской или правоохранительной, приобретя статус междисциплинарной научной проблемы. Исследования в области гигиены и экологии подтверждают, что неблагоприятные факторы окружающей среды (загрязнение воздуха, почвы) создают фоновый риск для здоровья детского населения [5]. Однако основную угрозу представляют ситуации, ведущие к травматизму и гибели детей. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежедневно в мире от внешних причин погибает около двух тысяч детей, и лидируют в этой печальной статистике именно несчастные случаи [1].

В Российской Федерации за семь месяцев 2025 года количество аварий с участием несовершеннолетних выросло на 1,4%, а число погибших детей-пешеходов увеличилось на 12,3% [7]. При этом важно понимать, что дорожно-транспортные происшествия, составляя лишь около 1–2% от общего числа травм, лидируют по тяжести последствий, часто приводя к инвалидности и смертельным исходам [1; 6]. Структура детского травматизма в мегаполисах, например в Санкт-Петербурге, было зарегистрировано 130 тыс. случаев травм, отравлений и других последствий внешнего воздействия, 37% всех травм дети получают на улице, а 11% – в стенах школ и детских садов [1].

Эти данные со всей очевидностью доказывают, что необходима специальная педагогическая работа по развитию у детей, особенно у младших школьников, навыков безопасного поведения. Для построения эффективной педагогической системы необходимо четко определить, что понимается под «безопасным поведением в городской среде». Это не просто сумма знаний о правилах дорожного движения или запретов на общение с незнакомцами. Это интегративное качество личности, включающее комплекс знаний, умений, навыков и мотивационных установок, позволяющих ребенку своевременно распознавать потенциальные угрозы, прогнозировать последствия своих действий, принимать адекватные решения и действовать в соответствии с нормами и правилами, минимизируя риски для своей жизни и здоровья [2; 5].

Анализ современных подходов позволяет выделить несколько ключевых сфер, в которых эти навыки должны реализовываться. К ним относятся: безопасность на дорогах и

транспорте; личная безопасность при взаимодействии с незнакомцами; безопасность в малоллюдных местах и темное время суток; финансовая и имущественная безопасность; безопасность в толпе и при чрезвычайных ситуациях; цифровая безопасность в городе; безопасность в общественных местах [3; 5].

Именно сфера безопасности в общественных местах представляется наиболее сложной и агрессивной для ребенка. В отличие от дороги, где правила более формализованы, или от взаимодействия с незнакомцем, где действует однозначный запрет, общественные места требуют от ребенка постоянной включенности в социальное взаимодействие с большим количеством людей в условиях ограниченного пространства, шума и обилия раздражителей. Здесь угроза исходит не от злоумышленника или движущегося автомобиля, а от самой социальной среды, нарушение норм поведения в которой может привести к конфликтам, травмам и потере в пространстве.

Проведенный анализ научной литературы позволил нам выделить универсальный состав навыков безопасного поведения в общественных местах: корректность эмоциональных реакций (способность управлять своими эмоциями (страх, гнев, восторг), не создавая опасных или дискомфортных ситуаций для себя и окружающих); контроль громкости и экспрессии голоса (понимание уместности тихой или громкой речи, недопущение криков, которые могут дезорганизовать окружающих или привлечь нежелательное внимание в небезопасном контексте); корректность передвижения, соблюдение дистанции и очередности (умение перемещаться в потоке людей, не расталкивая окружающих, соблюдать безопасную дистанцию, ждать своей очереди, не создавая толкучки у входа/выхода); корректное обращение к другим (навыки вежливого обращения к сверстникам и взрослым, умение задать вопрос, попросить помощи, отказать, не провоцируя конфликт); бережное отношение к имуществу общественному и личному (понимание ценности как своих вещей (телефон, одежда), так и общественного имущества (экспонаты в музее, оборудование на детской площадке), аккуратное обращение с ними); соблюдение норм гигиены, в том числе при использовании гаджетов (культурно-гигиенические навыки в общественных туалетах, местах питания, а также безопасное использование наушников и гаджетов, не отключающее от контроля обстановки); следование требованиям ответственных лиц и инструкциям (умение слушаться учителя, администратора, регулировщика, следовать указателям и правилам, установленным в данном месте).

Эффективность формирования навыков безопасного поведения напрямую зависит от создания определенных педагогических условий. К ним можно отнести: внедрение элементов безопасности в воспитательные программы и внеурочную деятельность; широкое использование интерактивных и практико-ориентированных методов обучения (моделирование ситуаций, ролевые игры, тренинги, социальные практики); организация комплексного подхода к сотрудничеству образовательной организации и семьи, так как личный пример родителей является ключевым фактором [2; 7]; создание воспитывающей среды, где нормы безопасного поведения (соблюдение очередности, контроль дистанции, корректность коммуникации) культивируются ежедневно, а не только в рамках специально организованных мероприятий.

Развитие у младших школьников навыков безопасного поведения в городской среде представляет собой сложную и многогранную научную и практическую проблему. Её решение предполагает не просто объяснения знаний о правилах, а целенаправленного формирования целостной структуры поведения, включающей эмоционально-волевую регуляцию, социальную компетентность и практические умения.

Список литературы

1. Берегите детей: методические рекомендации // Пермский краевой клинический наркологический диспансер. – Пермь, 2025. – 12 с.
2. Детская безопасность и здоровое развитие: главные правила для родителей: информационный материал // Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор). – М., 2025. – 8 с.
3. Детский травматизм и его профилактика: аналитическая справка / Министерство здравоохранения Российской Федерации. – М., 2025. – 15 с.

4. Инспекторы ПДН напоминают родителям о детской безопасности: информационное сообщение // Администрация муниципального образования «Гусь-Хрустальный». – Гусь-Хрустальный, 2025. – 4 с.

5. Выявление внутригородских территорий риска по показателям заболеваемости детского населения и состояния окружающей среды / О.В. Клепиков, С.А. Епринцев, П.М. Виноградов [и др.] // Здоровье населения и среда обитания. – 2025. – Т. 33. №8. – С. 24–35.

6. Печальная статистика: в ГАИ рассказали, как обезопасить детей на дорогах // РИАМО. – 29.09.2025. – URL: <https://riamo.ru> (дата обращения: 23.03.2026).

7. Сотрудники ПДН региональной полиции напоминают родителям о детской безопасности: информационное сообщение // Управление Министерства внутренних дел Российской Федерации по Тульской области. – Тула, 2025. – 5 с.

Панюкова Дарья Геннадьевна
студентка

Научный руководитель
Хорун Людмила Владимировна
канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ, ФОРМИРУЕМЫЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ И СОСТАВ

Аннотация: в статье анализируется формирование исследовательских умений у обучающихся начальной школы в рамках предмета «Окружающий мир». Раскрываются содержание и педагогическая природа указанных умений, их значение для когнитивного развития, становления учебной самостоятельности и познавательной инициативы детей. Подробно рассматривается состав исследовательских умений, включающий способность наблюдать, сопоставлять, анализировать, формулировать гипотезы, ставить элементарные опыты и обобщать результаты. Обосновывается вывод о том, что систематическая работа по развитию исследовательских умений стимулирует логическое мышление, устойчивый интерес к познанию и готовность к дальнейшему обучению.

Ключевые слова: исследовательские умения, исследовательская деятельность, учебное исследование, начальная школа, окружающий мир.

Развитие у младших школьников исследовательских умений относится к числу приоритетных задач начальной ступени образования, поскольку именно здесь закладывается фундамент последующего личностного и интеллектуального становления ребёнка.

Под исследовательской деятельностью младших школьников принято понимать творческую активность, направленную на самостоятельное осмысление окружающей действительности, открытие субъективно новых знаний и способов действий. Такая деятельность создаёт среду для реализации ценностного, интеллектуального и творческого потенциала детей, служит инструментом активизации познавательного интереса и формирования как предметных, так и метапредметных компетенций.

Исследование в широком смысле представляет собой процесс поиска неизвестного, добывания новых знаний – разновидность познавательной деятельности. Учебно-исследовательская деятельность в начальной школе – это специально организованная, творческая по своей природе активность учащихся, по структуре напоминающая научный поиск. Её характеризуют целенаправленность, осознанность, мотивированность, предметность и

деятельностный характер. В ходе такой деятельности дети с разной мерой самостоятельности осуществляют активный поиск и открытие субъективно нового знания, используя доступные исследовательские методы.

Субъектами учебно-исследовательской работы могут выступать: отдельный ученик, пара учеников, группа, весь класс, а также диады «ученик-ученик», «ученик-родитель», «ученик-учитель». Именно на этом возрастном этапе активно развиваются различные формы мышления, которые обеспечивают системное усвоение знаний и формируют основы научного мировоззрения. В итоге ребёнок стремится не к механическому запоминанию, а к самостоятельному добыванию знаний.

С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) российская начальная школа взяла курс на всестороннее развитие личности, способной к самореализации и преобразовательной деятельности. В связи с этим Федеральная рабочая программа по окружающему миру для 1–4 классов особый акцент делает на решении задачи развития исследовательских навыков обучающихся [5; 6].

Предмет «Окружающий мир» обладает значительным потенциалом в аспекте организации исследовательской деятельности и формирования соответствующих умений. В реальной образовательной практике начальной школы экспериментальная работа нередко занимает длительное время и включает опытно-практическую деятельность на учебно-опытном участке, проведение опытов на уроках и дома, природные исследования. Однако из-за отсутствия школьного учебно-опытного участка и объективных трудностей выхода младших школьников в природные сообщества (лес, луг, водоём) было принято решение организовать развитие исследовательских умений в рамках уроков окружающего мира преимущественно через опыты и домашние мини-исследования.

Современное начальное образование ориентировано не только на усвоение системы знаний, но и на формирование универсальных учебных действий, познавательной самостоятельности и активности. В этом контексте особую значимость приобретает воспитание исследовательских умений. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы познавательного отношения к миру, способности наблюдать, анализировать, делать выводы и самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы.

Уроки окружающего мира предоставляют богатые возможности для организации исследовательской деятельности, поскольку их содержание напрямую связано с реальными природными и социальными явлениями, а также с жизненным опытом ребёнка. Это позволяет вовлекать учащихся в разнообразные формы наблюдений, опытов, мини-исследований и практических заданий.

Цель данной статьи – уточнить понятие и педагогическую сущность исследовательских умений младших школьников, а также охарактеризовать их компонентный состав и возможности формирования на уроках окружающего мира.

В педагогической науке исследовательские умения трактуются как совокупность интеллектуальных и практических действий, направленных на самостоятельное получение нового знания через наблюдение, сравнение, анализ, выдвижение гипотез и их проверку [1]. По определению А.И. Савенкова, исследовательские умения составляют основу познавательной активности ребёнка и формируют его готовность к поисковой деятельности [4]. Сущность этих умений состоит в том, что обучающийся не получает знание в готовом виде, а «открывает» его в процессе собственной активности, что полностью соответствует требованиям ФГОС НОО к формированию познавательных универсальных учебных действий [5].

Анализ литературы позволяет выделить следующие исследовательские умения младших школьников:

- наблюдать за объектами и явлениями;
- сравнивать и классифицировать;
- задавать вопросы;
- выдвигать предположения (гипотезы);

- проводить простейшие опыты и эксперименты;
- фиксировать результаты наблюдений;
- анализировать полученные данные;
- формулировать выводы.

Как отмечает Н.Ф. Леонтович, перечисленные умения формируются поэтапно и требуют систематической педагогической поддержки [2]. Важно, чтобы ребёнок не просто механически выполнял задания, но понимал цель собственных действий и осознавал логику получения знания.

Предмет «Окружающий мир» является одним из наиболее благоприятных для организации исследовательской работы. Его содержание позволяет активно использовать: наблюдения за природными объектами; опыты с водой, воздухом, почвой; изучение сезонных изменений; работу с картами, схемами, моделями; выполнение мини-исследований и проектов. По мнению Е.С. Полат, именно практическая деятельность наиболее эффективно способствует формированию исследовательских умений [3].

Например, при изучении темы «Свойства воды» учащиеся могут самостоятельно проводить опыты, фиксировать их результаты и формулировать выводы, что развивает у них навыки анализа, сравнения и обобщения.

Для успешного формирования исследовательских умений необходимо соблюдение ряда педагогических условий: создание на уроке проблемных ситуаций; применение практических и наглядных методов; поощрение самостоятельных выводов; организация групповой и индивидуальной исследовательской работы; поддержка познавательной инициативы детей. Как подчёркивал Л.С. Выготский, развитие мышления ребёнка происходит в деятельности, организованной взрослым [1]. Следовательно, роль учителя в формировании исследовательских умений является определяющей.

Таким образом, исследовательские умения представляют собой ключевой компонент познавательного развития младших школьников. Их целенаправленное формирование на уроках окружающего мира способствует развитию логического мышления, самостоятельности, устойчивого познавательного интереса и готовности к дальнейшему обучению. Организация исследовательской деятельности позволяет превратить обучение из пассивного восприятия информации в активное, личностно значимое познание окружающей действительности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1934.
2. Леонтович Н.Ф. Исследовательская деятельность учащихся в начальной школе / Н.Ф. Леонтович. – М.: Просвещение, 2012.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010.
4. Савенков А.И. Психология исследовательского обучения / А.И. Савенков. – М.: Академкнига, 2006.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2021.
6. Федеральная рабочая программа начального общего образования: Окружающий мир (для 1–4 классов образовательных организаций). – М., 2022. – 54 с.

Ратанова Анна Николаевна
магистрант

Научный руководитель
Становская Татьяна Алексеевна
канд. пед. наук, доцент

ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет»
г. Москва

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПРАВОСЛАВНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация: в статье кратко рассматривается история становления изучения иностранных языков в российской школе, раскрыты основные особенности, характеризующие актуальность изучения английского языка в настоящее время. Автор анализирует особенности изучения английского языка в православных школах, в частности, православных гимназиях. Обозначены психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста, которые важно учесть при интеграции православного компонента в уроки английского языка. Представлены рекомендации относительно того, как интегрировать православный компонент в уроки английского языка в православных гимназиях, с целью повышения познавательного интереса младших школьников к православной культуре.

Ключевые слова: английский язык, православная культура, методика преподавания, младший школьный возраст, интеграция, православная школа, познавательный интерес.

Исторический экскурс: иностранные языки в российской системе образования.

После Крещения Руси в 988 году стали появляться первые школы. По распоряжению князя Владимира детей стали обучать письму, чтению, счёту и пению. Обучение проводилось при монастырях и церквях. Система школьного образования стала развиваться, стали появляться учебные заведения, в программу которых входило изучение иностранных языков. Детям преподавали в основном те языки, с помощью которых можно было понимать религиозные тексты, делать переводы: византийский, латинский и греческий языки.

В 1687 году была основана Славяно-греко-латинская академия, в современном понимании можно сказать, что на Руси появилась первая «языковая» школа. Формально правление Петра I началось в 1682 году, но в связи с его юным возрастом (на тот момент ему было всего 10 лет), фактически эпоха масштабных петровских преобразований началась чуть позже, с 1690 года, этот период можно считать расцветом иностранных языков в России.

В период правления Петра Первого наиболее распространённым языком был немецкий, далее популярность стал получать французский язык [3].

В зависимости от социально-экономической ситуации в стране, политической обстановки трансформируется и система образования, особенно в зависимости от общемировых тенденций меняется приоритетность в выборе наиболее предпочтительного языка для населения страны. Так в начале XX века в школах преподавали в основном немецкий язык, это было обусловлено тем, что наука в Германии динамично развивалась, чтобы перенимать их опыт, необходимо знание языка, для чтения научной литературы. Со времён Российской Империи, в стране сохранились педагоги, учебные пособия, поэтому в школе преимущественно преподавали немецкий язык.

В послевоенное время (1950–1960-ые годы) на общемировой арене набирает свои силы США, этот период характеризуется ростом технологий возрастает потребность в изучение

английского языка, а в условиях Холодной войны, знание английского становится стратегически важным фактором.

Актуальность изучения английского языка в настоящее время.

На официальном сайте Федеральной службы государственной статистики в начале 2023 года были опубликованы данные по последней Всероссийской переписи населения (2020–2021 г.), которые характеризуют владение населением иностранными языками (табл. 1). В контексте данной статьи интересно изучить какой язык для обучения является наиболее востребованным, список представленных языков достаточный широкий, поэтому в статье будет представлен сокращенный вариант, критерием для выбора является распространенность языков в школах, в рамках изучения программы и на языковых курсах.

Таблица 1

Владение иностранными языками гражданами РФ,
по результатам Всероссийской переписи населения (2020 года) [6]

Иностранный язык	Численность лиц, владеющих соответствующим языком
Английский	5,066, 515
Немецкий	1,063, 037
Французский	235,199
Испанский	76,010
Китайский	59,249
Итальянский	37,135
Корейский	26,662
Японский	16,543

По результатам приведённых данных видно, что самым востребованным языком является английский язык, а на втором месте многие десятилетия был немецкий язык, но современные тенденции меняются и в 2025 году было проведено много исследований, и в текущем году резко возросла популярность китайского языка, но на первом месте, как и прежде остается английский.

Особенности преподавания английского язык в православных школах.

В связи с потребностью в религиозном образовании детей подрастающего поколения, всё чаще современные родители делают выбор в пользу православных гимназий, дающих общее образование с православным религиозным компонентом. Обучение в таких школах имеет ряд преимуществ, во-первых, образовательная организация старается соответствовать высокому уровню качества образования, государственным образовательным стандартам, как правило, православные гимназии имеют лицензию на образовательную деятельность. Во-вторых, помимо высокого уровня конкурентоспособности выпускников, ученики обучающиеся в гимназии получают углублённое духовно-нравственное воспитание. Также, одной из особенностей современных православных гимназий становится включение в содержание образования языков, в частности, английского языка.

При работе с учениками начальной школы православной гимназии, перед учителем английского языка, стоит непростая задача. Учителю необходимо подобрать такие методики, чтобы повысить познавательный интерес младших школьников к православной культуре посредством уроков английского языка. Для этого должны быть разработаны программы и планы уроков, в которые будут интегрировать православный компонент в том числе и в содержание уроков английского языка.

Это необходимо для того, чтобы способствовать формированию разносторонней, интеллектуальной личности ребёнка в православной школе. В православной педагогической среде на сегодняшний день уже есть накопленный опыт, интеграции истории православной культуры и традиций в методику преподавания английского языка, так, например, с 2018 года Елизавета Константиновна Козлякова [2], набирает группы для обучения английскому языку

на базе воскресных школ, такие курсы функционируют в Москве при воскресной школе Храма Архистратига Михаила в Тропарево [7], в воскресной школе храма благоверного князя Александра Невского при Московском государственном институте международных отношений (университете). Эти программы являются уникальными и позволяют детям познакомиться на английском языке с основами православной веры. Занятия по такой программе позволяют выпускникам православных школ и слушателям воскресных школ не только улучшить свои знания английского языка, подготовиться к сдаче ОГЭ, ЕГЭ, но также и коммуницировать с иностранцами, рассказывать о своей православной вере и жизни.

Секретарь Тамбовской епархии, заведующий Отделом религиозного образования и катехизации Тамбовской епархии протоиерей Игорь Груданов неоднократно в своих интервью подчёркивал, что в нашем обществе остро стоит проблема межконфессиональной коммуникации. Это обусловлено тем, что выпускники светских учебных заведений имеют очень мало структурированных знаний о православной вере и даже владея иностранным языком, не могут дискутировать на эту тематику, а выпускники духовных учреждений не могут поддерживать диалог на английском языке в том числе из-за незнания специфической лексики [5].

В институте дистанционного образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета действует программа «Христианская лексика английского языка», эта программа позволяет желающим освоить терминологию, расширить словарный запас и научиться разговаривать о своей вере на английском языке. Так как курс имеет положительный опыт среди выпускников программы, стоит разрабатывать уроки для детей младшего школьного возраста, для повышения интереса к православной культуре с ранних лет.

При разработке уроков необходимо учитывать психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста.

Одним из важнейших периодов в развитии личности – является младший школьный возраст, именно поэтому квалифицированный педагог должен знать особенности развития детей в этом возрасте, чтобы реализовывать профессиональные задачи.

У детей младшего школьного возраста, особенно у первоклассников происходит интенсивное развитие организма, важно рассмотреть изменения со стороны центральной нервной системы: за счет увеличения веса лобных долей головного мозга происходит активное формирование и совершенствование высших психических функций, к которым относятся мышление, воображение и речь. Но при этом, также в силу возрастных особенностей у детей наблюдается нестабильное, неустойчивое внимание и особенно это выражено у первоклассников. Это важно учитывать при организации уроков английского языка, который, дети начинают изучать со второго класса, но многие родители стремятся отдать своих детей на курсы ранее, начиная с дошкольного возраста или с первого класса [1].

Такие ранние занятия с одной стороны постепенно знакомят детей с английским языком, с другой стороны могут возникать некоторые трудности. По сравнению с дошкольниками, дети в возрасте семи лет уже могут сконцентрироваться на монотонных действиях, однако им всё ещё сложно направлять свое внимание на то, что является главным в задаче, рассказе. Дети легко отвлекаются, если не понимают учебный материал.

В младшем школьном возрасте совершенствуется память детей, будучи дошкольниками, ребята хорошо запоминают то, что вызывает у них живой интерес, а уже в младшем школьном возрасте память позволяет им запоминать и воспроизводить малоинтересный материал, даже тот который им непонятен, но несмотря на это, произвольная память пока преобладает. Внимание, произвольная память развивается и совершенствуется у детей в процессе учебной деятельности. В данном возрастном периоде у детей совершенствуется система восприятия. У первоклассников восприятие характеризуется сильной эмоциональностью, то есть детям важна яркость, наглядность. Это также важно учесть при организации уроков и подборе учебного материала.

Повышение познавательного интереса младших школьников к православной культуре на уроках английского языка в православной гимназии предлагается реализовать за счёт анализа

учебных программ по английскому языку и основам православной веры, интеграции православной тематики в программы, разработки блоков творческих заданий, приуроченных к большим православным праздникам и др. Так, например, изучение цветов на английском языке можно дополнить занятием, на которых дети узнают о цветах богослужебных облачений в православной церкви, известно, что используемые цвета символизируют духовные значения православных праздников. Так, например, Богородичные праздники символизируют высшую чистоту и непорочность и этой группе праздников соответствует голубой цвет – здесь дети смогут изучить голубой цвет и его оттенки на английском языке: a blue – синий, голубой, a light blue – светло-голубой, a sky blue – небесно-голубой, an azure – лазурный, ярко-голубой. Для закрепления материала детям можно показать видео, мультфильм, сделать творческую работу или выполнить проект.

Современные школьники уже с начальной школы стараются принимать участие в различных олимпиадах, для ребят актуально знать структуру заданий, иметь опыт прохождения нетипичных задач. Так, например, образовательный центр «Взлёт» гимназии Е.М. Примакова несколько лет назад, предложил на школьном этапе олимпиады по английскому языку разобраться ученикам в кулинарном рецепте, где важно было знать пропорции, название ингредиентов, количество.

Для тренировки заданий олимпиадного уровня, а также при этом для повышения познавательного интереса младших школьников к православной культуре, детям можно организовать урок в формате мастер-класса, на котором ученики православной гимназии смогут накануне праздника Пасхи испечь кулич и покрасить яйца, обязательным условием должно стать применение английской лексики соответствующей тематике празднику, например: Easter, Jesus Christ, to bake Easter cake, paint eggs, flour, milk, butter. В ходе мастер-класса дети смогут обсудить употребление каких блюд было допустимо во время поста, а какие не следовало употреблять.

Современные методики преподавания английского языка, особенно среди детей младшего школьного возраста, должны быть интерактивными, помогать детям полностью погружаться в языковую среду, изучать не только грамматику, лексику, аудирование, но и посвящать учебное время живой речи.

Таким образом, в статье были рассмотрены некоторые особенности изучения английского языка младшими школьниками в современных православных школах (гимназиях) как средство повышения познавательного интереса к православной культуре. Данная статья отражает первый этап научного исследования, в рамках которого на уровне теоретического изучения рассматриваются, в том числе, вопросы истории и современного состояния проблемы. Практически обоснованные данные, раскрывающие особенности повышения познавательного интереса младших школьников к православной культуре на уроках английского языка, будут дополнены и представлены в результате экспериментального исследования.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Ганиева Д. Английский по Библии: как вырастить билингвов в воскресной школе / Д. Ганиева // РПЦ Московская (Городская) Епархия. – URL: <https://moseparh.ru/anglijskij-po-biblii-kak-vyrastit-bilingvov-v-voskresnoj-shkole.html> (дата обращения: 13.12.2025).
3. Редько В.А. Пути повышения заинтересованности школьников в изучении иностранного языка: английский язык / В.А. Редько. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-zainteresovannosti-shkolnikov-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka-angliyskiy-yazyk> (дата обращения: 13.12.2025).
4. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
5. Тамбовская духовная семинария. – URL: <https://tamds.ru/> (дата обращения: 13.12.2025).
6. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – URL: <https://www.rosstat.gov.ru/vpr/2020> (дата обращения: 13.12.2025).
7. Храм Архистратига Михаила в Тропареве. – URL: <https://clck.ru/3TjhZa> (дата обращения: 13.12.2025).

Рябинина Софья Юрьевна
студентка

Научный руководитель
Хорун Людмила Владимировна
канд. биол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОБРАЗ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА В ОБОРОНЕ ТУЛЫ 1941 ГОДА: ОТРАЖЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В ЭКСКУРСИОННЫХ ПРОГРАММАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена вопросам формирования образа защитника Отечества у младших школьников на примере героической обороны Тулы 1941 года. Автор рассматривает три ключевые составляющие образа героя: воина-профессионала, ополченца-рабочего и труженика тыла (включая детей-оружейников). В работе раскрываются педагогические принципы (наглядность, эмоциональность, диалог), позволяющие сделать исторические события понятными и личностно значимыми для современного ребенка. Особое внимание уделено интеграции городских локаций – памятников, музеев и мемориальных знаков – в образовательные и экскурсионные маршруты, что превращает городскую среду в эффективное пространство патриотического воспитания.

Ключевые слова: оборона Тулы, защитник Отечества, патриотическое воспитание, начальная школа, экскурсионные программы, Тульский рабочий полк, юные оружейники, музейная педагогика, экскурсии для начальной школы.

Оборона Тулы – одна из самых героических страниц в летописи Великой Отечественной войны. События осени и зимы 1941 года стали эталоном единства армии и народа: тогда профессиональные военные и мирные жители плечом к плечу преградили врагу путь к Москве. Сегодня этот исторический опыт служит фундаментом для воспитания настоящего патриотизма. Именно в начальной школе закладываются основы гражданственности, поэтому важно показать ребенку не абстрактного героя, а живого, понятного человека, вызывающего искреннее сопереживание.

В контексте Тульской оборонительной операции «защитник Отечества» – это не только солдат с оружием, но и каждый, кто встал на защиту родного дома. В экскурсионных программах для младших классов мы выделяем три ключевых образа, раскрывающих разные стороны героизма.

1. Воин-профессионал (Красноармеец). Это собирательный образ регулярной армии, воплощающий стойкость и государственную мощь. Город защищали люди конкретных, порой легендарных профессий: зенитчики-артиллеристы, бойцы и офицеры подразделений НКВД. Защитник здесь – это мастер своего дела, который не отступает даже перед превосходящими силами врага.

2. Ополченец-рабочий. Уникальность Тулы – в создании легендарного Тульского рабочего полка. Здесь герой – это «человек труда», взявший в руки оружие. 16 октября состоялось собрание Тульского городского партийного актива, на котором присутствовало около 1 тыс. коммунистов – членов бюро горкома и райкомов партии, советских работников, руководителей предприятий, секретарей партийных организаций, активистов. То есть тех людей, которые на тот момент остались в городе. Собрание обратилось с призывом ко всем гражданам, способным носить оружие, встать на защиту родного города. «... Тульские большевики выполняют свой долг перед партией, социалистической Родиной, – заканчивалась революция, – будут стойко драться с врагом, не жалея своей жизни... Все на защиту Тулы! Станем плечом к плечу с

бойцами Красной Армии на оборону своего города! Победа будет за нами!» [3, с. 47]. Таким образом, на защиту вышли инженеры, студенты и мастера-оружейники.

Этот образ учит детей тому, что ответственность за Родину лежит на каждом, а мужество рождается из любви к своей земле.

3. Герой тыла. Понятие «защитник» в Туле расширяется до каждого жителя: от строителей баррикад до врачей и подростков. Самый близкий младшим школьникам образ – их сверстники, заменившие отцов на заводах. Защита Отечества здесь предстает как тяжелый ежедневный труд, стойкость и взаимовыручка в тылу

Чтобы сделать историю осязаемой, музейные специалисты используют следующие ключевые подходы:

- наглядность: демонстрация подлинных артефактов и масштабных реконструкций;
- эмоциональность: акцент на личных судьбах, вызывающих сопереживание;
- диалог и интерактивность: активное вовлечение детей через вопросы и действие. интерактивность в маршрутах, посвященных обороне Тулы, – это способ «включить» эмоциональный интеллект ребенка.

Чтобы образ защитника стал личностно значимым, экскурсия строится на принципе сопричастности.

Тактильное погружение. Так, в «Музее обороны Тулы» или на бронепоезде «Туляк» детям разрешается примерить элементы снаряжения или выйти на связь по военно-полевому телефону. Когда ребенок чувствует тяжесть винтовки или холод металла, образ защитника обретает физическую реальность.

Ролевое моделирование (Ситуация выбора): ребятам предлагается решить реальные задачи героев прошлого. Например: «Ты – юный рабочий, и станок выше твоего роста. Что ты подставишь под ноги, чтобы дотянуться и выточить деталь?». Это заставляет детей искать выход вместе с защитниками города.

Исследовательские задания: школьники получают «маршрутные листы». Им нужно самостоятельно найти на памятнике детали экипировки или определить по карте направление танковой атаки. Это превращает осмотр мемориалов в активное исследование.

Связать теорию с реальной картой города позволяет экскурсионный маршрут, представленный в таблице.

Таблица 1

Распределение образов защитника по точкам маршрута

Образ защитника	Локация	Ключевой объект	Методический акцент
Воин-зенитчик	Площадь Победы	Памятник защитникам, 85-мм орудие	Как зенитки заставили танки «прижаться» к земле. Понятие присяги
Связист/ Разведчик	Парк «Патриот»	Музей обороны Тулы, инсталляция «Штаб»	Важность связи на войне. Подвиг связиста под огнем
Ополченец-рабочий	Рогожинский парк	Стела на месте гибели Г.А. Агеева	Рабочие против танков. Образ «героя в рабочей фуфайке»
Ополченец-рабочий	Московский вокзал	Бронепоезд «Тульский рабочий»	Как рабочие депо за 15 дней построили «крепость на колесах».
Подросток в тылу	Музей оружия («Шлем»)	Экспозиция «Мы родом не из детства»	Труд сверстников (12–14 лет). Сборка оружия для фронта
Житель-строитель	Кремлевский сквер	Места оборонительных рубежей	Как женщины и старики превратили город в крепость

В ходе таких программ раскрываются главные черты защитника: мужество и самоотверженность. Живым примером служит комиссар Григорий Агеев, который семь раз возвращался под шквальный огонь, спасая раненых. А история Тульского рабочего полка под

руководством Александра Горшкова объясняет детям: героем мог стать их сосед или старший брат, еще вчера стоявший у станка.

Наиболее глубокий отклик вызывают рассказы о детях, чьи руки примерзали к металлу в ледяных цехах, но они выполняли норму на 200–300%. Посещение памятника Юным оружейникам у проходной Туламашзавода становится для школьников самым сильным уроком гражданского долга.

Изучение обороны Тулы через собирательный образ ее защитника превращает сухие факты в живое знание. Для младшего школьника критически важно осознать: героические события происходили не «где-то в учебнике», а здесь, на соседних улицах. Такое территориальное соприкосновение делает историю личностно значимой и формирует искреннюю гордость за свою малую родину.

Образ защитника Тулы в современных образовательных программах – это не застывший монумент, а многогранная и живая история человеческого подвига. Разделение этого образа на три составляющие – воина-профессионала, ополченца-рабочего и героя тыла – позволяет младшему школьнику увидеть в защитнике Отечества не только далекого супергероя, но и близкого по духу человека: мастера своего дела, соседа-рабочего или даже такого же ребенка, как он сам.

Использование реальных городских локаций – от Площади Победы до стен Тульского Кремля – превращает весь город в единое образовательное пространство. Когда история «выходит» из страниц учебника на улицы родного города, она перестает быть набором дат и становится частью личного опыта ребенка.

Формирование образа защитника родного края в начальной школе – это залог того, что понятия «мужество», «долг» и «любовь к Родине» останутся для подрастающего поколения не абстрактными словами, а внутренним нравственным ориентиром. Опыт Тулы доказывает: сохранение памяти о защитниках – это не только дань прошлому, но и инвестиция в будущее, в воспитание граждан, способных ценить мир и созидать во благо своего Отечества.

Список литературы

1. Галицан А.С. Тула — город-герой / А.С. Галицан, Д.З. Муриев. – М.: Воениздат, 1981. – 159 с.
2. Горшков А.П. Приказано: выстоять! Записки командира Тульского рабочего полка / А.П. Горшков. – Тула: Приокское книжное издательство, 1985. – 223 с.
3. Книга памяти. Солдаты победы. 1941–1945: сборник учебно-методических материалов / сост. В.И. Боть, Ю.А. Зябров. – Тула: Микрографтех, 2018. – 349 с.
4. Культурно-образовательные программы «Музея Обороны Тулы» // Министерство образования Тульской области. – URL: <https://education.tularegion.ru/otdykh-detey-i-ikh-ozdorovlenie/reestr-turisticheskikh-marshrutov-pokhodov/kulturno-poznavatelnye-marshruty-po-tulskoy-oblasti-1/ekskursionnye-programmy-po-muzeyu-oborony-tuly/> (дата обращения: 06.04.2026).
5. Тульский край в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. – Т. 1. 1942 год: сборник документов и материалов / отв. сост. И.Н. Авдюшкина; отв. ред. И.А. Антонова. – Тула: Гриф и К, 2012. – 324 с.
6. Тульское музейное объединение: официальный сайт. – Тула, 2024. – URL: <http://museum-tula.ru> (дата обращения: 24.05.2024).
7. Юным тулякам-оружейникам посвящается / по материалам пресс-службы АО «АК «Туламашзавод» // МК в Туле. – URL: <https://mktula.ru/news/n/9991221/> (дата обращения: 06.04.2026).

Тютинна Анна Владимировна
магистрант

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматривается проблема снижения учебной мотивации и недостаточной вовлечённости обучающихся 5–6 классов при изучении английского языка. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании эффективности использования цифровых технологий в образовательном процессе. В работе применялись методы педагогического эксперимента, наблюдения, тестирования и анкетирования. Установлено, что интеграция цифровых технологий способствует повышению учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и улучшению результатов обучения английскому языку. Сделан вывод о целесообразности использования цифровых образовательных ресурсов в работе с младшими подростками.

Ключевые слова: цифровые технологии, английский язык, младшие подростки, цифровая образовательная среда, интерактивные методы.

В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает проблема повышения эффективности обучения иностранным языкам. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования особое внимание уделяется формированию у обучающихся навыков использования информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности [7].

Несмотря на активное внедрение цифровых средств обучения, в практике преподавания английского языка сохраняется проблема снижения учебной мотивации и недостаточной вовлечённости обучающихся, особенно в 5–6 классах. Младший подростковый возраст характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей, включая эмоциональную нестабильность и переход к абстрактному мышлению [8].

Согласно культурно-исторической теории развития, обучение должно опережать развитие и строиться с учетом зоны ближайшего развития обучающегося [2]. В то же время, исследования Ж. Пиаже показывают, что в возрасте 11–12 лет происходит переход от конкретных операций к элементам абстрактного мышления, что требует использования наглядных и интерактивных средств обучения [4].

Возникает противоречие между необходимостью повышения эффективности обучения английскому языку и недостаточной адаптацией традиционных методов преподавания к когнитивным и возрастным особенностям обучающихся.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что использование цифровых технологий во время преподавания английского языка повышает учебную мотивацию и улучшает образовательные результаты у обучающихся 5–6 классов.

Теоретическую основу исследования составляют современные концепции когнитивной психологии и педагогики. Согласно мультимедийному принципу обучения, представленному в работах Р. Майер, сочетание визуальных и вербальных каналов восприятия способствует более эффективному усвоению учебного материала [10]. Данные положения соотносятся с теорией двойного кодирования А. Пайвио, в рамках которой визуальная информация усиливает запоминание вербального материала [11].

Теория когнитивной нагрузки J. Sweller подчеркивает необходимость оптимизации учебного материала и снижения избыточной нагрузки на рабочую память обучающихся [12]. Кроме того, теория самодетерминации Е. Deci и R. Ryan акцентирует внимание на значении внутренней мотивации, формируемой через интерес и вовлечённость в учебный процесс [9].

В отечественной педагогике вопросы использования цифровых технологий в обучении иностранным языкам рассматриваются в работах Е.С. Полат, которая отмечает их значимость для развития коммуникативных навыков обучающихся [5]. Исследования Ю.В. Рындиной и Д.А. Мартышовой подтверждают эффективность применения цифровых образовательных ресурсов в формировании грамматических навыков [6]. В свою очередь, В.И. Киселёва указывает на роль интерактивных заданий и викторин в повышении вовлечённости обучающихся [3].

В рамках исследования был проведён педагогический эксперимент с участием обучающихся 5–6 классов, обучение которых осуществлялось на основе учебно-методического комплекса «Spotlight» [1]. Эксперимент включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе был определён исходный уровень сформированности лексико-грамматических навыков и учебной мотивации обучающихся, на формирующем – реализована методика обучения с использованием цифровых технологий, на контрольном – проведена итоговая диагностика.

Формирующий этап эксперимента предполагал активное использование цифровых образовательных ресурсов, направленных на повышение эффективности обучения английскому языку и развитие учебной мотивации.

Для закрепления лексико-грамматического материала применялись интерактивные упражнения, разработанные с использованием онлайн-платформ, таких как LearningApps, позволяющей создавать задания на соотнесение, классификацию и выбор ответа. Использование подобных упражнений способствовало более прочному усвоению грамматических конструкций [6].

С целью повышения вовлечённости обучающихся и развития их познавательной активности использовались интерактивные викторины, реализованные с помощью платформы Kahoot!, включающие элементы геймификации. Применение данных форм работы способствовало формированию устойчивой учебной мотивации [3].

Для развития навыков аудирования и расширения словарного запаса применялось мобильное приложение Duolingo, позволяющее организовать индивидуализированную работу обучающихся с учетом их уровня подготовки.

Визуализация учебного материала осуществлялась с использованием онлайн-сервиса Canva, что обеспечивало структурирование информации и облегчало её восприятие обучающимися, что соответствует положениям мультимедийного обучения [10] и теории двойного кодирования [11].

Использование цифровых технологий также учитывало необходимость снижения когнитивной нагрузки обучающихся и соответствовало положениям теории когнитивной нагрузки [12], культурно-исторической теории развития [2], а также возрастным особенностям обучающихся [4; 8].

Согласно вышеизложенному следует, что интеграция цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс способствовала повышению мотивации, активизации познавательной деятельности и улучшению результатов обучения английскому языку. Результаты исследования в ходе нашего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты обучения в контрольной
и экспериментальной группах

Группа	Балл «до»	Балл «после»	Прирост	Мотивация «до»	Мотивация «после»
Экспериментальная	3,8	4,6	0,8	низкий	высокий
Контрольная	3,9	4,0	0,1	средний	средний

Для проверки статистической значимости различий использовался t-критерий Стьюдента. Установлено, что различия между группами являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$).

Анализ результатов показал, что использование цифровых технологий способствует более выраженной положительной динамике учебных достижений обучающихся по сравнению с традиционным обучением.

Для наглядного представления динамики результатов использован график, данные которого отражены на рисунке 1.

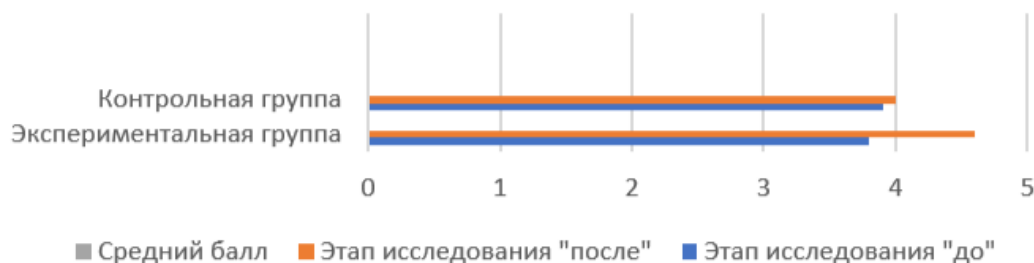


Рис. 1. Динамика успеваемости обучающихся

Помимо количественных изменений, были выявлены качественные сдвиги: обучающиеся экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень мотивации, активнее включались в учебную деятельность и проявляли устойчивый интерес к изучению английского языка.

Использование интерактивных заданий, мультимедийных ресурсов и элементов геймификации позволило реализовать принципы индивидуализации обучения и повысить эффективность образовательного процесса. Примеры применения цифровых технологий представлены на рисунке 2.

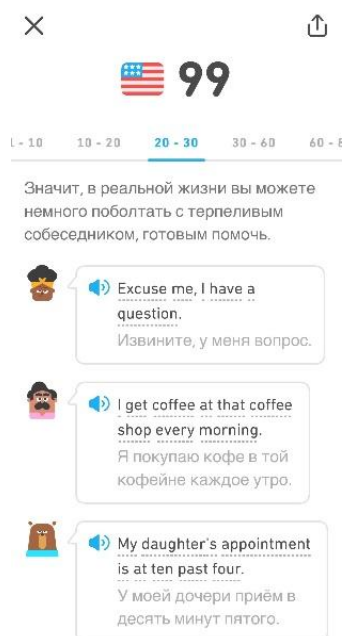


Рис. 2. Пример использования цифровых образовательных ресурсов

Отметим, что интеграция цифровых технологий в обучение английскому языку младших подростков способствует повышению мотивации, улучшению образовательных результатов и учету возрастных особенностей обучающихся.

В результате проведенного исследования установлено, что использование цифровых технологий в обучении английскому языку младших подростков способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Интеграция мультимедийных и интерактивных ресурсов обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучающихся, способствует формированию устойчивой учебной мотивации и улучшению результатов обучения.

Сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп показал более выраженную положительную динамику учебных достижений обучающихся, обучавшихся с использованием цифровых технологий.

Таким образом, результаты исследования подтверждают целесообразность и эффективность внедрения цифровых технологий в практику преподавания английского языка в 5–6 классах.

Научная новизна исследования заключается в разработке и экспериментальном обосновании модели интеграции цифровых технологий в обучение английскому языку младших подростков с учётом их возрастных и когнитивных особенностей.

В работе уточнены педагогические условия эффективного использования цифровых образовательных ресурсов, включающие сочетание мультимедийных средств, интерактивных заданий и элементов геймификации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных методических подходов и цифровых инструментов в образовательной практике общеобразовательных организаций.

Полученные результаты могут быть применены учителями английского языка при организации учебного процесса с целью повышения мотивации обучающихся и улучшения качества обучения.

Разработанные рекомендации могут быть использованы при создании цифровой образовательной среды и внедрении современных педагогических технологий в учебный процесс.

Список литературы

1. Английский язык. 5–9 классы = Spotlight: учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение: Express Publishing, 2020.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: сборник / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 368 с.
3. Киселёва В.И. Разработка интерактивных викторин и квизов для закрепления грамматического материала на уроках английского языка / В.И. Киселёва // Солнечный свет. – 2024.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже; пер. с фр. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 5–12.
6. Рындина Ю.В. К вопросу о формировании грамматических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка / Ю.В. Рындина, Д.А. Мартышова // Молодой ученый. – 2016. – №8(112). – С. 1166–1168. EDN VWGFHX
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. №287. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780> (дата обращения: 30.03.2026).
8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
9. Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / E.L. Deci, R.M. Ryan // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. No. 1. – P. 68–78. EDN GSHHWJ
10. Mayer R.E. Multimedia Learning / R.E. Mayer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 228 p.
11. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach / A. Paivio. – New York: Oxford University Press, 1986. – 322 p.
12. Sweller J. Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning / J. Sweller // Cognitive Science. – 1994. – Vol. 12. No. 2. – P. 257–285.

Федосеева Анастасия Игоревна
магистрант

Научный руководитель

Поморцева Светлана Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»
г. Омск, Омская область

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ И ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье обосновываются возможности использования информационных технологий как инструмента развития памяти и внимания обучающихся начальной школы. Описываются особенности развития этих познавательных процессов у младших школьников. Приводится пример содержания развивающей интерактивной презентации.

Ключевые слова: младший школьник, память, внимание, информационно – коммуникационные технологии, интерактивная доска.

Одной из главных задач начальной школы является развитие познавательных процессов обучающихся, которые необходимы для их успешной учебной деятельности. Так, большое значение имеет развитие у детей памяти и внимания, так как без задействования этих познавательных процессов невозможно достижение практически всех предметных и метапредметных планируемых результатов обучения младших школьников.

В.Г. Евстигнеева отмечает, что «внимание учеников младших классов характеризуется посредственным распределением, слабой устойчивостью (10–15 минут), неразвитой переключаемостью, небольшим объемом, преобладанием непроизвольного внимания» [3, с. 83].

Дети, которые только начинают обучение в школе, часто сталкиваются с проблемами неособранности или отсутствием концентрации внимания. Если же уровень внимания достаточно высок, то все мыслительные процессы протекают быстрее и точнее, движения становятся более аккуратными и чёткими, а ребёнок может контролировать своё поведение, ставить цели и последовательно достигать их.

А.А. Ким подчеркивает, что «в детстве преобладают образный и эмоциональный виды памяти. Поэтому младшие школьники лучше запоминают наглядный материал: предметы, которые окружают ребенка и с которыми он взаимодействует» [4, с. 103]. По мнению Ш.И. Булуевой, А.А. Цамаевой, «особенно младшим школьникам представляется затруднительным запоминание новой учебной, не игровой информации» [2, с. 92].

В нашу жизнь всё активнее проникают информационные технологии. Образовательные учреждения разного уровня (в том числе, начальная школа) активно применяют их для повышения эффективности учебного процесса.

Н.А. Балахонова обращает внимание, что «на этапе начального школьного обучения происходит смена ведущей деятельности ребенка – с игровой деятельности на учебную. Благодаря игровым и дидактическим возможностям компьютера этот процесс можно сделать интересным и безболезненным для учащегося» [1, с. 380].

Однако, остается открытым вопрос о том, как же развивать память и внимание у младших школьников с помощью информационных технологий. В настоящее время недостаточно разработаны методики использования ИКТ как средства развития этих познавательных процессов у младших школьников.

Обобщая результаты многочисленных исследований по проблеме развития познавательных процессов у младших школьников Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова,

В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, Л.М. Фридмана, Г.И. Щукиной, а так же применения при этом информационных технологий Н.А. Балахоновой, Ш.И. Булуевой, А.А. Цамаевой, В.Г. Евстигнеевой и многих других, можно обосновать целесообразность использования ИКТ как средства развития памяти и внимания детей их следующими потенциальными дидактическими возможностями.

Формирование навыков рационального запоминания. Цифровые образовательные ресурсы, благодаря своей интерактивности, делают возможной реализацию таких методических приемов развития памяти, как группировка, классификация, ассоциации, поиск опорного пункта, аналогия, схематизация, достраивание и перекодирование информации.

Разнообразие форм предъявления информации. Варьирование содержания учебного материала, задействование его различных моделей, видов предлагаемых заданий способствуют развитию концентрации, переключения, устойчивости и распределения внимания. ИКТ позволяют осуществлять аудиовизуальное представление информации, что способствует развитию образной памяти.

Эмоциональное окрашивание информации. Разнообразные средства представления компьютерной информации позволяют представить ее интересно, ярко. Это создает условия для эмоциональной окраски учебного материала, что включает эмоциональную память, образуя эмоционально-словесные ассоциации.

Обеспечение прочности запоминания информации. ИКТ упрощают демонстрацию практического применения полученной информации (то, что не применяется, забывается значительно быстрее). Делают возможным повторение, распределенное на длительные временные промежутки, обратиться к которому обучающиеся могут в соответствии со своими собственными потребностями.

Задействование всех органов чувств. Информацию можно увидеть, проговорить, услышать, основные понятия – подчеркнуть, выделить цветом, размером шрифта и записать, что положительно сказывается на ее запоминании.

Четкая организация деятельности обучающихся. Использование цифровых образовательных ресурсов предполагает следование определенному алгоритму, соблюдение необходимой этапности действий, что упорядочивает восприятие рассматриваемого материала, сокращает его мыслительную обработку, тем самым способствуя концентрации внимания и запоминанию информации.

Повышение мотивации к усвоению информации. Современные дети с интересом воспринимают цифровую информацию, любят пользоваться гаджетами, охотно отвечают компьютеру, что является возможными источниками мотивации.

В качестве примера развития памяти и внимания младших школьников посредством ИКТ представим интерактивное занятие, базирующееся на использовании развивающей презентации PowerPoint. Это доступный инструмент, созданный компанией Microsoft, который позволяет представлять информацию в виде динамичных и понятных слайдов.

Предлагаемая презентация-игра собрана в едином стиле российского Союзмультфильма. Все персонажи и мультфильмы знакомы детям. Главный герой – Незнайка, просит помощи у детей, предоставляя им задания, требующие задействование памяти и внимания.

Презентация предполагает путешествие по пяти станциям и выполнение различных заданий. Например, первая станция – «Найди пару». Перед учащимися появляются восемь картинок «рубашкой» вверх. Нужно найти пару одинаковых картинок. Если пара не была составлена, то карточки возвращаются в исходное положение – закрываются. Чтобы выполнить это задание, нужно запомнить расположение восьми карточек.

Для развития внимания используется задание на отыскание «лишнего». Предлагаются три пары картинок из мультфильма «Чебурашка и крокодил Гена», а четвертая пара – из «Простоквашино». Дети должны определить, пара картинок из какого мультфильма была «лишней» и объяснить почему. Количество картинок можно постепенно увеличивать. Возможности компьютерной презентации позволяют сделать это без затруднений.

Вторая станция – «Кто или что пропало». На слайде появляется картинка с персонажами или предметами. Школьникам даётся время (например, 15 секунд) на её запоминание. По истечению времени с картинки кто-то или что-то пропадает. Нужно заметить и назвать пропавшее. Объекты пропадают из изображения по очереди. Сначала можно убирать более крупные, заметные, а далее для усложнения – едва заметные для детей.

Третья станция называется «Собери моих друзей». Эта игра на внимание. Нужно найти всех друзей Незнайки и отправить их в свою страну. Детям важно не ошибиться и не нажать на изображение «лишнего» героя. Эту игру можно использовать на различных уроках, по разным темам. Например, отделять овощи от фруктов на уроках Окружающего мира, разбивать фигуры на группы по их признакам на уроках математики и т. д.

Четвертая станция, которую предлагает Незнайка, называется «Найди одинаковые картинки». В одном ряду собраны похожие картинки персонажей из мультфильма «Малыш и Карлсон», только две из которых полностью одинаковые. Сложность этой игры можно менять, подбирая более схожие друг с другом картинки, или увеличивая на них количество одинаковых и различных деталей.

Пятая (заключительная) станция называется «Ушки на макушке». В этой игре проверяется слуховая память детей. Обучающие прослушивают запись, в которой перечисляются разные герои. Далее на слайде появляются не только названные персонажи, но и те, о которых не говорилось. Учащиеся должны выбрать (нажать на изображение) тех героев, которые не были озвучены. В эту игру можно включить задание на внимание. После исчезновения героев со слайда учитель может задавать различные вопросы. Например, какие животные были персонажами картинок?

Возможности презентации позволяют наполнить игру яркими картинками, красивыми переходами и интересными эффектами анимации при правильном или неправильном выборе ответа, что позволяет привлечь больший интерес у обучающихся к выполнению данных заданий. Подобные игры целесообразнее демонстрировать с помощью интерактивной доски. Тогда дети смогут не просто озвучивать вариант ответа, но и показывать свой выбор (самостоятельно нажимать на изображение героев, перетаскивать их с одного места на другое и т. п.), что вызовет у них ещё больший интерес.

По мнению В.Г. Евстигнеевой, «интерактивная доска на уроке – это ценный способ сосредоточить и удерживать внимание учащихся» [3, с. 83]. С ее помощью можно не только демонстрировать информацию, но привлекать и детей при необходимости к ее преобразованию: изменять положение представляемых объектов, создавать их копии с помощью инструмента клонирования, выполнять необходимые записи и выделения (например, подчеркиванием, цветом, изменением размера объекта). Кроме того, «возможности включения графики, видеоклипов, звука, мультипликационных спецэффектов делают эту работу интересной и увлекательной» [5, с. 75].

Таким образом, возможности информационных технологий позволяют осуществлять работу, направленную на развитие памяти и внимания младших школьников. Развивающая деятельность может осуществляться с использованием технических устройств, с применением материалов Интернет-ресурсов, приложений и программ, голосовых помощников, интерактивных устройств или обычной презентации Microsoft PowerPoint.

Список литературы

1. Балахонова Н.А. Современные информационно-коммуникационные технологии как средство развития познавательных интересов детей младшего школьного возраста / Н.А. Балахонова // Молодой ученый. – 2021. – №21(363). – С. 379–381. EDN LECTEG
2. Булуева Ш.И. Особенности развития памяти и внимания младших школьников в условиях информационно-коммуникационной среды / Ш.И. Булуева, А.А. Цамаева // Известия Чеченского государственного университета. – 2020. – №2(18). – С. 92–98. DOI 10.36684/12-2020-18-2-92-98. EDN ISLYIK
3. Евстигнеева В.Г. Развитие внимания младших школьников средствами мультимедиа технологий / В.Г. Евстигнеева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №6-2. – С. 82–85. EDN TZFJLP

4. Ким А.А. Особенности развития памяти у младших школьников / А.А. Ким // Вестник науки. – 2019. – №1(10). – С. 103–105. EDN YUNBNZ

5. Применение интерактивной доски в начальной школе и в дошкольном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие / Т.В. Баракина, О.В. Иванова, С.В. Поморцева, Н.В. Федяинова. – Омск: ОмГПУ, 2013. – 96 с. EDN TZOIZX

Федюкина Валерия Александровна
студентка

Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматривается формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью как актуальная педагогическая проблема. Раскрывается сущность здоровья и здорового образа жизни как личностно и социально значимых категорий, характеризуется структура ценностного отношения к здоровью, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. Внимание уделяется возрастным особенностям младших школьников, а также содержанию и педагогическим условиям работы учителя, направленной на формирование у детей устойчивой установки на сохранение и укрепление здоровья.

Ключевые слова: ценностное отношение к здоровью, младший школьный возраст, здоровье, здоровый образ жизни, педагогическая проблема.

Проблема формирования у младших школьников ценностного отношения к здоровью приобретает не только социальную, но именно педагогическую значимость [5; 6]. Е.В. Иванова показывает, что сохранение и укрепление здоровья обучающихся закрепляется как «одна из приоритетных задач системы образования, а младший школьный возраст является сенситивным периодом, когда усваиваются представления о здоровом образе жизни, складываются первые жизненные принципы и поведенческие модели» [2, с. 129]. Поэтому здоровье в начальной школе должно осмысляться не отсылкой к теме гигиенического просвещения, а как базовая ценность личности. Педагогическая проблема здесь состоит в противоречии между объективной значимостью здоровья и недостаточной степенью его внутреннего принятия ребенком, так как школа нередко сообщает о важности здоровья, но не всегда переводит это знание в личностный смысл и устойчивое поведение.

Цель статьи: рассмотреть формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью как педагогическую проблему.

Для понимания сущности данной проблемы принципиально важно разграничить категории «ценность», «ценностные ориентации» и «ценностное отношение». Е.К. Аль-Янаи рассматривает ценностное отношение как «компонент системы ценностных ориентаций личности, возникающий в процессе интериоризации ценностей, идеалов и убеждений» [1, с. 5]. Само развитие личности вне ценностей невозможно.

П.Ю. Романов и Д.А. Хабибуллин подчеркивают, что ценностное отношение всегда имеет двойственную природу: оно связано с объективной значимостью предмета и переживается субъектом как личностно важное, включая интерес, оценку, потребность и готовность к

действию [3, с. 174]. Получается, что ценностное отношение нельзя сводить только к информированности о режиме дня, питании или гигиене. Оно представляет собой личностное образование, включающее когнитивный компонент (понимание значения здоровья и условий его сохранения), эмоционально-ценностный компонент (признание здоровья личностно значимым благом), и поведенческий компонент (готовность действовать в соответствии с этой ценностью). Именно поэтому здоровье и здоровый образ жизни в педагогике должны рассматриваться как взаимосвязанные категории: здоровье как ценность, а здоровый образ жизни как способ ее практической реализации.

Младший школьный возраст благоприятен для становления ценностных установок, поскольку именно в этот период ребенок интенсивно усваивает социальные нормы, ориентируется на значимых взрослых и эмоционально включается в совместную деятельность. О.Г. Холодкова и Е.Я. Воротникова подчеркивают, что данный возраст отличается особой сензитивностью к духовно-нравственному развитию, а отношение к важнейшим ценностям формируется через идентификацию с родителями, учителем и другими значимыми взрослыми [4, с. 54]. В применении к проблеме здоровья это означает, что ценностное отношение к нему складывается не столько через абстрактные рассуждения, сколько через наглядность, подражание, эмоциональный отклик и совместный опыт. Для ребенка здоровье еще редко выступает как отвлеченная категория. Зачастую оно связывается с конкретными переживаниями (возможностью играть, учиться, чувствовать себя хорошо, быть активным, получать одобрение взрослых). Именно поэтому в начальной школе особую роль играют семья, школьная среда и общий культурный контекст, в котором ребенок наблюдает, как взрослые реально относятся к собственному здоровью.

Из возрастных особенностей младших школьников обнаруживают и определенные педагогические риски. Исследование О.Г. Холодковой и Е.Я. Воротниковой показало, что даже при внешне положительных высказываниях у детей возможен дисбаланс между когнитивным и эмоциональным компонентами ценностного отношения [4, с. 55]. То есть ребенок может правильно отвечать на вопросы о полезном и вредном, но не воспринимать здоровье как внутренне значимую ценность. Следовательно, работа учителя должна быть направлена не только на передачу знаний, но и на то, чтобы знание получило эмоционально-личностное подтверждение и стало мотивом поведения.

Содержание работы учителя в данной сфере должно быть межпредметным и практико-ориентированным. Е.В. Иванова показывает, что формирование культуры здоровья возможно как на уроках, так и во внеурочной деятельности, но сама по себе внеурочная работа предоставляет более широкий спектр форм, средств и методов, позволяющих соединить знание, переживание и действие [2, с. 129]. В то же время проведенный анализ учебников демонстрирует некоторую ограниченность традиционного подхода. В школьном содержании чаще представлены сведения общего характера (строение организма, гигиена, питание), тогда как конкретные вопросы сохранения здоровья в реальных жизненных ситуациях освещены слабее. Получается, если работа сводится только к информированию, то она не формирует ценностного отношения в подлинном смысле. Именно поэтому учителю необходимо интегрировать вопросы здоровья в содержание уроков окружающего мира, классных часов, внеурочных курсов и воспитательных мероприятий, связывая их не только с правилами, но и с личным опытом ребенка, его самоощущением, его выбором и ответственностью.

С практической точки зрения такая работа должна включать несколько направлений: формирование представлений о здоровье как жизненной ценности; развитие установок на соблюдение режима дня, гигиены, двигательной активности и культуры питания; организацию ситуаций выбора, в которых ребенок соотносит полезное и вредное поведение; развитие рефлексии, когда учащийся осмысляет, почему здоровье важно лично для него. Особенно продуктивными оказываются игровые, проектные и здоровьесберегающие технологии. В опыте Е.В. Ивановой занятия строились в форме игр-путешествий, бесед, парной и

групповой работы, практических заданий, создания правил здоровья, трекеров привычек, плакатов и буклетов [2, с. 135]. Педагогическая ценность подобных форм определяется не их внешней занимательностью, а тем, переводят ли они тему здоровья из плоскости назидания в плоскость личного смысла. Игра, лишенная ценностного содержания, остается развлечением; проект, не сопровождаемый рефлексией, остается эпизодом. Поэтому центральной задачей учителя выступает организация такого опыта, в котором здоровье переживается ребенком как значимое условие собственной полноценной жизни.

Поэтому, формирование у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью должно рассматриваться как педагогическая проблема, затрагивающая когнитивную, эмоционально-ценностную и поведенческую сферы личности. Теоретический анализ показывает, что здоровье становится ценностью только тогда, когда соединяются аксиологическое осмысление, личностное принятие и практическое поведение. Следовательно, успешной может быть лишь такая работа учителя начальных классов, которая строится системно, учитывает возрастную сензитивность младших школьников, опирается на взаимодействие семьи и школы и переводит разговор о здоровье из плоскости формального знания в плоскость личного смысла.

Перспективы дальнейших исследований связаны с уточнением критериев диагностики ценностного отношения к здоровью, расширением эмпирической базы и разработкой моделей длительного педагогического сопровождения ребенка в логике здорового образа жизни.

Список литературы

1. Аль-Янаи Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. №4. – С. 1. EDN OBSAAA
2. Иванова Е.В. К вопросу о воспитании культуры здоровья младших школьников во внеурочной деятельности / Е.В. Иванова // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – №3(49). – С. 129–140. DOI 10.25726/u7927-2712-7117-h. EDN OWSMUL
3. Хабибулин Д.А. Ценностное отношение: подходы к исследованию / Д.А. Хабибулин, П.Ю. Романов // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2011. – №12-2. – С. 173–183. EDN SCUMBB
4. Холодкова О.Г. Ценностное отношение к жизни как показатель психологического здоровья младших школьников / О.Г. Холодкова, Е.Я. Воротникова // Акмеология. – 2018. – №1(65). – С. 53–57. EDN TFLWUH
5. Романов В.А. Научные подходы к организации здоровьесохраняющего обучения и воспитания специалиста физической культуры / В.А. Романов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 306. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13809> (дата обращения: 02.04.2026). EDN RBRUMG
6. Романов В.А. Деятельность педагогического вуза по созданию здоровьесберегающего пространства / В.А. Романов // Общеобразовательная школа – основа физического воспитания и спортивных достижений: материалы Международной науч.-практич. конференции по проблеме физического воспитания учащихся (20-21 декабря 2011 г.). – М.: МГОУ, 2011. – С. 170–182. EDN WJYXCT

Фролова Александра Евгеньевна
студентка

Научный руководитель
Сиволобова Нелли Александровна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие «познавательная активность», выявляется роль уроков математики в развитии познавательной активности детей младшего школьного возраста. Автором представлены различные условия и технологии развития познавательной активности обучающихся начальных классов на уроках математики.

Ключевые слова: младший школьный возраст, познавательная активность, технологии обучения, уроки математики.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) развитие познавательной активности личности обучающегося является приоритетной задачей, решаемой педагогами начальной школы. Познавательная активность представляет собой действие эмоционально-оценочного отношения обучаемого к процессу и результату познания, которое проявляется в стремлении младшего школьника учиться, преодолевая на пути приобретения знаний различные трудности, прилагая максимум волевых усилий, энергии в умственной работе [5].

В исследованиях ученых, занимавшихся изучением данной проблемы (Л.А. Беляева, С.А. Волошевич, А.Н. Давидчук), отмечалось, что познавательная активность представляет собой одно из важных качеств, характеризующих психическое становление личности ребенка младшего школьного возраста [1].

Развитие познавательной активности в младшем школьном возрасте представляет собой процесс, направленный на формирование познавательного интереса к знаниям, обучению, потребности в самообразовании.

К особенностям развития познавательной активности в младшем школьном возрасте относятся: словесно-логическое мышление, осмысленное и целенаправленное восприятие, механическое внимание, непроизвольное запоминание, недостаточно сформированное воображение, увеличение словарного запаса [2].

Развитие познавательной активности младших школьников происходит на различных уровнях: на нулевом уровне ученик не проявляет интерес к познанию, первый уровень характеризуется сформированной воспроизводящей познавательной активностью, второй уровень – интерпретирующей, третий уровень – творческой.

Широкими возможностями в решении проблемы развития познавательной активности детей младшего школьного возраста обладают уроки математики, которые способствуют раскрытию индивидуальности ребенка, формированию учебно-познавательных мотивов обучения, развитию интеллектуальных способностей, формированию у младших школьников познавательного интереса и потребности к активной познавательной деятельности. Данные выводы нашли свое отражение в психолого-педагогических исследованиях целого ряда отечественных ученых (О.М. Дьяченко, С.В. Коноваленко, М.И. Кремецкой и др.) [4].

Уроки математики как условие развития познавательной активности младших школьников подразумевают использование специальных задач и заданий, которые направлены на формирование интереса к учению и развитию познавательных возможностей учащихся [3].

Развитие познавательной активности детей младшего школьного возраста будет более эффективным при использовании на уроках математики занимательного математического материала.

Примеры занимательного математического материала.

1. Математические игры – это игры, в которых смоделированы важные математические стороны: построения, отношения, закономерности. Они могут быть в форме соревнований, головоломок или ролевых игр с математическим элементом [6].

2. Математические кроссворды и ребусы – это занимательные задания, которые используют для развития логического мышления и познавательной активности младших школьников [2].

Кроссворд – игра-задача, в которой нужно заполнить словами пересекающиеся ряды клеток. Ребус – загадка-шутка, в которой слово или фраза изображены в виде рисунков в сочетании с буквами, цифрами, нотами и другими знаками.

3. Математические анаграммы – это перестановка букв, образующих ключевые математические термины и понятия. Такие анаграммы используют в качестве игрового метода обучения, который помогает запоминать материал и развивать познавательную активность учащихся [6].

4. Математические задачи повышенной трудности (нестандартные задачи) – это задания, для которых в курсе математики нет общих правил и положений, определяющих точную программу их решения [1].

5. Математические диктанты – это форма работы на уроке, в которой ученики воспринимают задание на слух и записывают только ответ [4].

Важным условием развития познавательной активности детей младшего школьного возраста на уроках математики является применение различных технологий обучения (игровые, информационно-коммуникационные, проблемную и проектную технологии).

Игровые технологии обучения на уроках математики в начальной школе – это система приемов и методов обучения, построенная на элементах игры и направленная на достижение конкретных образовательных целей [6].

Виды игровых технологий.

Дидактические игры направлены на закрепление знаний и формирование познавательных навыков.

Ролевые и сюжетно-ролевые игры помогают применять знания в практических ситуациях.

Компьютерные и интерактивные игры. Современные цифровые технологии позволяют использовать онлайн-викторины, математические квесты, интерактивные плакаты и тренажёры.

Настольные и карточные игры. Создают элемент тактильного взаимодействия и способствуют развитию познавательной активности.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения на уроках математики в начальной школе – это совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию информации, её обработку и информационные обмены (передачу, распространение, раскрытие).

Для развития познавательной активности младших школьников используются различные формы ИКТ. Например, работа на интерактивной доске. На неё можно выводить на экран как теоретический материал (объяснение, схемы, примеры), так и практический (когда ребёнку нужно применить полученные знания на практике) [1].

Создание презентаций. Программы позволяют использовать картинки, музыку, видеофильмы и многое другое. Всё необходимое можно собрать в один документ и «запустить».

Использование готовых обучающих программ. При выполнении практических задач и закреплении изученного материала используют не только материал, данный в учебниках, но и материал, который подбирают из дополнительной литературы.

Работа с ресурсами интернета. Интернет-ресурсы используют для более детального изучения темы, поиска новой информации, закрепления знаний.

Применение ИКТ на уроках математики в начальной школе позволяет сделать занятия более насыщенными и интересными, а также даёт возможность каждому ребёнку работать в своём темпе, получая информацию по всем каналам (зрительному, слуховому, тактильному).

Проблемная технология обучения на уроках математики в начальной школе – это организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемной ситуации и активную самостоятельную деятельность учащихся по её разрешению.

В результате у учеников образуются новые знания, и они овладевают новыми способами действия.

Проектная технология обучения на уроках математики в начальной школе – это метод, который позволяет связать теоретические знания с реальной жизнью, вовлечь учеников в активное изучение предмета и повысить их интерес к математике.

Примеры проектов для младших школьников: «Исследование симметрии в окружающем мире», «Расчёты личного бюджета» и другие [3].

Таким образом, эффективному развитию познавательной активности детей младшего школьного возраста на уроках математики способствует использование занимательного математического материала, применение различных технологий обучения (игровых, информационно-коммуникационных, проблемной и проектной технологии).

Список литературы

1. Беляева Л.А. Педагогические условия развития познавательной активности школьников в детских объединениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Беляева. – Томск, 2022. – 25 с.
2. Волошевич С.А. Познавательное развитие ребенка на уроках математики / С.А. Волошевич. – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 336 с.
3. Дьяченко О.М. Развитие познавательных процессов школьника / О.М. Дьяченко. – М.: РАО, 2019. – 197 с.
4. Коноваленко С.В. Развитие познавательной сферы детей младшего школьного возраста / С.В. Коноваленко, М.И. Кремская. – М.: Детство-Пресс, 2021. – 80 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), утвержденный приказом Министерства просвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025).
6. Яшина С.С. Игровые образовательные технологии и их значение в процессе обучения младших школьников / С.С. Яшина // Молодой ученый. – 2020. – №4(35). – С. 190–195.

Харламова Анна Владимировна
магистрант

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье анализируется проблема формирования социальной компетентности у учащихся основной школы в контексте современного компетентностного подхода. Показана неоднородность трактовок и структуры социально компетентной личности, выявлены противоречия между возрастными особенностями подростков и существующей школьной практикой, обозначены ключевые затруднения педагогов и направления дальнейшего научно-методического поиска. Особое внимание уделяется необходимости согласования понятийного аппарата и разработке диагностических критериев.

Ключевые слова: социальная компетентность, учащиеся основной школы, подростковый возраст, проблема формирования.

Проблема формирования социальной компетентности у учащихся основной школы усложняется уже на уровне понятийного аппарата, поскольку в отечественной традиции уже сформирован значительный массив работ (В.М. Басова, С.С. Бахтеева, Н.И. Белоцерковец, А.А. Гусев, М.В. Ерохова, Л.М. Иванова, Н.В. Калинина, Н.А. Казанцева, О.В. Колобова, Т.С. Кондратова, Е.В. Конева, М.И. Лукьянова, Н.А. Лупанова, Г.И. Марасанов,

Н.В. Москаленко, В.Г. Первутинский, Н.А. Рототаева, Ю.А. Тюменева, В.В. Цветков, Л.Н. Шабатура и др.), однако единого определения по-прежнему не закрепились, что затрудняет сопоставимость диагностических выводов. В.М. Басова связывает актуальность проблемы с общественными трансформациями, усилением конкуренции и ростом требований к личности, способной к ответственному выбору, сотрудничеству и участию в общественной жизни, что переводит формирование компетентности из частной воспитательной задачи в стратегический ориентир школьного образования [1, с. 107].

Концептуальные расхождения заметны уже при сопоставлении психологических и педагогических трактовок. А.В. Брушлинский, разделяя социальное и общественное, выводит социальную компетентность на уровень сознательного освоения действительности и согласования ценностных ориентаций с общественным благом (в ядро понятия попадает не столько «техника общения», сколько способность смыслового и ценностного ориентирования в социальной реальности) [2, с. 17]. Е.В. Коблянская, напротив, определяет социальную компетентность через отношение «Я – общество» и через умение выбирать социальные ориентиры и организовывать деятельность в соответствии с ними (в этой логике компетентность становится прежде всего адаптационным механизмом, обеспечивающим встраивание подростка в систему ожиданий и ролевых требований) [4, с. 43]. Линия «адаптация – роль» усиливается в определениях Н.И. Белоцерковец, где социальная компетентность соотносена с уровнем приспособленности к результативному выполнению заданных социальных ролей [5, с. 119]. Примечательно, что если компетентность трактуется главным образом как соответствие ролевым ожиданиям, то вне фокуса оказываются субъектность, рефлексивная переработка опыта и ценностно-нормативная направленность поведения (именно те «внутренние» механизмы, которые в подростковом возрасте определяют устойчивость к групповому давлению и способность принимать ответственность за выбор). С.З. Гончаров понимает социальную компетентность «как качество, включающее ценностный, познавательный, субъектный и праксиологический компоненты» (ключевым в данном случае становится соединение ценностей и действия) [3, с. 17]. Такая трактовка продуктивна для основной школы, поскольку позволяет рассматривать подростка не только как «носителя умений/навыков», но как формирующегося субъекта норм и ответственности.

При переходе к понятию формирования социальной компетентности важно аргументировать различие между «естественным» накоплением социального опыта и педагогически организованным. Примечательно, что формирование социальной компетентности означает создание условий, при которых социальный опыт школьника становится осмысленным, рефлекслируемым и переносимым в новые ситуации. В этом ключе М.С. Сулейманов формулирует процессуальный критерий: «Развитие социальной компетентности... осуществляется в процессе педагогического содействия позитивным изменениям личностных качеств» [6, с. 66]. Формулировка интересна тем, что переводит «формирование» из плоскости декларации («нужно воспитывать социально компетентного ученика») в плоскость управляемого процесса, где результат выражается в наблюдаемых изменениях (мотивации социального взаимодействия, способах принятия решений, характере отношения к себе и другому, выборе коммуникативных стратегий).

Проблема формирования социальной компетентности в науке проявляется прежде всего как проблема концептуальной согласованности и диагностируемости. С одной стороны, накоплен значительный спектр трактовок и структурных моделей: от понимания социальной компетентности как индикатора социализации до ее интерпретации через стратегическое взаимодействие в изменчивой социальной реальности/ через стили уверенного поведения. С другой наблюдается отсутствие общего основания, что, в свою очередь порождает путаницу в терминологии и критериях сформированности.

Еще одна проблема связана с соотношением социальной компетентности и смежных конструктов. В.М. Басова отмечает многообразие близких категорий (коммуникативная, профессиональная, педагогическая компетентности и др.), показывая, что социальная

компетентность в гуманитарных науках «расщепляется» на частные компетентности, а границы между ними задаются различными основаниями – деятельностными, ценностными, коммуникативными [1, с. 108]. В условиях основной школы коммуникация одновременно является и сферой социализации, и механизмом саморегуляции, и способом достижения статуса. Если социальную компетентность подменять исключительно коммуникативной «успешностью», возникает риск легитимации манипулятивных стратегий как компетентных (подросток «умело» добивается своего, но разрушает нормы уважения). Если же сводить ее к нравственным декларациям, теряется поведенческий критерий и игнорируются реальные механизмы группового давления.

Не менее значимым препятствием становится готовность педагогов к целенаправленному формированию социальной компетентности. М.С. Сулейманов подчеркивает, что даже при признании важности задачи учителя испытывают затруднения в выборе путей и способов ее решения, а также нуждаются в методической поддержке и технологиях организации социального взаимодействия [6]. Для основной школы эта проблема становится еще очевиднее, поскольку педагог работает с более эмоционально лабильной группой, где конфликты и сопротивление норме являются не исключением, а возрастной закономерностью.

Следовательно, проблема формирования социальной компетентности у учащихся основной школы концентрируется в том, что: социальная компетентность описывается через разные основания (знания и умения социальной деятельности, стили поведения, стратегии взаимодействия), что требует согласования структуры и выделения системообразующего компонента подросткового возраста; подростковая социальная ситуация развития делает ответственность, саморегуляцию и способы самоутверждения центральными механизмами социальной компетентности, а давление группы и вариативность норм – ее постоянным испытанием; школа часто не обеспечивает достаточной социальной практики и технологически выстроенных форм сотрудничества, а педагоги нуждаются в инструментах сопровождения, диагностики и проектирования ситуаций социального выбора.

Список литературы

1. Басова В.М. Формирование социальной компетентности личности / В.М. Басова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. №4. – С. 107–110. EDN MUQJMZ
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – СПб.: Алетея, 2003. – 272 с. EDN QXFSRZ
3. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – №2. – С. 3–18. EDN PJUPXH
4. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Коблянская. – СПб.: СПбГУ, 1995. – 210 с.
5. Редько Л.Л. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка / Л.Л. Редько, Н.И. Белоцерковец, Т.П. Морозова, Е.Е. Калашникова. – М.: Илекса, 2001. – 288 с. EDN CHOCRD
6. Сулейманов М.С. Поликультурное образовательное пространство развития социальной компетентности старших школьников / М.С. Сулейманов // Человек и образование. – 2012. – №1. – С. 66–68.

Харламова Анна Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация: в статье раскрывается сущность социальной компетентности учащихся основной школы и обосновывается роль классного руководителя в ее целенаправленном формировании. Актуальность обусловлена тем, что в подростковом возрасте возрастает значение общения со сверстниками, расширяется круг социальных контактов, увеличивается риск конфликтного и импульсивного поведения, а стихийная социализация может закреплять деструктивные способы взаимодействия. Предложена четырёхкомпонентная модель социальной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-коммуникативный и рефлексивно-регулятивный компоненты.

Ключевые слова: социальная компетентность, классный руководитель, подростки, внеурочная деятельность, воспитание.

Работу классного руководителя по формированию у учащихся основной школы социальной компетентности целесообразно рассматривать как специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие у подростков способности конструктивно взаимодействовать с другими людьми, соблюдать социальные нормы, принимать ответственность за собственные действия и регулировать свое поведение в меняющихся ситуациях общения. По мнению В.М. Басовой, актуальность данной проблемы определяется тем, что именно в подростковом возрасте резко возрастает значение общения со сверстниками, усиливается потребность в признании и самостоятельности, расширяется круг социальных контактов, а вместе с этим увеличивается риск конфликтного, импульсивного или социально неодобряемого поведения [1, с. 107]. В этих условиях школа уже не может ограничиваться передачей знаний о «правильном поведении», поскольку сама по себе информированность о нормах не гарантирует их реального соблюдения. Следовательно, в центре внимания оказывается вопрос о том, каким образом классный руководитель может перевести социальные знания подростка в устойчивый опыт социально приемлемого поведения.

Исходным для раскрытия данной проблемы выступает разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», последовательно проведенное А.В. Хуторским. Ученый подчеркивает, что «компетенция представляет собой заранее заданное требование к подготовке обучающегося, то есть совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для продуктивной работы в определенной сфере, тогда как компетентность характеризует уже состоявшееся личностное качество, связанное с опытным овладением данной компетенцией и личностным отношением человека к предмету деятельности» [5, с. 117]. Иначе говоря, компетенция выступает как нормативно заданный ориентир, а компетентность как внутренне освоенный результат, проявляющийся в реальном поведении и способности действовать в конкретной ситуации.

Понятие «социальная компетентность» исследуется в работах Л.П. Алексеевой, С.З. Гончарова, Т.Н. Гушиной, Э.Ф. Зеером, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской и др. Т.Н. Гушина связывает социальную компетентность с интериоризированным социальным

опытом личности, то есть с таким опытом взаимодействия, который уже не остается внешне усвоенным набором правил, а превращается во внутреннюю основу поведения [3, с. 138]. В этом подходе ценным является присвоение социального опыта, поскольку именно он позволяет рассматривать развитие подростка как постепенное становление способности действовать в обществе осмысленно и ответственно. С.З. Гончаров определяет социальную компетентность как «интегративное социальное качество личности, соединяющее ценностное понимание социальной действительности, социальное знание и способность к самоуправлению в поведении» [2, с. 9]. Достоинство данной позиции заключается в том, что она объединяет когнитивный, ценностный и регулятивный аспекты.

Проблема формирования социальной компетентности учащихся основной школы заключается в сложности самого данного процесса. Т.В. Зотова объясняет, что подросток находится в ситуации постоянной социализации, осваивает новые роли, стремится к самостоятельности, активно ориентируется на мнение сверстников [4, с. 53]. Немаловажно, что именно в этот возрастной период часто обнаруживаются дефициты самоконтроля, повышенная эмоциональная реактивность, колебания самооценки, склонность к ситуативным решениям и подражательности. Поэтому социальная компетентность не формируется сама собой только потому, что подросток включен в общение. Напротив, стихийная социализация может закреплять и деструктивные способы взаимодействия. В этом проявляется основное педагогическое противоречие: высокая социальная значимость компетентности сочетается с недостаточностью стихийных механизмов ее становления. Отсюда следует необходимость педагогически управляемого процесса, в котором классный руководитель занимает системообразующее место [4].

Для описания содержания такого процесса наиболее целесообразной представляется четырехкомпонентная модель социальной компетентности. В ее составе можно выделить мотивационно-ценностный компонент, связанный с принятием норм сотрудничества, уважения, ответственности и признания ценности другого человека; когнитивный компонент, включающий знания о правилах общения, социальных ролях, способах взаимодействия и последствиях поступков; деятельностно-коммуникативный компонент, объединяющий умения вести диалог, слушать, договариваться, распределять роли, разрешать конфликты, аргументированно выражать свою позицию; рефлексивно-регулятивный компонент, обеспечивающий самоконтроль, оценку ситуации, коррекцию поведения и принятие ответственности за собственные действия. Данная модель важна именно для работы классного руководителя, поскольку позволяет уйти от бессистемной воспитательной практики и выстроить работу по логике последовательного развития конкретных компонентов личности.

Именно в этом процессе классный руководитель обладает особыми педагогическими возможностями. В отличие от учителя-предметника, работа которого ограничена рамками конкретного учебного содержания и временными параметрами урока, классный руководитель взаимодействует с подростками как с целостной социальной группой, наблюдает их поведение в динамике, видит особенности межличностных отношений, знает проблемы отдельных учащихся, координирует связи класса с семьей, школьными специалистами и социальными партнерами. По существу, классный руководитель выступает педагогом, организующим и направляющим воспитательную жизнь класса, а потому именно он способен превратить социальную компетентность из абстрактной воспитательной цели в предмет последовательной практической работы. Его возможности особенно велики во внеурочной деятельности, поскольку она позволяет моделировать реальные социальные ситуации без жесткой привязки к отметке и предметному результату.

В настоящее время роль классного руководителя существенно усложняется, поскольку социализация подростка уже не ограничивается пространством школы, семьи и непосредственного общения со сверстниками. Значительная часть взаимодействия учащихся переносится в цифровую среду. Социальные сети, мессенджеры, онлайн-сообщества и игровые платформы становятся для подростков не только средствами общения, но и пространством самоутверждения, возможных конфликтов, недопониманий, подражания, получения признания или

переживания отвержения. Поэтому классный руководитель должен выступать не только организатором традиционной воспитательной работы, но и педагогическим координатором социального развития школьников в таких условиях коммуникации. Его задача заключается в том, чтобы помогать подросткам осваивать нормы ответственного поведения не только в классе, но и в интернет-пространстве: соблюдать границы общения, понимать последствия публичного высказывания, противостоять травле, критически оценивать информацию, уважать позицию другого человека и сохранять самоконтроль в конфликтных ситуациях.

В работе классного руководителя формирование социальной компетентности может осуществляться по нескольким взаимосвязанным направлениям. Прежде всего, он создает воспитательную среду класса, в которой нормы уважения, сотрудничества и ответственности не декларируются извне, а становятся правилами реального совместного существования. Это означает организацию жизни коллектива на основе договоренностей, обсуждаемых и принимаемых самими учащимися, а не просто предъявляемых им в готовом виде. Далее классный руководитель получает возможность насыщать внеурочную деятельность такими формами работы, которые требуют от подростков социального действия: групповыми проектами, коллективными творческими делами, волонтерскими инициативами, обсуждением кейсов, ролевыми и коммуникативными ситуациями, практиками ученического самоуправления. В подобных формах подросток осваивает не отдельную «технику общения», а опыт реального включения в общее дело, где необходимо договариваться, принимать решения, распределять ответственность и учитывать последствия своих поступков.

Получается, что классный руководитель способен обеспечить не только организацию социальной пробы, но и ее педагогическое сопровождение. Такое сопровождение выражается в подборе задач посылкой, но развивающей сложности, в продуманном распределении ролей, в предупреждении закрепления деструктивных статусов внутри класса, в поддержке тех учащихся, которым особенно трудно вступать в контакт, выражать мнение или контролировать эмоции. Иначе говоря, классный руководитель может воздействовать не только на внешний ход деятельности, но и на саму групповую динамику. Для формирования социальной компетентности это необходимо, поскольку подросток усваивает нормы не в изоляции, а в конкретной социальной среде, где статус, принятие, отвержение, лидерство и конфликты оказывают прямое влияние на способы поведения.

Не менее важной возможностью классного руководителя выступает организация рефлексии. Если ограничиться только проведением совместных дел, социальная компетентность будет формироваться фрагментарно. Поэтому после групповой работы, проекта, классного события, обсуждения конфликтной ситуации необходим анализ пережитого опыта – что получилось, какие действия помогли общему делу, где возникли трудности, как проявлялось уважение или неуважение, какие слова и поступки усиливали конфликт, что следовало бы изменить. Такая рефлексивная работа делает поведение подростка осознанным и переводит его из уровня ситуативной реакции на уровень внутренне регулируемого действия. В этом состоит одно из ключевых отличий педагогически организованного процесса от стихийной социализации.

Получается, что социальная компетентность учащихся основной школы представляет собой интегративное личностное образование, включающее знания о социальных нормах и ролях, ценностное принятие оснований уважительного взаимодействия, коммуникативно-поведенческие умения и способность к саморегуляции. Проблема ее формирования состоит в том, что данный результат не возникает автоматически ни из простого информирования подростка, ни из стихийного общения со сверстниками. Ее становление требует длительного процесса присвоения социального опыта: от знания к действию, от действия к рефлексии, от рефлексии к внутреннему принятию норм и устойчивому способу поведения. В этой логике классный руководитель выступает ключевой фигурой воспитательного процесса, поскольку именно он способен организовать социально значимые ситуации взаимодействия, обеспечить их систематичность, сопровождать групповую динамику, координировать воспитательные влияния и переводить внешние правила общения во внутренние регуляторы поведения подростка. Следовательно, работа классного руководителя по формированию социальной

компетентности должна пониматься как целенаправленная, последовательная и системная деятельность, обеспечивающая становление у учащихся способности конструктивно действовать в реальных и цифровых социальных ситуациях.

Список литературы

1. Басова В.М. Формирование социальной компетентности личности / В.М. Басова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. №4. – С. 107–110. EDN MUQJMZ
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение / С.З. Гончаров // Образование и наука. – 2004. – №2. – С. 3–18. EDN PJUPXH
3. Гущина Т.Н. Социальное развитие обучающихся в изменяющемся мире / Т.Н. Гущина // Социальная ответственность в изменяющемся мире: сборник научных статей / под науч. ред. Т.Н. Гущиной. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018. – 227 с. EDN WYUHYH
4. Зотова Т.В. Проблема формирования социальной компетентности и навыков межличностного общения школьников (обзор отечественной литературы) / Т.В. Зотова // Современное состояние психологии и педагогики: международная научно-практическая конференция. – 2015. – Т. 10. – С. 53–59. EDN UCNPWR
5. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

Цуканова Анастасия Михайловна
студентка

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

Аннотация: в статье рассматриваются логические задачи, используемые на уроках математики в начальной школе, и их роль в формировании познавательных универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся. Представлена классификация задач по мыслительным операциям, описываются методические приёмы работы с ними. Приводятся примеры заданий, способствующих развитию анализа, синтеза, классификации, установления причинно-следственных связей и других логических действий.

Ключевые слова: познавательные УУД, логические задачи, младшие школьники, урок математики, развитие мышления, логические действия.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) смещает акцент с простой передачи знаний на формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) [9]. Среди всех видов УУД особое место занимают познавательные, поскольку именно они обеспечивают способность ребёнка самостоятельно добывать знания, мыслить критически и применять освоенные способы действий в новых ситуациях. Как отмечает А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и др., формирование универсальных учебных действий в основной школе представляет собой переход «от действия к мысли», что требует специально организованной системы заданий [1].

Как справедливо отмечает Ю.А. Болдырева, для успешного обучения и самостоятельного освоения новых знаний и умений большое значение имеют познавательные универсальные учебные действия (общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем) [2].

При этом она подчёркивает, что формирование универсальных логических действий невозможно без развития познавательного интереса. Нельзя научить младшего школьника, если ему не интересно [2]. Данный тезис согласуется с позицией П.Я. Гальперина, который в своих лекциях по психологии доказывал, что полноценное усвоение знаний и формирование умственных действий возможно лишь при наличии соответствующей мотивации [4].

Урок математики традиционно воспринимается как урок точных вычислений, однако именно здесь заложен огромный потенциал для развития логики. Наиболее эффективным средством для этого выступают логические задачи – задания, требующие не столько вычислительных умений, сколько умения рассуждать, сравнивать, выявлять закономерности и строить умозаключения. Как подчёркивает Н.С. Подходова, формирование познавательных универсальных учебных действий имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при отборе содержания математического образования [6].

Прежде чем говорить о задачах, необходимо уточнить, какие именно логические действия входят в состав познавательных УУД. Согласно работам Г.С. Ковалевой и О.Б. Логиновой, планируемые результаты начального общего образования включают в качестве обязательного компонента овладение логическими действиями [5]. В методической литературе выделяют следующую номенклатуру логических действий [2].

1. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных и несущественных).
2. Синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание недостающих компонентов.

3. Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов.

4. Подведение под понятие, выведение следствий.

5. Установление причинно-следственных связей.

6. Построение логической цепи рассуждений.

7. Доказательство.

8. Выдвижение гипотез и их обоснование.

Логические задачи многообразны. Для системного подхода к их использованию на уроках математики целесообразно выделить несколько типов, каждый из которых ориентирован на формирование определённых логических операций.

В первую очередь рассмотрим задачи на анализ и синтез. К этой группе относятся задания, в которых нужно выделить элементы объекта, найти их взаимосвязь или восстановить целое из частей. Типичные примеры: математические ребусы; числовые цепочки с пропущенными звеньями; задачи на разрезание геометрических фигур и составление новых; «восстанови пример» (в записи стёрты цифры). Развиваемые УУД: анализ (выделение признаков каждого элемента), синтез (составление целого из частей), моделирование (построение схемы решения). Как отмечает Э. Боно, развитие мышления требует специальных упражнений на анализ и синтез, которые позволяют человеку научиться думать более эффективно [3].

Приведем отдельные примеры.

«Вставь пропущенные числа в цепочку: $2 \rightarrow 5 \rightarrow ? \rightarrow 11 \rightarrow 14$ ». Здесь ребёнок сначала анализирует разницу между известными числами, затем находит закономерность (+3) и синтезирует недостающий элемент.

Задачи на сравнение и классификацию.

Это наиболее часто встречающийся тип заданий в 1–2 классах. Они представлены упражнениями: «Найди лишнее» (среди чисел, фигур, выражений); «Продолжи ряд»; «Разбей на группы» (классификация по самостоятельно найденному основанию); «Что общего?». Развиваемые УУД: выделение существенных признаков, классификация по самостоятельно найденному основанию, установление причинно-следственных связей.

Как отмечает автор публикации на сайте «Инфоурок», решение логических задач на уроке математики является эффективным средством формирования познавательных УУД младших школьников, поскольку требует от них не механического воспроизведения знаний, а активной мыслительной переработки информации [7]. Задания на классификацию особенно ценны тем, что ребёнок учится видеть разные основания для группировки одного и того же материала. В учебнике математики для 3 класса под редакцией Р.Г. Чураковой (автор А.Л. Чекин) подобные

задания на классификацию чисел и геометрических фигур представлены в системе, что способствует планомерному развитию логических действий [10].

Задачи на сериацию (упорядочивание) – это задачи на установление отношений порядка: «Кто выше?», «Кто старше?», «Разложи по размеру», «Расположи числа в порядке возрастания, соблюдая условие...». Пример: «Оля выше Кати, но ниже Светы. Кто выше всех?» Здесь нет числовых данных, есть только соотношения между величинами, и решение требует построения логической цепочки рассуждений. Развиваемые УУД: построение логической цепи рассуждений, владение знаково-символическими средствами (использование стрелок, схем для фиксации отношений).

Особую группу составляют так называемые задачи с «ловушкой», которые, по наблюдениям Ю.А. Болдыревой, обладают высоким развивающим потенциалом, способствуют воспитанию критичности мышления, приучают к анализу воспринимаемой информации [2]. Она выделяет три типа таких задач.

1. Задачи, навязывающие в явной форме один вполне определённый ответ. Например, «На берёзе 10 веток. На каждой ветке по 2 яблока. Сколько яблок на берёзе?» (на берёзе яблоки не растут).

2. Задачи, условия которых подталкивают к выполнению ненужного действия. Например, «У мальчика было 5 яблок. 3 яблока он отдал другу. Сколько яблок у него осталось?» – здесь всё решается вычитанием, но, если рядом в учебнике идёт тема умножение, дети могут попытаться выполнять лишнее действие.

3. Задачи, допускающие «опровержение» верного решения нематематическим способом. Например, когда задача имеет арифметическое решение, но ребёнок, ориентируясь на житейский опыт, даёт другой ответ.

Такие задачи не только развивают внимание и критичность, но и повышают интерес к математике, учат не доверять слепо «типовым» алгоритмам. Как отмечает О.А. Родыгина, формирование универсальных учебных действий в различных школьных курсах требует использования подобных «провоцирующих» заданий, которые активизируют критическое мышление учащихся [8].

Таким образом, грамотно подобранные и методически грамотно встроенные в урок логические задачи становятся не дополнительной нагрузкой, а мощным инструментом реализации требований ФГОС НОО [9], позволяя учителю не просто учить математике, но и развивать личность ученика, его способность учиться на протяжении всей жизни. Как справедливо отмечают Н.С. Подходова и Е.Ф. Фефилова, особенности формирования познавательных универсальных учебных действий требуют специально организованной системы задач, и логические задачи в полной мере отвечают этому требованию [6].

Список литературы

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий: пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с. EDN MBYGUZ
2. Болдырева Ю.А. Формирование универсальных логических действий младших школьников через развитие познавательного интереса на уроках математики / Ю.А. Болдырева. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/76207-formirovanie-universalnyh-logicheskikh-deystviy-mladshih-shkolnikov-cherez-razvitie-poznavatelynogo-interesa-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 21.03.2026).
3. Боно Э. Научите себя думать. Самоучитель по развитию мышления / Э. Боно; пер. с англ. Д.Я. Онацкая. – Мн.: Попурри, 2005. – 288 с.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. издание / П.Я. Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 400 с.
5. Ковалева Г.С. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с. EDN POIETT
6. Подходова Н.С. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий / Н.С. Подходова, Е.Ф. Фефилова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2013. – №4. – С. 139–146.
7. Решение логических задач на уроке математики как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников. – URL: <https://infourok.ru/reshenie-logicheskikh-zadach-na-uroke-matematiki-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnykh-universalnykh-uchebnykh-deystviy-mladshih-3362583.html> (дата обращения: 21.03.2026).

8. Родыгина О.А. Формирование универсальных учебных действий в школьном курсе «География России» / О.А. Родыгина // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №7. – С. 48–53. EDN NUZHNB

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373 (ред. от 22.01.2024). – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=477740> (дата обращения: 20.04.2026).

10. Чекин А.Л. Математика: 3 класс: учебник. В 2 ч. Ч.2 / А.Л. Чекин; под ред. Р.Г. Чураковой. – М.: Академкнига/Учебник, 2016. – 160 с.

Шепотько Анна Евгеньевна
студентка

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАНИЙ О ВЕЛИЧИНАХ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос использования интерактивных заданий на уроках математики для формирования у младших школьников знаний о величинах. Дается характеристика интерактивных заданий. Анализируются различные классификации интерактивных заданий. Приводится пример интерактивного задания, демонстрирующий формирование конкретного знания о величинах.

Ключевые слова: интерактивные задания, знания о величинах, младшие школьники, обучение математике.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое значение приобретает поиск эффективных методов и средств обучения, способствующих достижению предметных и метапредметных результатов. Одним из приоритетных направлений современной методики обучения математике является формирование у младших школьников осознанных знаний о величинах, что составляет основу математической грамотности и функциональной грамотности в целом [6].

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как А.М. Леушина, Н.Б. Истомина, А.Л. Чекин.

А.М. Леушина – разработала систему обучения детей сравнению величин предметов на основе глубокого экспериментального исследования. Проанализировала различные подходы к проблеме формирования представлений о величине, критически оценила предыдущие направления и предложила новый подход в обучении. Среди методов, которые стали основой методики, – осязательно-двигательное обследование предметов, установление сериационных рядов, восприятие величины на глаз, измерение величины условной меркой [7].

Н.Б. Истомина – автор программы по изучению величин в начальном курсе математики. Выделила 8 этапов изучения величин, включая выяснение и уточнение представлений школьников о величине, сравнение однородных величин, знакомство с единицей величины и измерительным прибором, формирование измерительных умений и навыков, сложение и вычитание однородных величин, выраженных в единицах одного наименования [5].

Тема «Величины» занимает особое место в курсе математики начальной школы. Как отмечают исследователи И.В. Налимова и А.С. Пушкина, изучение величин позволяет сформировать у детей целостное представление об окружающем мире, развить пространственное мышление и подготовить основу для дальнейшего изучения математики [3]. Однако традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточный уровень осознанности знаний, что

требует внедрения интерактивных форм работы, активизирующих познавательную деятельность обучающихся. В данной статье раскрываются особенности интерактивных заданий, направленных на формирование у младших школьников знаний о величинах, анализируются современные подходы к их разработке и применению в образовательном процессе.

Формирование представлений о величинах начинается еще в дошкольном возрасте. Как указывает Э.К. Омуралиева, возрастные возможности детей 3–7 лет позволяют последовательно осваивать такие понятия, как длина, ширина, высота, объем, масса и время. В младшем школьном возрасте происходит качественный скачок в развитии этих представлений: от непосредственного сравнения предметов по размеру дети переходят к использованию единиц измерения и осознанному оперированию величинами [4].

Знания о величинах складываются из нескольких ключевых компонентов, которые формировались на протяжении истории математики и науки. Эти компоненты включают практические потребности измерения, философские концепции, аксиоматические основы, развитие теории чисел и измерения, а также вклад выдающихся учёных, которые систематизировали и расширили понимание величин.

Психолого-педагогические исследования (П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) подтверждают, что успешность формирования знаний о величинах во многом определяется организацией учебной деятельности, в которой ведущая роль принадлежит практическим действиям и их последующему осмыслению. Интерактивные задания, предполагающие активное взаимодействие с учебным материалом, создают оптимальные условия для перевода внешних предметных действий во внутренний план мышления.

По мнению А. В. Васильевой интерактивное упражнение – это задание инновационного типа, которое предполагает когнитивно-познавательную, интеллектуальную, практическую и коммуникативную активность школьников. Оно ориентировано на их широкое, разнонаправленное межличностное взаимодействие и сотрудничество, нацелено на получение нового знания и овладение новыми способами языковой работы. Они предполагают обмен информацией, совместное решение проблем, моделирование ситуаций, оценку действий других и собственного поведения, а также погружение в атмосферу делового сотрудничества.

В современной педагогике используются разные классификации интерактивных заданий. Дубровский В.Н. классифицирует их по основному виду и способу деятельности и выделяет: тесты, кроссворды, плакаты, динамические чертежи, интерактивные модели [2].

О.С. Анисимов классифицирует интерактивные задания на традиционные (лекции, семинары, практические занятия, тренинги); новые (обеспечивают усиление роли мышления и развитие мотивации обучаемых); новейшие (инновационные игры, организационно-деятельностные игры, организационно-мыслительные игры) [1].

Интерактивные задания представляют собой особый вид учебных задач, предполагающих активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом, использование обратной связи и возможность немедленной проверки результатов. В контексте изучения величин можно использовать интерактивные задания, представленные в виде:

- интерактивных тренажеров, содержащих задания на преобразование единиц измерения, сравнение величин, выполнение арифметических действий с величинами;
- практико-ориентированных задач, моделирующих реальные жизненные ситуации, требующие применения знаний о величинах;
- дидактических игр, позволяющих организовать работу в парах или группах.

Интерактивный тренажёр «Повторяем величины с домовёнком» построен в форме игры с персонажем – домовёнком. Цель повторить и закрепить знания о различных величинах и единицах их измерения. Задания подаются в наглядной и увлекательной форме, что повышает мотивацию младшего школьника. Тренажёр включает серию заданий разного типа, объединённых общей тематикой и персонажем. Он может использоваться на этапе закрепления материала или для контроля знаний.

В процессе работы с тренажёром учащиеся выполняют следующие действия.

Переводят единицы из мелких в крупные и наоборот.



Рис. 1

Решают задачи, связанные с величинами.



Рис. 2

В ходе работы с тренажером у учащихся формируются и закрепляются следующие знания: знание единиц измерения величин, понимание соотношения между единицами измерения, навык перевода величин из одних единиц измерения в другие, умение решать простые задачи с использованием величин.

Интерактивные задания являются эффективным средством формирования у младших школьников знаний о величинах. Их характеристика включает игровую форму подачи материала, наглядность и визуализацию, возможность индивидуализации обучения, наличие обратной связи, практико-ориентированное содержание. Применение таких заданий позволяет не только повысить качество предметных знаний о величинах, но и способствует развитию универсальных учебных действий, формированию математической грамотности и познавательной активности учащихся.

Список литературы

1. Арутюнов Ю.С. О классификации активных методов обучения / Ю.С. Арутюнов // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. – Рига, 1983. – С. 11–15.
2. Дубровский В.Н. Типология динамических чертежей / В.Н. Дубровский. – URL: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/II/1/II-1-5587.html> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Налимова И.В. Структурирование учебного материала при освоении величин в начальной школе / И.В. Налимова, А.С. Пушкина // Научно-методический журнал. – 2023. – №1. – С. 28–33.
4. Омуралиева Э.К. Методическое обеспечение по формированию представлений величин у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Э.К. Омуралиева // Вестник педагогических наук. – 2021.
5. Методика формирования понятия величины «длина» у младших школьников. – URL: <https://naobr.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=12:publ-7&id=1428:методика-формирования-понятия-величины-«длина»-у-младших-школьников&Itemid=464> (дата обращения: 25.04.2026).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 2022. – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 19.04.2026).
7. Долина Я.А. Этапы становления методики обучения детей измерительной деятельности / Я.А. Долина // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/index.php/blog/etapy-stanovleniia-metodiki-obuchenii-detei-izmeritelnoi-deiatelnosti.html> (дата обращения: 19.05.2026).

Шершова Ирина Юрьевна

студентка

*Научный руководитель***Матвеева Ольга Витальевна**

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДИЗАЙНЕРСКИЕ УМЕНИЯ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы формирования дизайнерских умений в начальной школе. Уточняется соотношение понятий «дизайнерские умения» и «дизайнерское мышление». Раскрывается структура дизайнерских умений через качества дизайнерского мышления (конструктивность, целесообразность, вариативность и гибкость, чувство стиля и гармонии) и соответствующие им группы практических умений: аналитические, художественно-эстетические и проектные. Выделяются и обосновываются ключевые особенности формирования данных умений в младшем школьном возрасте, среди которых опора на наглядно-образное мышление, ориентация на быстрый практический результат и межпредметный характер обучения.

Ключевые слова: дизайнерские умения, дизайнерское мышление, младший школьник, практическая деятельность, формотворчество, наглядно-образное мышление, межпредметность, организация проектной деятельности, внеурочная деятельность.

Дизайнерские умения младшего школьника можно определить как освоенный ребенком комплекс сознательных действий, обеспечивающих способность создавать материальный или виртуальный продукт, руководствуясь триединой формулой дизайна: «польза, прочность (технологичность) и красота» [3]. В отличие от простых ремесленных навыков, дизайнерские умения базируются на осознанном выборе формы, цвета, композиции и материала, адекватных функции предмета и замыслу автора. Однако для организации целенаправленного педагогического процесса одного определения недостаточно – необходимо понимать, из каких именно элементов складываются данные умения. Одним из таких элементов является дизайнерское мышление.

Дизайнерское мышление – это «особая установка сознания, которая позволяет человеку комплексно подходить к оценке и созиданию окружающей его предметной среды в целом и любого из ее компонентов» [3]. В работах Н. М. Конышевой, одного из ведущих авторов в этой области, качества дизайнерского мышления описаны как многокомпонентная структура.

Таблица 1

Компоненты дизайнерского мышления по Н. М. Конышевой

Компоненты мышления	Характеристика и формирование умения
Конструктивность	Умение ставить цель (целеполагание) и преобразовывать предметную ситуацию на основе анализа её функции. Ребёнок учится понимать, зачем и как можно изменить объект
Целесообразность	Способность выстраивать систему действий в соответствии с поставленной целью. Это умение планировать этапы работы, понимая связь между действием и результатом.
Вариативность и гибкость	Умение находить и разрабатывать несколько вариантов решения одной задачи, предлагать разные идеи и проекты.
Чувство стиля и гармонии	Умение оценивать и создавать предметную среду как единое целое, понимая сочетаемость предметов, их формы, цвета и назначения

Если рассматривать дизайн как практическую деятельность, то структура формируемых умений раскрывается через её виды. Опираясь на подходы А.Н. Мисюкевич и И.В. Каландарова в своём исследовании «Художественное конструирование как средство развития формотворчества у младших школьников», можно выделить развитие формотворчества – способности к изменению и преобразованию формы, что является центральным звеном в детском дизайне. На основе анализа их работы можно выделить следующую структуру умений:

1. Интеллектуальные умения (аналитический компонент):
 - умение анализировать форму, конструкцию и назначение предмета;
 - способность к преобразованию и трансформации исходной формы или идеи в новую;
 - умение выдвигать и формулировать собственную художественную или конструкторскую идею.
2. Художественно-эстетические умения (чувственный компонент):
 - чувство формы, цвета, пропорций и композиции;
 - умение понимать и применять в работе принципы единства формы и содержания, а также соответствия формы материалу;
 - способность к эстетической оценке как готовых объектов, так и своей работы.
3. Практические и проектные умения (деятельностный компонент):
 - владение различными художественными и конструкторскими техниками (аппликация, бумагопластика, лепка, квиллинг и др.);
 - умение работать по инструкции, схеме, чертежу, а также создавать собственные простейшие проекты;
 - навыки комбинирования материалов и использования их свойств для решения проектной задачи.

Выделение компонентного состава дизайнерских умений с неизбежностью ставит вопрос о том, каким образом эти компоненты следует формировать у учащихся начальной школы с учетом их возрастной специфики. Здесь обнаруживается ряд принципиальных особенностей, отличающих данный процесс от профессионального обучения дизайну. Первой и главной из них является опора на наглядно-образное мышление. Младший школьник воспринимает мир целостно, поэтому занятия дизайном не могут быть сухой теорией. Усвоение законов композиции происходит через практическое манипулирование формами, а изучение свойств материалов – через тактильные ощущения. В этом возрасте недопустимо разделение «технического» и «художественного» труда: любое изделие должно оцениваться и на предмет прочности, и на предмет выразительности [3].

Вторая особенность – организация проектной деятельности. В силу возрастной неусидчивости и преобладания непроизвольного внимания проектная деятельность должна быть организована как система коротких, завершённых мини-проектов. Как отмечается в практике, создание даже простых объектов, таких как книжная закладка или прихватка, при грамотном методическом руководстве позволяет освоить весь алгоритм дизайн-проектирования: от анализа неудобной формы до создания красивого и функционального предмета [4].

Третья особенность – межпредметность. Формирование дизайнерских умений не может быть локализовано исключительно в рамках урока технологии или изобразительного искусства. Наибольший эффект дает интеграция: разработка дизайна обложки для читательского дневника (литературное чтение + технология), создание модели жилища древних славян (окружающий мир + дизайн) или проектирование дидактических игр. Именно во внеурочной деятельности и в системе дополнительного образования создается наиболее благоприятная среда для глубокого погружения в проектную культуру [2, с. 248].

Таким образом, в основе дизайнерских умений лежит дизайнерское мышление. Качества этого мышления – конструктивность, целесообразность, вариативность, гибкость и чувство стиля – составляют его внутреннее психологическое содержание, которое в практической педагогической работе находит воплощение в трёх группах формируемых умений: аналитических, художественно-эстетических и практических.

Особенности формирования данных умений в младшем школьном возрасте – опора на наглядно-образное мышление, потребность в быстром результате и ярко выраженный

межпредметный характер – показывают необходимость отказа от узкопредметного обучения в пользу интеграции урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Именно такой подход создаёт условия для подлинного погружения ребёнка в проектную деятельность, где технологическая грамотность неразрывно связана с эстетическим переживанием и авторской позицией.

Список литературы

1. Гудиллов Я.А. Современные проблемы дизайна предметно-пространственной среды / Я.А. Гудиллов, Е.А. Николаева // Дизайн и искусство – стратегия проектной культуры XXI века: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – М., 2019. – Ч. 3. – С. 19–22. EDN FBJRLQ
2. Заболоцкая Л.П. Диагностика дизайнерского мышления младших школьников посредством аппликации / Л.П. Заболоцкая, А.А. Кожурова // Аргуновские чтения – 2025: материалы XI Междунар. конф. – Якутск: ИЦ НБ РС (Я), 2025. – С. 145–149.
3. Конышева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.
4. Мисюкевич А.Н. Художественное конструирование как средство развития формотворчества у младших школьников / А.Н. Мисюкевич, И.В. Каландарова // Начальная школа. – 2022. – №4. – С. 45–49.
5. Минсабирова В.Н. Формирование способностей в области дизайна у младших школьников на уроках технологии / В.Н. Минсабирова // Теория и практика современной науки. – 2020. – №6(60). – С. 207–210.
6. Моисеева И.И. Формирование основ дизайнерского мышления младших школьников посредством 3D-технологии / И.И. Моисеева, А.С. Сакердонова // Концепт. – 2024. – №5. – С. 112–118.
7. Педагогические условия развития креативного мышления младшего школьника во внеурочной деятельности (на материале занятий по дизайн-проектированию) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2. – С. 247–254.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 №286 // Официальные документы в образовании. – 2021. – №22. – С. 4–78.
9. Шакриева Д.Е. Формирование основ чертёжно-графической грамотности средствами дизайна у младших школьников: вып. квалиф. работа бакалавра / Д.Е. Шакриева; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2024. – 68 с. EDN CPBYUJ

Шестакова Анна Александровна
студентка

Григорьева Дарья Андреевна
студентка

Научный руководитель
Кущина Елена Анатольевна
канд. пед. наук, доцент

УО «Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова»
г. Витебск, Республика Беларусь

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена роли межпредметных связей в патриотическом воспитании учащихся начальных классов общеобразовательной школы. В статье обосновывается, что интеграция различных учебных дисциплин (филологического цикла, математики, естествознания, искусства и др.) помогает перевести теоретические знания о Республике Беларусь в личностные ценности школьников и сформировать у них целостное мировоззрение.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, межпредметные связи, формирование нравственно-патриотических качеств младших школьников, национальная культура.

Межпредметные связи в начальных классах общеобразовательной школы выступают ключевым механизмом патриотического воспитания учащихся, формируя целостное

представление о культуре и истории страны. Интеграция филологического цикла, математики, естествознания и искусства позволяет перевести теоретические знания о Республике Беларусь в личностные ценности учащихся.

Цель статьи – теоретически обосновать и практически продемонстрировать эффективность использования межпредметных связей в патриотическом воспитании учащихся младшего школьного возраста.

Материалом для исследования послужили труды ученых (Н.А. Ивашкиной, Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковской), изучающих вопросы патриотического воспитания учащихся младших классов. Используются методы наблюдения, анализа, систематизации, обобщения, изучение опыта преподавания учебных предметов в начальной школе.

Работа по воспитанию патриотизма на уроках в начальной школе интегрируется в учебный процесс через содержание заданий, использование наглядности и активных приемов обучения. Патриотическое воспитание реализуется на каждом учебном предмете через обращение к истории, культуре и достижениям страны [1].

Для учащихся младшего школьного возраста патриотизм – это осознание красоты родного края, знание своих корней и гордость за достижения современников. Межпредметные связи превращают эти знания в прочную систему ценностей. Взаимодействие учебных предметов в начальной школе строится на принципе концентричности (от простого к сложному) и тематического единства. В системе патриотического воспитания это означает, что одна и та же ценностная идея («Семья», «Героизм», «Природа») раскрывается разными средствами на разных уроках.

Основываясь на педагогической теории межпредметных связей Л.А. Григорович и Т.Д. Марцинковской, рассмотрим механизмы взаимодействия предметов, разделенные по типам связей [2].

1. *Содержательное взаимодействие (информационное)* – это самый распространенный тип, когда факты из одного предмета становятся фундаментом для другого. Например, учебные предметы «Человек и мир» ↔ «Математика»: данные о природных богатствах или географических объектах Беларуси (длина рек, площади заповедников) используются как условия для текстовых задач. Учащиеся тренируют навык счета и осознают масштаб и значимость своей страны через конкретные величины. Учебные предметы «Мая Радзіма – Беларусь» ↔ «Русский/Белорусский язык»: исторические термины (ратуша, летопись) становятся словарными словами и материалом для диктантов и изложений. Происходит обогащение лексикона учащихся и закрепление исторических понятий через языковую практику.

2. *Операциональное взаимодействие (деятельностное)* – тип связи, объединяющий способы действий и умения, которые учащиеся применяют в разных областях. Учебные предметы «Литературное чтение» ↔ «Изобразительное искусство» способствуют переносу вербального образа в визуальный. После анализа стихотворения о войне, белорусской деревне, учащиеся создают иллюстрацию, основанную на эмоциональных проживаниях темы. Патриотизм переходит из области «знаний» в область «чувств». Учебные предметы «Трудовое обучение» ↔ «Математика» – для создания макета (Брестской крепости) осуществляем расчет материалов и др.

3. *Культурологическое взаимодействие (эмоциональное)* – обеспечивает целостное восприятие национальной культуры. При такой связи учебных предметов «Беларуская мова» ↔ «Музыка» ↔ «Физическая культура» учащиеся изучают традиции своей страны. На «Беларуской мове» они узнают слова-символы (цимбалы, «лявоніха»), обогащают словарный запас и понимают контекст традиции через текст. На «Музыке» эти слова оживают. Ритмический рисунок народной мелодии помогает прочувствовать «пульс» культуры, пение тренирует дыхание и артикуляцию. На «Физкультуре» теория и звук переходят в действие. Через народные игры («Гарлачык») развивается координация, национальный ритм закрепляется на уровне мышечной памяти. Такой подход воспитывает в учащихся носителей культуры, для которых традиции – естественная часть жизни, движения и общения.

4. *Взаимодействие через проектную деятельность (синтез)* – это высшая форма взаимодействия, когда работа над одной темой объединяет все предметы. Пример темы проекта «Моя малая родина». Например, на «Беларуской мове» учащиеся пишут эссе о своей улице, на «Математике» считают расстояние от дома до школы на «Человек и мир» вместе с учителем изучают флору и фауну района, на «Изобразительном искусстве» рисуют карту-схему любимых мест.

Для более подробного примера рассмотрим фрагмент урока математики, где сложнее всего гармонично внедрить воспитательный момент. Тема: «Закрепление вычислительных навыков. Решение задач». Цели урока: образовательная – закрепить навыки сложения и вычитания в пределах 1000, совершенствовать умение решать текстовые задачи; воспитательная – формировать чувство гордости за достижения своей страны, уважение к труду и понимание того, что каждый гражданин вносит вклад в общее дело.

1. *Устный счет «Космическая Беларусь»*. В 2024 году Беларусь стала полноценной космической державой. Задание: Вычислите примеры, чтобы узнать фамилию первой женщины-космонавта в истории суверенной Беларуси: $250 + 250 = (500-B)$, $900 - 800 = (100-A)$, $150 * 2 = (300-C)$, $600 : 2 = (300-I)$... (зашифровать фамилию ВАСИЛЕВСКАЯ). Слово учителя: «Марина Василевская – совершила полет на МКС. Это событие показало, что белорусская наука и смелость наших людей способны покорять звезды».

2. Работа над задачей «*Гиганты белорусских дорог*». «Беларусь славится своими машинами, которые знают во всем мире. Грузоподъемность обычного самосвала составляет 25 тонн. Самый большой белорусский БЕЛАЗ может поднять 450 тонн. На сколько тонн БЕЛАЗ мощнее обычного самосвала?» Учитель показывает фото БЕЛАЗа и упоминает, что он занесен в Книгу рекордов Гиннесса. Это результат труда тысяч белорусских рабочих и инженеров.

3. Минутка истории «*Наши первопечатники*». Задача: «Знаменитый белорусский просветитель Симеон Полоцкий написал за свою жизнь множество трудов. В одном из его сборников было 380 стихотворений, а в другом – на 120 стихотворений меньше. Сколько всего произведений было в двух сборниках?» Слово учителя: «Симеон Полоцкий был поэтом, а также наставником королей. Его пример показывает, что знания и острый ум белорусов ценились далеко за пределами нашей родины».

К концу учебного года, благодаря межпредметным связям, у учащихся формируется целостный образ Беларуси: они знают, как она «выглядит» (ИЗО/Беларускае чытанне), «звучит» (Музыка/Беларуская мова), какие богатства имеет (Человек и мир/Математика) и как ее символы воплощаются в труде (Трудовое обучение/Физическая культура).

Межпредметные связи в начальной школе превращают разрозненные знания учащихся в целостное мировоззрение. Через интеграцию предметов учитель формирует у учащихся чувство сопричастности к культуре, истории и природе своей Родины. Изучение родного края, великих людей и традиций помогает воспитывать нравственно-патриотические качества, такие как любовь к Родине, чувство сопричастности к судьбе своего народа и гордость за свою страну.

Список литературы

1. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание в начальной школе / Н.А. Ивашкина // Начальная школа. – 2007. – №7. – С. 29–33. EDN IADSSR
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ: ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ И ЛИЧНОСТНЫМ КАЧЕСТВАМ

Алексеева Анна Сергеевна

учитель

МОУ «Грицовский ЦО им. Д.С. Сидорова»

п. Грицовский, Тульская область

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Гладнева Светлана Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-154970

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ У ПЕДАГОГОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ МОТИВАЦИИ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у учителей основной школы мотивации к совершенствованию профессионального мастерства. Показано, что устойчивость данной мотивации определяется не только индивидуальными установками педагога, но и особенностями профессиональной среды, важнейшим элементом которой выступает методическое объединение. Раскрывается роль методического объединения учителей гуманитарного цикла в развитии ценностно-смыслового, целевого, операционально-деятельностного и рефлексивно-регулятивного компонентов мотивации. Предлагаются содержательные направления деятельности МО, обеспечивающие переход от формальной активности к осмысленному преобразованию педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, мотивация учителя, совершенствование мастерства, методическое объединение, гуманитарный цикл, основная школа, внутришкольная методическая работа.

В современной основной школе профессиональное мастерство учителя рассматривается как важнейшее условие достижения устойчивых образовательных результатов и как ключевой показатель качества педагогической деятельности. Усиление требований к результатам обучения и воспитания, введение новых образовательных стандартов актуализируют проблему внутренней готовности педагога к постоянному обновлению способов деятельности, анализу собственных затруднений и осмысленной коррекции методических решений. В этих условиях формирование мотивации учителя к совершенствованию профессионального мастерства приобретает характер необходимого основания профессионального роста, поскольку именно мотивация задаёт устойчивость усилий, направленных на изменение собственной практики, и определяет вектор профессионального развития в ситуации высокой нагрузки и внешней регламентации.

Особую значимость данная проблема имеет для учителей гуманитарного цикла (русского языка, литературы, истории, обществознания), работающих в основной школе. Специфика их

деятельности связана не только с трансляцией знаний, но и с формированием ценностных ориентаций, критического мышления и коммуникативных навыков подростков. Это требует от педагога высокой гибкости, методической вариативности. Учитель-гуманитарий постоянно находится в ситуации интерпретации текстов, диалога, обсуждения сложных нравственных и социальных вопросов, что предъявляет особые требования к его профессиональной позиции. В связи с этим ключевым ресурсом формирования профессиональной мотивации выступает школьное методическое объединение как пространство живого профессионального общения.

В исследованиях, посвящённых педагогической деятельности, значительное внимание уделяется профессиональной мотивации учителя. Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития личности педагога подчёркивает, что высокий уровень мотивации достижения и самореализации является необходимым условием преодоления педагогических стереотипов и перехода на более высокие уровни профессиональной деятельности [3, с. 92]. А.К. Маркова, исследуя психологию профессионализма, выделяет в структуре мотивации педагога такие компоненты, как интерес к профессии, стремление к самореализации, мотивацию достижения высоких результатов, которые становятся внутренними факторами профессионального развития [4, с. 145].

Профессиональное мастерство учителя рассматривается Н.В. Кузьминой как интегративное свойство личности, включающее высокий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков, а также способность творчески решать сложные педагогические задачи [5, с. 88]. Соответственно, совершенствование профессионального мастерства – это целенаправленный, внутренне осмысленный процесс преобразования способов деятельности, основанный на анализе затруднений и проектировании изменений.

Обобщая рассмотренные подходы, в рамках данной статьи мотивация к совершенствованию профессионального мастерства определяется как относительно устойчивое психолого-педагогическое образование, выражающееся в готовности учителя осмысленно изменять собственную практику, принимать необходимость профессионального самоанализа и включаться в методическое взаимодействие, предполагающее обсуждение затруднений и получение обратной связи. Содержательно данная мотивация может быть представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами [5, с. 318].

Ценностно-смысловой компонент проявляется в принятии качества педагогического труда как лично значимой ценности, в осознании профессионального смысла совершенствования. Данный компонент обеспечивает внутреннюю опору мотивации и снижает риск её редукции к внешней нормативности, когда развитие воспринимается как формальное требование. Целевой компонент выражается в способности педагога ставить цели профессионального роста, соотносить их с критериями результата и переводить общую установку «развиваться» в конкретные задачи изменения собственной практики, связанные с диагностированными затруднениями. Операционально-деятельностный компонент связан с готовностью и способностью учителя осваивать новые способы деятельности, апробировать методические решения, анализировать их эффективность и корректировать собственные действия. Рефлексивно-регулятивный компонент проявляется в готовности учителя к профессиональной рефлексии, к принятию обратной связи, к саморегуляции изменений и к устойчивому продолжению усилий при столкновении с трудностями.

Как отмечает М.М. Поташник, в реальной школьной практике нередко фиксируется расхождение данных компонентов: ценностное принятие качества труда может не сопровождаться целеполаганием и деятельностной готовностью; участие в методических мероприятиях может носить формальный характер и не приводить к реальным изменениям урока и к росту профессиональной позиции [5, с. 211]. Это выражается в том, что учитель посещает семинары и открытые уроки, но не переносит увиденные приемы в свою повседневную практику, либо его методическая активность ограничивается рамками аттестационного периода и не становится устойчивой внутренней потребностью.

Школьные методические объединения традиционно рассматриваются как форма коллективного взаимодействия педагогов одной или нескольких смежных дисциплин,

направленного на совершенствование их профессионального мастерства. Как отмечает М.М. Поташник, эффективная методическая работа позволяет «включить каждого учителя в творческий поиск, создать условия для реализации его потенциальных возможностей» [5, с. 210]. В.А. Сластенин подчёркивает, что в условиях внутришкольной методической работы создаётся особая среда, которая при правильной организации может стать источником развития профессиональной мотивации, поскольку именно в процессе взаимодействия с коллегами у учителя формируется потребность в самоанализе и самосовершенствовании [6, с. 312]. Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко в своих работах по управлению образовательными системами указывают, что методические объединения имеют возможность организовывать комплекс мероприятий, способный обеспечить развитие профессиональных компетенций и обновление смыслов профессиональной деятельности [7, с. 178].

Роль методического объединения учителей гуманитарного цикла в формировании мотивации к совершенствованию профессионального мастерства раскрывается через его влияние на каждый из выделенных компонентов, при этом ключевое значение имеет не просто набор мероприятий, а создание особой профессиональной среды.

Ключевая роль МО в формировании *ценностно-смыслового компонента* заключается в создании пространства для профессионального диалога, где происходит совместное осмысление целей и ценностей гуманитарного образования. В дискуссиях на заседаниях МО, при обсуждении современных текстов, сложных тем уроков или результатов оценочных процедур у учителя формируется понимание того, что качество его труда является не просто внешним требованием, а личностно значимой профессиональной ценностью. Такая среда способствует переходу от формального принятия нормативов к внутреннему принятию смыслов совершенствования.

Роль МО в развитии *целевого компонента* состоит в создании условий для перехода от общей неудовлетворенности результатами к постановке конкретных, диагностируемых целей профессионального роста. Это достигается через организацию проблемно-ориентированного анализа уроков и образовательных результатов. Как отмечает Ю.К. Бабанский, такая работа должна опираться на принципы оптимальности и научной обоснованности [1, с. 45]. Участвуя в коллективном анализе, учитель под руководством более опытных коллег учится выявлять собственные профессиональные дефициты и формулировать на их основе реалистичные цели, что превращает абстрактное желание «развиваться» в конкретный план действий.

Роль МО в развитии *операционально-деятельностного компонента* заключается не просто в трансляции новых методик, а в создании условий для их безопасной апробации и рефлексивного освоения. Эту функцию выполняют мастер-классы и открытые уроки учителей-лидеров, где демонстрируются конкретные приёмы и технологии: технология развития критического мышления, кейс-метод на уроках обществознания, приёмы смыслового чтения. Однако решающее значение имеют творческие группы и методические лаборатории, в рамках которых учителя совместно разрабатывают и апробируют серии уроков по сложным темам, обсуждая возникающие трудности и корректируя планы. Именно в такой совместной деятельности снижается страх перед неудачей и формируется готовность осваивать новое, что является сутью операциональной готовности.

Наконец, роль МО в формировании *рефлексивно-регулятивного компонента* состоит в создании атмосферы открытости и психологической безопасности, которая трансформирует отношение учителя к самоанализу. Если на заседаниях МО учитель может рассказать о своей неудаче без страха осуждения и получить конструктивную помощь, это меняет его отношение к анализу собственной деятельности. Важное значение имеет регулярная рефлексия профессиональной деятельности, где учитель представляет не формальный отчёт о количестве мероприятий, а анализ изменений в своей практике, возникших трудностях и планах на будущее. В такой среде рефлексия из эпизодического действия превращается в устойчивый регулятивный механизм [5; 7].

Методическое объединение учителей гуманитарного цикла играет системообразующую роль в формировании мотивации педагогов к совершенствованию профессионального мастерства. Роль МО раскрывается через создание особой профессиональной среды,

обеспечивающей взаимосвязь и развитие всех компонентов мотивации: ценностно-смыслового (через организацию профессионального диалога и совместного осмысления ценностей), целевого (через обучение постановке реалистичных целей на основе анализа дефицитов), операционально-деятельностного (через создание условий для безопасной апробации новых методик) и рефлексивно-регулятивного (через формирование атмосферы доверия и поддержки, трансформирующей отношение к самоанализу).

Для учителей гуманитарного цикла, чья деятельность по своей природе связана с коммуникацией, интерпретацией и ценностными ориентирами, такая среда становится естественным пространством профессионального роста. Новизна предлагаемого подхода заключается в переходе от понимания МО как места трансляции методических знаний к пониманию его как пространства целенаправленного формирования профессиональной мотивации. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных диагностических материалов для оценки эффективности деятельности МО и на описание успешных практик методической работы в школах.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. EDN SDPWVZ
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с. EDN QTJOBP
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с. EDN YQCSKT
5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2020. – 448 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
7. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

Брешиковская Каринэ Юрьевна

канд. пед. наук, доцент, доцент

Клюкина Арина Дмитриевна

студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности коммуникативной компетентности педагогов дошкольного образования. Авторами анализируется сущность коммуникации и коммуникативной компетентности педагога. Обсуждаются основные характеристики и особенности коммуникативной компетентности педагогов в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дошкольное образование, коммуникация.

Коммуникативная компетентность педагогов дошкольного образования играет ключевую роль в процессе обучения и воспитания детей. Эффективность внедрения современных стандартов в систему дошкольного образования зависит от профессиональной компетентности педагогов, которая определяется таким важным аспектом, как педагогическая коммуникативная

компетентность. Она проявляется в способности педагога адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, а также обучать его основам коммуникативной культуры [1]. В условиях современного общества, где акцент делается на развитие личности ребенка, важность эффективного общения между педагогом, детьми и их родителями возрастает.

Дошкольный возраст – это период интенсивного эмоционального развития. Педагог должен уметь распознавать и поддерживать эмоциональные состояния детей, помогая им справляться с трудностями. Эмоционально грамотный педагог способен не только реагировать на эмоции детей, но и обучать их навыкам саморегуляции [2].

Коммуникация становится не только средством передачи знаний, но и инструментом формирования социально-эмоциональных навыков у детей. В данной статье мы рассмотрим основные аспекты и особенности коммуникативной компетентности педагогов в сфере дошкольного образования. Каждый ребенок обладает уникальным стилем общения и восприятия информации, что требует от педагогов высокой степени гибкости и адаптивности. Рассмотрим некоторые ключевые аспекты этой проблемы.

Индивидуальные особенности детей. Дети могут различаться по уровню развития, темпераменту, стилю обучения и эмоциональному состоянию. Некоторые дети могут быть более открытыми и общительными, в то время как другие могут быть замкнутыми или стеснительными. Педагогам необходимо уметь распознавать эти различия и адаптировать свои методы общения соответственно.

Разнообразие культурных и языковых фонов. В современных группах дошкольного образования могут обучаться дети из разных культурных и языковых сред. Это создает дополнительные сложности в общении, так как педагог должен учитывать культурные особенности и возможные языковые барьеры. Эффективное взаимодействие требует от педагога знания о культурных различиях и способности к межкультурной коммуникации.

Стратегии адаптации. Для успешного общения с детьми педагоги должны использовать разнообразные стратегии, включая визуальные, аудиальные и кинестетические методы. Это может включать использование игр, рассказов, визуальных материалов и других интерактивных методов, чтобы привлечь внимание детей и сделать процесс обучения более увлекательным.

Постоянное развитие навыков. Адаптация к различным стилям общения требует от педагогов постоянного обучения и самосовершенствования. Педагоги должны быть готовы экспериментировать с новыми подходами и методами, а также получать обратную связь от детей и коллег для улучшения своих коммуникативных навыков.

Конфликты с родителями – это еще одна важная проблема, с которой сталкиваются педагоги дошкольного образования. Эффективное разрешение конфликтов требует от них высоких навыков коммуникации и дипломатичности.

1. Родители могут иметь разные ожидания относительно воспитания и обучения своих детей. Эти ожидания могут не совпадать с подходами, используемыми педагогами. Например, некоторые родители могут настаивать на строгом подходе к дисциплине, в то время как педагоги могут предпочитать более мягкие методы. Это может привести к недопониманию и конфликтам.

2. Родители часто очень эмоционально привязаны к своим детям, и любые замечания или критика со стороны педагога могут восприниматься как угроза. Педагоги должны быть готовы к тому, что родители могут реагировать остро на критику или рекомендации, что требует от них высокой степени такта и умения вести диалог.

3. Чтобы эффективно справляться с конфликтами, педагогам необходимо развивать навыки активного слушания и эмпатии. Умение выслушать точку зрения родителей, признать их чувства и предложить конструктивные решения может значительно улучшить взаимоотношения.

4. Педагоги должны стремиться к созданию партнерских отношений с родителями, где обе стороны работают на благо ребенка. Это включает в себя регулярное общение, информирование

родителей о прогрессе их детей и вовлечение их в образовательный процесс. Чем больше родители чувствуют себя вовлеченными, тем меньше вероятность возникновения конфликтов.

Согласно мнению отечественного педагога-психолога Е.Н. Командина, коммуникативная компетентность представляет собой целостную систему психических и поведенческих качеств человека, на основе которой формируется успешное общение, т.е. достигаются цели эффективного и благоприятного в эмоциональном плане взаимодействия между участниками в коммуникативном процессе [4].

Коммуникативная компетентность включает в себя не только умение говорить и слушать, но и способность понимать эмоциональное состояние собеседника, адаптироваться к различным ситуациям общения, а также использовать невербальные средства коммуникации. В контексте дошкольного образования это означает, что воспитатель должен уметь устанавливать доверительные отношения с детьми, находить общий язык с родителями и взаимодействовать с коллегами [3].

Компоненты коммуникативной компетентности.

1. Вербальная коммуникация. Умение четко и доступно объяснять материал, задавать вопросы и поддерживать диалог. Педагог должен использовать разнообразные речевые приемы для удержания внимания детей и стимулирования их интереса.

2. Невербальная коммуникация. Жесты, мимика, интонация – все это играет важную роль в общении с детьми. Педагог должен уметь распознавать невербальные сигналы детей, чтобы лучше понимать их чувства и потребности.

3. Эмоциональный интеллект. Способность осознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать эмоции других людей. Это особенно важно в работе с детьми, которые часто выражают свои чувства не словами, а поведением.

4. Социальные навыки. Умение работать в команде, вести конструктивный диалог с родителями и коллегами, разрешать конфликты. Педагоги должны быть готовы к сотрудничеству и обмену опытом.

Одной из основных задач воспитателя является создание атмосферы доверия и безопасности для детей. Доверительные отношения способствуют более открытому общению, что позволяет детям легче выражать свои мысли и чувства. Педагог, обладающий высокой коммуникативной компетентностью, может создать такую атмосферу, используя активное слушание и эмпатию.

Коммуникативная компетентность также включает умение эффективно взаимодействовать с родителями. Педагог дошкольного образования должен быть готов к открытому диалогу, обсуждению успехов и проблем ребенка. Регулярное общение с родителями помогает создать единое образовательное пространство, где интересы ребенка становятся приоритетными.

Педагоги с высокой коммуникативной компетентностью способны создавать благоприятную образовательную среду, где дети чувствуют себя комфортно и безопасно. Это достигается через использование различных методов коммуникации, включая игровые формы общения, что делает процесс обучения более увлекательным и продуктивным.

Несмотря на важность коммуникативной компетентности, многие воспитатели сталкиваются с рядом проблем.

1. Недостаток подготовки. Не все педагогические учреждения уделяют достаточное внимание развитию коммуникативных навыков у будущих педагогов.

2. Стрессовые ситуации. Работа с детьми может быть стрессовой, что негативно сказывается на способности педагога к эффективному общению.

Коммуникативная компетентность педагогов дошкольного образования – это сложный и многогранный процесс, включающий множество аспектов. Эффективное общение с детьми и их родителями способствует созданию положительной образовательной среды, где каждый ребенок может развиваться гармонично. Развитие этих навыков должно стать приоритетом

как для воспитателей, так и для образовательных учреждений в целом. Инвестируя в обучение и развитие коммуникативной компетентности, мы можем значительно повысить качество дошкольного образования и способствовать успешному развитию будущих поколений.

Список литературы

1. Гордиенко Т.П. Особенности коммуникативной компетентности педагога дошкольной образовательной организации / Т.П. Гордиенко, М.В. Сиренко // Актуальные исследования. – 2020. – №13(16). – С. 67–71. – URL: <https://apni.ru/article/1004-osobennosti-kommunikativnoj-kompetentnosti> (дата обращения: 10.04.2026). EDN FJHPHB
2. Коноваленко С.В. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста / С.В. Коноваленко, М.И. Кременская. – СПб.: Детство-пресс, 2011. – 167 с.
3. Усанова О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: монография / О.Г. Усанова. – Челябинск, 2011. – 139 с.
4. Командин Е.Н. Коммуникативная компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е.Н. Командин. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/01/08/kommunikativnaya-kompetentnost-pedagogov-doshkolnykh> (дата обращения: 09.04.2026).

Бухарская Вероника Игоревна

магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности молодых учителей. Раскрыта сущность и структура данной компетентности как ключевого компонента профессионализма современного педагога. Охарактеризованы особенности развития коммуникативной компетентности у начинающих учителей. Обоснована необходимость целенаправленной работы по развитию у них данной компетентности в рамках методического сопровождения профессиональной адаптации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, молодые учителя.

В условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает проблема развития профессиональной компетентности педагогических кадров. Профессиональная компетентность педагога представляет собой интегративную характеристику, отражающую уровень его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. В ее структуре выделяют различные составляющие, среди которых особое место занимает коммуникативная компетентность как основа для эффективного взаимодействия учителя с участниками образовательных отношений [5]. Ведущей составляющей профессионализма современного учителя выступает коммуникативная компетентность, обеспечивающая продуктивность его взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональный стандарт «Педагог» рассматривают данную компетентность как базовую, необходимую для качественного выполнения трудовых функций [14; 15].

Особую актуальность вопрос развития коммуникативной компетентности приобретает применительно к молодым педагогам, делающим первые шаги в профессии. Зачастую они испытывают серьезные затруднения в установлении продуктивного взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами вследствие недостаточного практического опыта, несформированности профессиональных умений [2]. В этой связи становится очевидной необходимость поиска эффективных путей развития у них данной компетентности, в том числе через систему научно-методической работы и повышения квалификации.

Анализ научной литературы показывает многообразие трактовок понятия «коммуникативная компетентность педагога». Так, И.А. Зимняя определяет ее как овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения [5]. По мнению Г.С. Трофимовой, коммуникативная компетентность педагога представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, основанное на совокупности когнитивных, операционально-технических, мотивационно-ценностных и рефлексивных ресурсов, обеспечивающее в реальной ситуации педагогического общения осознанную готовность к эффективной коммуникации [18].

Л.А. Петровская рассматривает коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения, ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [12]. И.А. Колесникова отмечает, что коммуникативная компетентность предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения [9].

Таким образом, анализ различных подходов позволяет заключить, что коммуникативная компетентность педагога представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, включающее в себя совокупность знаний, умений, навыков, мотивов, ценностных установок, обеспечивающих готовность и способность к эффективному педагогическому общению и взаимодействию.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что структура коммуникативной компетентности педагога включает несколько взаимосвязанных компонентов. Так, И.А. Зимняя выделяет в ее составе когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты [5]. В модели Г.С. Трофимовой коммуникативная компетентность педагога представлена когнитивным, операционально-техническим, мотивационно-ценностным и рефлексивным компонентами [18]. Н.В. Жизнева также рассматривает данную компетентность как интегративную характеристику, отражающую уровень коммуникативных знаний, умений, способностей и личностных качеств педагога, и включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный компоненты [4].

Таким образом, можно констатировать, что большинство авторов выделяют в структуре коммуникативной компетентности педагога мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Данная структура отражает единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению эффективной коммуникативной деятельности в образовательном процессе.

Становление коммуникативной компетентности молодых педагогов имеет ряд особенностей, связанных со спецификой их профессиональной адаптации и вхождения в новую социальную роль. Как отмечает Р.Ф. Ковтун, развитие данной компетентности у начинающих учителей происходит в процессе интериоризации норм, ценностей и образцов поведения, принятых в педагогической профессии и конкретном коллективе. При этом большое значение имеет накопление собственного опыта реального педагогического взаимодействия, его анализ и рефлексия [8].

По мнению М.В. Москвиной, работа по развитию коммуникативной компетентности молодых учителей должна носить комплексный, системный характер и строиться на основе

сочетания разнообразных форм и методов – обучающих семинаров, тренингов, мастер-классов, включения в активную коммуникативную практику, индивидуального консультирования. Необходимо учитывать имеющийся уровень развития компетентности, мотивацию, личностные особенности начинающих педагогов [11].

Данные критерии и соответствующие им показатели могут быть положены в основу диагностики динамики развития коммуникативной компетентности молодых педагогов и оценки эффективности работы в данном направлении. Коммуникативная компетентность рассматривается современными исследователями как неотъемлемая составляющая профессиональной компетентности учителя. По мнению И.А. Зимней, она относится к ключевым, универсальным компетентностям, являясь основой для формирования других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих профессионализма педагога [5].

Применительно к учителю начальных классов коммуникативная компетентность имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями младших школьников. Как подчеркивает Н.Г. Трофименко, она предполагает умение устанавливать эмоциональный контакт с детьми, создавать атмосферу доверия и психологического комфорта, владение приемами поддержания дисциплины и концентрации внимания, навыки педагогической режиссуры и артистизма [17]. Учет данных особенностей необходим при проектировании содержания работы по развитию коммуникативной компетентности молодых учителей начальных классов.

Являясь для младших школьников образцом для подражания, учитель во многом определяет развитие их коммуникативной культуры, ценностного отношения к общению. Как отмечает Н.П. Погорельская, именно через взаимодействие с первым учителем ребенок усваивает нормы и правила эффективной коммуникации, осваивает различные коммуникативные роли, учится выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми [13]. Это актуализирует значимость развития коммуникативной компетентности как приоритетной задачи профессионального роста молодых учителей начальной школы.

Сформированность коммуникативной компетентности обеспечивает учителю возможность эффективного осуществления всех видов профессиональной деятельности:

- обучающей (ясное изложение учебного материала, организация продуктивного учебного взаимодействия, стимулирование коммуникативной активности учащихся);
- воспитательной (построение доверительных отношений с обучающимися, оказание позитивного влияния на их личностное развитие);
- развивающей (создание благоприятного психологического климата, содействие развитию коммуникативных умений и навыков учеников);
- организационно-управленческой (координация совместной деятельности, предупреждение и конструктивное разрешение конфликтных ситуаций) [6].

Исследования показывают положительную взаимосвязь коммуникативной компетентности педагога с успешностью его профессиональной адаптации, удовлетворенностью трудом, позитивной Я-концепцией [19]. Отмечается также ее существенная роль в обеспечении качества образовательного процесса, достижении предметных и метапредметных результатов обучения [7].

Значимым фактором развития коммуникативной компетентности молодых учителей выступает институт наставничества. Опытный педагог-наставник не только передает начинающему специалисту необходимые знания и умения, но и помогает выстроить продуктивное взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами, преодолеть возникающие коммуникативные затруднения, освоить эффективные приемы педагогического общения [1]. Важно, чтобы наставническая деятельность носила системный, целенаправленный характер и строилась на принципах сотрудничества, открытости, доверия и взаимоуважения.

В условиях цифровизации образования коммуникативная компетентность учителя начальных классов приобретает новые акценты. Наряду с традиционными составляющими, особую значимость приобретает владение информационно-коммуникационными технологиями, готовность к сетевой коммуникации и онлайн-взаимодействию со всеми участниками образовательного

процесса [10]. В этой связи в содержание работы по развитию коммуникативной компетентности молодых педагогов целесообразно включать формирование умений эффективного применения ИКТ для решения профессиональных коммуникативных задач.

Таким образом, коммуникативная компетентность является ключевой составляющей профессионализма учителя, обеспечивающей продуктивность его взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Ее развитие у молодых педагогов имеет свою специфику и требует создания в образовательной организации специальных условий. Становление коммуникативной компетентности начинающих учителей должно стать неотъемлемой частью системы научно-методической работы и повышения их квалификации. Только при условии систематической и целенаправленной деятельности в данном направлении с учетом особенностей и потребностей молодых специалистов возможно обеспечить их успешную профессиональную адаптацию и эффективную самореализацию в педагогическом труде.

Список литературы

1. Антонова Е.С. Наставничество как инструмент развития коммуникативной компетентности молодых педагогов / Е.С. Антонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-1. – С. 28–31. EDN RSBBNL
2. Багандова Г.Х. Изучение коммуникативной компетентности молодых педагогов / Г.Х. Багандова, Л.А. Ибрагимова // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – №6-2(18). – С. 243–245. EDN WDFWFH
3. Вьюгина Е.А. Особенности психолого-педагогической диагностики сформированности коммуникативной компетентности будущих учителей / Е.А. Вьюгина // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. №5А. – С. 487–494. DOI 10.34670/AR.2021.49.55.041. EDN GVESQT
4. Жизнева Н.В. Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Жизнева. – Ростов н/Д., 2011. – 25 с. EDN QHNRDN
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Советские учебники, 2025. – 400 с.
6. Ибрагимова Э.И. Коммуникативная деятельность педагога в условиях трансформации педагогического образования / Э.И. Ибрагимова // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Международной научной конференции. – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 121–124. EDN YOWCVO
7. Карпова М.А. Специфика коммуникативной компетентности учителя начальных классов / М.А. Карпова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2016. – Т. 15. №4. – С. 88–92. EDN XHJQBD
8. Ковтун Р.Ф. Коммуникативная компетентность молодого преподавателя / Р.Ф. Ковтун // Записки Горного института. – 2005. – Т. 160. Ч. 2. – С. 42–44.
9. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2007. – 336 с. EDN QVLDDF
10. Мерзликина И.В. Коммуникативная компетентность учителя начальной школы как условие владения образовательными мультимедиа технологиями / И.В. Мерзликина, В.В. Кожевникова // Ученые записки ИСГЗ. – 2018. – Т. 16. №1. – С. 341–347. EDN YXBFI
11. Москвина М.В. Развитие коммуникативной компетентности у молодых педагогов / М.В. Москвина // Вестник научных конференций. – 2019. – №5-3(45). – С. 61–63. EDN TUJAKY
12. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
13. Погорельская Н.П. Особенности коммуникативных компетенций учителя начальных классов / Н.П. Погорельская // Коммуникативная компетентность педагога в условиях интеграции общего и дополнительного образования. – Челябинск: Край Ра, 2021. – С. 96–101. EDN YEYEP0
14. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286 // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 20.04.2026).
15. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 №544н (ред. от 05.08.2016) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 20.04.2026).
16. Ротова Н.А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Ротова. – Йошкар-Ола, 2015. – 23 с. EDN UTWBWP

17. Трофименко Н.Г. Коммуникативная компетентность учителя начальных классов / Н.Г. Трофименко // Современное среднее профессиональное образование. – 2023. – №3. – С. 81–83. EDN XXXUPS
18. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
19. Цвирко Н.И. Коммуникативная компетентность в структуре готовности педагогов и студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности / Н.И. Цвирко, С.А. Тюренкова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – №3. – С. 97–105. EDN VNJHXO

Бухарская Вероника Игоревна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ РАБОТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности молодых учителей начальных классов в рамках деятельности школьного методического объединения. Раскрывается содержание понятия и структура коммуникативной компетентности педагога, характеризуются типичные коммуникативные затруднения начинающих учителей в общении с учащимися, родителями и коллегами. Обосновываются организационно-педагогические условия, содержание и формы работы методического объединения, обеспечивающие эффективное и поэтапное развитие коммуникативной компетентности молодых педагогов. Особое внимание уделяется роли наставничества, активных и интерактивных методов обучения, а также диагностики профессиональных дефицитов начинающих учителей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, молодой учитель, методическое объединение, наставничество.

В условиях модернизации российского образования требования к профессиональной компетентности учителя неуклонно возрастают. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и профессиональный стандарт «Педагог» рассматривают способность к конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательных отношений как одну из ключевых характеристик квалифицированного педагога [10; 11]. Коммуникативная компетентность определяется в этих документах как необходимое условие качественного выполнения трудовых функций учителя: владение различными средствами коммуникации, умение выстраивать диалог с обучающимися и их семьями, готовность к сотрудничеству с коллегами отнесены к базовым профессиональным умениям.

Особую остроту данная проблема приобретает применительно к молодым учителям. Начинающие педагоги зачастую испытывают значительные затруднения в выстраивании продуктивных взаимоотношений с учащимися, их родителями и коллегами. Недостаток практического опыта и несформированность профессионально значимых коммуникативных умений негативно сказываются на эффективности работы начинающих педагогов и нередко становятся факторами их дезадаптации в профессии. При этом развитие коммуникативной компетентности молодых педагогов в образовательных организациях зачастую носит

стихийный, несистемный характер, что актуализирует необходимость поиска результативных путей целенаправленной работы в данном направлении.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование содержания и форм работы методического объединения учителей начальных классов по развитию коммуникативной компетентности молодых педагогов.

В психолого-педагогической науке сложились различные подходы к определению коммуникативной компетентности педагога. И.А. Зимняя рассматривает её как овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении [4]. Данное определение акцентирует внимание на социокультурном аспекте коммуникативной компетентности и её связи с процессами социальной адаптации личности. Г.С. Трофимова определяет коммуникативную компетентность педагога как интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее осознанную готовность к эффективной коммуникации в реальной ситуации педагогического общения [14]. В данном подходе подчёркивается единство личностных и профессиональных качеств, необходимых для осуществления педагогического общения. Л.А. Петровская характеризует коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения, ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [9]. Данный подход выделяет операциональную сторону коммуникативной компетентности, подчёркивая значимость практического владения конкретными коммуникативными приёмами.

Обобщая существующие подходы, коммуникативную компетентность педагога можно определить, как интегративное профессионально-личностное образование, включающее совокупность знаний, умений, навыков, мотивов и ценностных установок, обеспечивающих эффективное педагогическое общение и взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. Такое понимание позволяет рассматривать коммуникативную компетентность не как простую сумму отдельных навыков, а как целостную характеристику личности педагога, проявляющуюся в его способности решать коммуникативные задачи профессиональной деятельности.

Анализ работ исследователей (А.В. Лапшова, М.И. Колдина, Н.В. Жизнева, М.Л. Кривуть, Е.А. Вьюгина, Н.А. Ротова) позволяет выделить в структуре коммуникативной компетентности педагога четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный [2; 6; 12]. Мотивационно-ценностный компонент включает потребность в коммуникативной деятельности и профессиональном общении, ценностное отношение к педагогическому взаимодействию, установки на конструктивное общение с участниками образовательного процесса, а также стремление к совершенствованию коммуникативных умений. Данный компонент выполняет побудительную функцию, определяя направленность и активность педагога в сфере профессионального общения.

Когнитивный компонент охватывает знания о сущности, структуре, функциях и особенностях педагогического общения, знания психологических закономерностей коммуникации, возрастных особенностей общения с младшими школьниками, техник и приёмов эффективной коммуникации, а также способов предупреждения и разрешения конфликтов. Без прочной теоретической базы педагог не способен осознанно выбирать оптимальные коммуникативные стратегии и тактики, анализировать причины коммуникативных неудач.

Операционно-деятельностный компонент представлен системой коммуникативных умений, среди которых выделяются перцептивные умения (способность воспринимать и понимать эмоциональное состояние собеседника, адекватно интерпретировать невербальные сигналы), интерактивные умения (способность организовывать совместную деятельность, управлять групповым взаимодействием, предотвращать и разрешать конфликты) и коммуникативно-речевые умения (владение вербальными и невербальными средствами общения, умение ясно излагать мысли, вести диалог, аргументировать позицию). Именно данный

компонент непосредственно проявляется в практической деятельности учителя и определяет качество его взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Рефлексивный компонент включает способность к самоанализу коммуникативной деятельности, умение адекватно оценивать результаты педагогического общения, выявлять собственные коммуникативные затруднения, а также готовность к самокоррекции и профессиональному развитию. Рефлексия является механизмом, обеспечивающим непрерывное самосовершенствование педагога в сфере коммуникации, позволяя ему осознавать свои сильные стороны и зоны развития.

Выделение данных компонентов имеет важное практическое значение, поскольку позволяет определить конкретные направления работы по развитию коммуникативной компетентности молодых учителей и подобрать для каждого компонента адекватные формы и методы.

Молодые учителя начальных классов испытывают типичные коммуникативные затруднения, которые можно классифицировать по субъектам взаимодействия [1; 8; 13]. В общении с учащимися начинающие педагоги сталкиваются с трудностями в установлении и поддержании дисциплины на уроке. Значительные затруднения вызывает мотивирование учащихся к учебной деятельности, обусловленное недостаточным владением приёмами эмоционального воздействия и создания ситуации успеха. Молодые педагоги испытывают сложности во взаимодействии с «трудными» детьми – гиперактивными, замкнутыми, агрессивными, – вызванные незнанием особенностей их поведения и способов установления контакта.

В общении с родителями молодые учителя проявляют неуверенность при проведении родительских собраний, связанную с недостаточным опытом публичных выступлений и боязнью критики. Трудности возникают во взаимодействии с конфликтными, чрезмерно требовательными или, напротив, безразличными родителями, а также в выстраивании с ними партнёрских отношений.

В общении с коллегами затруднения проявляются в сложностях вхождения в педагогический коллектив. Молодые учителя нередко испытывают нежелание или неумение обращаться за помощью, стремятся скрыть профессиональные затруднения, болезненно воспринимают критику и испытывают трудности в представлении собственного педагогического опыта на заседаниях методического объединения.

Выявление и учёт данных затруднений позволяет проектировать содержание работы методического объединения с молодыми учителями адресно, с опорой на их реальные профессиональные дефициты.

Следует подчеркнуть, что коммуникативная компетентность учителя начальных классов имеет ряд специфических особенностей, обусловленных возрастными характеристиками младших школьников. Она предполагает умение устанавливать эмоциональный контакт с детьми, создавать атмосферу доверия и психологического комфорта, способность объяснять учебный материал на доступном для учащихся языке, владение приёмами поддержания дисциплины и концентрации внимания, навыки эмоциональной экспрессии и артистизма [15]. Являясь для младших школьников образцом для подражания, учитель во многом формирует их коммуникативную культуру: именно через взаимодействие с первым учителем ребёнок усваивает нормы и правила эффективного общения, учится строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Высокий уровень коммуникативной компетентности учителя начальных классов является также необходимым условием успешной реализации требований ФГОС НОО, который определяет в качестве одной из ключевых задач начальной школы формирование у обучающихся коммуникативных универсальных учебных действий. Стандарт ориентирует педагогов на широкое использование интерактивных форм обучения: групповой работы, проектной деятельности, учебного диалога, дискуссий. Организация данных форм работы требует от учителя развитых коммуникативных умений, что ещё раз подтверждает актуальность целенаправленного развития коммуникативной компетентности молодых педагогов.

Методическое объединение учителей начальных классов обладает значительным потенциалом для решения данной задачи. Именно школьное методическое объединение обеспечивает непосредственное сопровождение профессиональной деятельности учителя, оперативное реагирование на его затруднения и потребности [3]. Основными функциями методического объединения в контексте работы с молодыми педагогами выступают: обеспечение условий для непрерывного профессионального развития, организация изучения и внедрения современных образовательных технологий, содействие обобщению и распространению передового педагогического опыта, а также оказание целенаправленной методической помощи начинающим учителям.

Эффективность работы методического объединения по развитию коммуникативной компетентности молодых учителей определяется реализацией комплекса организационно-педагогических условий. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных мер, касающихся содержания, форм, методов и организации методической работы, целенаправленная реализация которых обеспечивает эффективное развитие всех компонентов коммуникативной компетентности начинающих педагогов.

Первым условием является диагностика профессиональных дефицитов и учёт индивидуальных потребностей молодых педагогов при планировании работы методического объединения. Без предварительного изучения реальных затруднений начинающих учителей методическая работа рискует приобрести формальный характер, не отвечающий действительным потребностям педагогов. Диагностика позволяет определить исходный уровень развития коммуникативной компетентности каждого молодого учителя, выявить типичные и индивидуальные затруднения в педагогическом общении [2].

На основе диагностических данных для каждого молодого учителя составляется индивидуальный план профессионального развития, в котором предусматриваются мероприятия по совершенствованию коммуникативной компетентности с учётом выявленных дефицитов.

Вторым условием выступает использование активных и интерактивных методов обучения в сочетании с методическим сопровождением самообразования молодых учителей. Развитие коммуникативной компетентности не может быть обеспечено исключительно через усвоение теоретических знаний – оно требует активного включения педагогов в практическую деятельность по отработке коммуникативных умений [6; 9]. Активные методы обучения позволяют молодым педагогам не только получить необходимые знания, но и сформировать коммуникативные умения в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Среди активных методов особое место занимают психолого-педагогические тренинги, в рамках которых молодые учителя осваивают приёмы эффективного слушания, убеждения, управления конфликтами, получают возможность отразить собственные коммуникативные установки и привычные способы реагирования.

Деловые и ролевые игры позволяют моделировать типичные и нетипичные ситуации педагогического общения, что даёт молодым учителям возможность отработать различные коммуникативные стратегии без риска негативных последствий для реальных участников образовательного процесса. На семинарах-практикумах молодые учителя анализируют и проигрывают сложные ситуации педагогического общения – беседу с конфликтным родителем, дисциплинарное взаимодействие с «трудным» учеником, выступление на педагогическом совете – осваивая на практике эффективные коммуникативные техники и приёмы.

Метод анализа педагогических ситуаций (кейс-метод) предполагает подробный разбор реальных или смоделированных ситуаций педагогического общения с поиском оптимальных коммуникативных решений и формирует у молодых учителей готовность к действиям в нестандартных обстоятельствах [16]. Мастер-классы опытных педагогов позволяют молодым учителям увидеть конкретные приёмы и техники эффективного педагогического общения «в действии» и соотнести их с собственной практикой.

Сочетание активных и интерактивных методов обучения с методическим сопровождением самообразования позволяет обеспечить развитие всех компонентов коммуникативной

компетентности молодых педагогов: мотивационно-ценностного – через создание ситуаций успеха и осознание значимости коммуникативных умений; когнитивного – через освоение теоретических основ эффективного общения; операционно-деятельностного – через отработку конкретных приёмов и техник; рефлексивного – через самоанализ и получение обратной связи.

Третьим условием является организация наставничества как формы индивидуального сопровождения развития коммуникативной компетентности молодых педагогов. Наставничество занимает особое место среди условий развития коммуникативной компетентности, поскольку обеспечивает непрерывное индивидуальное сопровождение начинающего педагога в процессе его профессиональной деятельности [3; 5].

Работа наставника по развитию коммуникативной компетентности молодого учителя включает несколько направлений: совместное планирование и анализ уроков с акцентом на коммуникативную составляющую, при котором наставник помогает продумать способы организации взаимодействия на уроке, формулировки обращений к учащимся, приёмы поддержания внимания и дисциплины; посещение уроков молодого учителя с последующим обсуждением, в ходе которого акцентируется внимание на достижениях и конструктивно обсуждаются пути преодоления затруднений; демонстрация наставником образцов эффективного педагогического общения с последующим совместным анализом увиденного; совместная подготовка и проведение коммуникативных сложных мероприятий, прежде всего родительских собраний и выступлений на педагогических советах; моделирование и разбор сложных коммуникативных ситуаций с проигрыванием оптимальных способов реагирования в форме ролевых упражнений; консультирование по возникающим коммуникативным затруднениям [3; 5; 13].

Содержание работы методического объединения по развитию коммуникативной компетентности молодых учителей должно носить поэтапный характер, обеспечивающий последовательное развитие всех компонентов коммуникативной компетентности. На начальном этапе акцент делается на развитии мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов – формировании у молодых педагогов ценностного отношения к профессиональному общению и освоении теоретических основ эффективной педагогической коммуникации. Формами работы на данном этапе являются теоретические семинары, лекции, дискуссии, анализ успешного педагогического опыта, обсуждение профессиональных ценностей и этических норм педагогического общения, создание ситуаций успеха в профессиональном взаимодействии.

На следующем этапе основное внимание уделяется формированию операционно-деятельностного компонента – развитию практических коммуникативных умений. Основными формами работы становятся тренинги коммуникативных умений, деловые и ролевые игры, моделирование педагогических ситуаций, мастер-классы опытных педагогов, взаимопосещение уроков с последующим совместным анализом, практика педагогического общения под руководством наставника. На данном этапе молодые педагоги получают возможность апробировать различные коммуникативные стратегии и тактики в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

На заключительном этапе приоритетным становится развитие рефлексивного компонента – формирование у молодых учителей способности к самоанализу коммуникативной деятельности, умения адекватно оценивать результаты педагогического общения и выявлять причины коммуникативных неудач. Формами работы выступают ведение педагогического дневника, участие в супервизии, просмотр и анализ видеозаписей собственных уроков, получение обратной связи от наставника и коллег, самоанализ уроков и внеклассных мероприятий. Вместе с тем развитие всех компонентов осуществляется на протяжении всей методической работы при постепенном усложнении содержания и форм активности молодых педагогов [6; 12; 13].

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности молодых учителей начальных классов представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, требующий создания в образовательной организации специальных условий. Методическое объединение учителей начальных классов обладает значительным потенциалом для решения данной задачи при условии реализации комплекса организационно-педагогических условий. Содержание

работы методического объединения должно быть выстроено поэтапно и предполагать последовательное развитие мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивного компонентов коммуникативной компетентности. Реализация данных условий в их совокупности позволяет выстроить целостную систему методического сопровождения профессионального становления молодых педагогов и обеспечить развитие всех компонентов их коммуникативной компетентности, что в конечном счёте способствует повышению качества образовательного процесса в начальной школе.

Список литературы

1. Багандова Г.Х. Изучение коммуникативной компетентности молодых педагогов / Г.Х. Багандова, Л.А. Ибрагимова // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – №6-2(18). – С. 243–245. EDN WDFWFH
2. Вьюгина Е.А. Особенности психолого-педагогической диагностики сформированности коммуникативной компетентности будущих учителей / Е.А. Вьюгина // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. №5А. – С. 487–494. DOI 10.34670/AR.2021.49.55.041. EDN GVESQT
3. Долбнев В.В. Сопровождение профессиональной деятельности учителя в рамках школьного методического объединения / В.В. Долбнев, Н.А. Глушенко // Педагогическая перспектива. – 2024. – №4(16). – С. 73–79. DOI 10.55523/27822559_2024_4(16)_73. EDN BRHPXV
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Советские учебники, 2025. – 400 с.
5. Дубровская С.Н. Особенности работы методического объединения учителей начальных классов с введением наставничества / С.Н. Дубровская // Академическая публицистика. – 2023. – №11-2. – С. 673–676. EDN RHPJMM
6. Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога: учебно-методическое пособие / А.В. Лапшова, М.И. Колдина. – Нижний Новгород: НГПУ им. Козьмы Минина, 2016. – 81 с. EDN VNCEOZ
7. Макарова Т.Н. Организация деятельности методического объединения в школе / Т.Н. Макарова, В.А. Макаров. – М.: Педагогический поиск, 2010. – 160 с. EDN QYADER
8. Мерзликина И.В. Коммуникативная компетентность учителя начальной школы как условие владения образовательными мультимедиа технологиями / И.В. Мерзликина, В.В. Кожевникова // Ученые записки ИСГЗ. – 2018. – Т. 16. №1. – С. 341–347. EDN YXBFMI
9. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
10. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286 (ред. от 22.01.2024) // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 18.11.2025).
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» от 18 октября 2013 г. №544н // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 18.11.2025).
12. Ротова Н.А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Ротова. – Йошкар-Ола, 2015. – 23 с. EDN UTWBWP
13. Москвина М.В. Развитие коммуникативной компетентности у молодых педагогов / М.В. Москвина // Вестник научных конференций. – 2019. – №5-3(45). – С. 61–63. EDN TUJAKY
14. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
15. Трофименко Н.Г. Коммуникативная компетентность учителя начальных классов / Н.Г. Трофименко // Современное среднее профессиональное образование. – 2023. – №3. – С. 81–83. EDN XXXUPS
16. Усманова М.Н. Уровни коммуникативной компетентности у педагогов: исследование с использованием кейс-метода и наблюдательных техник / М.Н. Усманова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. №2-1. – С. 128–136. DOI 10.17759/bpre.2024210216. EDN UMWJJJ

Гиренкова Полина Евгеньевна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОЛНОГО ЦИКЛА «ТАЛАНТЫ И СПОСОБНОСТИ»

Аннотация: *статья посвящена реализации модели организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях многофункциональной школы полного цикла. В ней раскрывается системный подход к организации образовательного процесса, в рамках которого развитие личности осуществляется посредством искусства. В работе описаны компоненты модели: целевой, организационный, содержательный, результативный.*

Ключевые слова: *художественно-эстетическое воспитание, многофункциональная школа полного цикла, младшие школьники, модель организации воспитания, развитие личности.*

Художественно-эстетическое воспитание младших школьников в современном мире играет ключевую роль в развитии гармоничной личности. Данное направление воспитания подразумевает формирование культурной идентичности, развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка, творческих способностей и нестандартного мышления. Художественно-эстетическое воспитание является неотъемлемой частью образования [4].

Модель организации художественно-эстетического воспитания в многофункциональной школе полного цикла – системная организация образовательного процесса, в котором развитие личности происходит посредством искусства.

Согласно целевому компоненту модели, мы стремимся создать условия, в которых каждый обучающийся сможет развиваться как личность, учитывая его уникальные особенности. При этом обеспечиваем его всестороннее обогащение: в познавательном и речевом плане, в сфере социально-личностного становления и в эстетическом развитии.

При разработке структуры модели в основу были положены нормативные документы, регламентирующие деятельность школы, такие как Устав школы, Правила внутреннего распорядка обучающихся, правила внутреннего трудового распорядка, Положение о структурных подразделениях, рабочие программы воспитания и курсов художественно-эстетического направления, Положение о внеурочной деятельности и дополнительных образовательных программах.

Программа воспитания школы «Таланты и способности» реализуется в единстве учебной и воспитательной деятельности по основным направлениям воспитания в соответствии с ФГОС НОО [3]. Эстетическое воспитание ориентировано на формирование эстетической культуры на основе российских традиционных духовных ценностей и приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства. Школа стремится воспитать учащегося, способного воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, искусстве, творчестве людей, проявляющего стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности, искусстве, проявляющего интерес и уважение к отечественной и мировой художественной культуре [3].

Школа обеспечена необходимыми для организации качественного и эффективного художественно-эстетического воспитания младших школьников кадрами. Среди них учителя

музыки и изобразительного искусства, педагоги дополнительного образования по направлениям «хореография», «театральная деятельность», «декоративно-прикладное искусство» и др. Организована кафедра развивающего цикла, в составе которой педагоги дисциплин художественно-эстетического направления. Квалификация педагогов соответствует требованиям ФГОС. Организовано регулярное прохождение тренингов, вебинаров и курсов повышения квалификации.

Школа максимально использует воспитательные возможности содержания учебных предметов в рамках урочной деятельности для формирования гармонично развитой личности обучающихся [3]. Школьные мероприятия открывают перед обучающимися широкие горизонты для самореализации. Они могут активно участвовать в общешкольных праздниках, демонстрировать свои способности на ежегодных творческих конкурсах и выставках, а также расширять кругозор через выездные события. Внешкольная деятельность, в свою очередь, предлагает познавательные экскурсии, новые впечатления от поездок и возможность совместной работы над комплексными творческими проектами.

Предметно-пространственная среда включает оформление холла, коридоров, классов, выставочных пространств. Изготавливаются художественные композиции в качестве декораций, приуроченных к государственным и общешкольным праздникам, событийный дизайн. Организовано звуковое пространство: звонки-мелодии, музыка и информационные сообщения. Подготовлены и регулярно обновляются сменяющиеся экспозиции творческих работ обучающихся.

Мероприятия художественно-эстетического направления проводятся на общешкольном и классном уровнях. К общешкольным отнесем праздники, экскурсии (запланированные школой для обучающихся), выставки и конкурсы творческих работ, мероприятия, приуроченные к тематике недели. Классные – мероприятия, проводимые педагогом в конкретном классе, чаще всего выраженного творческой направленностью урока, внеурочного занятия, формой организации деятельности учащихся.

Каждая школьная неделя приурочена к тому или иному празднику, дате. Это влияет на выбор темы недели, которой посвящаются развивающие курсы, общешкольные события. Тема недели также интегрируется в урочную и внеурочную деятельность.

Школой организовано взаимодействие с родителями в рамках общешкольных дел, праздников, выездных мероприятий, уроков и внеурочной деятельности учащихся. Законные представители приглашаются для участия в мастер-классах и других мероприятий, проводимых классными руководителями и учителями с целью организации совместной деятельности детей и их родителей.

Предметно-пространственная среда включает также оснащение кабинетов необходимым оборудованием. Музыкальные и театральные объекты в школе представлены студией звукозаписи, двумя гримерками, костюмерной, зрительным залом с эстрадой, радиорубкой, в наличии музыкальные инструменты, аудиосистема и т. д. Кабинет изобразительного искусства оснащен партами разных форм, размеров и высоты для учащихся разных возрастов и деятельности разного характера, имеются наборы художественных материалов (бумага, папир, краски, пастель, фломастеры, карандаши и т. п.) и литературы. В хореографическом зале установлены зеркала, станки, аудио оборудование, коврики и пр. Каждый класс оснащен компьютером, интерактивной доской или проектором с экраном или телевизором. Актовый зал имеет световое и звуковое оборудование, необходимый реквизит и декорации.

Содержательный компонент модели организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в многофункциональной школе полного цикла определяет содержание урочной, внеурочной деятельности, воспитательных мероприятий, просветительской работы.

В рамках уроков изобразительного искусства учащиеся осваивают техники и знакомятся с различными жанрами искусства. Уроки музыки способствуют вокальному развитию, слушанию, игре на музыкальных инструментах. Литературное чтение формирует у младших школьников способность к анализу художественных образов и развивает выразительность

чтения литературных произведений. На уроках окружающего мира ученики наблюдают за красотой природы, связывают ее с искусством. Технология реализует декоративно-прикладное творчество и конструирование. Хореография и театральная деятельность формируют у детей понимание красоты движений, образа и сценического действия, развивает творческое мышление, эмоциональную выразительность, эстетический вкус.

Воспитательные мероприятия – тематические недели, школьные праздники, фестивали, конкурсы и выставки, литературно-музыкальные гостиные. 1 раз в неделю педагоги проводят занятие развивающего курса «Мир творчества», где учащиеся создают работы творческого характера по теме недели. Школьные праздники приурочены к важным датам, организуются концерты при участии учителей, обучающихся и их родителей. Проводятся художественные и театральные фестивали и конкурсы, вставки детских работ. Литературные и музыкальные гостиные организуются несколько раз в год, приурочены к праздникам и сезонам.

К просветительской работе относятся экскурсии в музеи и галереи, виртуальные экскурсии, встречи с деятелями искусства, беседы и лекции об искусстве.

Результаты художественно-эстетического воспитания младших школьников оцениваются посредством организации выставок детских работ, концертов, гостиных и прочих мероприятий. Анализируется количество и качество работ участников, а также производится наблюдение за поведением, эмоциональным настроением и отношением обучающихся к искусству, инициативность и активность в творческой деятельности.

При оценивании эффективности модели организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях многофункциональной школы полного цикла «Таланты и способности» мы опирались на эмоционально-ценностный и креативный критерии. По итогам наблюдения и диагностики обучающихся экспериментального класса было выявлено, что с начала эксперимента уровень художественно-эстетической воспитанности у младших школьников вырос. На констатирующем этапе эксперимента 87% обучающихся имели средний уровень, а 13% – высокий. К моменту проведения контрольного этапа у 40% выявлен средний уровень воспитанности, высокий уровень имели 60% учащихся. Опрос педагогов к концу эксперимента показал следующие изменения: чаще используются в работе с детьми организуются часы «свободного творчества»; степень вовлеченности школьников в творческие мероприятия выросла; тематическое оформление кабинетов, рекреаций стало регулярным; в организации мероприятий, в том числе художественно-эстетической направленности, родители и администрация школы помогают активно.

Реализация модели организации художественно-эстетического воспитания младших школьников в условиях многофункциональной школы полного цикла способствовала эффективному развитию гармоничной личности, формированию эмоционально-чувственной сферы ребенка, культурной и творческой компетенции, готовности к саморазвитию, активности и инициативности.

Список литературы

1. Байрамбеков М.М. Организация процесса эстетического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности / М.М. Байрамбеков, Д.И. Арслангереева // МНКО. – 2024. – №3(106). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-protssessa-esteticheskogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Борисова В.А. Влияние развития творческого воображения на эмоциональную сферу младших школьников / В.А. Борисова // Системная психология и социология. – 2017. – №2(22). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-razvitiya-tvorcheskogo-voobrazheniya-na-emotsionalnuyu-sferu-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 22.03.2026).
3. Грязнова Е.В. Художественно-эстетическое воспитание: проблемы определения / Е.В. Грязнова, И.А. Кожевникова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №4(25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-esteticheskoe-vospitanie-problemy-opredeleniya> (дата обращения: 22.03.2026).
4. Носкова И.В. Художественно-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования / И.В. Носкова // Молодой ученый. – 2023. – №47(494). – С. 188–190. – URL: <https://moluch.ru/archive/494/107962> (дата обращения: 19.04.2026). EDN EHVBYD

5. Петрунина М.А. Особенности межпредметной координации в художественно-эстетическом воспитании школьника / М.А. Петрунина, Т.А. Бреусова, И.А. Фархшатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobenosti-mezhpredmetnoy-koordinatsii-v-hudozhestvenno-esteticheskom-vospitanii-shkolnika> (дата обращения: 19.04.2026).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743> (дата обращения: 19.04.2026).

Кириленко Ирина Николаевна

канд. психол. наук, заведующий кафедрой

Березин Андрей Федорович

канд. психол. наук, доцент

Рощевская Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ГАУ ДПО РО «Институт развития образования»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: в статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение как системный механизм обеспечения непрерывного личностно-профессионального развития педагогов в условиях курсовой подготовки. На основе анализа современных теоретических подходов и практик повышения квалификации обосновывается необходимость интегративной модели сопровождения, включающей диагностический, развивающий, рефлексивный, проектировочный и оценочный компоненты. Раскрываются их функции, содержание и организационные условия реализации. Показано, что системное сопровождение способствует формированию профессиональной идентичности, развитию метакомпетенций, усилению мотивации и рефлексивной активности слушателей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное развитие педагога, метакомпетенции, индивидуальная траектория развития, повышение квалификации.

Современная образовательная среда, характеризующаяся высокой динамичностью и многоплановостью, трансформирует традиционные и ставит новые задачи профессиональной педагогической деятельности. Изменения в содержании образовательных программ, внедрение цифровых технологий, возрастание требований к индивидуализации обучения на фоне усиления общественного внимания к качеству образования и безопасности образовательной среды формируют контекст, в котором профессиональная компетентность педагога должна постоянно обновляться.

Курсовая подготовка традиционно является ведущим инструментом повышения квалификации, а ее эффективность во многом определяется не только содержанием передаваемых знаний, но и тем, насколько программа курсов будет способствовать личностно-профессиональному росту слушателя. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение слушателей в процессе курсовой подготовки должно стать организующим принципом, направляющим процесс обучения педагогов на развитие метакомпетенций, рефлексивных умений и способности к самостоятельному проектированию траектории профессионального развития.

Вместе с тем, многие программы повышения квалификации в настоящее время остаются ориентированными преимущественно на трансляцию теоретического и методического материала. Но даже профессиональный и качественный подбор содержания программы повышения квалификации, ориентированный на научную обоснованность и практическую

значимость, зачастую не обеспечивает достаточные условия для глубинной переработки личного профессионального опыта, возникновения новых смыслов и их интеграции в профессиональную практику. Отсутствие системной поддержки, индивидуализации и рефлексивных практик снижает вероятность значимых и устойчивых изменений в профессиональной деятельности педагога. В связи с этим возникает необходимость разработки и внедрения системы психолого-педагогического сопровождения, способной обеспечить целостный, длительный и адаптивный процесс развития педагога в рамках курсовой подготовки.

Парадигма психолого-педагогического сопровождения задается целым рядом теоретических оснований и концептуальных подходов. Гуманистическая психология предлагает рассматривать развитие как процесс раскрытия потенциала личности в условиях уважения к её автономии с опорой на внутреннюю мотивацию. Образовательная среда должна создавать условия принятия, поддержки и стимулирования самоопределения. Это особенно важно для взрослых обучающихся, которые на момент обучения уже обладают значительным профессиональным опытом и сформированными представлениями о характере и смыслах профессиональной деятельности. Деятельностный подход предполагает, что профессиональное становление происходит в процессе активного включения в деятельность, её анализ и преобразование. Обучение рассматривается как преобразующая деятельность, в ходе которой формируются как новые способы действий, так и новые профессиональные цели и смыслы. Андрагогические концепции акцентируют внимание на значимости опоры на личностный и профессиональный опыт взрослого обучающегося, его мотивацию, самостоятельность и способность к саморегуляции, что и определяет требования к формам и методам сопровождения, ориентированным на диалог, проблемное обучение и проектную деятельность.

С позиций системного подхода психолого-педагогическое сопровождение педагогов в процессе курсовой подготовки следует рассматривать как интегративную систему, включающую диагностические, развивающие, рефлексивные и оценочные компоненты, взаимодействующие между собой и с образовательной средой, в которой педагог осуществляет свою профессиональную деятельность.

Важное теоретическое значение для построения системы сопровождения непрерывного личностно-профессионального развития имеет представление о профессиональной идентичности как динамическом образе «я-профессионала», который формируется под влиянием профессионального опыта, ценностных ориентиров и социального контекста. Развитие профессиональной идентичности связано с освоением новых ролей, рефлексией практики и интеграцией новых смыслов в профессиональную деятельность. При этом метакомпетенции, включающие коммуникативные, регулятивные и рефлексивные навыки, рассматриваются как ресурс, обеспечивающий адаптацию к динамично изменяющимся условиям профессиональной среды и освоение инновационных образовательных практик. Соответственно, психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на развитие этих метакомпетенций в процессе курсовой подготовки.

Опираясь на обозначенные выше теоретические и концептуальные положения, мы ставим целью психолого-педагогического сопровождения в процессе курсовой подготовки создание условий для устойчивого личностно-профессионального развития педагога, обеспечивающего повышение качества образовательной деятельности и профессионального благополучия. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: выявление профессиональных дефицитов, потребностей и ресурсов; организация в рамках курсов развивающих образовательных мероприятий; создание условий для систематической рефлексивной работы слушателей; поддержка в проектировании индивидуальной траектории личностно-профессионального развития; анализ и оценка достигнутых результатов. Для решения этих задач нами разработана модель психолого-педагогического сопровождения педагогов, представляющую собой целостную систему взаимосвязанных компонентов: диагностический, развивающий, рефлексивный, проектировочный и оценочный. Дадим характеристику каждого компонента и обозначим его роль в реализации модели.

Диагностический компонент направлен на выявление профессиональных запросов педагогов, уровня их мотивации к прохождению курсовой подготовки, особенностей профессионального поведения и степени сформированности метакомпетенций. Инструментарий диагностики включает в себя стандартизированные опросники, методики оценки профессиональных компетенций, интервью, анализ портфолио и наблюдение в процессе курсовой подготовки. Особое значение имеет динамическая диагностика, позволяющая отслеживать изменения в профессиональном развитии в период прохождения курсов и после их завершения. Динамическая диагностика дает возможность оперативно корректировать содержание и поддерживать мотивацию педагога, позволяя ему видеть реальные изменения и прогресс. Анализ и интерпретация результатов диагностики должны осуществляться в формате диалога, чтобы педагог получал развернутую обратную связь, персонифицированные рекомендации и поддержку.

Развивающий компонент в структуре модели психолого-педагогического сопровождении ориентирован на практическое освоение профессиональных компетенций и построение эффективных стратегий поведения в сложных педагогических ситуациях. Тренинговые формы работы направлены на развитие коммуникативных навыков, навыков управления групповой динамикой класса, методов дифференциации обучения и использования цифровых инструментов. Практико-ориентированные задания и кейс-методы позволяют слушателям курсов анализировать реальные ситуации, находить решения и обсуждать их в профессиональном сообществе. Моделирование профессиональных ситуаций и ролевые игры создают безопасное пространство для экспериментов и отработки новых подходов, что снижает страх ошибок и стимулирует творческое мышление. Мастер-классы и демонстрация образцов профессионального поведения дают возможность ознакомиться с успешными практиками и адаптировать их к собственному контексту. Развивающие практики должны быть связаны с актуальными проблемами профессиональной деятельности слушателей, чтобы обеспечивать перенос приобретённых умений в повседневную жизнь. Супервизии помогают педагогу осознать внутренние барьеры профессионального развития, проработать эмоциональные реакции и выработать личные стратегии саморегуляции эмоциональных состояний. Использование цифровых технологий в психолого-педагогическом сопровождении расширяет возможности дистанционного взаимодействия со слушателями, обмена опытом и организации сетевых сообществ. Платформа дистанционного обучения обеспечивают доступ к методическим ресурсам, что особенно важно в условиях ограниченного времени и географической рассредоточенности слушателей курсов. Особое внимание должно быть уделено созданию на курсах условий для коллективного обучения слушателей, обмена профессиональным опытом и совместного решения профессиональных задач. Коллективное обучение способствует формированию профессионального сообщества и поддерживает мотивацию на профессиональное развитие.

Значимость рефлексивного компонента определяется тем, что рефлексия является основным механизмом преобразования опыта в профессиональную компетентность. Систематическая рефлексия обеспечивает осознание причин профессиональных успехов и неудач, выявление устойчивых моделей поведения и формирование новых профессиональных смыслов. Рефлексивные практики включают в себя ведение профессионального дневника, супервизионные сессии, обсуждение кейсов и групповую рефлексию. Указанные практики позволяют слушателям курсов не только анализировать отдельные эпизоды профессиональной деятельности, но и выстраивать целостное представление о собственной траектории профессионального развития. Рефлексия профессионального опыта тесно связана с формированием профессиональной идентичности, которое осуществляется как интеграция новых смыслов и ролей в образ «я-профессионала». Важным аспектом является поддержка педагогов в процессе переосмысления профессиональных ролей и в поиске баланса между личными ценностями и требованиями образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение в ходе курсовой подготовки способствует осознанию собственных ценностей, профессиональных ориентиров и ограничений, что повышает психологическую устойчивость в профессиональной деятельности и снижает риск профессиональных деформаций.

Проектировочный компонент модели психолого-педагогического сопровождения слушателей направлен на построение педагогом индивидуальной траектории профессионального развития в соответствии с тематикой курсов. Траектория должна включать конкретные и реалистичные цели, этапы и контрольные точки, необходимые ресурсы и критерии достижения целей. Реалистичное проектирование должно опираться на результаты диагностики и осуществляться с учетом контекста конкретной образовательной организации, профессиональных стандартов и личностных особенностей педагога. Индивидуальная траектория может включать участие в тематических курсах, наставничество, участие в профессиональных сообществах, реализацию педагогических проектов и исследовательскую деятельность.

Оценочный компонент модели направлен на проверку эффективности психолого-педагогического сопровождения в процессе курсовой подготовки. Формативная оценка на протяжении курсов позволяет корректировать формы и содержание психолого-педагогической поддержки личностно-профессионального развития слушателей в реальном времени. Суммативная оценка по завершении курсов позволяет получить представление о достигнутых результатах и устойчивости профессионально-значимых изменений. Оценка должна быть прозрачной и предполагает участие педагогов в интерпретации результатов. Это повышает ответственность за процесс собственного профессионального развития и способствует более устойчивому усвоению достигнутых изменений.

Реализация представленной модели возможна при наличии ряда организационных условий. Прежде всего, необходима разработка методической базы, регламентирующей цели, формы и этапы сопровождения слушателей в период курсовой подготовки, а также распределение ответственности между участниками (научными организационными кураторами курсов, преподавателями и слушателями). Организационные решения должны обеспечивать гибкость и доступность форматов поддержки личностно-профессионального развития слушателей не только на всем протяжении обучения, но и по его окончании.

Опыт внедрения отдельных элементов разработанной нами модели в практику организации и проведения курсов повышения квалификации работников образования показал свою целесообразность и эффективность. Наиболее значимые изменения наблюдаются, прежде всего, в мотивационной сфере слушателей курсов. Диагностические процедуры фиксируют повышение заинтересованности и включенности в процесс обучения, более высокую готовность соотносить содержание курсов с собственным профессиональным опытом. Значимые изменения также наблюдаются в рефлексивной сфере слушателей, что проявляется в стремлении обсуждать не только методические решения и приемы, но и устойчивые модели профессионального поведения, профессиональные смыслы и ценности. Трудности в реализации предложенной нами модели связаны с ограниченными временными ресурсами, которые определяются не только фиксированными сроками курсовой подготовки, но и с загруженностью педагогов по месту работы. Данное обстоятельство актуализирует необходимость поиска, апробации и совершенствования дистанционных форматов психолого-педагогической поддержки слушателей после прохождения курсовой подготовки для сохранения импульса личностно-профессионального развития и поддержания долгосрочных изменений.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Юрайт, 2026. – 234 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с. EDN JXXRWO
3. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О.И. Лаптева. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2003. – 196 с. EDN NMGNOB
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с. EDN YQCJKT
5. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / P. Jarvis. – 3rd ed. – London: Routledge, 2004. – 320 p. EDN QUZRFL

Кучерявая Екатерина Андреевна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация: в статье информационная компетентность рассматривается автором как составляющая профессиональной компетентности педагога. Структура этого понятия может различаться в зависимости от подхода исследователя и специфики деятельности. В работе раскрываются понятия «профессиональная компетентность», «информационная компетентность», анализируются подходы к формированию термина «информационная компетентность».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационная компетентность, педагог.

Профессиональная компетентность педагога – это комплекс знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач. Выделяют несколько видов профессиональных компетенций педагога: предметная; коммуникативная; управленческая; рефлексивная; инновационная и информационная. Исследователи О.Б. Зайцева, Л.К. Раицкая, А.Л. Семенов, П.В. Сысоев, С.В. Тришина [2; 5] понимают под информационной компетенцией как знания, умения, навыки и способы деятельности в области информационных технологий, направленные на решение профессиональных задач. Результатом анализа существующих характеристик в научной и методической литературе, можно определить информационную компетентность, как приобретённые в результате обучения конкретные знания, умения, навыки и способы деятельности, нацеленные на эффективное принятие решений в педагогической деятельности.

В научной литературе можно встретить достаточно много определений термина «информационная компетентность». Анализ исследований понятия информационной компетентности показывает, что в каждом из них, в зависимости от области научных знаний, видов профессиональной деятельности акцент делается на тот или иной аспект. Например, информационную компетентность можно рассматривать в контексте информатизации и компьютеризации образования или владения цифровыми ресурсами [4]. Обобщенно говоря, «информационная компетентность» – это интегральная многоуровневая характеристика личности, которая проявляется в умении оперировать информацией: собирать, искать, анализировать, передавать и использовать её в профессионально-педагогической деятельности. Она выражается в совокупности компетенций, используемых для решения профессиональных задач и самообразования. Однако общепринятого определения термина «информационная компетентность» на данный момент не выявлено, поэтому изучение понятие «информационная компетентность» остается актуальным.

Цель статьи – провести теоретический анализ понятия «информационная компетентность педагога».

Ведущими подходами при изучении обсуждаемой проблемы были системный и компетентностный подходы. Применялись методы сравнительно-исторического анализа и теоретический анализ литературы, а также обобщения собранных материалов.

В результате теоретического анализа понятия информационной компетентности были определены важные составляющие. Согласно позиции О.А. Кизика [3], информационная деятельность пронизывает все компоненты профессиональной компетентности. Учёный выделяет в структуре информационной компетентности три категории: умение самостоятельно находить и обрабатывать информацию, способность к групповой работе и сотрудничеству, а также готовность непрерывно развиваться в области информационных технологий. А.А. Ахаян [1] предлагает рассматривать информационную компетентность педагога иначе – как комплекс базовых (включающих профессионально-ориентированные умения для разных видов информационной деятельности) и специальных компонентов.

То есть помимо когнитивного знания и операционально-технологического умения информационная компетентность предполагает наличие внутренней мотивации к качественному осуществлению информационной деятельности, присутствия отношения к этой деятельности как ценности. В данном контексте информационная компетентность рассматривается как часть профессиональной культуры педагога.

Информационная компетентность современного педагога, считает Л.А. Краснова [4], является одним из важнейших показателей успешности его деятельности и одновременно – необходимой предпосылкой для дальнейшего повышения уровня его профессиональной компетентности. В современных условиях особое значение имеет формирование педагогами информационной образовательной среды и умение активно использовать ресурсы такой среды в учебном процессе, что определяет значимость проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов.

Согласно исследованиям Н.Х. Насыровой [6], информационная компетентность включает в себя несколько взаимосвязанных элементов. К ним относятся: внутренняя мотивация, совокупность знаний в области общественных, естественных и технических наук, а также знания о поисковой познавательной деятельности. Кроме того, значимыми компонентами выступают способы и действия в рамках поисковой деятельности, практический опыт такой деятельности и опыт выстраивания отношений в системе «человек-компьютер».

В ходе анализа просматривается сходство в том, что информационная компетентность неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами компьютерных технологий. Можно отметить, что в авторских трактовках термина «информационная компетентность» у О.А. Кизика и А.А. Ахаяна просматривается сходство в том, что информационная компетентность неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами компьютерных технологий.

Исходя из теоретического анализа понятий можно сделать вывод, что под информационной компетентностью педагога понимают многоуровневую характеристику личности, которая выражается в способности эффективно оперировать информацией – находить, систематизировать, анализировать и грамотно использовать ее, а также преподавать в рамках профессионально-педагогической работы.

Информационная компетентность педагога напрямую влияет на качество образовательного процесса, вовлеченность учеников и решение различных профессиональных задач, поэтому является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, которую следует развивать.

Список литературы

1. Ахаян А.А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся: научно-методические материалы / А.А. Ахаян. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 144 с. EDN RXXDXF
2. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002. – 19 с. EDN NLZDQL

3. Кизик О.А. К вопросу о становлении информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности выпускника профессионального лица / О.А. Кизик // Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации: материалы научно-методической конференции. – Петрозаводск, 2003. – Ч.1.

4. Краснова Л.А. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов / Л.А. Краснова, В.Ю. Шурыгин // БГЖ. – 2017. – №3(20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-puti-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov> (дата обращения: 02.05.2026).

5. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А.Л. Семенов. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

6. Сулейманова Р.Р. Коммуникации в системе преподаватель–вуз в цифровой среде / Р.Р. Сулейманова, Е.В. Насырова, М.В. Максимчук // Дискуссия. – 2023. – №5(120). – С. 120–129. DOI 10.46320/2077-7639-2023-5-120-309-317. EDN DRCPHI

Морозова Анастасия Сергеевна
магистрант

Научный руководитель

Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается ИКТ-компетентность учителя начальных классов как необходимое профессиональное качество педагога в условиях цифровизации современного образования. Анализируются теоретические подходы к понятию «ИКТ-компетентность», раскрывается его педагогическая сущность применительно к специфике начального общего образования, а также определяются ключевые характеристики и структурные компоненты данного феномена. В работе подробно рассматривается соотношение общепедагогической и предметно-методической ИКТ-компетентности учителя начальной школы, а также анализируется роль цифровых технологий в повышении качества образовательного процесса, индивидуализации обучения и развитии познавательной активности учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: цифровизация, ИКТ-компетентность педагога, цифровая грамотность, ФГОС НОО, профессиональное развитие педагогов, цифровые образовательные ресурсы.

В эпоху повсеместной цифровизации, охватывающей образование и роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), неуклонно растет. В связи с этим формирование ИКТ-компетентности у педагогов, особенно у учителей начальных классов, становится первостепенной задачей, так как именно они закладывают фундамент знаний у детей. У педагогов владение цифровыми инструментами становится неотъемлемым элементом профессиональной подготовки, и позволяет им эффективно применять цифровые ресурсы для организации уроков, построения инновационных учебных сред и повышения общего уровня образования [2].

Развитие у педагога навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) – это комплексная задача. Она требует от педагогов не просто владения цифровыми инструментами, но и умения эффективно применять их на уроках. В процессе модернизации традиционных методик, учителя должны создавать увлекательные уроки, которые

развивают у детей критическое мышление, творческие способности и самостоятельность. В настоящее время особенно важно, чтобы педагоги были готовы к цифровой эпохе.

Современное образование активно движется в сторону цифровизации, и ИКТ открывают новые возможности для индивидуализации обучения. Учителя, уверенно владеющие ИКТ, могут использовать широкий спектр цифровых возможностей, что повышает интерес и вовлеченность учеников. Тем не менее, многие педагоги начальной школы испытывают трудности с освоением новых технологий, что указывает на потребность в систематическом подходе к их обучению. Профессиональное развитие учителей должно охватывать как теорию, так и практику использования цифровых инструментов [6].

Появление и регулярное использование компьютерных и информационно-коммуникационных технологий является прямым следствием информационной революции. В связи с этим, общество предъявляет запрос на формирование у педагогов информационной компетентности и активное внедрение ИКТ в образовательный процесс. Несмотря на значительные усилия по созданию и предоставлению учителям разнообразных ресурсов – от специализированных программ и электронных материалов до курсов повышения квалификации и нового оборудования, – наблюдается проблема недостаточного освоения и использования этих средств педагогами.

Тем не менее, потенциал ИКТ в образовании огромен. Многообразие цифровых, телекоммуникационных и интерактивных технологий существенно расширяет возможности педагога, способствуя эффективной реализации образовательных задач и качественному изменению всего учебного процесса.

Сегодняшняя система образования предъявляет к педагогам двойное требование: быть не только знатоками своего предмета, но и умело применять цифровые технологии [2]. Это открывает путь к созданию более увлекательных и легкодоступных учебных материалов. Значение ИКТ в образовании невозможно переоценить, ведь они стимулируют интерес учащихся, способствуют глубокому усвоению знаний и формированию критического мышления [6]. Преподаватели с развитыми ИКТ-компетенциями способны выстраивать учебный процесс так, чтобы ученики активно участвовали, что, в конечном итоге, ведет к значительному улучшению их успеваемости [7].

Формирование у будущих учителей начальных классов навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) должно быть заложено еще на этапе их обучения в педагогических вузах. Программы должны включать не только теоретическое изучение различных ИКТ и их педагогического потенциала, но и активное применение этих знаний на практике. Работа над реальными образовательными проектами и создание собственных дидактических материалов позволят будущим педагогам уверенно интегрировать ИКТ в свою будущую профессиональную деятельность [3].

Обучение цифровой компетенции не заканчивается получением специального образования. В условиях постоянного технологического прогресса и появления новых образовательных ресурсов, учителям необходимо постоянно обновлять свои знания и навыки. Это достигается через различные формы повышения квалификации: семинары, вебинары, специализированные курсы и самообразование. Важно, чтобы школы и другие образовательные организации создавали благоприятную среду для профессионального развития своих сотрудников, предоставляя им доступ к современным инструментам и платформам, а также стимулируя обмен опытом с коллегами [7].

Современное образование претерпевает значительные изменения под влиянием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Эти технологии помогают отойти от устаревшей модели, где учитель является единственным источником знаний, к более динамичным и индивидуализированным формам обучения. ИКТ открывают двери для таких инновационных методов, как проектное, проблемное и исследовательское обучение, способствуя развитию у детей самостоятельности, критического мышления и творческого подхода к решению задач [4].

Кроме того, ИКТ обогащают учебный процесс, позволяя создавать интерактивные материалы, использовать мультимедиа и проводить онлайн-занятия, делая обучение более интересным и разнообразным. Для эффективного использования ИКТ учителям необходимо не только уметь работать с готовыми цифровыми ресурсами, но и создавать собственные, учитывая индивидуальные потребности учеников. Это требует от них не только технических знаний, но и творческого подхода, умения анализировать информацию и критически мыслить [5].

Современные образовательные инструменты, такие как компьютеры, онлайн-сервисы и интерактивные учебные материалы, сами по себе не являются самоцелью. Их эффективность зависит от того, насколько гармонично они интегрированы в учебный процесс, помогая достигать конкретных целей занятия. Компьютер не заменяет преподавателя или традиционный учебник, но трансформирует педагогическую практику. Ключевым моментом является то, что эти технологии усиливают наглядность обучения, что, в свою очередь, способствует формированию профессиональных навыков студентов [8].

Использование компьютеров и электронных учебников, с их возможностью быстрого перехода по гиперссылкам, делает усвоение большого объема информации более увлекательным и эффективным. Студенты могут легко восполнять пробелы в знаниях с помощью обучающих программ. Интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в уроки делает обучение более интересным и занимательным, создает позитивный настрой и помогает преодолевать трудности. Разнообразные способы применения ИКТ поддерживают и усиливают интерес студентов к предмету, позволяя им глубже осознать привлекательность изучаемой дисциплины.

Современному педагогу необходимо активно применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) для повышения эффективности обучения. Это поможет устранить разрыв между внедрением ИКТ и реальной способностью учителей использовать их в образовательном процессе. Мировой опыт показывает, что ключ к решению проблем в образовании лежит в профессиональном развитии педагогов. Без этого мы рискуем отстать. Поэтому крайне важно обучать как будущих, так и действующих учителей не только предметным, педагогическим и психологическим знаниям, но и информационной культуре.

Педагоги нового поколения должны уметь грамотно выбирать и применять ИКТ, соответствующие целям и содержанию конкретных дисциплин, а также способствующие гармоничному развитию учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Таким образом, интеграция ИКТ в педагогическое образование, формирующая ключевые компетенции (социальные, коммуникативные, информационные, когнитивные, специальные), значительно обогатит его. Подготовленные таким образом педагоги сыграют решающую роль в создании российской информационной образовательной среды на базе Интернета, призванной сделать национальное научное, культурное и образовательное наследие доступным и востребованным.

Список литературы

1. Алямкина Е.А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова. – 2020. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44363692> (дата обращения: 23.01.2026). EDN PLZQCY
2. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – №14. – С. 5–37. EDN YSCTBR
3. Бешенков С.А. Модель формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов / С.А. Бешенков, В.А. Матвеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2020. – Т. 17. №3. – С. 190–200. DOI 10.22363/2312-8631-2020-17-3-190-200. EDN XUDSGY
4. Витухновская А.А. Функциональное проектирование компонентов профессиональной компетентности педагога, формирующего ИКТ-компетентность учащихся младших классов / А.А. Витухновская // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 4. EDN SELSIZ

5. Воронина Ю.В. Проблемы повышения цифровой грамотности современного педагога / Ю.В. Воронина // Мотивирующая цифровая среда как тренд современного образования. – 2019. – С. 66–79. EDN MVVXID

6. Десненко С.И. Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов / С.И. Десненко, Т.Е. Пахомова // Информатика и образование. – 2020. – №4. – С. 37–45. DOI 10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45. EDN PYNSCQ

7. Ерофеева М.А. Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода / М.А. Ерофеева, М.В. Плеханова. – Саратов: Саратовский источник, 2021. – 336 с. DOI 10.51908/9785604684177. EDN PRBGLM

8. Коршунова В.В. Модель формирования цифровой компетентности педагогов школы на основе научно-методического сопровождения / В.В. Коршунова, А.Н. Абрамов, Ю.В. Шнайдер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. №8. – С. 696–702. DOI 10.30853/ped20240088. EDN OZJDTY

Попова Ирина Арутюновна
магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности организации проектной деятельности студентов среднего профессионального образования. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выделить положения, которые необходимо учитывать при реализации проектной деятельности студентов: наличие проблемы, интеграция знаний и умений из различных предметных областей, творческий подход, практическая значимость результата. Приводится пример проектного задания по теме из раздела стереометрии.

Ключевые слова: проектная технология обучения, проектная деятельность, учебный проект, среднее профессиональное образование.

В современном образовательном процессе всё большее значение приобретают интерактивные методики, позволяющие вовлечь обучающихся в активную познавательную деятельность. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом направлении выступает проектная технология обучения.

Исследования в области педагогики и психологии подробно рассматривают как концептуальные основы проектной работы для учащихся разных уровней образования (от основного общего до среднего профессионального), так и её воздействие на когнитивные процессы в рамках освоения учебных дисциплин [2].

Согласно позиции ряда учёных (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров), проектная педагогическая технология объединяет в себе исследовательские, поисковые и проблемные методы, изначально наделённые творческим потенциалом [6]. Особенно ценна эта методика в системе среднего профессионального образования: она не только повышает вовлечённость студентов, но и помогает сформировать навыки научного поиска – они пригодятся при подготовке курсовых и дипломных работ, а также в будущей профессии.

Ключевая особенность проектного подхода, на которую обращают внимание исследователи, – ориентация на решение конкретной проблемы. Это влечёт за собой два важных следствия:

- необходимость задействовать широкий спектр образовательных методов и инструментов;
- потребность в объединении знаний и компетенций из разных научных, технических и творческих сфер [6].

Итогом проектной работы должен стать «материализованный» результат: для теоретических задач – чёткое решение, для практических – готовый к использованию продукт.

В контексте среднего профессионального образования проектная деятельность может стать мостом между общеобразовательными дисциплинами и специальными предметами. Создаваемый в ходе работы продукт способен обрести методическую ценность и оказаться полезным как для студентов, так и для преподавателей [5].

Учебный проект: взгляд участников образовательного процесса.

Понятие учебного проекта воспринимается по-разному в зависимости от роли участника:

Для студентов это шанс заняться увлекательным делом самостоятельно, раскрыть свой потенциал, применить имеющиеся знания, принести реальную пользу и публично представить итоги труда (по наблюдениям Н.Ю. Пахомовой) [5].

Для педагога проект – инструмент обучения проектированию, то есть целенаправленному поиску способов решения проблемы через последовательное выполнение связанных задач в конкретной ситуации [5].

Н.А. Бреднева подчёркивает, что учебный проект – это самостоятельная работа студента, нацеленная на создание определённого продукта. В процессе такой деятельности развиваются профессиональные качества и компетенции, востребованные на современном рынке труда [1].

Ю.А. Коваленко и Л.Л. Никитина выделяют двойственную природу проектной деятельности: с одной стороны, это метод обучения, с другой – способ применить полученные знания и навыки в контексте будущей профессии [2]. Кроме того, проектная работа способствует личностному росту студентов, помогает усвоить необходимый объём знаний и сформировать важные умения [2].

По мнению Ю.К. Картавы и О.Г. Кравченко, использование проектных методов стимулирует интеллектуальное развитие учащихся, а применение этой технологии педагогом способствует совершенствованию их когнитивных способностей в ходе изучения дисциплины [3].

Ключевые принципы организации проектной деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно выделить базовые положения, которые важно учитывать при внедрении проектной деятельности в обучении студентов среднего профессионального образования:

- обязательное наличие проблемной ситуации;
- интеграция знаний и навыков из разных предметных областей;
- творческий характер работы – как при создании уникального продукта, так и при освоении новых умений;
- практическая ценность результата для будущей профессиональной деятельности.

Этапы выполнения проектных работ (по В.М. Панратовой).

Этап 1. Выбор темы, идеи и проблемы.

На этом этапе важно, чтобы тема отвечала интересам и потребностям целевой аудитории проекта и была актуальной. Изучаются индивидуальные особенности, увлечения и опыт каждого студента. На основе этих данных формируются рабочие группы, совместно определяется тема, формулируется проблема и составляется план действий.

При организации групповых проектов необходимо распределить задачи с учётом склонностей студентов: кто-то лучше справляется с логическим анализом, кто-то – с формулировкой выводов, а кто-то – с оформлением материалов [9].

Этап 2. Постановка цели.

Студенты чётко определяют проблему, которую намерены решить, и формулируют цель и задачи проекта – это позволяет структурировать работу. Окончательная редакция цели и задачи проходит под руководством куратора.

Важный аспект групповой работы – ясное понимание каждым участником своей роли на каждом этапе. Преподаватель особенно важен на стадии осмысления проблемы и постановки цели: он помогает студенту ответить на вопрос «Зачем я делаю этот проект?». После этого обучающийся формулирует цель, затем – задачи («Что нужно сделать для достижения цели?»), а далее выбирает методы реализации и представляет ожидаемый результат. Только после проработки этих моментов можно приступить к активной фазе работы.

Этап 3. Сбор и анализ информации.

Главная задача этапа – найти материалы, необходимые для решения проектных задач. Студенты могут:

- изучать и анализировать литературу;
- собирать эмпирические данные;
- проводить эксперименты (если это соответствует теме).

Роль преподавателя здесь – помочь грамотно определить критерии отбора информации и обработать полученные данные. Участникам проекта необходимо научиться сопоставлять факты, обобщать выводы и формировать собственные суждения.

На стадии обобщения происходит структурирование и систематизация собранных данных. Этот этап нацелен на объединение информации, выводов и идей всех групп. Студентам предоставляется свобода в выборе форм представления промежуточных итогов.

Этап 4. Презентация результатов.

Это финальный и крайне значимый этап проектной деятельности. Он даёт возможность участникам:

- продемонстрировать достижения;
- поделиться найденными решениями;
- получить обратную связь [9].

Основная задача презентации – донести до аудитории (одного группников, преподавателя или других заинтересованных лиц) ключевые идеи, выводы и итоги работы. Выступление должно чётко отражать суть проекта и его результаты.

Вопросы организации проектной деятельности подробно рассмотрены в научных трудах:

- Ю.В. Москалец «Реализация проектной деятельности в рамках одной учебной дисциплины» [4];
- Е.А. Цирульниковой «Организация школьно-студенческих проектных команд» [8];
- Н.П. Русиновой и Е.Л. Федотовой «Виды задач учебного проекта» [7].

Практический пример: проект по стереометрии.

Стереометрия часто вызывает у студентов трудности из-за недостаточно развитого пространственного мышления. Сочетание проектной деятельности с компьютерным моделированием способно повысить интерес к предмету и стимулировать творческое воображение.

Пример задания: «Моделирование пространственных фигур в онлайн-среде».

Задача студентов – создать оригинальную 3D-модель геометрической фигуры с помощью онлайн-инструмента Tinkercad. Дополнительно требуется:

- разработать концепцию (например, фантастическую скульптуру, символический образ или фигуру животного, основанную на геометрической форме);
- подготовить наброски или текстовое описание идеи;
- составить краткое пояснение к модели (символика, история создания);
- оформить презентацию с описанием проделанной работы.

Еще один пример проекта – «Математические закономерности в архитектуре родного города».

Необходимо выбрать несколько значимых архитектурных объектов в своем городе и провести фотофиксацию выбранных объектов с разных ракурсов, уделив особое внимание

элементам, демонстрирующим математические принципы, такие как арки, колонны, фасады с симметрией, купола.

Затем необходимо проанализировать архитектурные формы с точки зрения геометрии:

- выявить используемые геометрические фигуры и тела;
- оценить соблюдение пропорций (например, «золотого сечения»);
- определить виды симметрии (осевая, центральная, зеркальная);

Найти исторические сведения о зданиях и их архитекторах, выяснить, какие математические концепции могли быть заложены в проект изначально и в результате составить коллаж из фотографий с нанесёнными геометрическими схемами, выделяя треугольники, окружности, оси симметрии.

В завершении работы подготовить краткий отчёт с выводами: как математические законы влияют на эстетику и устойчивость зданий, какие закономерности наиболее распространены в архитектуре города.

Такие проекты способствует формированию как общих, так и профессиональных компетенций, поскольку объединяет теоретические знания и практические навыки.

Таким образом, регулярное включение проектных заданий в учебный процесс, где интегрируются знания из разных дисциплин, эффективно развивает у студентов среднего профессионального образования комплекс необходимых компетенций.

Список литературы

1. Бреднева Н.А. Формирование профессиональных компетенций студентов в проектной деятельности: монография / Н.А. Бреднева. – М.: Просвещение, 2020. – 184 с.
2. Коваленко Ю.А. Проектная деятельность как средство развития профессиональных навыков: учеб. пособие / Ю.А. Коваленко, Л.Л. Никитина. – СПб.: Питер, 2019. – 212 с. –
3. Картава Ю.К. Развитие когнитивных способностей студентов через проектные технологии / Ю.К. Картава, О.Г. Кравченко // Педагогика и психология образования. – 2021. – №3. – С. 45–52.
4. Москалец Ю.В. Реализация проектной деятельности в рамках одной учебной дисциплины / Ю.В. Москалец. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. – 98 с.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном процессе: метод. пособие / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2018. – 120 с.
6. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2020. – 416 с.
7. Русинова Н.П. Виды задач учебного проекта: метод. рекомендации / Н.П. Русинова, Е.Л. Федотова. – Казань: Изд-во Казан. федер. ун-та, 2021. – 76 с.
8. Цирульникова Е.А. Организация школьно-студенческих проектных команд / Е.А. Цирульникова. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2023. – 112 с.
9. Панратова В.М. Этапы проектной деятельности студентов: практ. руководство / В.М. Панратова. – Ростов н/Д.: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2022. – 88 с.

Саткевич Анна Руслановна
студентка

Гончарова Яна Дмитриевна
студентка

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ТРЕБОВАНИЕ К СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: в статье раскрывается содержание понятия «цифровая компетентность». Авторами проводится анализ уровня сформированности цифровой компетентности у будущих учителей начальных классов и предлагается система рекомендаций по повышению уровня цифровой компетентности.

Ключевые слова: цифровая компетентность, цифровое образование, информационные технологии, учителя начальных классов.

Продиктованная временем цифровая трансформация общества оказывает влияние на все сферы жизни человека, включая образовательную среду. Традиционная модель обучения, не предполагающая обязательную работу с информационными технологиями, теряет свою актуальность и уходит на второй план [4]. Поскольку современные младшие школьники живут в эпоху цифровизации общества и с раннего возраста функционируют в среде, насыщенной гаджетами, учитель начальных классов уже не может рассматривать цифровые инструменты как факультативное дополнение. Использование цифровых технологий становится для педагога обязательным условием профессиональной деятельности: только владея современными технологиями, учитель способен создать связь между стихийным цифровым опытом ребенка и системным школьным знанием [8].

Цифровая компетентность педагога предполагает, прежде всего, овладение умениями использовать цифровые технологии в образовательном процессе и заключается в способности уверенно и эффективно использовать современные цифровые технологии, инструменты и ресурсы для решения профессиональных задач, организации обучения, взаимодействия с учениками, а также для создания безопасной и мотивирующей образовательной среды.

На основе анализа научной литературы [2; 3] можно выделить следующие ключевые структурные компоненты цифровой компетентности педагога начальной школы.

1. Методическая и педагогическая компетентность, заключающаяся в способности современного учителя начальных классов интегрировать цифровые инструменты (интерактивные доски и образовательные платформы) в уроки.

2. Владение навыками разработки цифрового контента, подразумевающее под собой умение разрабатывать интерактивные презентации, видеоуроки, тесты и редактировать мультимедийные материалы.

3. Информационная грамотность, включающая в себя навыки поиска, критического анализа и проверки достоверности образовательных ресурсов в интернете.

4. Цифровая безопасность и этика, в которые входит обеспечение безопасности персональных данных обучающихся, знание правил поведения в сети, защита детей от вредного контента.

5. Коммуникация в цифровой среде: использование социальных сетей, мессенджеров и платформ для взаимодействия с учениками и родителями (электронный журнал, чаты класса).

6. Использование средств ИКТ для анализа учебных достижений школьников, тестирования и диагностики [2].

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности
цифровой компетентности педагога

Уровень	Средний балл	Показатели уровня сформированности цифровой компетентности педагога
Высокий	4,3–5,0	Учитель системно использует цифровые технологии на уроках. Создает собственный цифровой контент. Знает и соблюдает нормы СанПиН. Обладает знаниями в области кибербезопасности. Владеет критическим анализом информации. Адекватно оценивает свою компетентность
Средний	3,0–4,2	Учитель регулярно использует цифровые инструменты, но не на каждом уроке. Использует в основном готовые ресурсы, собственные материалы создает эпизодически. Знает основные требования СанПиН и безопасности, но соблюдает их нестрого. Навыки работы с информацией и самооценка сформированы удовлетворительно
Низкий	1,0–2,9	Учитель использует цифровые технологии редко, отдает предпочтение традиционным методам. Не создает собственных цифровых материалов. Имеет слабое представление о нормах СанПиН и правилах безопасности в сети. Испытывает трудности с поиском и анализом информации. Самооценка цифровой компетентности низкая

С целью определения уровня сформированности цифровой компетентности у будущих учителей начальных классов нами было проведено анкетирование. Респондентам было предложено оценить свою цифровую компетентность по шкале от 1 до 5, где 1 соответствует полной некомпетентности, а 5 – высокому уровню компетентности.

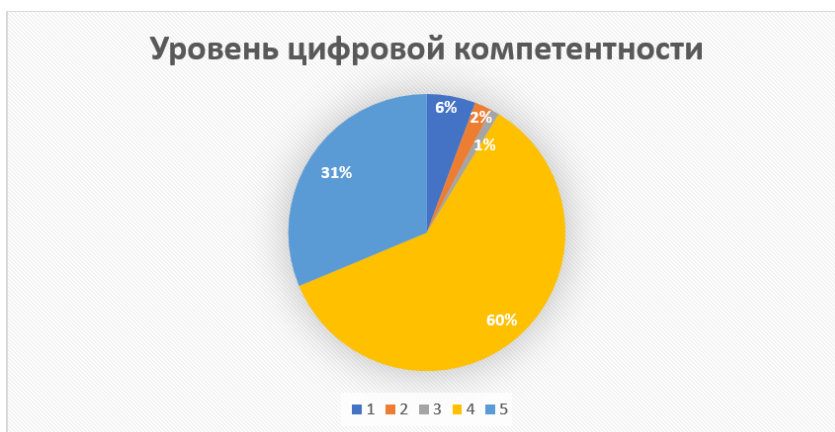


Рис. 1. Уровень цифровой компетентности будущих учителей начальных классов

Проведённое диагностическое исследование показало, что большинство будущих учителей начальных классов оценивают свою цифровую компетентность на достаточно высоком уровне, отмечая уверенное владение инструментарием для создания цифрового контента, а также способность к работе с информацией (60% респондентов выбрали оценку «4» по пятибалльной шкале), тогда как высокий уровень (оценка «5») зафиксирован лишь у 31% опрошенных.

Согласно самооценке респондентов, их компетентность проявляется прежде всего в успешном решении типовых профессиональных задач с применением цифровых средств. Тем не менее, полученные данные не позволяют квалифицировать данный уровень как высокий в силу того, что лишь треть выборки присвоила себе максимальный балл, а преобладающая оценка «4»

отражает скорее достаточный уровень сформированности навыков. На основании выявленного диссонанса между субъективной самооценкой и объективными требованиями профессионального стандарта педагога, а также ввиду недостаточной доли респондентов (31%) с максимальным уровнем сформированности цифровой компетентности, был сделан вывод о необходимости системной работы по её целенаправленному повышению у будущих учителей начальных классов. Ниже предлагаются ключевые рекомендации.

1. Освоение элементарных цифровых операций. Рекомендуется начинать с выполнения простейших действий, не требующих предварительной технической подготовки. К числу таких операций относятся: создание файлов в текстовом редакторе, поиск информации по ключевому слову, заполнение электронной формы и т. д.

2. Формирование базовых компетенций в области кибербезопасности. Даже при минимальном уровне цифровой грамотности будущий учитель начальных классов обязан освоить следующие правила: использование различных паролей для учебных и личных аккаунтов, отказ от перехода по непроверенным гиперссылкам, регулярное обновление пароля доступа к электронному журналу.

3. Автоматизация рутинных процессов. Рекомендуется использование образовательных платформ (ЯКласс, Учи.ру и др.) для автоматической проверки тестов, домашних заданий и ведения цифровой отчетности, что освобождает время для персонализированного обучения.

Таким образом, проведённое исследование позволяет заключить, что цифровая компетентность современного учителя начальных классов представляет собой многокомпонентное профессионально-личностное образование, включающее методическую и педагогическую компетентность, способность к созданию цифрового контента, информационную грамотность, знания в области кибербезопасности, навыки цифровой коммуникации и умение использовать ИКТ для анализа учебных достижений. Результаты диагностики показали преимущественно высокий уровень самооценки цифровой компетентности будущих учителей начальных классов, однако наличие респондентов с более низкими показателями указывает на необходимость дифференцированного подхода. Ключевыми направлениями повышения цифровой компетентности являются освоение элементарных цифровых операций, формирование базовых навыков кибербезопасности и автоматизация рутинных процессов с помощью образовательных платформ.

Список литературы

1. Айсмонтас Б.Б. Цифровая компетентность педагога: структура, диагностика, развитие / Б.Б. Айсмонтас. – М.: МГППУ, 2020. – С. 57.
2. Бороненко Т.А. Общая характеристика цифровой компетентности учителя начального общего образования / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // CyberLeninka. – С. 72–76.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Цифровое образование как системообразующий фактор формирования компетенций педагога / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2019. – №2. – С. 9–17.
4. Конколь М.М. Цифровая компетентность как ключевой фактор успеха в образовании XXI века / М.М. Конколь // Педагогическое образование в России. – 2024. – С. 24–27.
5. Краснова Т.И. Цифровая компетентность педагога в условиях дистанционного обучения: вызовы и пути решения / Т.И. Краснова // Образование и наука. – 2021. – С. 115–138.
6. Мезенцева Д.А. К вопросу о цифровой компетенции преподавателя / Д.А. Мезенцева, Е.С. Джавлах, О.В. Елисеева, А.Ш. Багаутдинова // Высшее образование в России. – 2020. – №11. – С. 89–91. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97. EDN MNOSCJ
7. Солдатова Г.У. Цифровая компетентность российских педагогов / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова. – М.: Фонд развития интернет, 2020. – С. 6–7.
8. Тарелкина М.Б. Цифровая компетентность педагога в условиях цифровой трансформации в образовании / М.Б. Тарелкина // ТиПФК. – 2022. – С. 172–174.
9. Уваров А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2019. – С. 181–185. DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. EDN ANYGHO
10. Шкерина Л.В. Развитие инновационной педагогической компетентности студентов педагогического вуза как фактор их профессиональной успешности / Л.В. Шкерина // Развитие непрерывного образования II: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 190–194.

Сурова Виктория Евгеньевна

магистрант

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

Научный руководитель

Каменева Ирина Викторовна

канд. пед. наук, доцент

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры

ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный

университет имени М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА, РЕАЛИЗУЮЩЕГО КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СЕМЬЕВЕДЕНИЕ»

Аннотация: в статье раскрывается содержание профессиональной компетенции педагога, реализующего курс внеурочной деятельности «Семьеведение», в условиях современных требований к подготовке учителя. Обосновывается актуальность курса как инструмента формирования духовно-нравственных ценностей обучающихся, анализируется его специфика и нормативно-правовая база. Представлена интегративная модель профессиональной компетентности педагога, включающая ценностные, методические компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, педагог, внеурочная деятельность, семьеведение, духовно-нравственные ценности, воспитание, личностные качества.

Современная образовательная политика ориентирована не только на достижение предметных результатов, но и на формирование ценностно-смысловой сферы личности обучающихся. В этом контексте возрастает роль внеурочной деятельности как пространства воспитания, в рамках которого особое место занимает курс «Семьеведение». Его внедрение обусловлено необходимостью укрепления института семьи и передачи подрастающему поколению традиционных духовно-нравственных ценностей, что находит отражение в нормативных документах государственного уровня, в частности в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [4].

Согласно данному указу, к числу базовых ценностей относится семья, жизнь, достоинство, патриотизм, взаимопомощь и ответственность, что напрямую определяет содержание курса «Семьеведение». В методических рекомендациях по его реализации подчеркивается, что курс направлен на формирование у обучающихся представлений о семье как ключевом социальном институте, развитие уважительного отношения к родителям, осознание значимости семейных традиций и формирование готовности к будущей семейной жизни [3].

Содержательно курс включает изучение функций семьи, семейных ролей, межпоколенческих отношений, основ семейной культуры и этики. Однако его специфика заключается не столько в передаче знаний, сколько в формировании ценностных установок и личностных смыслов. В этой связи педагог, реализующий данный курс, выступает не просто как носитель информации, а как субъект воспитательного взаимодействия, оказывающий значимое личностное влияние на обучающихся.

Особенность педагогической деятельности в рамках курса «Семьеведение» заключается в его ярко выраженной воспитательной направленности, диалогичности и эмоциональной насыщенности. Обсуждение вопросов семьи неизбежно затрагивает личный опыт обучающихся, их переживания и установки, что требует от педагогов высокой степени эмпатии, педагогического такта

и готовности к построению доверительных отношений. Кроме того, курс носит междисциплинарный характер, интегрируя знания из педагогики, психологии и социологии, что предъявляет дополнительные требования к профессиональной подготовке учителя.

Современные исследования в области педагогики подчеркивают, что профессионализм учителя определяется не только уровнем его предметной подготовки, но и способностью работать с ценностным содержанием образования, организовывать воспитательное пространство и обеспечивать личностное развитие обучающихся [1; 2]. В контексте курса «Семьеведение» это приобретает особую значимость, поскольку именно через личность педагога осуществляется трансляция духовно-нравственных ориентиров.

Профессиональная компетенция педагога, реализующего курс «Семьеведение», может быть рассмотрена как интегративное образование, включающее несколько взаимосвязанных компонентов. Прежде всего, это ценностно-мировоззренческая компетенция, предполагающая осознание значимости семьи как базовой ценности и личную приверженность духовно-нравственным идеалам. Без внутренней убежденности педагога невозможно эффективное формирование ценностных установок у обучающихся.

Важное место занимает психолого-педагогическая компетенция, включающая знание возрастных особенностей детей, умение выстраивать доверительные отношения и использовать методы воспитательного воздействия. Коммуникативная компетенция проявляется в способности педагога вести диалог, обсуждать сложные и лично значимые темы, создавать атмосферу уважения и принятия.

Методическая компетенция предполагает владение технологиями организации внеурочной деятельности, использование интерактивных форм работы, таких как дискуссии, кейс-анализ, ролевые игры, а также умение адаптировать содержание курса с учетом особенностей конкретной аудитории. Не менее значимой является рефлексивная компетенция, выражающаяся в способности педагога анализировать собственную деятельность, оценивать её результаты и стремиться к профессиональному развитию.

Наряду с профессиональными компетенциями особую роль играют личностные качества педагога. Исследователи отмечают, что современный учитель должен обладать гуманистической направленностью, эмпатией, ответственностью, нравственной устойчивостью и эмоциональной зрелостью. В условиях реализации курса «Семьеведение» данные качества становятся определяющими, поскольку именно через личностное взаимодействие осуществляется процесс воспитания.

Наглядно компетенции педагога, ведущего курс внеурочной деятельности «Семьеведение», представлены на рисунке 1.

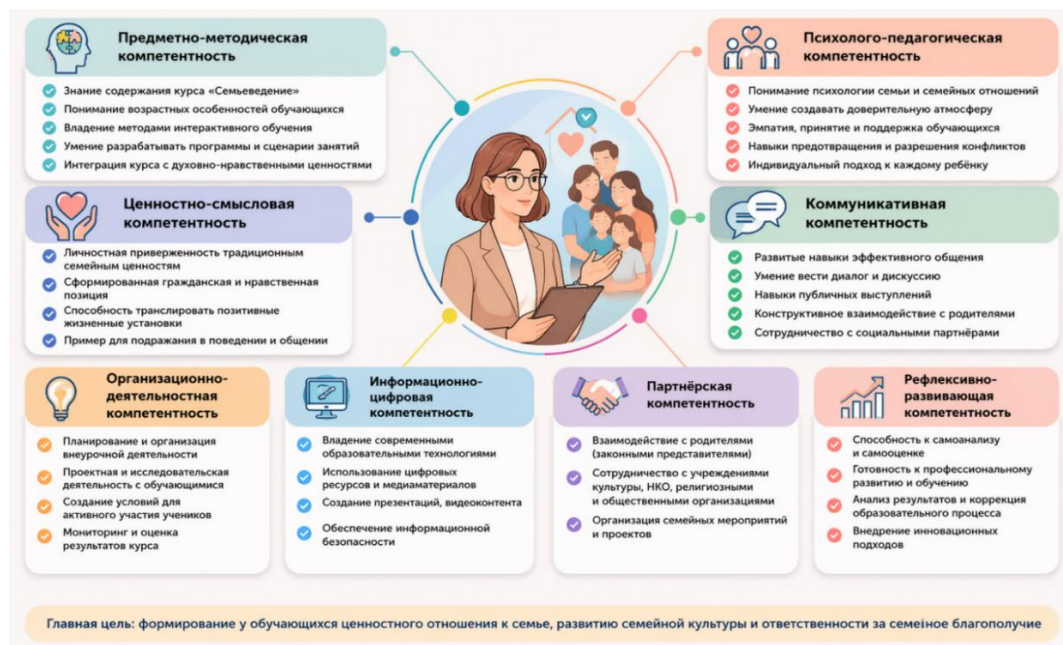


Рис. 1. Схема компетенций педагога, ведущего курс внеурочной деятельности «Семьеведение»

Актуальность курса «Семьеведение» усиливается в условиях современных социальных вызовов, связанных с трансформацией семейных ценностей, ростом индивидуализма и ослаблением межпоколенческих связей. В этой ситуации школа становится важнейшим институтом социализации, способным компенсировать дефицит ценностного воспитания и способствовать формированию у обучающихся устойчивых нравственных ориентиров.

Таким образом, профессиональная компетенция педагога, реализующего курс «Семьеведение», представляет собой сложное интегративное образование, сочетающее в себе знания, умения, ценностные установки и личностные качества. Эффективность реализации курса во многом определяется уровнем профессиональной и личностной готовности педагога к осуществлению воспитательной деятельности.

В заключение следует отметить, что подготовка учителя для современной школы должна учитывать необходимость формирования у него не только предметных и методических компетенций, но и способности работать с ценностным содержанием образования. Курс «Семьеведение» в этом контексте выступает как важный инструмент воспитания, а педагог – как ключевая фигура, обеспечивающая его успешную реализацию.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2010. – URL: <https://magistr54.ru/wp-content/uploads/2025/09/14.-asmolov-a.g.-psihologija-lichnosti.-kult-istor.-ponimanie.pdf> (дата обращения: 18.04.2026). EDN QYATKZ
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – URL: <https://sdo.mgaps.ru/books/KP1/M4/file/2.pdf> (дата обращения: 18.04.2026).
3. Методические рекомендации по реализации курса внеурочной деятельности «Семьеведение». – 2023. – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/165/ap9210t5k6jmn4s8kxy39wpezm6c7x42.pdf> (дата обращения: 18.04.2026).
4. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 №809.

Федорова Алёна Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

Громская Анна Алексеевна

учитель

МАОУ «Гимназия «Квант»

магистрант

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

Баринова Ольга Вадимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

Кукушкина Анна Геннадьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород, Новгородская область

АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЕ: ОТ КРИЗИСА К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ

Аннотация: в статье рассматриваются ключевые проблемы успешной адаптации молодых педагогов, барьеры вхождения в профессию, а также современные формы наставничества и перспективные направления развития. Актуальность обусловлена «старением» педагогического корпуса и необходимостью притока молодых специалистов, от успешности закрепления которых зависит качество образования и устойчивое развитие отрасли.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые педагоги, начинающие учителя, коллектив, наставничество, опыт.

Система образования современной России переживает период глубоких трансформаций, сопровождающихся кадровыми вызовами. Одной из наиболее острых проблем является «старение» педагогического корпуса и необходимость притока молодых специалистов. От того, насколько успешно выпускники педагогических вузов входят в профессию, закрепляются в ней и реализуют свой потенциал, зависит не только качество образования, но и устойчивое развитие всей отрасли [6, с. 256]. Период вхождения в профессию отличается особой напряженностью и важностью для личностного и профессионального развития педагога – именно на этом этапе во многом определяется, останется ли молодой учитель работать в школе или покинет сферу образования.

Актуальность организации профессиональной адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации представляет собой важный процесс как с научной, так и с практической стороны. В современной и активно развивающейся сфере образования возрастает интерес не только к вопросам теоретического и практического развития образовательных учреждений, но и к профессиональным и качественным характеристикам самих педагогов [4, с. 372].

Цель настоящей статьи – систематизировать современные научные представления о процессе профессиональной адаптации молодых педагогов, выявить основные барьеры,

препятствующие успешному вхождению в профессию, и проанализировать эффективные механизмы поддержки начинающих учителей.

В научной литературе профессиональная адаптация рассматривается как многомерный и многоуровневый процесс. В структуре адаптации традиционно выделяют три взаимосвязанных компонента: профессиональную адаптацию (овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками), социально-психологическую адаптацию (вхождение в коллектив, усвоение норм и ценностей профессиональной среды) и организационную адаптацию (освоение требований и регламентов образовательной организации) [7, с. 81–83].

Климов Е.А. [3] в своих работах подчеркивал, что успешность профессионального самоопределения во многом зависит от того, насколько полно происходит «прилаживание» индивидуально-психологических особенностей человека к требованиям профессии. Хаустова А.И. [9] выделила несколько этапов адаптации педагогических работников: ознакомительный, оценочный, адаптационный и интегративный, каждый из которых характеризуется специфическими задачами и трудностями.

Важным теоретическим положением является представление о гетерогенном характере профессиональной адаптации: разные ее компоненты могут формироваться с разной скоростью, что требует индивидуализации сопровождения молодых педагогов [1, с. 217].

Современные эмпирические исследования позволяют достаточно полно охарактеризовать спектр трудностей, с которыми сталкиваются начинающие учителя. В исследовании Радченко Н.Н. и Сахариевой С.Г. [7], охватившем 120 педагогов со стажем работы до трех лет из 15 школ, были выявлены наиболее значимые барьеры:

- недостаточная практическая подготовленность к решению профессиональных задач;
- сложности во взаимодействии с учениками и их родителями;
- высокая интенсивность труда и риск эмоционального выгорания.

В числе ключевых проблем, отмечаемых на дискуссионных площадках, также фигурируют: имидж профессии педагога в общественном сознании, высокая ответственность за результаты обучения при дефиците профессионального опыта, сложности вхождения в педагогический коллектив, ограничения перспектив для карьерного роста и самореализации, а также недостаточная психологическая готовность к преодолению трудностей при взаимодействии с обучающимися и их родителями [4, с. 373]. Практикующие педагоги и исследователи сходятся во мнении, что разрыв между теоретической подготовкой в вузе и реалиями школьной жизни является одной из главных причин возникновения адаптационного кризиса. Молодые учителя, несмотря на достаточный уровень теоретической подготовки, часто не обладают в полной мере развитыми практическими навыками и профессионально важными качествами, необходимыми для успешной работы [6, с. 258]. Особую тревогу вызывают данные о том, что выпускники бакалавриата педагогических вузов считают себя наименее подготовленными к обучению детей с низкой учебной мотивацией, детей-инофонов и детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в одном классе с детьми, не имеющими ограничений по здоровью [11, с. 45].

В качестве важнейшего фактора успешной адаптации в исследованиях выделяется институт наставничества. Наставничество представляет собой инструмент развития, при котором опытный специалист помогает начинающему сотруднику быстрее адаптироваться к работе, эффективно применять полученные знания на практике [8, с. 54]. Однако существующая система наставничества, как отмечают исследователи [2, с. 12], часто носит формальный характер или вовсе отсутствует, что требует разработки гибких и эффективных моделей наставничества, способных помочь молодым специалистам быстрее адаптироваться и успешно развиваться в профессии [5, с. 308].

В последние годы активно разрабатываются и внедряются альтернативные формы наставничества. Особого внимания заслуживает модель коллективного (командного) наставничества, которая рассматривается как эффективный механизм профессиональной адаптации и становления начинающих педагогов. В исследовании Мубаракшиной Л.Р. [5], проведенном с

участием 144 педагогов на начальных этапах профессиональной деятельности, была подтверждена положительная динамика развития универсальных компетенций у участников, вовлеченных в модель командного наставничества. Ключевыми характеристиками данной модели являются: тренинговые технологии, тьюторское сопровождение и совместный анализ педагогического опыта в формировании профессиональных компетенций молодых педагогов [5, с. 310]. Современные исследования также подчеркивают, что наставничество способствует адаптации молодых специалистов, предотвращает профессиональное выгорание и формирует профессиональную идентичность [8, с. 56]. Научная новизна современных подходов заключается в комплексном анализе гибридных форм наставничества, сочетающих очное взаимодействие с использованием цифровых ресурсов [2, с. 15].

Успешная адаптация молодых педагогов требует системного подхода, объединяющего усилия на уровне вуза, школы и органов управления образованием. В практике российских школ реализуются различные формы поддержки начинающих учителей. Одной из распространенных форм является программа «Школа молодого педагога», цель которой – создание условий для самореализации молодых специалистов, приобретения ими практических навыков и закрепления в коллективе [4, с. 374]. Типовая программа включает три этапа: диагностический (выявление профессиональных дефицитов и потребностей), этап самостоятельного творческого поиска и оценочно-рефлексивный [10, с. 692].

Профессиональная адаптация молодых педагогов представляет собой сложный, многомерный и динамичный процесс, успешность которого зависит от совокупности индивидуальных, институциональных и системных факторов [1, с. 215]. Эмпирические исследования свидетельствуют о наличии устойчивых барьеров, среди которых доминируют дефицит практического опыта, коммуникативные трудности и высокий риск эмоционального выгорания [7, с. 310–311]. Институт наставничества остается ведущим механизмом поддержки молодых специалистов, однако его традиционная форма требует модернизации [8, с. 56]. Наиболее перспективными направлениями развития представляются следующие.

1. Внедрение моделей коллективного (командного) наставничества, обеспечивающих разностороннюю поддержку начинающих педагогов [5, с. 315].
2. Разработка и использование цифровых ресурсов для индивидуализации траекторий профессионального развития [2, с. 19].
3. Создание комплексных программ сопровождения, охватывающих все этапы вхождения в профессию – от мотивации до формирования устойчивого профессионального стиля [10, с. 693].
4. Укрепление связей между педагогическими вузами и школами для сокращения разрыва между теоретической подготовкой и практическими реалиями [11, с. 48].

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией валидного диагностического инструментария для оценки уровня адаптированности молодых педагогов, а также с лонгитюдными исследованиями, позволяющими проследить динамику профессионального становления на протяжении первых лет работы [6, с. 260].

Список литературы

1. Балашов М.М. Проблемы готовности молодых учителей к инновационным процессам в образовании / М.М. Балашов, М.И. Лукьянова // Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности: сборник статей / под ред. Н.Н. Никитиной. – Ульяновск: ИПКПРО, 2021. – 217 с.
2. Золотарева А.В. «Центр наставничества» как цифровой ресурс сопровождения молодого педагога / А.В. Золотарева, М.В. Груздев, Н.В. Энзельдт // Информатика и образование. – 2026. – №1.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2020. – 304 с.
4. Латипова А.Ф. Профессиональная адаптация молодых специалистов в системе образования / А.Ф. Латипова // Молодой ученый. – 2022. – №24(419). – С. 372–374. EDN XEMKIT
5. Мубаракшина Л.Р. Мониторинг формирования универсальных компетенций молодых педагогов в образовательной среде / Л.Р. Мубаракшина // Концепт. – 2025. – №10. – С. 308–319.
6. Петренко Е.И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении / Е.И. Петренко // Молодой ученый. – 2017. – №50(184). – С. 256–260. EDN ZXOWIR

7. Радченко Н.Н. Барьеры на пути становления молодого педагога / Н.Н. Радченко, С.Г. Сахариева // Науки об образовании. – 2024.
8. Суглобов А.С. Наставничество как инструмент адаптации молодого специалиста в образовательном учреждении / А.С. Суглобов, В.А. Суглобова // Молодой ученый. – 2025. – №42(593). – С. 54–56. EDN EAOSPX
9. Хаустова А.И. Виды и этапы адаптации педагогических работников к профессиональной деятельности / А.И. Хаустова // Молодой ученый. – 2017. – №40(174). – С. 81–83. EDN ZJABGD
10. Чукмарова Л.Ф. Профессиональная адаптация начинающего педагога / Л.Ф. Чукмарова // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы. – Казань, 2023. – С. 690–694. EDN BSGXKS
11. Стручкова Н.Д. Проблемы адаптации молодых учителей в образовательных организациях / Н.Д. Стручкова, С.С. Саввинов, Е.А. Понохов // Концепт. – 2024. EDN GUCYZQ

Швыряева Ирина Валерьевна
магистрант

Научный руководитель
Романов Владимир Алексеевич
д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается формирование ИКТ-компетентности педагогов в условиях цифровизации образования. Представлены виды информационных технологий. Представлена модель ИКТ-компетенций педагога. Формирование ИКТ-компетенций снижает трудоёмкость образовательного процесса, формирует навык самообразования и повышает ответственность педагога за результат.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, образование, информация, цифровые технологии, компетенции, инновации.

Внедрение информационных технологий в последние годы приводит к изменению качества жизни человека. На данный момент времени большой объем процессов в экономике, образовании и производственных отношениях обслуживается исходя из принципов управления, основанных на инновациях в цифровом исполнении. Таким образом, технологические изменения кардинально меняют не только способ производства благ, но и, что самое главное, взаимоотношения между людьми, в том числе и в сфере образования. Информационное развитие общества и цифровизация выражаются в следующем:

- во-первых, информация представляется ресурсом развития общества;
- во-вторых, ограничение прогресса в информационной сфере грозит репетиционными потерями для руководства стран, что влечёт необходимость рассматривать цифровизацию как стратегическое направление развития;
- в-третьих, технологии анализа больших массивов информации открывают новые возможности в их использовании;
- в-четвертых, цифровизация влечет развитие новых профессий и увеличивает занятость в экономике [1].

Виды информационных технологий представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Виды информационных технологий

Развитие ИКТ-компетентности – важный аспект профессионального становления педагога, который позволяет эффективно использовать ИКТ для повышения качества образования и адаптации к быстро меняющимся условиям цифровой среды. Количество профессорско-преподавательского состава в образовательной системе РФ составило в 2025 году 2,18 млн. человек. Количество преподавательского состава в системе дошкольного образования составляет в 685 тыс. человек, в сфере среднего общего образования – 1452 тыс. человек, в сфере среднего профессионального образования – 200 тыс. человек, в высшем образовании – 256 тыс. человек [4].

Качество преподавательского состава характеризуется высоким уровнем, так как более 74% имеют ученые степени, а практически 50% имеют различные ученые звания. Необходимо отметить, что последовательно в системе дошкольного и общего образования растет число преподавательского состава. Так же растет количество преподавателей на 1 тыс. человек в системе среднего профессионального обучения. При этом снижается численность преподавателей в организациях государственной собственности.

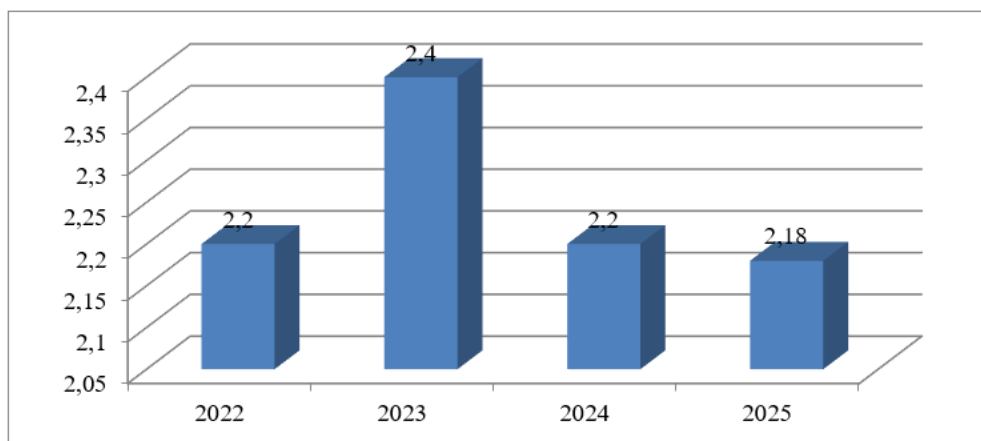


Рис. 2. Численность педагогических работников в сфере образования в 2022–2025 годах, млн человек [4]

В области компетентностного подхода исследователи дают определение компетенции исходя из целей и объектов исследования. Общий смысл компетенции трактуется как, индивидуально-личностные характеристики, знания, умения, навыки модели поведения учителя и его ценности и факторы мотивации.

Если компетенция в данном случае выступает как набор определенных навыков и умений, то компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий уже более общее понятие, которое означает умение учителя пользоваться этими знаниями, и понимать в каких областях их можно применять [2].

Компетентность показывает, на каком уровне находится уровень достижения эффективного результата в образовательной деятельности учителя. Компетентность позволяет осуществлять деятельность не только на базовом уровне, но и выполнять профессиональные функции, а также решать глобальные задачи, что будет являться некой мотивацией для достижения положительного результата. Исходя из определения компетентности можно сказать, что она является высшим уровнем профессионализма, поэтому очень важно при формировании ИКТ компетенции учителя делать приоритет на мотивационные факторы. Отличительной чертой компетентностного подхода при формировании информационно-коммуникативных навыков учителей является то, что при его использовании формируются глобальные цели в организации образовательного процесса. Уже становится недостаточным простого функционирования педагогических работников, их обучения и создания хороших условий. Реалии технологического развития показывают, насколько важно повышение эффективности труда, как важно, чтобы каждый педагог не просто выполнял свою работу, но и был максимально увлечен и погружен в нее. Компетентностный подход позволяет повысить эффективность труда, достичь более высоких результатов и повысить продуктивность педагога [3].

Компетентностный подход включает в себя несколько принципов:

- принцип системности – данный принцип подразумевает в первую очередь взаимосвязанную и общую деятельность, направленную на достижение результата. Суть принципа заключается в создании общих целей и задач, сотрудники должны действовать в одном направлении;
- принцип актуальности – суть данного принципа заключается в первую очередь в решении актуальных задач, которые соответствуют достижению цели образовательного процесса;
- принцип непрерывности – суть данного принципа заключается в обучении педагогов, повышении их квалификации, развитии новых навыков и умений;
- принцип преемственности – в образовательной организации не всегда требуется вносить изменения в управление, иногда достаточным будет использовать опыт и знания более компетентных сотрудников;
- принцип опережающего развития – принятие быстрого и правильного решения, является одной из основ компетентностного подхода;
- принцип саморазвития – повышение мотивации за счет заинтересованности педагога в деятельности, которую он осуществляет способствует также повышению производительности и продуктивности труда;
- принцип эффективности – компетентностный подход направлен на достижение максимального эффекта путем развития компетенций педагога в рамках правильного направления деятельности, постановки четких задач. На рисунке 3 представлены основные компоненты модели ИКТ-компетенций педагога.

В профессиональном стандарте педагога также упоминаются трудовые действия и умения, связанные с ИКТ, включая формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями.

Формирование ИКТ-компетенций учителя позволяет не только снизить трудоемкость в организации образовательного процесса, но и минимизировать расходы на дальнейшее обучение педагогов, так как навык самообразования и повышения своего профессионального уровня будет сформирован [3].

Большим плюсом формирования ИКТ-компетенций учителя является то, что он характеризует не столько знания, навыки и умения, а то, как учитель ими может воспользоваться в определённой ситуации, в каких действия они могут проявиться. С таким подходом педагог начинает подходить к образовательному процессу более продуктивно, потому что мало осуществлять требуемую деятельность, нужно нести за нее ответственность.

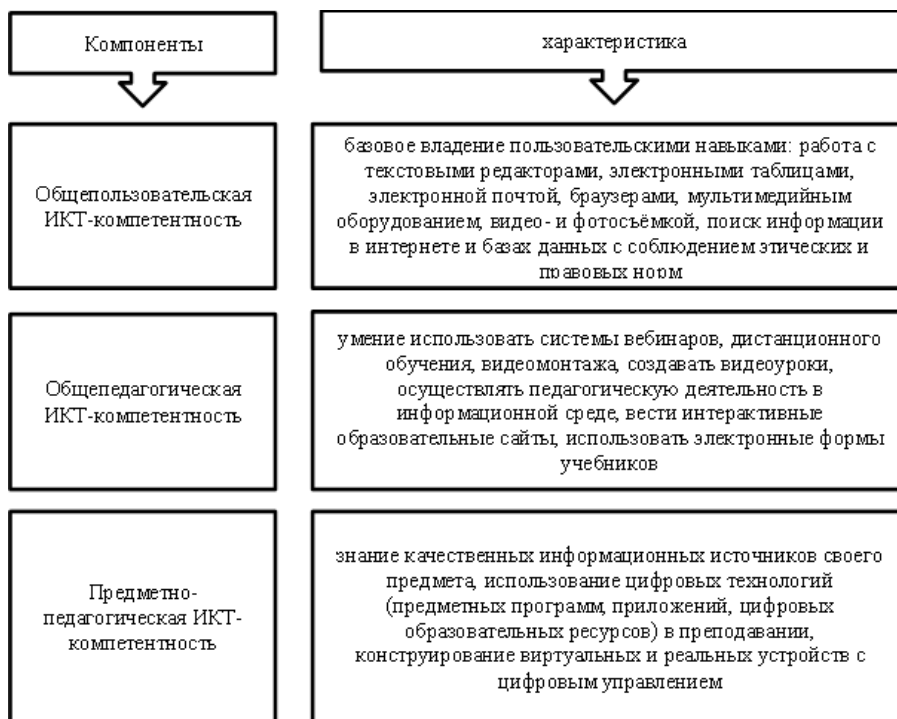


Рис. 3. Основные компоненты модели ИКТ-компетенций педагога

Таким образом, в условиях современного образования необходимо развивать информационно-коммуникативную компетентность у педагогов, которая способствует повышению эффективности работы и качеству обучения.

Список литературы

1. Иванова Н.В. Проблемы и перспективы в сфере методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций на современном этапе / Н.В. Иванова, М.В. Борисова // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. №1. – С. 28–40. DOI 10.23859/3034-1760.2025.22.35.003. EDN PTZANI
2. Колосова Н.Н. Методическое сопровождение развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов / Н.Н. Колосова, Л.Б. Жеребнюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-soprovozhdenie-razvitiya-informatsionno-kommunikatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov> (дата обращения: 25.04.2026). EDN SIWNGJ
3. Колосова Н.Н. Методическое сопровождение профессионального становления педагога: монография / Н.Н. Колосова, А.В. Хитрова, И.Г. Канарская. – Симферополь: АРИАЛ, 2025. EDN CPSCYX
4. Министерство Просвещения. – URL: <http://www.minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 15.03.2026).
5. Привалов А.Н. Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева, В.А. Романов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. №4. – С. 169–183. DOI 10.17853/1994-5639-2017-4-169-183. EDN YMEYKZ
6. Привалов А.Н. Системный подход к организации безопасной информационно-образовательной среды в вузах / А.Н. Привалов, Ю.И. Богатырева, В.А. Романов // Научный вестник национального горного университета. – 2016. – №4(154). – С. 99–107. EDN WKIQLH

ИГРОПРАКТИКА И ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Барулина Мария Сергеевна
студентка

Научный руководитель
Прокончук Анна Реональдовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

***Аннотация:** статья посвящена анализу влияния игровых технологий на формирование лексической компетенции при изучении английского языка как иностранного. На основе теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, концепции коммуникативной компетенции Д. Хаймса и модели геймификации К. Вербаха рассматривается механизм воздействия игровых механик на внутреннюю мотивацию и процессы лексического усвоения. Проведён сравнительный анализ результатов отечественных и зарубежных эмпирических исследований 2018–2024 годов. Выявлены ключевые педагогические возможности и системные риски применения игровых технологий в иноязычном образовании, обоснованы условия их эффективного использования.*

***Ключевые слова:** игровые технологии, геймификация, лексическая компетенция, внутренняя мотивация, теория самодетерминации.*

Введение.

Формирование лексической компетенции занимает центральное место в теории и практике обучения иностранным языкам: именно словарный запас определяет качество как рецептивной, так и продуктивной иноязычной деятельности. Между тем, традиционные методы работы с лексикой демонстрируют ограниченную эффективность применительно к обучающимся, сформировавшимся в условиях цифровой среды с её высокой интерактивностью и мгновенной обратной связью. В этом контексте исследовательское сообщество обращается к игровым технологиям как к потенциальному инструменту повышения эффективности иноязычного образования.

Под игровыми технологиями в данной работе понимается совокупность педагогических приёмов, основанных на целенаправленном использовании игровых механик – структурных элементов игры (очков, уровней, нарративов, соревновательных элементов) – в образовательном контексте. Проблема исследования состоит в противоречии между растущим интересом педагогического сообщества к данной технологии и недостаточной теоретической обоснованностью условий её применения в обучении лексике английского языка.

Цель исследования – на основе анализа теоретических концепций и эмпирических данных охарактеризовать педагогический потенциал и риски игровых технологий как средства формирования лексической компетенции.

Теоретические основания исследования.

Теоретическую базу исследования составляют три научные концепции, в совокупности объясняющие механизм воздействия игровых технологий на процесс лексического усвоения.

Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана постулирует, что устойчивая учебная деятельность обусловлена удовлетворением трёх базовых психологических потребностей:

автономии, компетентности и связанности [6]. Игровые технологии потенциально удовлетворяют все три: свобода выбора стратегии обеспечивает автономию; система прогрессии и немедленная обратная связь формируют ощущение компетентности; соревновательные и кооперативные механики создают социальную связанность. Удовлетворение данных потребностей переводит внешнюю мотивацию во внутреннюю, что критически важно для долгосрочного удержания лексики в памяти.

Концепция коммуникативной компетенции Д. Хаймса [7] определяет знание лексики не как изолированный набор единиц, а как функциональный ресурс, реализуемый в конкретных коммуникативных ситуациях. С этой точки зрения наибольшую дидактическую ценность представляют игровые форматы, создающие аутентичные контексты употребления лексики – ролевые игры, симуляции, нарративные задания, – а не упражнения с игровой «упаковкой» при сохранении традиционной логики.

Модель геймификации К. Вербаха и Д. Хантера [8] разграничивает поверхностную геймификацию – добавление значков и очков к традиционным заданиям – и глубокую, перестраивающую саму логику учебного взаимодействия. Научные данные свидетельствуют о том, что именно глубокая геймификация оказывает значимое влияние на усвоение лексики [4], тогда как поверхностная обеспечивает лишь кратковременный мотивационный эффект.

Анализ эмпирических данных.

Систематический обзор исследований 2018–2024 годов позволяет выявить устойчивые закономерности. Метаанализ 27 экспериментальных работ, проведённый Д. Ян и соавторами (2021), показал, что применение цифровых игровых платформ при обучении лексике иностранного языка обеспечивало средний размер эффекта $d = 0,52$, соответствующий умеренно значимому воздействию [10]. Наибольший эффект наблюдался в группах учащихся 12–17 лет при продолжительности игровых сессий не более 20 минут.

Отечественные исследования подтверждают данную тенденцию. Э.Г. Азимов и М.А. Бовтенко фиксируют, что геймифицированные задания по лексике английского языка повышают показатели долгосрочного запоминания слов (отсроченное тестирование через 4 недели) в среднем на 23% по сравнению с традиционными упражнениями [1]. Авторы связывают этот эффект с феноменом «эмоционального кодирования»: лексические единицы, усвоенные в эмоционально значимом игровом контексте, образуют более устойчивые нейронные связи.

Вместе с тем ряд исследований указывает на существенные ограничения. Прежде всего, фиксируется проблема переноса: навыки распознавания лексики в игровой среде не всегда переносятся на продуктивное употребление слов в реальной коммуникации [5] – игровой контекст создаёт специфические «подсказки», облегчающие воспроизведение слова внутри игры, но недоступные в иных ситуациях. Кроме того, систематическое применение внешних игровых наград постепенно вытесняет внутренний познавательный интерес («эффект сверхоправдания» по Р. Лепперу [5]), формируя зависимость от внешнего подкрепления. Наконец, С.Э. Деттерс и соавторы (2019) установили, что соревновательные механики усиливают иноязычную тревогу у учащихся с исходно высоким уровнем тревожности, тогда как кооперативные форматы её снижают [2].

Условия педагогически эффективного применения.

Синтез теоретических концепций и эмпирических данных позволяет сформулировать четыре условия эффективного применения игровых технологий при обучении лексике английского языка.

Первое – содержательная интеграция игровых механик: условия игры должны создавать коммуникативную потребность в употреблении изучаемой лексики, а не просто вознаграждать её правильное воспроизведение. Лексика должна выступать инструментом победы в игре, а не объектом формального контроля [3].

Второе – сочетание игровых и рефлексивных фаз. Каждая игровая сессия должна завершаться метакогнитивной паузой, в ходе которой обучающиеся осознают, какие лексические

единицы и в каких контекстах они использовали. Именно рефлексия обеспечивает перенос лексики из игрового контекста в реальную коммуникацию.

Третье – дифференциация по типу мотивации и уровню иноязычной тревожности: соревновательные механики уместны для учащихся с высокой внутренней мотивацией и низкой тревожностью; кооперативные – для тревожных обучающихся и учащихся с низкой самооценкой.

Четвёртое – сохранение семантической глубины работы со словом. Игровые технологии эффективны для первичного знакомства с лексической единицей и её многократного воспроизведения, однако не заменяют системной работы над парадигматическими и синтагматическими связями слова, его стилистическими коннотациями и сочетаемостью.

Заключение.

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Игровые технологии обладают доказанным потенциалом в области формирования лексической компетенции при обучении английскому языку: они активируют внутреннюю мотивацию через удовлетворение базовых психологических потребностей, создают эмоционально значимые контексты усвоения лексики и обеспечивают высокочастотное повторение языкового материала.

Вместе с тем применение данной технологии сопряжено с системными рисками: проблемой переноса навыков, эффектом сверхоправдания и дифференцированным воздействием соревновательных механик на учащихся с различным уровнем иноязычной тревожности. Эти риски не являются непреодолимыми, однако требуют целенаправленных педагогических мер – содержательной интеграции механик, рефлексивных фаз и индивидуализации форматов.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2015. – 363 с. EDN YZRSDB
2. Бухаркина М.Ю. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / М.Ю. Бухаркина, К.В. Чикризова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – №52. – С. 155–164. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-psiologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial> (дата обращения: 05.05.2026).
3. Соловова Е.Н. Геймификация и её ресурсы в обучении английскому языку студентов младших курсов / Е.Н. Соловова, Э.В. Мошникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2022. – Т. 19. №3. – С. 432–445. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-i-ee-resursy-v-obuchanii-angliyskomu-yazyku-studentov-mladshih-kursov> (дата обращения: 05.05.2026).
4. Hamari J. Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification / J. Hamari, J. Koivisto, H. Sarsa // Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS). – Waikoloa, HI: IEEE, 2014. – P. 3025–3034.
5. Hymes D.H. On Communicative Competence / D.H. Hymes // Sociolinguistics: Selected Readings / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
6. Мильруд Р.П. Теория обучения иностранным языкам. Английский язык: учебник для вузов / Р.П. Мильруд. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 406 с.
7. Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: The Guilford Press, 2017. – 756 p.
8. Werbach K. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business / K. Werbach, D. Hunter. – Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. – 148 p.
9. Иванова А.В. Геймификация как способ организации обучения английскому языку / А.В. Иванова // Молодой ученый. – 2022. – №55(450). – С. 120–125. – URL: <https://moluch.ru/archive/450/99094/> (дата обращения: 22.04.2026).

Бумаженко Наталья Ивановна

канд. пед. наук, доцент

Бумаженко Анна Игоревна

старший преподаватель

Арванова Анастасия Александровна

студентка

УО «Витебский государственный университет

имени П.М. Машерова»

г. Витебск, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДНЫХ СИМВОЛАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблеме развития представлений о природных символах Республики Беларусь у детей старшего дошкольного возраста. В работе: проанализированы научные исследования по теме ознакомления дошкольников с природными и культурными символами родной страны; представлены результаты диагностики уровня сформированности представлений о природных символах Беларуси у детей 5–6 лет (в экспериментальной и контрольной группах); описаны три блока диагностических заданий: выявление общих представлений о природных символах, умение соотносить название символа с изображением, понимание символического значения объектов (сосна, зубр, аист, василёк, лён, клевер); представлена разработанная интерактивная игра для расширения представлений детей о природных символах страны, описаны её цели, задачи и предполагаемые результаты.

Ключевые слова: экологическое образование, патриотическое воспитание, природные символы Республики Беларусь, дошкольное образование, игровые технологии в дошкольном образовании.

Дошкольный возраст – важнейший период становления личности человека, когда закладываются основы нравственных и культурных ценностей личности, формируются представления об окружающем мире, обществе и культуре (Н.Ф. Виноградова, Н.Н. Кондратьева, В.Д. Лысенко, Д.Ф. Петяева, А.А. Петрикевич, Е.Ф. Терентьева, Т.А. Федорова, М.М. Ярмолинская).

В современных условиях воспитание интереса к родной стране, ее природе, культуре и национальным ценностям становится ключевым элементом образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. В связи с этим, ознакомление детей с природой родного края (включая его природные символы) является значимой частью экологического образования и определяется как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, целью которого является формирование его экологической культуры [1, с. 117].

Проблема ознакомления детей дошкольного возраста с природными символами Беларуси рассматривалась в исследованиях А.И. Саченко, Л.А. Смаль, Л.Н. Воронцов, А.Л. Давидович, Е.И. Смолер, А.А. Гримаць, Е.А. Рублевская и др. [3, с. 108].

Специфику воспитания интереса к природным и культурным символам родной страны изучали Н.К. Беспятова, В.В. Буткевич, Л.Н. Воронцов, М.А. Горбова, А.Л. Давидович, Д.Н. Дубинина, Н.Ф. Гребень и др. [4, с. 265].

В научных трудах А.А. Гримова подчеркивается, что активное участие детей в творческих заданиях, связанных с природными символами Беларуси, способствует развитию творческих способностей, а также эмоциональной связи с родной природой. Открытие для себя символов природы стимулирует детей к исследованию окружающего мира, расширяет их кругозор и формирует гармоничное отношение к природе и культуре своей страны. [4, с. 265].

По мнению Германович А.В., ознакомление детей дошкольного возраста с природными символами Беларуси – это средство формирования представлений об окружающем мире,

основанных на чувственном опыте. Отсутствие верных представлений о природных символах Беларуси, может привести к образованию предрассудков и суеверий, послужить причиной недоброжелательного отношения детей к окружающему миру. Исправить искаженное представление о природных символах значительно труднее, чем образовать новые, правильные. Вот почему очень важно, чтобы дети уже в дошкольном возрасте получили верные сведения о природных символах Беларуси [3].

Знакомство с природными символами страны способствует формированию у детей нравственных норм, социального опыта, воспитывает патриотизм и любовь к Родине, расширяет представления о природе родного края. Благодаря знакомству с природными символами страны дети начинают осознавать свою принадлежность к культуре, учатся гордиться своей страной. Кроме того, знакомство с природными символами воспитывает заботу о природе и осознание её значимости для жизни людей; уважительное отношение к культуре и истории своей страны, народа.

Цель публикации – выявить уровень сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о природных символах Республики Беларусь и описать разработанную интерактивную игру.

С 03.11.2025 по 27.03.2026 года в Государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка №2 г. Витебска» нами было проведено исследование с целью выявления уровня сформированности представлений у детей старшего дошкольного возраста о природных символах Республики Беларусь. Число испытуемых составило по 25 человек в экспериментальной и контрольной группах.

Диагностика уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о природных символах Республики Беларусь проводилась индивидуально с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Задания были сгруппированы по трём блокам.

1. Представления о природных символах Республики Беларусь.

Цель: выявление уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о том, что такое природные символы страны.

В процессе беседы детям задавались вопросы, на которые нужно дать полный ответ.

Что такое природные символы страны?

Какие природные символы нашей страны ты знаешь? Назови их.

Где ты можешь увидеть природные символы?

Что мы можем сделать для того, чтобы сберечь природные символы нашей страны?

Результаты диагностических исследований показали, что 20% воспитанников экспериментальной группы обладают высоким уровнем сформированности представлений о том, что такое природные символы. Они отвечали на вопросы уверенно и развёрнуто без помощи взрослого («Это растения, животные и что-то редкое, исчезающее у природы. По ним узнают нашу страну – Беларусь»), назвали все природные символы нашей страны. Средний уровень выявлен у 53% воспитанников. Ответы неточные и короткие, допускали ошибки и обращались к помощи взрослого («Это птицы, животные, растения, картошка»), верно назвали такие природные символы как: аист, зубр, сосна, клевер. Низкий уровень у 27% воспитанников. Дети отказывались отвечать на вопросы, молчали или отвечали: «не знаю», «природа», «не вредить».

В контрольной группе 13% показали высокий уровень. Отвечали на вопросы уверенно и точно, не пользовались помощью взрослого («Природные символы – это животные, деревья, цветы, которые есть у нас. Наша Беларусь этим отличается от других»). Средний уровень выявили у 74% воспитанников. Они допускали в ответах ошибки и неточности, пользовались помощью взрослого, на большую часть вопросов дали верный, но не полный и неточный ответ («Это всё, что есть хорошее у Беларуси»). Низкий уровень зафиксировали у 13% воспитанников. Испытуемые отвечали «не знаю» или отказывались давать ответ, легко отвлекались на другие занятия.

2. Дидактическая игра на соотнесение названия природного символа с изображением.

Цель: выявить уровень сформированности умения соотносить название природного символа с изображением.

Материалы и оборудование: ноутбук с интерактивной игрой «Природные символы Республики Беларусь».

Ход проведения: на игровом поле появляются фотографии разных природных символов (к примеру: колокольчик, сирень, цветок льна, одуванчик). Игровая задача: среди множества природных символов выбрать только символ Республики Беларусь.

После выбора ответа нажать на галочку в нижнем правом углу. Верный ответ обводится зеленым цветом, а в правом нижнем углу появляется стрелка, с помощью которой можно перейти к выполнению следующего задания. Среди множества цветов, деревьев, птиц и зверей нужно выбрать только те, которые являются природными символами Республики Беларусь.

В экспериментальной группе выявлено, что высоким уровнем обладает 16% воспитанников. Они, верно, выбрали все природные символы нашей страны (сосна, зубр, аист, василек, лен, клевер) среди других объектов. Средний уровень зафиксировали у 27% воспитанников. При выборе некоторых символов допускались ошибки, но дети самостоятельно старались их исправить, иногда пользовались помощью взрослого. Низкий уровень показали 67% воспитанников. В ответах было множество ошибок, недочётов. Большинство воспитанников делали выбор в пользу тех символов, которые казались им более привлекательными, не размышляя о том, является ли выбранный объект природным символом Республики Беларусь. К примеру: большинство детей выбирали ромашку, вместо василька и клевера, колокольчики вместо цветков льна, также многие выбирали медведя, вместо зубра.

Результаты контрольной группы следующие: высокий уровень у 13% воспитанников (проявляли интерес к прохождению интерактивной игры, все символы ими были выбраны верно, прохождение игры осуществляли самостоятельно), средний у 53% воспитанников (старались отыскать правильный ответ, но допускали ошибки, обращались к помощи взрослого, количество правильных ответов превышало количество неверных). Низкий у 34% воспитанников (допускали множество ошибок, не проявляли интерес к заданию, легко отвлекались, не испытывали потребность узнать правильный ответ и исправить его, помощь педагога и направляющие вопросы не оказывали значимого влияния на выбор правильного ответа). Также, как и в экспериментальной группе, большинство воспитанников выбирали символы, которые им казались более привлекательными.

3. Представления о том, что символизируют природные символы Республики Беларусь.

Цель: выявить уровень сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о том, что символизируют природные символы Республики Беларусь.

После прохождения игры ребёнку показывают фотографии с изображениями природных символов Республики Беларусь (сосна, зубр, аист, василёк, лён, клевер).

Проводится беседа, в процессе которой задаются вопросы, требующие полного ответа.

Как ты думаешь, что символизирует сосна?

Что символизирует зубр?

Что символизирует аист?

Что символизирует василёк?

Что символизирует лён?

Что символизирует клевер?

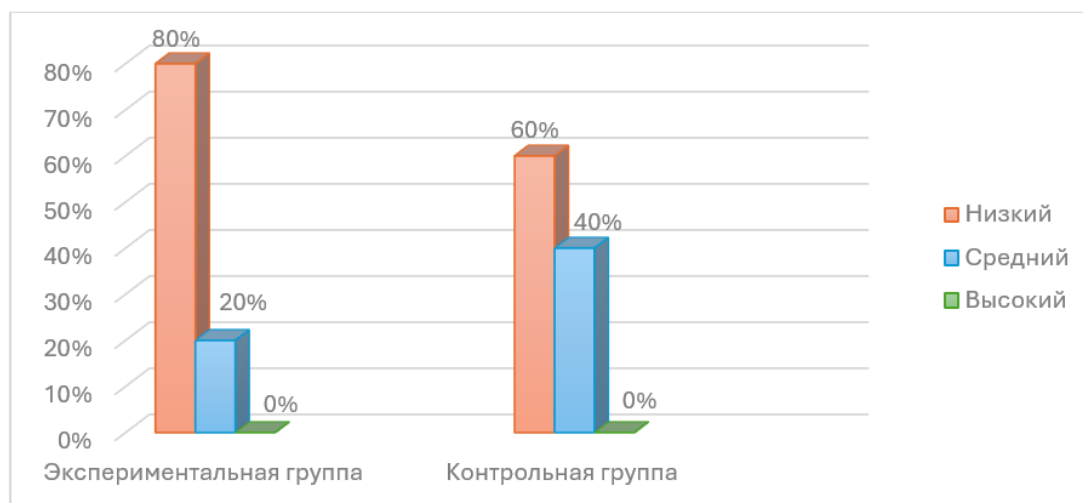


Рис. 1

По результатам выполнения третьего задания, у воспитанников экспериментальной группы выявлены следующие уровни сформированности представлений о том, что обозначают природные символы Республики Беларусь: средний уровень у 20% воспитанников. Отвечая на вопросы, допускали неточности, обращались к помощи взрослого, давали короткие, но верные по смыслу ответы («Аист – символ счастья и семьи», «Сосна – символ здоровья и силы»), не всегда поясняли свои ответы, количество верно названных значений символов 1–3. Низкий уровень у 80% воспитанников. Интересы к беседе не проявляли, отказывались отвечать на вопросы или давали неверные ответы: «Аист – значит птица», «Зубр – большой». Высокий уровень представлений не был выявлен.

В контрольной группе были получены следующие результаты: средний уровень у 40% воспитанников. Они давали короткие, но верные по смыслу ответы: «Зубр означает силу страны», «Клевер – еда для многих животных», иногда пользовались помощью взрослого, проявляли интерес и желание узнать, что обозначает каждый символ, количество правильно названных ответов 1–3. Низкий уровень у 60% воспитанников. Они не проявляли интереса к беседе, отвечали на вопрос «Не знаю», «Ничего не обозначает», «Василёк – растение», некоторые воспитанники отказывались отвечать на вопросы. Высокий уровень, как и в экспериментальной группе, не был выявлен.

Так как в ходе проведения первичной диагностики на констатирующем этапе было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста преобладают средний и низкий уровень представлений о природных символах Республики Беларусь. Для повышения уровня представлений о природных символах Республики Беларусь нами была разработана интерактивная игра.

Цель игры – расширить представления детей старшего дошкольного возраста о природных символах Республики Беларусь.

Задачи интерактивной игры.

Расширить представления о: природных символах Республики Беларусь (сосна, зубр, аист, цветок василька, лен, клевер).

Развивать умения: рассказывать (с помощью взрослого) о природных символах Республики Беларусь; самостоятельно использовать освоенные речевые формы в процессе общения со сверстниками и взрослыми: задавать вопросы, интересоваться мнением других; использовать в речи различные типы предложений (простые, сложносочиненные, сложноподчиненные, с прямой речью).

Формировать активный (зубр, аист, сосна, клевер, василек, лен) и пассивный (символ, охраняемый вид, богатство природы, исчезающий вид, заповедник, травоядный (зубр) и т. д.) словарь воспитанников 5–6 лет.

Воспитывать эмоционально-положительное и эстетическое отношение к природе; ответственность за состояние природы ближайшего окружения; интерес к богатству русского и белорусского языков, ценностное отношение к ним.

Предполагаемый результат: расширение представлений у детей старшего дошкольного возраста о природных символах Республики Беларусь. Мы предполагаем, что создание и систематическое использование интерактивно-настольно-печатной игры позволит не просто изучить названия растений и животных, но и сформирует у детей старшего дошкольного возраста осознанное восприятие природных объектов, как символов нашей страны, которые отражают культуру и независимость Республики Беларусь.

Интерактивная игра помогла превратить процесс ознакомления с природными символами Республики Беларусь в увлекательное путешествие в мир флоры и фауны, а также позволила не просто изучить названия растений и животных, но и сформировать у детей старшего дошкольного возраста осознанное восприятие природных объектов, как символов нашей страны, которые отражают культуру и независимость Республики Беларусь.

Список литературы

1. Миннуллина Р.Ф. Экологическое образование дошкольников в процессе ознакомления с природой родного края / Р.Ф. Миннуллина, А.Р. Нуриева, Г.Р. Хакимуллина // Модернизация экономических систем: взгляд в будущее (MESLF-2021): сборник научных трудов (Прага, 22 декабря 2021 г.). – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2021. – С. 116–118. EDN LYERDM
2. Германович А.В. Формирование представлений о природных символах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста в познавательной практической деятельности / А.В. Германович // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. XV Междунар. науч.-практ. семинара (Барановичи, 26 апр. 2024 г.) / редкол.: Н.Г. Дубешко (гл. ред.) [и др.]. – Барановичи: БарГУ, 2024. – С. 74–76.
3. Жих В.В. Использование дидактических игр в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с природными символами Беларуси / В.В. Жих, М.А. Брушевская, Е.А. Рублевская // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы Междунар. науч.-практ. конф. студен. и молодых ученых (Минск, 2 апр. 2025 г.) / редкол.: М.С. Мельникова [и др.]. – Минск, 2025. – С. 108–110.
4. Обревко Г.Л. Практические аспекты ознакомления детей старшего дошкольного возраста с природными символами Беларуси / Г.Л. Обревко, Л.А. Пшеницына // Гармонизация психофизического и социального развития детей дошкольного возраста: материалы Междунар. науч.-практ. конф. студен. и молодых ученых (Минск, 2 апр. 2025 г.) / редкол.: М.С. Мельникова [и др.]. – Минск, 2025. – С. 264–267. EDN SOJEQB

Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель,
заместитель директора
Жукова Юлия Алексеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОТЕНЦИАЛ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема профилактики девиантного поведения среди младших подростков (11–15 лет). В работе анализируются основные факторы риска девиантного поведения: физиологические изменения, кризис идентичности, смена социальных ориентиров, когнитивные особенности и эмоциональная нестабильность. Особое внимание уделяется сюжетно-ролевой игре как эффективному инструменту профилактики. Представлена структура и классификация сюжетно-ролевых игр, их коррекционный потенциал. Авторами раскрываются преимущества использования сюжетно-ролевых игр в профилактике девиантного поведения, включая формирование позитивных ориентиров, развитие коммуникативных навыков, самоидентификацию, психологическую поддержку и повышение самооценки подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, младшие подростки, сюжетно-ролевые игры, коррекционная работа.

Профилактика девиантного поведения у младших подростков выступает важной социальной и психологической задачей, поскольку данный возрастной период отличается повышенной уязвимостью к формированию отклоняющихся моделей поведения. Своевременная профилактика позволяет минимизировать риски негативных последствий как для индивидуального развития подростка, так и для гармоничного функционирования общества. Поэтому одной из ключевых проблем педагогики и психологии является проблема профилактической работы девиантного поведения детей подросткового возраста. Границы подросткового периода охватывают возраст от 11 до 14–15 лет. Д.Б. Эльконин выделяет в подростковом возрасте два периода: младший подростковый возраст (12–14 лет) и старший подростковый возраст, или раннюю юность (15–17 лет) [1].

Как показал анализ литературы (Свеженцева Н.С. и др.), именно в этот период особенно высок риск формирования девиантного поведения по ряду факторов.

1. Физиологические изменения. В этот период происходит активное половое созревание, гормональная перестройка организма.

2. Кризис идентичности. Подросток ищет себя, пробует разные роли, стремится к самостоятельности.

3. Смена социальных ориентиров. Авторитет родителей и учителей снижается, возрастает влияние сверстников.

4. Когнитивные особенности. Мышление усложняется, но ещё не достигает уровня полноценной рефлексии.

5. Эмоциональная нестабильность. В 11–13 лет у мальчиков (и в 13–15 лет у девочек) наблюдается наиболее выраженное упрямство и неустойчивое настроение.

6. Проблемы в межличностных отношениях. Конфликты с взрослыми из-за стремления к автономии, трудности в общении со сверстниками могут провоцировать протестное поведение [8].

По мнению исследователя М.А. Галагузовой, девиантное поведение выступает как один из видов отклоняющегося поведения, связанного с нарушением соответствующих возрасту

социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп [4].

В соответствии с подходом М.А. Галагузовой девиантное поведение трактуется как одна из форм отклоняющегося поведения [4].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что девиантное поведение понимается как действие, не соответствующее социальным нормам, поэтому при отсутствии своевременной профилактической и психолого-педагогической помощи такие отклонения могут перерасти в более тяжелые формы отклоняющегося поведения. В этой связи важно обратиться к рассмотрению понятия «профилактика».

В социальной педагогике В.Г. Баженов, Э.П. Погребняк под профилактикой понимают прежде всего научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка; содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала [2].

Одним из эффективных средств решения проблемы профилактики девиантного поведения детей представляется сюжетно-ролевая игра.

Игра – это один из видов социального поведения в самых разных сферах жизни. Игра является искусственно сконструированной моделью тех или иных процессов реальной жизни и выполняет две основные функции: развития личности и компенсации (замещения) процессов, которые удовлетворяют некоторые потребности индивидов, но не могут быть реализованы в реальной жизни [9].

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке [6].

Д.Б. Эльконин выделял следующие компоненты структуры игры:

- воображаемая ситуация;
- замысел;
- сюжет;
- собственно игровые действия;
- правила поведения, характерные для данной роли [5].

В качестве ключевого компонента сюжетно-ролевой игры выступает сюжет, без которого она была бы просто невозможна. Сюжет – это область действительности, совокупность жизненных обстоятельств, которые воспроизводятся детьми в процессе игры и модифицируются исходя из круга их интересов, личного опыта, представления об окружающем мире [5].

Одна из наиболее распространенных классификаций сюжетно-ролевых игр строится на основе доминирующих действий ученика. Они представлены следующими видами игр:

- бытовые игры («Моя семья»);
- игры с общественными сюжетами (Прием врача);
- героические игры (Герои войны);
- художественные игры (Маша и медведь);
- режиссерские игры (Кукольный дом) [3].

Сюжетно-ролевые игры представляют собой эффективный инструмент профилактики девиантного поведения среди младших подростков, поскольку предоставляют возможность моделирования социальных ситуаций, освоения социально одобряемых норм поведения и развития коммуникативных навыков, а также способствуют формированию самоконтроля. В рамках таких игр создаётся безопасная среда, в которой подростки могут экспериментировать с различными социальными ролями, выражать эмоции и отрабатывать конструктивные стратегии взаимодействия. Рассмотрим классификацию данных игр.

1. Игры, направленные на развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде.
2. Игры, моделирующие социально значимые ситуации.
3. Игры, направленные на самоидентификацию и социализацию.

4. Игры с элементами профорientации и планирования будущего.

5. Игры, направленные на снижение эмоционального напряжения и тревожности [7].

Классификация демонстрирует, что любой вид игр обладает ресурсами для профилактического воздействия, которые педагог способен задействовать в образовательном процессе. В ходе командных игр и совместных занятий, нацеленных на развитие коммуникативных умений, дети не только укрепляют связи внутри коллектива и снижают риск социальной изоляции, но и развивают способность к сопереживанию. Практическое взаимодействие учит их внимательно слушать собеседника, слышать суть его высказываний, согласовывать действия с партнёрами, коллективно находить решения и с уважением относиться к разным точкам зрения. Всё это вместе закладывает фундамент для конструктивного общения в будущем. В то время как игры, воспроизводящие социально значимые ситуации, младшие подростки погружаются в сценарии, где необходимо сделать моральный выбор и оценить возможные последствия своих действий. Это позволяет им не только сформировать чёткие нравственные ориентиры, но и наработать практические навыки анализа ситуаций, а также отработать стратегии поведения в условиях давления или негативного влияния со стороны. Постепенно у подростков складывается понимание этических норм и уверенность в способности им следовать. В процессе игр, направленных на самоидентификацию и социализацию, учащиеся развивают навыки эмоциональной саморегуляции и осваивают новые модели поведения. Полученные в безопасной игровой среде компетенции впоследствии переносятся в реальные жизненные ситуации, что позволяет подросткам осознанно выбирать социально приемлемые стратегии поведения и противостоять негативным примерам. Профорientационные игры и занятия по планированию будущего способствуют формированию у учащихся навыков целеполагания и разработки стратегий достижения целей. Это снижает привлекательность сомнительных компаний и идеи «лёгких денег», одновременно расширяя представления подростков о различных профессиях и помогая им осмыслить собственные профессиональные перспективы. Через игры, нацеленные на регуляцию эмоционального состояния, ученики осваивают безопасные способы реагирования на стрессовые ситуации. Такой опыт снижает риск агрессивного поведения и стремления к изоляции, помогает справляться с тревожностью. Как следствие, в коллективе складывается благоприятная психологическая атмосфера, способствующая продуктивному взаимодействию.

Также рассмотрим преимущества моделирования реального социума с позиции первичной профилактики девиантного поведения.

1. Формирование позитивных ориентиров: сюжетно-ролевая игра, в которой главный компонент будет основываться на социально одобряемом поведении будет содействовать становлению представлений о ценностях гражданственности и нравственности. Это влечет за собой формирование осознанных моделей поведения, снижая вероятность совершения асоциальных поступков.

2. Развитие коммуникативных навыков: моделирование ситуаций, связанных с принятием коллективных решений, расширяет возможности для развития навыков эффективного общения и урегулирования конфликтов. Данные умения уменьшают риск агрессивного поведения и открывают путь к конструктивному разрешению спорных вопросов.

3. Самоидентификация и социализация: вовлечение в ролевые игры создает условия для самоопределения в социуме, выработки личной позиции и осознания важности участия каждого члена сообщества. Этот процесс особенно важен для лиц, находящихся в группе риска или испытывающих затруднения с социальной адаптацией.

4. Развитие лидерских качеств: интерактивные занятия стимулируют развитие ответственности, умения планировать и координировать работу команды. Данные навыки полезны как для личностного роста, так и для предотвращения деструктивных форм поведения, так как дети и подростки учатся справляться с жизненными вызовами самостоятельно и в сотрудничестве с другими.

5. Психологическая поддержка: игровая атмосфера помогает снизить уровень тревожности и напряжения, позволяя участникам получить эмоциональную разрядку и отвлечься от повседневных проблем. Тем самым снижается склонность к девиантному поведению, такому как злоупотребление алкоголем, наркомания или совершение правонарушений.

6. Повышение самооценки: после освоения новой роли и успешного выполнения поставленных задач у участников растёт вера в свои силы и способности. Позитивный опыт достижений формирует чувство компетентности и улучшает самовосприятие, снижая склонность к отклонению от общепринятых норм поведения [7].

Подводя итог, можно сделать вывод, что сюжетно-ролевая игра представляет собой не просто форму развлечения, а особый механизм освоения социальной действительности. В её основе лежит воображаемая ситуация, в рамках которой ребёнок принимает на себя роль взрослого и действует в самостоятельно созданной игровой среде. Такой формат позволяет в безопасной и творческой обстановке осваивать социальные нормы, изучать модели поведения и понимать принципы взаимодействия между людьми.

Список литературы

1. Возрастные особенности обучающихся подросткового возраста. – URL: <https://7zar.uralsschool.ru/file/download?id=256> (дата обращения: 07.03.2026).
2. Волченкова Е.В. Профилактика девиантного поведения молодежи: учебное пособие / Е.В. Волченкова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киров: ВятГУ, 2023. – 208 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/457679> (дата обращения: 07.03.2026).
3. Вопросы мультилингвального образования: сборник научных трудов / под ред. О.И. Кабалиной. – М.: ГУП, 2023. – URL: <https://e.lanbook.com/book/512895> (дата обращения: 14.03.2026).
4. Галагузова Ю.Н. Полисубъектность в профилактике девиантного поведения подростков в образовательной организации / Ю.Н. Галагузова, Н.Н. Лабарешных, Е.В. Москвина // Педагогическое образование в России. – 2021. – №4. – С. 117–123. DOI 10.26170/2079-8717_2021_04_14. EDN PTMJRC
5. Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы VIII Международной научно-практической конференции (13 декабря 2013 г.). Ч. II. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2013. – URL: <https://e.lanbook.com/book/56660> (дата обращения: 07.03.2026).
6. Недоповз И.И. Педагогика и методика игровой деятельности: лабораторный практикум: учебное пособие / И.И. Недоповз. – Ставрополь: СКФУ, 2021. – 95 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/386630> (дата обращения: 14.03.2026). EDN WROSVM
7. Паатова М.Э. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков / М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – №1. – С. 96–104. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/291550> (дата обращения: 07.03.2026). EDN PCUFTX
8. Свеженцева Н.С. Личностные особенности младших подростков с девиантным поведением / Н.С. Свеженцева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-mladshih-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem> (дата обращения: 10.03.2026).
9. Чеченёва Н.Г. Рекреативные технологии / Н.Г. Чеченёва. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Планета музыки, 2023. – URL: <https://e.lanbook.com/book/324923> (дата обращения: 14.03.2026).

Дорофеев Андрей Викторович
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский горный
университет императрицы Екатерины II»
г. Санкт-Петербург

Корагина Татьяна Геннадьевна
соискатель, старший преподаватель
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный
университет «Синергия»
г. Москва

DOI 10.31483/r-154293

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КОЛЛЕДЖА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал игровых технологий в системе среднего профессионального образования как средства формирования профессиональных компетенций студентов. Анализируются педагогические условия внедрения игропрактики в образовательный процесс технических специальностей. Обосновывается влияние игровых методов на развитие профессионального мышления, практических навыков, мотивации и самостоятельности обучающихся. Особое внимание уделяется интеграции игровых технологий в систему интерактивной дидактической поддержки. Делается вывод о том, что игровая модель обучения выступает эффективным драйвером профессионального развития будущих специалистов технического профиля.

Ключевые слова: игровые технологии, игропрактика, профессиональные компетенции, техническое образование, геймификация, интерактивная дидактика, среднее профессиональное образование.

Современное техническое образование функционирует в условиях стремительных технологических изменений. Цифровизации производства и трансформации профессиональных стандартов. Подготовка специалистов технического профиля требует не только усвоения теоретических знаний, но и формирования устойчивых профессиональных компетенций. Включающих практические навыки, аналитическое мышление, способность к командной работе и принятию решений в нестандартных ситуациях [4].

Традиционные формы обучения, основанные преимущественно на репродуктивной деятельности, постепенно уступают место активным и интерактивным методам [7]. Особое место среди них занимают игровые технологии, которые позволяют моделировать профессиональные ситуации, создавать условия для практико-ориентированного обучения и активизировать познавательную деятельность студентов [3].

Игровые технологии в техническом образовании представляют собой совокупность методов и средств, направленных на организацию учебной деятельности в форме деловых, ролевых, имитационных и цифровых игр, максимально приближенных к реальным профессиональным условиям [2]. Использование игровых технологий на занятиях по техническим дисциплинам позволяют применять упражнения, направленные на формирование у обучающегося способностей, которые сложно развить другими средствами [1].

Актуальность исследования определяется современными требованиями рынка труда к подготовке специалистов, обладающих не только системой теоретических знаний, но и сформированными профессиональными компетенциями, обеспечивающими готовность к практической деятельности. Особую значимость данная проблема приобретает в системе среднего профессионального образования технического профиля, где содержание учебных дисциплин

отличается повышенной сложностью и абстрактностью, что нередко снижает уровень учебной мотивации обучающихся.

Проблема использования игровых технологий в обучении решается в рамках компетентностной модели образования, предполагающей практико-ориентированную подготовку и формирование способности обучающихся применять знания в реальных профессиональных ситуациях. Важную роль в данном процессе играет активное развитие цифровых технологий, расширяющих возможности использования симуляторов, виртуальных лабораторий и геймифицированных образовательных платформ как эффективных средств повышения вовлечённости и качества профессиональной подготовки студентов [8].

Игровые технологии позволяют соединить теоретическое обучение с практической деятельностью, при этом студент в созданной образовательной среде становится активным субъектом профессионального становления [5].

Игровые технологии в техническом образовании реализуются через:

- деловые и ролевые игры, моделирующие производственные процессы;
- кейс-симуляции профессиональных ситуаций;
- проектные игровые задания;
- цифровые симуляторы и виртуальные лаборатории;
- элементы геймификации (рейтинги, уровни, система достижений) [6].

Использование данных технологий способствует формированию таких профессионально значимых качеств студента, как профессионального мышления; способности к анализу технических задач; навыков принятия решений в условиях неопределённости; коммуникативной компетентности; ответственности за результат деятельности [4]. Отметим, что игровая среда становится пространством безопасного профессионального эксперимента, где студент может моделировать различные сценарии деятельности без риска реальных производственных потерь [8].

Новизна исследования заключается в рассмотрении игровых технологий не только как средства повышения мотивации, но и как системного механизма формирования профессиональных компетенций студентов технических специальностей. Игровые технологии рассматриваются как инструмент перехода от усвоения знаний к формированию профессионального опыта в учебной среде [10].

Игровые технологии будут способствовать профессиональному развитию если выполнены следующие условия: 1) реализована профессиональная направленность игровых сценариев; 2) достигается связь игры с реальными производственными задачами; 3) сформулирована четкая система оценки сформированных компетенций; 4) организована методическая подготовка преподавателей к проектированию игровых образовательных ситуаций; 5) комплексное проектирование игровых методов в структуре учебной программы, исключающее их эпизодическое использование [9].

С целью проверки эффективности игровых технологий как средства формирования профессиональных компетенций была проведена опытно-экспериментальная работа на базе технического колледжа (специальности Информационные системы и программирование) при Московском финансово-промышленном университете «Синергия». В исследовании приняли участие 64 студента второго курса. Контрольную группу (КГ) составили 32 чел. – обучение осуществлялось преимущественно традиционными методами. В экспериментальную группу (ЭГ) входило 32 чел. – в образовательный процесс системно внедрялись деловые игры, производственные симуляции, кейс-игры, элементы геймификации в цифровой среде.

Опытно-экспериментальная работа включала этапы: констатирующий (проводилась диагностика исходного уровня сформированности профессиональных компетенций); формирующий (внедрение комплекса игровых технологий в учебные дисциплины профессионального цикла); контрольный (повторная диагностика и сравнительный анализ результатов).

Оценка проводилась по следующим критериям: учебно-профессиональная мотивация; уровень профессиональных знаний; сформированность практических умений; способность к принятию профессиональных решений; коммуникативная компетентность. Для

тестирования профессиональных знаний использовались авторские тесты по дисциплинам профессионального цикла (30–40 заданий различного уровня сложности). Также применялись практико-ориентированные задания, предполагающие решение производственных кейсов и выполнение моделируемых профессиональных задач с использованием критериев экспертной оценки. Использовалась карта наблюдения преподавателя, в которой оценивалось проявление таких профессионально значимых умений как способность к анализу технической ситуации, принятие решений, соблюдение технологического алгоритма, ответственность за результат.

Сформированность профессиональных компетенций оценивалась по трёхуровневой шкале: высокий уровень (самостоятельное и обоснованное выполнение профессиональных задач); средний уровень (выполнение задач с частичной помощью преподавателя); низкий уровень (затруднения при выполнении типовых профессиональных действий). Интегральный показатель рассчитывался как средневзвешенное значение по всем диагностическим критериям.

На констатирующем этапе различия между группами были статистически незначимыми. Средний уровень сформированности профессиональных компетенций составлял: КГ – 47%; ЭГ – 48%.

После завершения формирующего этапа были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровень сформированности профессиональных компетенций

Уровень сформированности	КГ	ЭГ
Высокий	21%	46%
Средний	49%	44%
Низкий	30%	10%

Проведенное исследование показало: прирост высокого уровня компетенций в ЭГ составил 22%; количество студентов с низким уровнем снизилось на 21%; общий интегральный показатель профессиональной готовности повысился в среднем на 24–27%. Особенно выраженная динамика наблюдалась по показателям: учебно-профессиональная мотивация (рост на 31%); принятие профессиональных решений (рост на 29%); практическая готовность к выполнению производственных задач (рост на 26%). Изменения в КГ носили умеренный характер и не превышали 8–10%. Полученные данные подтверждают, что системное использование игровых технологий способствует:

- повышению внутренней мотивации к профессиональному обучению;
- глубокому усвоению профессионального материала;
- формированию устойчивых практических навыков;
- развитию ответственности за результат деятельности.

Несмотря на высокий педагогический потенциал, использование игровых технологий в техническом образовании связано с определёнными рисками:

- смещение акцента с содержания на форму, поскольку избыточная геймификация может снижать глубину усвоения профессионального материала;
- снижение дисциплинарной организованности при отсутствии чёткой структуры игры;
- недостаточная подготовка преподавателей к проектированию профессионально ориентированных игровых сценариев;
- формальный характер внедрения, когда игровые элементы используются эпизодически и не интегрированы в систему подготовки.

Можно сделать вывод, что игровые технологии при соблюдении педагогических условий внедрения выступают эффективным инструментом профессионального развития студентов технических специальностей, повышая качество подготовки и конкурентоспособность выпускников на рынке труда, а также обеспечивают активное включение студентов в учебный

процесс, способствуют развитию их профессионального мышления и создают условия для моделирования реальной профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифровых игровых платформ и систем объективной оценки профессиональных компетенций в условиях геймифицированного обучения.

Список литературы

1. Алексеевнина А.К. Применение игровых технологий по техническим дисциплинам для развития учебной мотивации в системе среднего профессионального образования / А.К. Алексеевнина, И.С. Гончарова // Вестник педагогических наук. – 2021. – №7. – С. 73–80. EDN TEIXDL
2. Педагогические приёмы использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при подготовке специалистов среднего профессионального образования (СПО) / М.В. Арзамасцева, А.В. Школьников, С.И. Тарасова, С.И. Любая // Вестник АПК Ставрополя. – 2017. – №2. – С. 148–151. EDN YULIWJ
3. Войтальянова Я.И. Применение технологии мобильного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов технических специальностей / Я.И. Войтальянова, С.В. Шелихова // Вестник педагогических наук. – 2025. – №7. – С. 306–312. EDN LFWORC
4. Горбенко Т.И. Электронное обучение как фактор повышения профессиональной подготовки студентов технических специальностей / Т.И. Горбенко, М.В. Горбенко // Лучшие практики электронного обучения: материалы I методической конференции (Томск, 24 апреля 2015 г.) / Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2015. – С. 44–А. DOI 10.17223/9785751123598/17. EDN UHAXSB
5. Карева Г.В. Применение игровых технологий в профессиональном образовании как метод развития компетентностных способностей студентов технического профиля / Г.В. Карева // Транспортное машиностроение. – 2015. – №1(45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-igrovyyh-tehnologiy-v-professionalnom-obrazovanii-kak-metod-razvitiya-kompetentnostnyh-sposobnostey-studentov> (дата обращения: 24.02.2026). EDN YNXXSK
6. Колодезникова А.Н. Профессионально ориентированная технология обучения как способ формирования самостоятельности студентов технических специальностей / А.Н. Колодезникова // Глобальный научный потенциал. – 2021. – №12 (129). – С. 196–198. EDN CDLAZL
7. Корчагина Т.Г. Реализация интерактивной дидактической поддержки студентов технического колледжа в процессе математической подготовки: учебно-методическое пособие / Т.Г. Корчагина, Р.А. Яфизова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 60 с. DOI 10.31483/a-10731. EDN BVZXGD
8. Крыга Т.А. Игровые технологии и практики в образовании студентов технических специальностей / Т.А. Крыга // Самоуправление. – 2024. – №4(143). – С. 57–59. EDN PLLKXW
9. Степанова Н.А. Игровые технологии в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования / Н.А. Степанова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27077> (дата обращения: 24.02.2026). EDN YNXXSK
10. Титенкова О.С. Игровые технологии как инструмент формирования и развития инструментальных компетенций студентов среднего профессионального образования / О.С. Титенкова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №12. – С. 35–39. EDN XMTZZK

Зяблицкая Анна Владимировна
студентка

Научный руководитель
Султанбаева Клавдия Ивановна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Аннотация: в статье представлены результаты исследования формирования навыков сотрудничества у детей младшего дошкольного возраста (2–3 лет) средствами подвижных игр. Актуальность обусловлена практической необходимостью использования подвижных игр в условиях цифровой эпохи с тенденцией к малоподвижному образу жизни. Игра рассматривается как отражение социальной жизни, источник развития личности и умственной активности. Подвижные игры способствуют формированию физических качеств, двигательных умений и навыков, а также учат играть в коллективе, дружить, уступать, помогать друг другу, преодолевать робость и застенчивость.

Ключевые слова: подвижные игры, навыки сотрудничества, младшие дошкольники, коммуникативные умения.

Целью данной работы является представление результатов исследования формирования навыков сотрудничества у детей младшего дошкольного возраста во взаимосвязи в подвижных играх.

Актуальность обращения к данной теме обусловлена практической необходимостью в использовании подвижных игр для детей младшего дошкольного возраста, поскольку их ценность в развитии малышей доказана самой жизнью. Особенно важно помнить об этом в современную эпоху цифровых технологий, с тенденциями к малоподвижному образу жизни. Развитие двигательной активности детей младшего дошкольного возраста – это жизненно значимая задача для педагогов и родителей.

Игра – неисчерпаемый источник радости для ребенка, она наполняет его жизнь глубоким смыслом и содержанием, является отражением социальной жизни. От развития и характера игры во многом зависит его всестороннее развитие и умственная активность [7].

В процессе общения проявляются, устанавливаются, развиваются взаимоотношения ребенка с партнерами по игре. Эти отношения бывают очень непросты.

По мере становления личности ребенка происходит развитие игры. В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно-значимой и общественно-оценочной деятельности учения.

В этом смысле подвижные игры – одно из самых основных средств физического воспитания детей, они способствуют формированию физических качеств (быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости) и совершенствуют двигательные умения и навыки. Доказано, что в процессе подвижных игр дети также учатся играть в коллективе, дружить, уступать и помогать друг другу. Кроме того, в игре, подражая действием товарищей, ребенок естественно и непринужденно выполняет различные движения, что помогает преодолеть робость и застенчивость [8].

Объект исследования: формирование навыков сотрудничества у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: использование подвижных игр в формировании навыков сотрудничества у детей младшего дошкольного возраста.

Задача исследования: опытно-экспериментальным путем выявить условия эффективного использования подвижных игр в формировании навыков сотрудничества у детей младшего дошкольного возраста.

Играя в подвижные игры, дети удовлетворяют свои потребности в движении, выплескивают свою накопленную энергию, снимают напряжение и получают новые эмоциональные ощущения. Дети, испытавшие радость и успех от игры, повышают свою самооценку. Игры с элементами соревнования учат ребенка контролировать свои эмоции, подчиняться общим правилам, что постепенно формирует волевые усилия.

Как доказано учеными (М.А. Васильева, В.В. Гербова, Э.Я. Степанкова) сюжетные подвижные игры помогают детям закреплять представления об окружающем мире, развивают формирование ценных волевых качеств. Педагогу необходимо ориентироваться на такие педагогические принципы, как чередование различных по содержанию подвижных игр, постепенное усложнение сюжета, активное проговаривание и повторение ритмических считалок с физическими упражнениями и др. [2].

От выбора воспитателя детской группы дошкольного учреждения во многом зависит уровень развития физических движений детей, а также некоторых волевых проявлений в игре. По нашим наблюдениям, чем дольше и активнее действует ребенок в игре, тем больше ребенок упражняется в том или ином виде движений, также вступает в различные взаимоотношения с другими участниками. Иными словами, ребенку приходится больше проявлять ловкость, выдержку, умение подчиняться правилам игры и общаться со сверстниками, а это есть процесс социализации [3].

Классики психологии и педагогики: А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, Д.Б. Эльконин – обоснованно доказывали, что игра для ребёнка – это серьезно, это его работа, именно во время игры у каждого ребенка начинается формирование основ его психологического состояния и эмоциональное отношение к социальным ситуациям. Несомненно, что ребенок формируется именно в игре и за счет игры. Важно понимание сотрудничества между детьми младшего дошкольного возраста, которое подразумевает, умение договориться, соблюдать очередность игры, прислушиваться к себе и окружающим.

Активность детей в играх зависит от целого ряда психолого-педагогических условий: содержания игры, характера и интенсивности движений в ней, от организации и методики ее проведения, а также от подготовленности детей к принятию игровых действий. Одной из задач педагогического руководства подвижными играми является поддержание достаточной физической активности всех детей, постоянное усложнение движений в соответствии с возрастными особенностями малышей [5].

Одной из задач педагогического руководства подвижными играми является поддержание достаточной физической активности всех детей, постоянное усложнение движений в соответствии с возрастными особенностями малышей. С целью изучения условий формирования навыков сотрудничества у детей 2–3 лет проводили исследование с использованием методов включенного наблюдения, методики «Поиграй». В ходе игры задают вопросы: «Что это? Для чего это нужно?» Затем предлагают ребенку погладить предмет, надавить, смять и т. д. спрашивают: «Рукавичка» чтобы выяснить умение выявлять качества и называть их. (Г.А. Урунтаева. Ю.А. Афонькина), и организации воспитательной ситуации. Исследование проводилось в младшей группе детей МБДОУ Детский сад «Аленка» города Абазы в декабре 2025 года.

На начало исследования из общего количества 20 детей младшего дошкольного возраста в процессе подвижных игр было выявлено, что только у трех детей (25%) коммуникативные навыки и желание общаться в игре, 15 детей (75%) наблюдается средний уровень сформированности навыков сотрудничества у детей в процессе подвижных игр. А у двух детей (10%) не сформированы навыки сотрудничества. С детьми, не умеющими сотрудничать в игре с другими, необходимо продолжать целенаправленную работу по развитию коммуникативных умений и навыков сотрудничества, в первую очередь.

Важным педагогическим условием формирования навыков сотрудничества у малышей выступает организация общей подвижной игры, как прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с мальчиками и девочками, так как в таком возрасте они активно интересуются друг другом, и у них появляется потребность в общении.

В заключении отметим, что в современном детском сообществе от воспитателей и родителей во многом зависит успех в формировании навыков сотрудничества у детей 2–3 лет, а также уровень владения ими игровыми умениями.

Список литературы

1. Бауэр О.П. Подвижные игры / О.П. Бауэр // Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие для студентов / под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. – СПб.: ВВМ, 2004. – С. 331–332. EDN RWHVPR
2. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.
3. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость: пособие для воспитателя детского сада / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
4. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Л.Д. Глазырина, В.А. Овсянкин. – М.: Владос, 2000. – 262 с. EDN HOTSDE
5. Калининченко А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников: методическое пособие / А.В. Калининченко, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
6. Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста: методическое пособие / Г.М. Лямина. – М.: Айрис-Пресс, 2006. – 318 с. EDN PDPSRQ
7. Степанкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр / Э.Я. Степанкова. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 37 с.
8. Тимофеева Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста / Е.А. Тимофеева. – М.: Просвещение, 1986.

Левашева Ксения Денисовна
студентка

Лисуненко Вадим Юрьевич
студент

Научный руководитель
Прокончук Анна Реональдовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»
г. Москва

ЦИФРОВЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ВОЗМОЖНОСТИ, РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье рассматривается применение цифровых игровых технологий в обучении английскому языку. Актуальность темы обусловлена цифровизацией образования и необходимостью повышения мотивации обучающихся. Цель исследования – анализ возможностей, рисков и перспектив использования игровых технологий в процессе обучения иностранному языку. В работе рассмотрены педагогические преимущества игровых методов, выявлены основные риски их внедрения, а также обозначены перспективные направления развития. В заключении сделан вывод о необходимости сбалансированного использования цифровых игровых технологий с учетом педагогических целей.

Ключевые слова: игровые технологии, обучение английскому языку, мотивация, интерактивное обучение, цифровизация образования.

Введение.

В условиях цифровой трансформации образования особую роль приобретают технологии, направленные на повышение вовлеченности обучающихся. Одним из таких инструментов

являются цифровые игровые технологии, представляющие собой внедрение игровых элементов в образовательный процесс.

Обучение английскому языку требует постоянной практики, высокой мотивации и активного взаимодействия. В этой связи игровые технологии становятся эффективным средством повышения интереса к предмету и улучшения результатов обучения [1, с. 48].

Цель исследования – проанализировать возможности, риски и перспективы использования цифровых игровых технологий в обучении английскому языку.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи.

1. Рассмотреть особенности применения игровых технологий в обучении.
2. Выявить их преимущества.
3. Определить основные риски.
4. Обозначить перспективы развития.

Объект исследования – процесс обучения английскому языку.

Предмет исследования – цифровые игровые технологии как инструмент обучения.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, сравнительный анализ.

Возможности цифровых игровых технологий.

Цифровые игровые технологии обладают значительным образовательным потенциалом.

Во-первых, они повышают мотивацию обучающихся. Игровые элементы, такие как баллы, уровни, достижения, создают эффект вовлеченности и стимулируют регулярную практику языка [1, с. 52].

Во-вторых, обеспечивается интерактивность обучения. Обучающиеся активно участвуют в процессе, выполняя задания, взаимодействуя с системой и получая мгновенную обратную связь.

В-третьих, реализуется принцип индивидуализации обучения. Многие цифровые платформы адаптируют задания под уровень обучающегося, что позволяет учитывать его сильные и слабые стороны [2, с. 114].

В-четвертых, игровые технологии способствуют развитию коммуникативных навыков. Использование игровых цифровых платформ также способствует развитию самостоятельности обучающихся, поскольку многие задания предполагают индивидуальное принятие решений и самоконтроль результатов обучения [2, с. 139]. Ролевые игры, симуляции и диалоговые сценарии моделируют реальные ситуации общения на английском языке [4, с. 87].

Кроме того, использование игровых форматов снижает страх ошибки, что особенно важно при изучении иностранного языка.

Дополнительным преимуществом цифровых игровых технологий является возможность формирования устойчивой учебной мотивации у обучающихся разных возрастных групп. В отличие от традиционных форм работы, игровые механики способствуют поддержанию интереса к изучению английского языка на протяжении длительного времени. Регулярное выполнение интерактивных заданий, система поощрений и возможность отслеживания личного прогресса создают условия для более активного включения обучающихся в образовательный процесс [1, с. 55]. При этом успешность применения цифровых технологий во многом зависит от соответствия выбранного формата конкретным учебным целям и этапу освоения языкового материала. Особенно эффективно игровые технологии проявляют себя при обучении лексике и развитию навыков аудирования, поскольку позволяют совмещать образовательные задачи с элементами интерактивного взаимодействия [4, с. 102].

Риски и ограничения.

Несмотря на преимущества, использование цифровых игровых технологий связано с рядом рисков.

Первый риск – снижение учебной направленности. При избыточной игровой составляющей внимание обучающихся может смещаться с содержания на форму.

Второй риск – формирование поверхностных знаний. Игровые задания не всегда способствуют глубокому пониманию грамматических структур и лексики.

Третий риск – зависимость от технологий. Дополнительной проблемой является возможность снижения концентрации внимания обучающихся при чрезмерном использовании динамических игровых элементов в образовательной среде [2, с. 174]. Чрезмерное использование цифровых средств может снижать навыки самостоятельного мышления и традиционного обучения.

Четвертый риск – цифровое неравенство. Не все обучающиеся имеют равный доступ к устройствам и стабильному интернету.

Также следует учитывать педагогический фактор: эффективность игровых технологий напрямую зависит от того, насколько грамотно они интегрированы в учебный процесс [2, с. 167].

Перспективы развития.

Перспективы использования цифровых игровых технологий в обучении английскому языку связаны с дальнейшим развитием образовательных технологий.

Одним из направлений является использование искусственных нейронных сетей для адаптации обучения [3, с. 19]. Такие системы смогут более точно подстраиваться под уровень обучающегося.

Другим перспективным направлением является развитие технологий виртуальной и дополненной реальности, позволяющих моделировать языковую среду [3, с. 22].

Также ожидается усиление интеграции игровых технологий в образовательные платформы и системы управления обучением [2, с. 203]. Кроме того, ожидается расширение использования мобильных образовательных приложений, обеспечивающих возможность изучения английского языка вне учебной аудитории и повышающих доступность языковой практики [3, с. 27].

Перспективным направлением также является развитие многопользовательских образовательных платформ, позволяющих обучающимся взаимодействовать друг с другом на английском языке в цифровой среде. Совместное выполнение игровых заданий, участие в виртуальных командах и коммуникация в режиме реального времени способствуют развитию языковой практики и навыков межкультурного общения [4, с. 121].

Важным направлением остается разработка методических рекомендаций для преподавателей, позволяющих эффективно использовать игровые элементы без ущерба для содержания обучения.

Таким образом, ключевым условием остается грамотное сопровождение игровой деятельности.

Заключение.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Цифровые игровые технологии являются эффективным инструментом обучения английскому языку.

2. Они способствуют повышению мотивации, развитию коммуникативных навыков и индивидуализации обучения [1, с. 58]. Однако их использование должно быть педагогически обоснованным и сбалансированным [2, с. 210].

3. Риски, связанные с поверхностным усвоением знаний и зависимостью от технологий, требуют внимательного контроля со стороны преподавателя.

Таким образом, цифровые игровые технологии не заменяют традиционные методы обучения, а дополняют их, повышая эффективность образовательного процесса. Следует отметить, что обращение к игровым методам обучения позволяет активизировать лексический запас и грамматическую базу студентов для решения определенной коммуникативной задачи при моделировании ситуаций реального речевого общения. Учебные ролевые игры остаются одним из наиболее эффективных инструментов обучения иностранным языкам. С другой стороны, необходимо помнить, что успех обучения зависит от умения преподавателя включить в игру все элементы изученного материала, обеспечивая коммуникативную направленность обучения.

Список литературы

1. Кузнецов А.А. Геймификация в образовании: теория и практика применения / А.А. Кузнецов // Образование и наука. – 2021. – №5. – С. 45–60.

2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2018. – 272 с.

3. Роберт И.В. Цифровые технологии в современном образовании / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2020. – №3. – С. 15–24.

4. Сысоев П.В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам / П.В. Сысоев. – М.: Ленанд, 2019. – 240 с.

Макарова Екатерина Константиновна

магистрант

Научный руководитель

Митрохина Светлана Васильевна

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

УЧЕБНО-ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация: в статье предлагается научный анализ учебно-деловой игры как одного из средств, используемых в преподавании правовых дисциплин. Внедрение учебно-деловой игры в учебный процесс будет способствовать более быстрому формированию профессиональных компетенций у будущих юристов.

Ключевые слова: учебно-деловая игра, право, профессиональные компетенции, профессиональные действия.

Правовое обучение имеет свои отличительные особенности и требует особого подхода. Очень важно не только предоставить студентам готовые знания, но и с помощью специальных методов и средств привести их самих к самостоятельному решению поставленных преподавателем учебных задач. Для достижения подобной цели весьма эффективным являются различные групповые методы обучения праву. Наиболее полно имитировать профессиональную деятельность будущих юристов можно с помощью учебно-деловых игр. Практический опыт преподавателей подтверждает, что студенты лучше вникают, усваивают и запоминают материал, изученный посредством активной интеграции в учебный процесс. Совместная деятельность позволяет вносить свой индивидуальный вклад, обмениваться знаниями, идеями, изучать проблему в качестве активного участника определенного события.

Понятие учебно-деловой игры по-разному толкуется в литературных источниках. Толковый словарь русского языка представляет деловую игру как «моделирование производственной ситуации в целях выработки наиболее эффективных решений» [5]. Психологический словарь формулирует деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики [2].

Говоря об особенностях правового обучения, М.М. Османов считает необходимым в процессе учебно-деловых игр имитировать профессиональную деятельность юриста, когда студент может изучить любую проблему как активный участник процесса, прорабатывая непонятные моменты по изучаемой теме [3]. Волгина Н.А. и Одегова Ю.Г. говорят о том, что при использовании коммуникативных методов происходит активное восприятие информации, что позволяет держать в памяти 80% того, что говорили сами, 90% того, что делали сами [1].

Благодаря деловой игре можно за небольшой период времени изучить проблему, сформулировать вопросы по данной теме и проанализировать возникшие недочеты в ходе

коллективной работы. Процесс игры будет способствовать развитию взаимопонимания как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами.

В преподавании дисциплин «Административное право», «Уголовное право» и «Уголовный процесс», есть темы, для закрепления которых важно использовать учебно-деловые игры, чтобы студенты могли на практике определять есть ли состав правонарушения или нет, осуществлять юридически значимые действия в соответствии с законодательством и процесс самого правоприменения, определять вид ответственности за правонарушение и назначать наказание. По нашему мнению, необходимо также проводить учебно-деловую игру, объединяющую изученный материал по всем трем предметам, так как в реальных жизненных ситуациях сотрудники полиции сталкиваются с юридической квалификацией проступков и преступлений, затрагивающих разные отрасли права.

Основой в работе сотрудника правоохранительных органов является правильная квалификация правонарушения. От этого зависит законность и справедливость правоприменения: подследственность и подсудность, процессуальный порядок, вид наказания.

Как показывает опыт преподавателей Новомосковского филиала Юридического полицейского колледжа, даже подробные лекции и семинары о видах правонарушений не позволяют в полной мере сформировать у студентов умение квалифицировать правонарушение, определять его состав и осуществлять реализацию норм права. Это же было подтверждено в ходе проведенной нами диагностики сформированности профессиональных компетенций у будущих юристов на третьем курсе обучения.

Учебно-деловая игра «Следствие ведут студенты ЮПК» была разработана с целью отрабатки профессиональных действий различных сотрудников полиции (участкового, следователя, криминалиста и т. д.), умений осуществлять профессиональные действия сотрудников правоохранительных органов.

Игра проводилась со студентами третьего курса по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность». В ходе игры студенты не только осваивали материалы Кодекса об административных правонарушениях РФ, Уголовного кодекса РФ и Уголовно-процессуального кодекса РФ, но и учились их применять. Для этого была поставлена игровая задача: звонок в полицию с сообщением от свидетеля о правонарушении. Чтобы вовлечь всю учебную группу, студенты распределились на подгруппы и каждой была предложена конкретная ситуация.

Учитывая разные подходы к формированию игры, мы выделили в нашей учебно-деловой игре четыре этапа.

1. Предварительный. Преподаватель озвучивает цель, содержание и конечный результат игры, правила игры. Студенты разделяются на подгруппы, каждой подгруппе предлагается конкретная ситуация.

2. Подготовительный. После получения задания с описанием конкретной ситуации, когда поступает звонок от свидетеля в полицию, студентам предоставляется время для самостоятельной работы: изучение кодексов, распределение ролей в подгруппе, моделирование ситуации, подготовка юридических документов. При решении задач студенты должны использовать конкретные правовые нормы. Студент может опираться на следующий алгоритм действий, соответствующих стадиям правоприменительного процесса:

- установление фактических обстоятельств дела, которые могут иметь отношение для разрешения возникшей ситуации, анализ подлежащей применению нормы;

- юридическая квалификация, представляющая собой оценку собранных фактов на основе правовых норм, выбор и анализ правовых норм, подлежащих применению. Необходимо обратить внимание студентов на то, что при решении некоторых задач от них потребуются знания по административному и уголовному праву в комплексе со знаниями, полученными в рамках иных правовых дисциплин (конституционного, гражданского, земельного, экологического права и др.). С учетом того, что административное и уголовное законодательство

достаточно часто изменяется, при подготовке решения задач необходимо использовать нормативно-правовые акты в действующей редакции и не допускать ссылок на правовые акты, утратившие силу или недействующие по какой-либо причине;

– вынесение решения, характеризующееся тем, что на основании правовых норм, применимых в предложенной ситуации выносятся юридически обоснованное решение [4].

3. Игровой этап. Заключается в непосредственном проигрывании заданной ситуации с обсуждением подготовленных материалов в процессе самостоятельной подготовки студентов. У ребят должна получиться структура правоотношения. В задаче может быть несколько правоотношений и их следует решать по отдельности. Для каждого правоотношения необходимо подобрать законодательную норму, относящуюся к нему, и помнить, что особенностями норм административного права и уголовного права является то, что они могут содержаться не в одной, а в нескольких статьях закона (реальная и идеальная совокупность преступлений), а иногда и в разных нормативно-правовых актах. Норма должна содержать в себе гипотезу, то есть предположительную ситуацию, в которой применяется норма. Также в ней должна быть указана диспозиция – часть нормы, которая описывает правила поведения в конкретной ситуации. В конце нужно дать информацию о санкциях, грозящих за нарушение нормы.

4. Заключительный этап. Предполагает подведение итогов преподавателем: анализ юридических действий, осуществляемых студентами, разбор ошибок и их причин.

Таким образом, проведение нашей учебно-деловой игры позволило более эффективно имитировать полный цикл деятельности сотрудника правоохранительных органов и сформировать профессиональные компетенции у будущих юристов: уметь квалифицировать правонарушения, осуществлять тактико-специальные действия, формировать доказательственное мышление, использовать юридическую риторику и технику речи, развить вариативность и тактичность мышления.

Список литературы

1. Волгина Н.А. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы: учебное пособие для преподавателей / Н.А. Волгина, Ю.Г. Одегова. – М., 2004.
2. Зинченко В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Астрель, 2006. – 251 с.
3. Османов М.М. Деловая игра как метод правового обучения / М.М. Османов // Проблемы современного педагогического образования. – М., 2020. – №66-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-metod-pravovogo-obucheniya/viewer> (дата обращения: 23.03.2025). EDN RXOEPV
4. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18 декабря 2001 г. №174-ФЗ (ред. от 08.03.2026) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – №52 (ч. I). – СПС «Консультант».
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Государственный научный институт «Советская энциклопедия»: ОГИЗ: Государственное издательство иностранных и национальных слов, 1935–1940. – Т. 1–4. – 752 с.

Маратканова Юлия Андреевна

студентка

Ширинова София Рамизовна

студентка

Юдайчев Виталий Семенович

студент

Научный руководитель

Прокончук Анна Реональдовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»

г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: в работе исследуется процесс интеграции игровых цифровых платформ в практику изучения иностранных языков. Актуальность темы обусловлена потребностью современного «цифрового поколения» в интерактивных образовательных форматах и необходимостью повышения учебной мотивации. Цель исследования – анализ возможностей и ограничений применения геймифицированных инструментов в языковом образовании, а также оценка их дидактического потенциала. В работе рассмотрены теоретико-психологические основы геймификации, проанализированы функциональные особенности популярных платформ и обобщён практический опыт их внедрения. В заключении сформулированы выводы о двойственном эффекте игровых технологий, а также подчеркнута необходимость сбалансированного подхода, сохраняющего гуманистическую и коммуникативную основу педагогики.

Ключевые слова: геймификация, цифровые платформы, интерактивное обучение, мотивация обучающихся, персонализация образования.

Введение.

В условиях глобализации и развития международных коммуникаций владение иностранными языками трансформируется из узкопрофильного навыка в базовую компетенцию современного специалиста. Однако традиционные методики не всегда способны обеспечить высокий уровень вовлеченности обучающихся. Особенно заметно это среди представителей «цифрового поколения», для которых характерны клиповое мышление и многозадачность, а привычными способами взаимодействия с информацией являются интерактивность и визуализация.

Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между растущим спросом на интерактивные, технологически насыщенные форматы изучения языков и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по их внедрению в образовательный процесс.

Цель исследования – проанализировать возможности и ограничения использования игровых цифровых платформ в процессе изучения иностранных языков в современной образовательной среде.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи.

1. Раскрыть теоретико-методологические основы геймификации в контексте языкового образования.
2. Проанализировать популярные цифровые платформы с точки зрения их дидактического потенциала.
3. Проиллюстрировать эффективность применения игровых технологий на примере практических кейсов в школьной и вузовской практике изучения языков.
4. Выявить преимущества и риски внедрения игровых цифровых платформ в современной образовательной среде.

Объектом исследования является процесс изучения иностранных языков в условиях цифровой среды.

В качестве предмета исследования рассматриваются игровые цифровые платформы, направленные на повышение эффективности и мотивации в изучении языка.

В работе использованы методы теоретического анализа литературы, сравнительная характеристика образовательных платформ и систематизация педагогического опыта.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных выводов преподавателями иностранных языков при проектировании занятий с элементами геймификации, а также при разработке методических рекомендаций по интеграции цифровых платформ в учебный процесс.

Теоретические основы геймификации в обучении иностранным языкам.

Важно различать смежные понятия. Под геймификацией понимается внедрение игровых элементов (баллы, уровни, рейтинги, бейджи, прогресс-бары) в неигровой контекст, в данном случае – в учебный процесс. Игровое обучение предполагает использование полноценных игр для достижения дидактических целей, тогда как образовательная игра – более широкое понятие, включающее как цифровые, так и традиционные формы игровой деятельности с чётко прописанными учебными задачами. В рамках данного исследования фокус смещён именно на геймификацию как метод повышения вовлечённости через цифровые игровые механики [3].

Эффективность метода опирается на психологические механизмы. Согласно теории самоопределения Деси и Райна, геймификация комплексно удовлетворяет три базовые потребности: автономность (выбор темпа), компетентность (уровни и награды) и связность (командные задания), усиливая внутреннюю мотивацию [3].

Концепция потока М. Чиксентмихайи объясняет, что баланс сложности и мгновенная обратная связь поддерживают состояние глубокой вовлечённости, позволяя ученику сразу корректировать ошибки [2].

В языковом образовании геймификация наиболее эффективна на этапах работы с лексикой, грамматикой, аудированием и чтением. Развитие спонтанной устной речи остаётся за живым взаимодействием, поэтому игровые инструменты носят вспомогательный характер.

Таким образом, геймификация имеет прочное психолого-педагогическое обоснование, но требует грамотной интеграции, соответствия игровых элементов дидактическим целям и баланса внешней и внутренней мотивации.

Примеры игровых цифровых платформ для изучения языков.

В современной образовательной среде представлено множество цифровых инструментов, реализующих принципы геймификации. Для структурного анализа имеет смысл классифицировать платформы по целевому назначению, формату взаимодействия и типу игровых механик. Такая систематизация позволяет преподавателю осознанно выбирать инструмент под конкретные дидактические задачи.

Первую группу составляют приложения микрообучения (Duolingo, Memrise), разбивающие материал на сессии по 5–15 минут. Данные приложения особенно эффективны на начальных и средних уровнях владения языком, а также для поддержания прогресса в периоды между очными занятиями [2].

Вторую группу образуют платформы для интерактивной работы в аудитории (Kahoot!, Quizizz, Wordwall). Они ориентированы на преподавателя и позволяют трансформировать традиционную проверку знаний или повторение материала в соревновательный формат, обеспечивая мгновенную обратную связь, аналитику для преподавателя и возможность гибкой адаптации заданий под тему урока [1].

Третью группу представляют платформы интервального повторения (Quizlet, Anki). Они опираются на когнитивные модели памяти: Quizlet использует мультисенсорные карточки для скорости и точности, а Anki применяет алгоритм интервального повторения для долгосрочного запоминания и подготовки к экзаменам [3].

Дидактический потенциал реализуется через персонализацию, визуализацию прогресса и социальное взаимодействие, что значительно повышает усвояемость материала. Современные исследования подтверждают, что грамотное сочетание этих механизмов повышает усвояемость материала на 20–35% по сравнению с традиционными методами повторения. Однако большинство платформ ориентированы на рецептивные навыки и не заменяют живую коммуникацию. Поэтому они эффективны лишь как вспомогательный инструмент в комбинированном подходе [1].

Практический опыт применения игровых цифровых платформ.

Анализ педагогической практики позволяет выделить ключевые закономерности влияния геймифицированных инструментов на учебную активность и качество усвоения материала. В школьных занятиях по английскому языку широкое распространение получили Kahoot! и Quizlet. Наблюдения показывают, что уроки с использованием данных инструментов характеризуются существенно более высоким уровнем вовлечённости по сравнению с традиционными формами работы. Соревновательный формат (таймер, рейтинги) выступает катализатором интереса, активизируя группы со средней мотивацией и стимулируя самостоятельное повторение материала [3].

В вузах системное использование викторин и карточек повышает удержание материала на 20–30%. Платформы-конструкторы позволяют интегрировать геймификацию как фрагмент урока, сохраняя баланс между игровой практикой и дидактическими целями.

Риски и ограничения игровых платформ в языковом образовании.

Несмотря на очевидный дидактический потенциал, интеграция игровых цифровых платформ в языковое образование сопряжена с рядом педагогических рисков, требующих осознанного методического управления.

Существует опасность подмены глубинного усвоения материала механическим выполнением заданий. Ориентация на скорость и выбор готовых вариантов эффективно тренирует кратковременную память, но слабо способствует развитию аналитического мышления и спонтанной речи. Так, высокие показатели в приложении не всегда коррелируют с реальной коммуникативной компетенцией [2].

Смещение мотивационного фокуса представляет серьёзную педагогическую задачу. Избыток внешних стимулов может снижать внутреннюю познавательную мотивацию.

Отказ от игровых механик часто ведёт к спаду учебной мотивации, а цифровые интерфейсы не способны воспроизвести невербальную коммуникацию и эмоциональный отклик, формируемые в живом общении, что создаёт риск дегуманизации обучения.

Заключение.

Таким образом, игровые платформы не являются универсальным решением, но выступают эффективным вспомогательным инструментом при условии методически грамотной интеграции в учебный процесс. Сбалансированный подход предполагает дозированное применение геймификации на этапах повторения, обязательное сочетание с коммуникативно-практикой и сохранение ведущей роли преподавателя как куратора образовательного процесса.

Список литературы

1. Бражникова С.С. Современные цифровые коллаборативные инструменты в российском образовании: опыт, вызовы и перспективы / С.С. Бражникова // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2025. – №2. – С. 60–69. DOI 10.24412/2072-9014-2025-272-60-69. EDN BBWXMO
2. Острикова Г.Н. Геймификация в обучении иностранных языков: эффективность интерактивных технологий / Г.Н. Острикова, Н.Н. Павлова // Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – №4. – С. 178–183. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannyh-yazykov-effektivnost-interaktivnyh-tehnologiy> (дата обращения: 13.05.2026). DOI 10.18522/2070-1403-2025-111-4-178-183. EDN GRYGTF
3. Титова С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – №3. – С. 136–149. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannyh-yazykov-effektivnost-interaktivnyh-tehnologiy> (дата обращения: 07.05.2026).

Медведев Кирилл Дмитриевич
студент

Научный руководитель
Гревцова Екатерина Владимировна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ПОЗНАНИЮ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Аннотация: *статья посвящена анализу особенностей формирования интереса к окружающему миру у младших школьников при использовании интерактивных игр во внеурочной деятельности. Отдельное внимание автор уделяет дидактическому потенциалу интерактивных игр. В статье описаны особенности использования таких игр для формирования у младших школьников интереса к познанию окружающего мира.*

Ключевые слова: *познавательный интерес, развитие младших школьников, окружающий мир, интерактивные игры, игровые технологии, внеурочная деятельность, начальное образование.*

Проблема формирования интереса к познанию окружающего мира является одной из центральных в педагогике. Ещё К.Д. Ушинский отмечал, что «ученье, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения... убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдёт». Великий педагог подчеркивал, что интерес – это не просто эмоциональное переживание, а мощнейший двигатель детского развития.

В контексте нашего исследования интерес к окружающему миру понимается как активная познавательная направленность личности на среду обитания, включающая эмоциональное желание узнавать новое и волевые усилия по изучению природы и общества. Это базовая потребность, способствующая развитию человека, формированию его картины мира, «вкуса к жизни» и интеллектуальному развитию.

Мы выделили следующие ключевые характеристики интереса к окружающему миру:

- *познавательная активность* – стремление исследовать, задавать вопросы, получать опыт общения с природой и людьми;
- *эмоциональная вовлечённость* – удивление, любопытство, радость от открытий;
- *личностная направленность* – проявляется через внимание к социальным процессам, культуре, природе и технологиям;
- *развитие в деятельности* – из простого любопытства интерес может перерасти в устойчивую потребность в познании и самопознании.

Мысль о ключевой роли интереса в обучении разделял С.Л. Рубинштейн, который рассматривал познавательный интерес как избирательную направленность личности на процесс познания. Он отмечал, что интерес обеспечивает не только легкость и продуктивность усвоения материала, но и формирует у ребёнка потребность в интеллектуальном труде [3]. С.Л. Рубинштейн также подчёркивал, что познавательный интерес младшего школьника неразрывно связан с игровой деятельностью, которая остаётся фундаментом психического развития в этом возрасте.

Как показал анализ литературы (Н.Ф. Виноградова, Г.И. Щукина и др.), современная информационная среда характеризуется клиповостью восприятия и высокой конкуренцией за внимание ребёнка, что напрямую препятствует формированию глубокого познавательного интереса, так как яркие развлекательные стимулы вытесняют учебные. Согласно исследованиям Г.И. Щукиной, именно в начальной школе закладываются основы познавательной

потребности, и если этот сензитивный период будет упущен, то в дальнейшем мотивация к изучению окружающего мира может резко снизиться.

Данная ситуация создаёт существенные риски для познания окружающего мира. Усвоение природоведческих и обществоведческих знаний не может быть механическим, это многоэтапный процесс, требующий эмоционального отклика, эмпатии и живого удивления. Если ребёнок знакомится с природными явлениями исключительно по статичным источникам, без эмпирической опоры, знания остаются формальными, а познавательная активность угасает. Н.Ф. Виноградова установила, что младшие школьники проявляют устойчивый интерес только к тем объектам и явлениям, которые можно исследовать, преобразовывать или эмоционально пережить в деятельности [1].

Особую значимость в этом процессе приобретает внеурочная деятельность. В отличие от жёстко регламентированного урока внеурочная деятельность обладает высоким потенциалом для формирования интереса к окружающему миру именно средствами интерактивных игр. Здесь снимаются ограничения по времени, формам организации и содержанию, что позволяет создавать естественную, эмоционально насыщенную среду для познания. Формирование интереса к окружающему миру во внеурочной деятельности, в частности, достигается через активное погружение: экскурсии, экологические акции, проектно-исследовательскую деятельность и игровые формы (квесты, викторины, симуляции). Основной акцент делается на самостоятельные наблюдения детей, эксперименты и бережное отношение к природе. Чтобы эффективно решать проблему формирования интереса к познанию окружающего мира у школьника, учёные и методисты [1; 4] предлагают вводить во внеурочную деятельность интерактивные игры и их элементы для повышения уровня вовлечённости ребёнка в процесс познания мира.

Именно поэтому внеурочная деятельность становится той площадкой, где интерактивные игры и их элементы могут быть использованы наиболее полноценно и органично. Л.С. Выготский, говоря о «зоне ближайшего развития», подчёркивал, что «в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [2]. Важно понимать, что интерактивная игра – это не просто развлечение. Это форма обучения и развития, которая посредством активного взаимодействия ученика с дидактическим контентом и другими участниками стимулирует непроизвольное и поллепроизвольное внимание, рождая живой интерес к предмету познания.

Формирование интереса к окружающему миру у младших школьников с помощью интерактивных игр базируется на их возрастной потребности в игровой деятельности, высокой эмоциональности и неустойчивости внимания. Интерактивные технологии трансформируют познание из пассивного восприятия в активное исследование, где учебная задача воспринимается как увлекательное игровое действие. Выделим ключевые особенности такого формирования.

1. *Переход от «любопытства» к «познавательной деятельности».* Интерактивные игры проводят школьника через этапы: от внешней занимательности (яркая анимация, сюжет) к внутреннему, осмысленному поиску знаний. Они преобразуют абстрактные понятия (природные зоны, круговорот воды, пищевые цепочки) в наглядные, динамичные цифровые образы, доступные для понимания младшим школьником.

2. *Стимуляция через эмоциональность и создание «ситуации успеха».* Использование интерактивных игр создаёт «ситуацию успеха»: мгновенная обратная связь, подсказки, возможность повторить действие позволяют даже слабым ученикам почувствовать уверенность и преодолеть страх ошибки. Положительные эмоции от выигрыша, от правильно решённой игровой задачи закрепляют интерес к изучаемой теме и превращают внешнюю мотивацию во внутреннюю.

3. *Высокая наглядность и интерактивность.* Игры позволяют моделировать ситуации, которые невозможно увидеть в реальности (например, понаблюдать за жизнью микробов или за полярными животными в их среде обитания). Это делает процесс познания окружающего мира более доступным, рождает удивление и исследовательский азарт.

4. *Групповое взаимодействие.* Интерактивные игры (викторины, командные квесты, коллективные симуляции) часто предполагают командную работу, где победа зависит от вклада каждого участника. Во внеурочной деятельности это особенно ценно: дети учатся договариваться, распределять роли, совместно решать познавательные задачи, а интерес подкрепляется социально значимым результатом.

Учитывая данные особенности, учёные-педагоги предлагают разнообразные варианты внедрения интерактивных игр в практику начальной школы во внеурочной деятельности. Одним из востребованных направлений является использование компьютерных игр-симуляций. Например, российская образовательная платформа «Учи.ру» [4] предлагает интерактивные карточки и квесты по окружающему миру, где ученик не пассивно читает текст, а проводит виртуальные эксперименты: сажает семена и наблюдает этапы развития растения, сортирует мусор, исследует пищевые цепочки. Интерактивная игра «Зимовье зверей» [4] позволяет ученикам расселять животных по их жилищам, получая мгновенную реакцию от программы и подсказки, что стимулирует исследовательский интерес. В рамках нашего исследования во внеурочной деятельности мы успешно применяли такие игры на занятиях экологического кружка, фиксируя рост познавательной активности у большинства участников.

Зарубежные исследователи также подтверждают эффективность игрового подхода. С. Паперт, основоположник конструкционизма, в своей работе в MIT Media Lab доказал, что интерес к сложным системам (например, экосистемам) у детей резко возрастает, когда они создают симуляции самостоятельно, пусть и в игровой форме. Его последователи разработали среду Scratch, позволяющую моделировать природные циклы. Во внеурочной деятельности младшие школьники могут создавать простые игровые проекты о погоде, смене времён года или правилах поведения в лесу, что переводит познание в творческое русло.

При проведении внеурочного занятия по теме «Строение тела человека» дети могут навести планшет на контур человека и увидеть объёмную модель работы сердца или лёгких (технология дополненной реальности). Это переводит познание из плоскости абстрактного запоминания в плоскость активного исследования и за счёт эффекта новизны пробуждает устойчивый интерес даже у слабо мотивированных учащихся.

Е.А. Макарова и Е.С. Полат предлагают использовать технологию веб-квестов и интерактивных досок для структурирования естественнонаучных знаний. Например, на внеурочном занятии во втором классе для знакомства с картой полушарий используется интерактивная игра «Найди материк». Педагог запускает на интерактивной доске приложение, где материки «разбегаются», а ученики должны вернуть их на карту мира. Двигательная активность в сочетании с соревновательным моментом (кто быстрее и точнее разместит объекты) включает мощные механизмы эмоциональной памяти.

На внеурочных занятиях, посвящённых правилам дорожного движения, незаменима игровая технология симуляции через ролевые интерактивные игры. В школах Сингапура успешно применяются цифровые панели, на которых группа детей управляет виртуальным персонажем, идущим из школы домой. Задача – провести героя через дороги, парки и перекрёстки, соблюдая правила безопасности. Коллективный поиск решения стимулирует познавательную и социальную мотивацию, так как успех зависит от слаженных действий команды, а ошибка одного игрока визуально заметна для всех, что заставляет мозг активнее анализировать информацию [3].

Как доказывают исследования, интерактивные игры могут стать эффективным средством, компенсирующим познавательную пассивность младших школьников, за счёт того, что они способны выполнять функции эмоционального вовлечения и визуализации сложных процессов, становясь внешней опорой для развития внутренней мотивации. Сценарии симуляций, сюжетные квесты, головоломки у интерактивной доски, элементы дополненной реальности позволяют удерживать фокус интереса ребёнка на содержании познания гораздо дольше, чем традиционный опрос или чтение, снижают страх ошибки и постепенно формируют устойчивый исследовательский тип мотивации.

Анализ опыта российских и зарубежных педагогов показывает: интерактивные игры эффективны не сами по себе, а с учетом определённых особенностей в рамках внеурочной деятельности. Важно, чтобы игра была интегрирована в общую логику занятий, подчинялась познавательной задаче (а не только развлекала), способствовала активному взаимодействию и учитывала возрастные особенности младших школьников, для которых грань между игрой и серьёзным познанием окружающего мира остаётся очень тонкой. Именно внеурочная деятельность предоставляет идеальную среду для такого синтеза, где интерес рождается из свободы выбора, эмоционального проживания и совместного открытия.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: методика обучения в начальной школе / Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2022. – 288 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 56–79.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2023. – 720 с.
4. Платформа «Учи.ру». Образовательные игры и олимпиады по окружающему миру. – URL: <https://uchi.ru/activities/games/> (дата обращения: 15.03.2026).
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2021. – 176 с.

Моисеева Диана Владимировна

студентка

Гревцова Екатерина Владимировна

канд. пед. наук, доцент, преподаватель, заместитель директора

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СПОРТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается образовательный потенциал спортивных игр в формировании навыков командной работы у учащихся среднего школьного возраста. Актуальность исследования обусловлена требованиями ФГОС основного общего образования к развитию метапредметных результатов, в частности, готовности к сотрудничеству и эффективной совместной деятельности. Цель исследования заключается в анализе педагогических возможностей спортивных игр и выявлении их роли в формировании навыков командной работы у детей среднего подросткового возраста. Сделан вывод о значимости педагогически организованной игровой деятельности в формировании навыков кооперации, взаимопонимания и коллективной ответственности у учащихся среднего школьного возраста.

Ключевые слова: спортивные игры, навыки командной работы, учащиеся среднего школьного возраста, внеурочная деятельность, педагогическое средство, командное взаимодействие.

Современные требования к результатам освоения основной образовательной программы, зафиксированные в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), включают формирование у обучающихся метапредметных компетенций, среди которых важное место занимает готовность к сотрудничеству, умение работать в группе, находить общие решения и разрешать конфликты на основе согласования позиций [5]. Особую значимость развитие данных навыков приобретает в среднем школьном возрасте, который характеризуется повышенным интересом к межличностному общению, стремлением к самоутверждению среди сверстников и ориентацией на мнение референтной группы.

Решение данной задачи требует отбора педагогических средств, позволяющих включать подростка в естественные ситуации совместной деятельности и коллективного взаимодействия. Одним из таких средств выступают спортивные игры, поскольку они по своей природе построены на принципах кооперации, распределения ролей и общей ответственности за результат. В отличие от индивидуальных видов деятельности успешность выступления в спортивных играх определяется не столько личным мастерством отдельного участника, сколько слаженностью действий всей команды, умением договариваться и подчинять личные интересы общим.

В педагогике и психологии игра рассматривается как важнейший механизм освоения социального опыта. Значимость игровой деятельности в развитии личности подчеркивал Л.С. Выготский, рассматривая игру как условие формирования высших психических функций и социального поведения [2]. Спортивная игра представляет собой сложную двигательную деятельность, осуществляемую в условиях игровой ситуации и направленную на достижение победы над соперником в соответствии с установленными правилами. По определению Ю.Ф. Курамшина, спортивные игры являются эффективным средством воспитания коллективизма, поскольку в них ярко выражена зависимость общего успеха от действий каждого члена команды [4].

Спортивные игры создают естественные условия для командного взаимодействия: выполнение игровых задач невозможно без обмена информацией, согласования действий и взаимопомощи. Участники распределяют роли, обсуждают тактику, принимают совместные решения и корректируют поведение с учетом действий партнеров. Именно в игре подросток оказывается эмоционально включенным в ситуацию, требующую ответственности за общий результат.

В исследованиях А.М. Карякина и В.В. Пыжикова командная деятельность представлена через такие признаки, как умение понимать друг друга, добровольность объединения для реализации общего дела, способность договариваться и оценивать свои и чужие действия, а также готовность объединять усилия и помогать друг другу [3]. Выделенные компоненты позволяют определить, какие именно навыки формируются у школьников в процессе командной работы и какие виды спортивных игр в наибольшей степени способствуют их развитию.

Среди таких навыков можно назвать умение планировать совместные действия, способность распределять роли в команде, готовность подчинять личные интересы общему результату, навык невербального взаимопонимания и умение оказывать поддержку партнерам.

Анализ работ П.С. Алячиной, Ю.Ф. Курамшина позволил выявить, что значительным потенциалом в развитии тактического мышления и умения планировать совместные действия обладают игры с элементами тактического взаимодействия – «Снайпер» и «Перестрелка». В процессе таких игр участники вынуждены перед началом действий обсуждать стратегию, распределять роли, прогнозировать ход игры и согласовывать свои действия с партнерами. Игровая ситуация создает естественную потребность в коллективном планировании, что способствует формированию у подростков умения подчинять личные интересы командным.

Развитию невербального взаимопонимания и способности предугадывать действия партнера в наибольшей степени способствуют игры с ограничением вербальной коммуникации, в частности «Молчаливый баскетбол». В условиях запрета на разговоры участники вынуждены использовать жесты, взгляды и перемещения корпуса для передачи информации и координации действий. Подобные игровые ситуации интенсифицируют процесс «чтения» игровой ситуации и развивают способность понимать намерения партнеров без слов.

Существенными образовательными возможностями в развитии эффективной коммуникации, распределения ролей и совместного принятия решений обладают командные игры с быстрой сменой игровых ситуаций, например, такие, как флорбол. Высокий темп игры, постоянное перемещение мяча и необходимость мгновенного реагирования требуют от участников непрерывного обмена информацией, быстрой ориентации в меняющейся обстановке и готовности изменять собственную роль в зависимости от игровой ситуации.

Отдельного внимания заслуживают эстафеты с общей целью, например, «Круговая эстафета с общим счётом», в ходе которой команда соревнуется не с соперником, а с собственным предыдущим результатом. Успех зависит от выполнения задания каждым участником: если кто-то ошибается, вся команда возвращается на старт. Такая организация игровой деятельности формирует ответственность за общий результат, способствует смещению фокуса с личной конкуренции на взаимопомощь и поддержку партнёров.

Отметим, что в ходе исследования нами была разработана на основе известной игры «Тише едешь – дальше будешь» игра «Командная тишина». Ее использование было направлено на формирование у участников способности к синхронизации действий, коллективной ответственности и невербальному взаимопониманию в условиях, когда успех всей группы зависит от каждого отдельного игрока.

Следует также отметить, что эффективность использования спортивных игр в формировании навыков командной работы во многом определяется условиями их педагогической организации. Важное значение имеет постепенное усложнение игровых задач, учет возрастных особенностей подростков, регулярная смена ролей участников, а также педагогическое сопровождение игровой деятельности, включающее обсуждение правил взаимодействия, анализ игровых ситуаций и организацию последующей рефлексии.

Таким образом, образовательный потенциал спортивных игр заключается в их способности создавать естественную среду для формирования ключевых навыков командной работы у учащихся среднего школьного возраста: тактического мышления и планирования, невербального взаимопонимания, эффективной коммуникации и распределения ролей, а также ответственности за общий результат. Систематическое включение спортивных игр во внеурочную деятельность способствует развитию у подростков готовности к кооперации, умения договариваться, оказывать поддержку партнёрам и действовать в интересах команды, что обеспечивает более эффективное формирование метапредметных результатов и социализацию личности учащегося среднего школьного возраста.

Список литературы

1. Алячина П.С. Формирование групповой сплоченности и навыков командного взаимодействия через систему спортивных игр и игровых упражнений: методическая разработка / П.С. Алячина. – Томск: МАОУ СОШ №25, 2026. – 15 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
3. Карякин А.М. Командная работа: основы теории и практики / А.М. Карякин, В.В. Пыжиков. – Иваново: ГОУ ВПО, 2008. – 212 с. EDN ZBKКYN
4. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры / Ю.Ф. Курамшин. – М.: Советский спорт, 2010. – 464 с. EDN QXWHTH
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 31.05.2021 №287 (ред. от 08.11.2022). – М.: Просвещение, 2023. – 64 с.

Мошкина Полина Алексеевна
студентка

Кацера Анжелика Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация: в статье обосновывается эффективность дидактических игр для коррекции произвольной памяти у младших школьников с умственной отсталостью. Представлены результаты эмпирического исследования, выявившего у большинства детей низкий уровень мнестических процессов. Описана коррекционная программа, основанная на игровых методах, доказавшая свою результативность. Показано, что системное применение дидактических игр способствует увеличению объема памяти, повышению прочности запоминания и формированию мнемических приемов.

Ключевые слова: дидактическая игра, произвольная память, младшие школьники, умственная отсталость, коррекция, мнестическая деятельность.

Введение. В структуре познавательной деятельности младших школьников с умственной отсталостью (УО) произвольная память занимает особое место, поскольку именно она обеспечивает возможность целенаправленного усвоения учебного материала. Однако многочисленные исследования показывают, что у детей данной категории процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации имеют стойкое своеобразие: преобладает непроизвольное запоминание, снижена активность при поиске способов запоминания, быстро наступает утомление [1]. В связи с этим возникает необходимость поиска таких коррекционных средств, которые соответствовали бы психофизическим особенностям детей с умственной отсталостью и при этом обладали бы высоким развивающим потенциалом.

Дидактическая игра рассматривается в специальной психологии как один из наиболее адекватных инструментов коррекции, поскольку она позволяет одновременно решать обучающие и развивающие задачи в доступной для ребенка форме [2; 6]. В отличие от прямого учебного задания, игра вызывает естественный интерес, снижает тревожность и создает положительный эмоциональный фон, что особенно важно для детей с низкой познавательной мотивацией [5; 7]. Цель данной работы – экспериментально проверить эффективность комплекса дидактических игр как средства коррекции произвольной памяти у младших школьников с умственной отсталостью.

Изложение основного материала. Эксперимент проводился на базе специализированного образовательного учреждения (г. Тула). В нем приняли участие 10 учащихся третьего класса (10–11 лет) с легкой степенью умственной отсталости. Исследование включало три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня развития произвольной памяти), формирующий (реализация коррекционной программы на основе дидактических игр) и контрольный (оценка динамики). Диагностический комплекс состоял из пяти методик, направленных на оценку объема, прочности, опосредованности, мобилизационной готовности и осмысленности запоминания: «Запоминание 10 картинок» и «Заучивание 10 слов А.Р. Лурии», «Опосредованное запоминание» А.Н. Леонтьева, «Узнай фигуры» Н.А. Бернштейн, «Воспроизведение рассказов» С.Я. Рубинштейн. Все методики были адаптированы: инструкции упрощены, время выполнения увеличено, предусмотрена возможность оказания дозированной помощи.

Анализ полученных данных показал, что большинство испытуемых имели низкие показатели по всем параметрам произвольной памяти. Объем памяти оказался низким у 80%

детей. Низкий уровень прочности запоминания – у 70%. Особенно выраженные трудности выявлены при выполнении задания на опосредованное запоминание: 85% испытуемых не смогли самостоятельно установить ассоциативную связь между словом и картинкой. Мобилизационная готовность оказалась низкой у 80% детей. Осмысленность воспроизведения связного текста: 75% детей отнесены к низкому уровню. Приведенные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционной работы.

На формирующем этапе была реализована коррекционно-развивающая программа, включающая серию занятий. Содержание программы базировалось на следующих принципах: поэтапность, полисенсорность, эмоциональное подкрепление. Каждое занятие включало 3–4 дидактические игры, направленные на развитие конкретных параметров памяти, например: «Что изменилось?» (Л.В. Черемошкина), «Что звучит?» (Е.А. Лапп), «Восстанови порядок» (С.Д. Забрамная) и др.

Важной особенностью программы являлось постепенное свертывание внешних опор: на начальных этапах использовались реальные предметы и развернутые инструкции, затем они заменялись схемами и, наконец, вербальными символами. Также предусматривался переход от внешнего контроля к взаимоконтролю и самоконтролю [3; 4].

Контрольная диагностика показала положительную динамику по всем параметрам. Объем зрительной памяти в группе вырос на 10%. Прочность запоминания вырос на 10%, отмечены переходы на более высокий уровень. Улучшения качественного характера зафиксированы и в опосредованном запоминании, хотя статистических значимых количественных сдвигов не отмечено. Повысилась мобилизационная готовность и осмысленность воспроизведения, зафиксированы переходы на более высокие уровни. В целом дети стали более активными, реже отказывались от выполнения заданий, у них появились попытки самостоятельно использовать мнемические приемы (группировка, проговаривание). Улучшилась способность к самоконтролю.

Полученные результаты подтверждают, что дидактическая игра является эффективным инструментом коррекции произвольной памяти у младших школьников с умственной отсталостью. Её действенность обусловлена несколькими факторами. Во-первых, игровая форма позволяет снизить тревожность и повысить мотивацию, что особенно важно для детей с низкой познавательной активностью. Во-вторых, четкие правила и наличие внешних опор (картинки, схемы, предметы) структурируют процесс запоминания, компенсируя слабость произвольной регуляции. В-третьих, многократное повторение мнемических действий в разных игровых ситуациях способствует их автоматизации и последующей интериоризации. Наиболее чувствительными к игровому воздействию оказались параметры опосредованности и мобилизационной готовности, что согласуется с данными других исследователей.

Выводы. Проведенное исследование доказывает, что дидактические игры могут рассматриваться как эффективный инструмент коррекции произвольной памяти у младших школьников с ОВЗ, поскольку они обеспечивают эмоциональную вовлеченность, внешнее опосредование мнемических действий и возможность поэтапного формирования навыков запоминания.

Список литературы

1. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – 7-е изд. – М.: Академия, 2021. – 144 с.
2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2004. – С. 115–130. EDN QXIRAZ
3. Лурия А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М.: Издательство МГУ, 1975. – 108 с.
4. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – С. 34–42.
5. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2004. – С. 12–28.
6. Кацера А.А. Использование сюжетно-ролевой игры в процессе формирования навыков социального взаимодействия у детей с проблемами интеллектуального развития / А.А. Кацера, Е.М. Фролкина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2025. – №4(309). – С. 52–55. DOI 10.47438/2309-7078_2025_4_52. EDN MVOWXT
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – С. 108–124.

Новаковская Югана Александровна
студентка

Научный руководитель
Лопатина Зинфира Фанзиловна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»
г. Уфа, Республика Башкортостан

DOI 10.31483/r-155277

ВЛИЯНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА МОТИВАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования элементов геймификации – мобильных приложений, фитнес-трекеров и образовательных платформ – на уроках физической культуры. Особое внимание уделяется педагогическому приему «соревнование с самим собой», который позволяет сместить фокус с межличностного соперничества на индивидуальный прогресс ученика. Анализируется, как цифровые инструменты меняют подход педагога к оцениванию и способствуют формированию устойчивой внутренней мотивации к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: геймификация, физическая культура, школьники, мотивация, фитнес-трекеры.

Современная педагогика физической культуры сталкивается с серьезным вызовом: как в эпоху цифровых технологий и малоподвижного образа жизни сделать уроки физкультуры по-настоящему привлекательными для школьников? Традиционная система, ориентированная на выполнение нормативов и межличностное соревнование, часто демотивирует детей с невысоким уровнем физической подготовки. Для них состязание с более сильными одноклассниками изначально проигрышно, что порождает страх публичной неудачи и отвращение к предмету.

Одним из перспективных путей решения этой проблемы является геймификация – применение игровых элементов и механик в неигровых контекстах. Использование цифровых инструментов (фитнес-браслетов, шагомеров, приложений для отслеживания активности) открывает новые педагогические возможности. Ключевой из них становится реализация приема «соревнование с самим собой», когда главный соперник ученика – не сосед по парте, а он сам вчерашний.

В педагогике физического воспитания соревновательный метод традиционно рассматривается как способ создания конкурентной среды, стимулирующей максимальное проявление функциональных возможностей организма. Однако, как показывают исследования, в практике большинства педагогов доминируют приемы, направленные на сопоставление результатов разных учеников [1].

Между тем еще в работах, посвященных методологии физической культуры, выделяется особая форма соревновательного метода – «соревнование с самим собой» (форма личного соперничества). Суть этого приема заключается в том, что учащийся стремится улучшить свои собственные спортивные достижения, показатели в подготовительных упражнениях, превзойти личный рекорд [4].

Как справедливо отмечает О. Косова, учитель физкультуры из Железногорска, «каждый школьник должен быть подготовлен согласно своим кондициям. И тогда каждый начинает соревноваться сам с собой. Одновременно соревновательный момент станет важным для всех. А интересно соревноваться тогда, когда у тебя есть хоть какой-то шанс победить. Это стимул для учащихся» [2].

Этот подход принципиально меняет психологический климат на уроке: исчезает страх быть худшим, появляется ориентир на собственный рост. Ребенок перестает сравнивать себя с другими и начинает работать над собой.

Технологический прогресс делает реализацию этого педагогического приема особенно наглядной и эффективной. Рассмотрим основные категории цифровых инструментов и их педагогический потенциал.

1. Фитнес-трекеры и пульсометры.

Носимые устройства позволяют ученику в режиме реального времени получать объективные данные о работе своего организма. Педагог может научить школьников определять индивидуальный тренировочный пульс (ИТП).

Знание ИТП дает ученику инструмент самоконтроля: он может самостоятельно корректировать нагрузку во время круговой тренировки, понимая, работает ли он в своей целевой зоне или «выпадает» из нее. Это превращает урок из процесса выполнения команд учителя в осознанную работу над собой.

2. Мобильные приложения и шагомеры.

Приложения для отслеживания физической активности (шагомеры, счетчики калорий, приложения для бега) позволяют вести цифровой дневник достижений. Ученик может видеть динамику: сегодня он пробежал дистанцию на 5 секунд быстрее, чем в прошлый понедельник, или сделал на три приседания больше. Визуализация прогресса (графики, диаграммы) служит мощным мотивационным фактором.

3. Образовательные платформы.

Цифровые платформы позволяют организовать накопление данных об индивидуальных результатах каждого ученика за четверть, полугодие, год. Ребенок (и его родители) могут видеть траекторию его физического развития. Это превращает оценку из приговора в инструмент обратной связи.

Внедрение цифровых инструментов и акцент на соревновании с самим собой неизбежно меняют роль педагога и систему оценивания. Традиционная схема «ученик выполнил норматив – получил отметку» уступает место более сложной и гуманистичной модели.

Традиционно учитель физкультуры ведет контроль по выполнению учебных нормативов, где критерием оценки является соответствие результата единому для всех стандарту. Но, как верно замечено в педагогической литературе, дети настолько привыкают к оценкам, что у них появляется привычка заниматься не ради себя, а чтобы получить высокую отметку, иногда любой ценой.

При использовании приема «соревнование с собой» критерием оценки становится разница между результатами последних и предыдущих испытаний. Оценивается не абсолютный результат (который может быть объективно низким у физически слабого ребенка), а прогресс – усилие, которое ученик приложил для улучшения собственных показателей.

Учитель перестает быть только контролером и судьей. Он становится наставником, который помогает ученику [6]:

- поставить реалистичную цель по улучшению личного результата;
- подобрать индивидуальные упражнения, соответствующие уровню развития;
- проанализировать данные с цифровых устройств и скорректировать нагрузку;
- увидеть свой прогресс и поверить в свои силы.

Чтобы цифровые инструменты и прием «соревнование с самим собой» работали на формирование мотивации, необходимо соблюдение ряда условий [7].

1. Добровольность и осознанность. Использование гаджетов не должно становиться самоцелью. Важно объяснить ученику, «зачем?» ему нужно знать свой пульс и «почему?» важно следить за динамикой результатов.

2. Обучение самоконтролю. Перед использованием цифровых инструментов учеников необходимо обучить элементарным методам самоконтроля.

3. Индивидуализация. Цифровые инструменты позволяют реализовать принцип индивидуального подхода в полной мере.

4. Конфиденциальность. Данные о физическом развитии и результатах – чувствительная информация. Сравнивать учеников друг с другом публично можно только с их согласия. Прием «соревнование с собой» предпочтителен еще и потому, что он психологически безопасен.

Цифровые инструменты делают прогресс наглядным, а система оценивания смещается от сравнения с нормативом к фиксации индивидуальных улучшений. Это меняет и позицию педагога: из транслятора команд и контролера он превращается в наставника, помогающего ученику выстроить собственную траекторию физического развития.

Как показывает практика, именно такой подход способен сформировать у школьников не ситуативный интерес к отметке, а устойчивую внутреннюю мотивацию к занятиям физической культурой, понимание смысла деятельности и культуры сознательного отношения к своему телу. А это и есть главная цель физической культуры как образовательного предмета.

Список литературы

1. Асташова Н.А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический анализ / Н.А. Асташова // Педагогическое образование в России. – 2023.
2. Батюта М.Б. Возрастная психология / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2021. – 306 с.
3. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие / В.Н. Белкина. – М.: Феникс, 2024. – 272 с.
4. Ковтун Е.А. Использование элементов геймификации с целью повышения мотивации обучающихся / Е.А. Ковтун // Электронный архив УрГПУ. – 2022.
5. Койшина Е.А. Перспективы геймификации: анализ восприятия образа игры в образовании / Е.А. Койшина // Мир науки, культуры, образования. – 2024.
6. Кохан С.Т. Влияние настольных спортивных игр на формирование мотивации к занятиям физической культурой / С.Т. Кохан, Н.В. Власова // Ученые записки. – 2022.
7. Психология развития: учебник. – М.: Academia, 2024. – 528 с.
8. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2026. – 584 с.
9. Рыбачук Н.А. Геймификация учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт» в вузе / Н.А. Рыбачук // КиберЛенинка. – 2024.
10. Рыжов Д.Д. Роль игрового метода в повышении мотивации студентов к занятиям физической культурой / Д.Д. Рыжов // Вестник науки. – 2025. – №11(92). – Т.4.
11. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. – М.: Юрайт, 2025. – 368 с.
12. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум / И.В. Шаповаленко. – М.: Юрайт, 2025. – 576 с.
13. Шевель А.В. От игр к достижениям: геймификация как ключ к мотивации студентов на занятиях физической культурой / А.В. Шевель, И.С. Трусов // Электронная библиотека БГУ. – 2025. EDN SOFKNI
14. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста / Г. Шихи; пер. с англ. А.В. Шамрикова. – СПб.: Каскад, 2022. – 434 с.

Паршина Татьяна Романовна

студентка

Гревцова Екатерина Владимировна

канд. пед. наук, доцент, преподаватель,

заместитель директора

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ВИДЫ ИМИТАЦИОННЫХ ИГР, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются имитационные игры как эффективное средство формирования представлений о мире профессий у младших школьников. На основе анализа различных научных подходов раскрывается понятие «имитационная игра», а также обосновывается выбор игровых форм с учетом их возможностей в создании условий для активного освоения профессиональной деятельности в безопасной игровой среде.

Ключевые слова: игра, имитационная игра, имитационное моделирование, младший школьник.

Имитационные игры представляют собой один из наиболее эффективных инструментов формирования представлений о мире профессий у младших школьников, поскольку позволяют не только передать информацию, но и вовлечь ребенка в активное «проживание» профессиональной деятельности. Многообразие таких игр позволяет выбрать оптимальный вариант в зависимости от возраста, целей и задач.

В контексте данного исследования необходимо обратиться к анализу понятий «игра» и «имитационная игра». В рамках данной статьи под игрой мы понимаем особую форму деятельности, в процессе которой моделируются ситуации и условия профессиональной деятельности [4].

В рамках педагогического подхода имитационная игра представляет собой multifunctional инструмент образовательного процесса, который выполняет важную роль в обучении и развитии учащихся. Она выступает в качестве эффективного механизма, позволяющего воспроизводить и анализировать реальные жизненные ситуации, что даёт возможность обучающимся погружаться в практические контексты и осмысливать их в безопасной образовательной среде.

Психологический подход фокусируется на личностном аспекте игрового взаимодействия. Согласно этой позиции, имитационная игра создаёт оптимальные условия для самореализации личности, развития эмоционального интеллекта и формирования навыков эффективного социального взаимодействия. Через игровую деятельность участники получают возможность лучше понять себя и других, развить эмпатию и научиться конструктивно выражать свои эмоции.

Социологический подход акцентирует внимание на макроуровневом воздействии имитационных игр. В рамках этого направления подчёркивается их значимость для моделирования и изучения социальных процессов. Имитационные игры позволяют отрабатывать различные поведенческие паттерны в безопасной среде, а также способствуют формированию эффективных моделей командного взаимодействия. Это особенно важно в контексте подготовки участников к реальной социальной практике и коллективной деятельности [4].

Имитационные игры занимают особое место в процессе формирования представлений о профессии младших школьников, что обусловлено целым рядом важных факторов. Прежде всего, это связано с возрастными особенностями детей данной категории. Для младших школьников игра выступает не просто развлечением, а естественным и наиболее эффективным способом познания окружающего мира и приобретения новых навыков.

Развивающий потенциал имитационной игры чрезвычайно высок. С его помощью успешно формируются важнейшие компетенции: функциональная грамотность,

метапредметные навыки и универсальные способы деятельности, необходимые для успешного обучения.

Педагогическая эффективность имитационных игр проявляется в нескольких ключевых аспектах. Они помогают учащимся эффективно решать проблемные ситуации, развивают навыки взаимодействия в коллективе, способствуют лучшему усвоению учебного материала и пробуждают познавательный интерес к изучаемым темам.

Психологический аспект использования игр в обучении также играет важную роль. Игровой формат создает комфортную атмосферу обучения, снижает тревожность детей, мотивирует их к активной учебной деятельности и способствует развитию эмоционального интеллекта.

Особую ценность представляет практическая значимость имитационных игр. Они позволяют моделировать реальные жизненные ситуации, формировать профессиональные компетенции в игровой форме, развивать навыки командной работы и обучать принятию решений в условиях временных ограничений

Все эти аспекты полностью соответствуют требованиям ФГОС НОО, которые направлены на всестороннее личностное развитие обучающихся, формирование ключевых компетенций, подготовку к эффективному взаимодействию с окружающим миром и развитие готовности к продолжению образования на следующих уровнях

В контексте нашей работы важным является факт, что для младших школьников, чье сознание направлено на поиск своего места в социуме, имитационные игры становятся «тренажером» профессиональной социализации. Имитационная игра предоставляет возможность попробовать себя в профессии, которая интересует школьника. Например, он может мечтать стать космонавтом, но, опробовав эту профессию, используя имитационные игры, поймет, что она ему не подходит. В таком случае ему придется искать другие варианты.

Методологическая цель имитационной игры состоит в основном в развитии навыков и экспериментировании с решениями и, прежде всего, с их последствиями, а также в поиске стратегий решения проблемы

Алгоритм имитационной игры включает семь последовательных этапов. Первый этап – введение в игру. Его цель – создать мотивацию и обеспечить общее понимание целей и правил игры. На этом этапе ведущий (гейм-мастер) представляет сценарий и проблематику игры, разъясняет роль каждого участника и распределяет начальные позиции, знакомит с игровыми материалами (карточки, инструкции, правила), формирует рабочие группы с учётом принципа смешанной производительности, а также отвечает на вопросы и устраняет возможные разночтения. В результате участники осознают контекст игры, принимают роли и готовы к дальнейшей работе.

Второй этап – фаза информации и фаза чтения. Цель этого этапа – обеспечить всех участников одинаковым объёмом исходных данных и сформировать базу для анализа. Ведущий раздаёт рабочие карточки (единые для всех членов группы), ролевые карточки с описанием специфики позиции и информационные материалы (справки, статистику, нормативные документы). Участники индивидуально и в группах изучают тексты и уточняют терминологию. В итоге у всех игроков формируется единый информационный фундамент для принятия решений.

Третий этап – формирование мнений и планирование стратегии. Цель – выработать внутригрупповые решения и подготовить план действий. Участники анализируют исходную ситуацию (проблему, ресурсы, ограничения), генерируют идеи и альтернативные решения, обсуждают варианты и аргументируют свои позиции, выбирают оптимальную стратегию и документируют решения (в виде протоколов, схем или презентаций). Роль ведущего на этом этапе – наблюдать и оказывать помощь только в критических ситуациях, не подсказывая решений. В результате каждая группа получает чёткий план действий и обоснование своей позиции.

Четвёртый этап – взаимодействие между группами. Цель этапа – смоделировать коммуникацию между разными субъектами в реальной профессиональной среде. Участники ведут переговоры, обмениваются письмами или сообщениями, согласовывают интересы и ищут компромиссы, реагируют на изменения, вводимые через «карты событий», и фиксируют

достигнутые договорённости. Ведущий при этом пассивно наблюдает и при необходимости вносит новые импульсы (например, неожиданные условия) через карты событий. В результате развиваются навыки делового общения и происходит адаптация стратегий к меняющимся условиям.

Пятый этап – подготовка пленума. Цель – систематизировать групповые решения для публичного представления. Участники собирают и анализируют промежуточные результаты, готовят аргументы и контраргументы, разрабатывают вступительные заявления, назначают спикера от группы и репетируют выступления. Ведущий консультирует по структуре выступлений и помогает устранить противоречия. В итоге группы готовы к публичному обсуждению: у них есть чёткие тезисы и стратегия защиты позиции.

Шестой этап – проведение пленарного заседания. Цель – представить и обсудить решения всех групп, достичь консенсуса или зафиксировать разногласия. Участники выступают через назначенных спикеров, задают вопросы и отвечают на них, коллективно обсуждают открытые вопросы и пытаются найти общее решение (если это предусмотрено сценарием). Ведущий выполняет функции председателя: следит за соблюдением регламента, сохраняет нейтральность и фиксирует ключевые тезисы. В результате происходит публичная презентация результатов и выявляются сильные и слабые стороны каждой стратегии.

Седьмой этап – оценка игры. Цель – провести рефлексию, проанализировать эффективность принятых решений и извлечь уроки. Ведущий кратко излагает ход игры и ключевые моменты, организует обсуждение (что удалось и что вызвало трудности), даёт конструктивную критику решений и подводит итоги (достижение целей и соответствие реальности). Участники проводят самоанализ (как роль повлияла на восприятие проблемы), оценивают командную работу и формулируют выводы для будущей профессиональной деятельности. Итогом становится осознание приобретённых знаний и навыков, а также понимание связи игры с реальными профессиональными ситуациями [3].

Анализ научной литературы (Безрукова В.С., Борисова Н.В., Вербицкий А.А.) позволил установить, что в педагогической науке существуют несколько классификаций имитационных игр. Мы в рамках данного исследования обращаемся к классификации имитационных игр для младших школьников Безруковой В.С., Борисовой Н.В. и Вербицкого А.А., в которой выделяются:

1. Сюжетно-ролевые игры. Суть таких игр заключается в том, что дети принимают на себя роли специалистов (врача, повара, строителя и т. д.) и действуют по простому сценарию, имитирующему ключевые действия профессии. Например, в игре «Приём у врача» один ребёнок выступает в роли доктора, а другой – пациента: доктор слушает жалобы, «осматривает» пациента и выписывает «рецепт». В игре «Магазин» распределяются роли продавца и покупателя – отрабатываются навыки отсчёта денег, упаковки товара и вежливого обслуживания. Игра «Школа» даёт ученику возможность попробовать себя в роли учителя: он объясняет задание и проверяет работу. В ходе «Стройки» дети строят из кубиков дом и распределяют роли прораба, каменщика и водителя грузовика. Такие игры помогают понять основные трудовые действия в профессии, формируют представление о социальных ролях и правилах поведения (вежливость, помощь, ответственность), развивают эмпатию и уважение к труду взрослых, а также создают эмоционально положительное отношение к разным профессиям.

2. Деловые игры (в адаптированном варианте). Эти игры представляют собой упрощённое моделирование работы организации или процесса: в них есть простые правила, цель и результат, но без сложных экономических расчётов. К примерам относятся: «Редакция газеты», где дети создают стенгазету класса, распределяя роли корреспондента, художника и редактора, собирают новости и рисуют иллюстрации; «Кафе», в рамках которого участники готовят «меню», принимают заказы, сервируют «стол» и обслуживают гостей; «Почта», где дети сортируют письма по адресам, разносят их по «почтовым ящикам» и поздравляют с праздниками. Подобные игры дают представление о командной работе и взаимосвязи разных профессий, учат планировать и распределять обязанности, развивают коммуникативные навыки

и организаторские способности, а также показывают, что результат зависит от слаженности действий всех участников.

3. Организационно-деятельностные игры (упрощённые). Суть этих игр состоит в решении простых проблемных ситуаций в игровой форме: детям нужно придумать способ действия, обсудить варианты и договориться. Примеры включают игру «Как украсить класс к празднику», где дети предлагают идеи, выбирают лучший вариант и распределяют задания (нарисовать плакаты, надуть шары, расставить цветы); «Спасём лес от пожара», в ходе которой команда решает, кто что будет делать (вызывать пожарных, эвакуировать животных, тушить огонь веточками) и согласовывает план; «Строим город мечты», где участники коллективно проектируют макет города из подручных материалов и обсуждают, какие здания нужны и где их разместить. Игры такого типа развивают творческое мышление и фантазию, учат работать в команде, слушать других и аргументировать свою точку зрения, формируют навыки планирования и принятия решений, а также знакомят с основами проектной деятельности и управления.

4. Ситуационные игры (метод «имитации конкретных ситуаций»). В рамках этих игр происходит разбор простых жизненных ситуаций, связанных с профессиями, и поиск выхода из них: ситуация задаётся педагогом, а дети предлагают решения. Примеры: «Потерялся ребёнок в торговом центре» – обсуждается, кто может помочь (охранник, администратор, продавец) и что нужно сделать; «У куклы заболела лапка» – дети думают, как оказать первую помощь и к кому обратиться; «Пропал мяч с площадки» – разбираются варианты, кто мог его взять, как найти и что сказать, если найдёшь; «Не работает светофор» – определяется, что делать пешеходу и к кому обратиться за помощью. Ситуационные игры учат замечать проблемы и искать способы их решения, формируют понимание ответственности и безопасности, развивают логическое мышление и сообразительность, а также помогают увидеть реальные трудности профессии и способы их преодоления.

5. Профориентационные игры-симуляции (в т. ч. цифровые). Суть таких игр – имитация трудовых действий с помощью наглядных материалов, макетов или простых цифровых приложений, при этом акцент делается на том, «что делает человек» и «как это устроено». Примеры включают: «Собери робота» – дети собирают простую модель из конструктора LEGO или картонных деталей, имитируя работу инженера-конструктора; «Создай узор» – участники выкладывают мозаику или аппликации по образцу, имитируя деятельность дизайнера тканей; цифровые мини-симуляторы – простые приложения, где нужно «починить» прибор, «приготовить» блюдо или «провести» эксперимент в лаборатории; «Лаборатория юного химика» – безопасные опыты с водой, красками и пеной, позволяющие познакомиться с профессией лаборанта. Подобные игры позволяют «потрогать» профессию руками и понять предметную сторону труда, стимулируют интерес к технике, науке и творчеству, развивают мелкую моторику, внимание и аккуратность, а также дают первые представления о технологических процессах и инструментах [5].

Таким образом, отметим, что имитационные игры являются эффективным средством формирования представлений о профессии у старших подростков. В игровой форме снимается барьер страха перед ответственным выбором профессии. Учащиеся получают возможность экспериментировать с разными ролями без реальных последствий. Во время игры мозг активно вырабатывает дофамин, что обеспечивает эмоциональное закрепление полученного опыта и знаний. У учащихся возникает возможность примерить на себя профессиональные задачи и оценить свои способности в безопасной среде.

Список литературы

1. Акопов А.С. Имитационное моделирование: учебник и практикум для вузов / А.С. Акопов. – М.: Юрайт, 2025. – 426 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития: избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/562567> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Даниловских М.Г. Имитационная игра как метод обучения / М.Г. Даниловских, О.В. Летенков // Интерактивная наука. – 2022. – №8(73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imitatsionnaya-igra-kak-metod-obucheniya> (дата обращения: 19.04.2026).

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 239 с. EDN QXYCQD.

5. Имитационные игры и игры на командообразование // Projecto. – 19.01.2024. – URL: <https://projecto.pro/blog/theory/imitacionnye-igry-i-igry-na-komandoobrazovanie/> (дата обращения: 01.04.2026).

Рябова Екатерина Андреевна
магистрант

Научный руководитель

Матвеева Ольга Витальевна
канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИГРОПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация: в статье рассматривается потенциал современных игровых технологий в системе профилактики правонарушений среди подростков «группы риска». На основе анализа отечественных исследований и практического опыта обосновывается преимущество игропрактики перед традиционными дидактическими методами. Автор классифицирует ключевые форматы игр (интеллектуальные, спортивные, ролевые, трансформационные) и описывает психологические механизмы их воздействия: коррекцию когнитивных дефицитов, сублимацию агрессии и формирование навыков социального выбора. Особое внимание уделяется рискам игрофикации и роли педагога как модератора игровой реальности.

Ключевые слова: игропрактика, группа риска, девиантное поведение, профилактика правонарушений.

Проблема роста подростковой преступности и девиантных проявлений требует от современной педагогики поиска инструментов, адекватных психофизиологическим особенностям «цифрового поколения». Традиционные превентивные меры – лекции, беседы и административный контроль – часто демонстрируют низкую эффективность в работе с подростками группы риска, склонными к агрессии и импульсивности. Для этой категории характерно устойчивое отторжение директивных методов воспитания, которые воспринимаются ими как давление «системы». В этой связи актуализируется игропрактика – технология, позволяющая перевести профилактическую работу из плоскости назидания в плоскость активного социального опыта. Игра для подростка является естественной средой, где потребность в риске, лидерстве и соревновании может быть реализована легально и безопасно.

Для понимания того, почему игра оказывается эффективнее традиционных методов профилактики, необходимо обратиться к анализу психологических механизмов, выявленных в работах М.А. Климова и Т.П. Гавриловой. Авторы подчеркивают, что игра воздействует не на внешнее поведение, а на внутренние установки подростка, помогая ему справиться с теми дефицитами, которые обычно толкают его к правонарушениям.

В первую очередь, игропрактика решает проблему социальной изоляции через реализацию компенсаторной функции. Большинство подростков группы риска имеют крайне негативный опыт в учебе и статус «неудачников» в классе. Не находя признания в легальной деятельности, они ищут его в девиантных компаниях. Игра же предлагает им пространство «внутренней социализации», где такие качества, как быстрота реакции, хитрость или лидерство, становятся залогом успеха, а не поводом для замечаний. Когда подросток впервые получает честное, признанное сверстниками и взрослыми достижение в рамках игры, его потребность самоутверждаться через антисоциальные поступки естественным образом снижается.

Более того, игра становится инструментом коррекции когнитивных и волевых нарушений, которые лежат в основе девиаций. Часто подросток совершает преступление импульсивно, просто не умея просчитать последствия. Интеллектуальные и стратегические игры буквально «принуждают» мозг к работе: здесь невозможно выиграть, не проявив выдержку или не продумав ход наперед. Таким образом, через азарт тренируются прогностические способности – подросток привыкает анализировать ситуацию прежде, чем действовать [1, с. 90].

Эффективная профилактика правонарушений не может ограничиваться каким-то одним форматом; она требует создания многогранной игровой среды, где разные типы активности решают свои специфические задачи. Начинать эту работу целесообразно с интеллектуально-игровых клубов, которые служат своего рода «точкой входа». В подобных клубах использование игр разного уровня сложности – от простых логических задач до творческих стратегий – позволяет прежде всего снять психологические барьеры. Подросток, привыкший защищаться от внешнего мира агрессией, в ситуации интеллектуального вызова обнаруживает, что побеждать можно силой ума, а не кулаков. Это формирует первичный опыт конструктивного соперничества, где соблюдение правил становится залогом личного успеха [1, с. 91].

Параллельно с развитием мышления необходимо задействовать физическую энергию подростка через спортивно-игровые программы. Командные виды спорта, такие как волейбол или баскетбол, в контексте профилактики перестают быть просто физкультурой и превращаются в школу социального научения. Здесь правила игры диктуют необходимость сотрудничества: подросток на практике убеждается, что его личный результат напрямую зависит от умения доверять партнеру и сдерживать собственные импульсы ради общей цели. Такой опыт командного взаимодействия постепенно вытесняет привычные деструктивные паттерны поведения, заменяя их социально одобряемыми навыками [2, с. 158].

Наиболее глубокая трансформация личности происходит в рамках ролевых игр и жизненных симуляций, которые позволяют подростку буквально примерить на себя иные социальные сценарии. Например, формат игрового судебного процесса («Суд над правонарушителем») заставляет участника выйти за пределы привычного образа «нарушителя» и примерить роль адвоката или присяжного. Это не только знакомит с логикой правосудия, но и развивает эмпатию к жертве, которая у подростков группы риска часто развита слабо. Подобные симуляции обучают критически важному навыку «STOP» – способности выдержать паузу между импульсом и действием.

Завершающим элементом этой системы выступают настольные психологические игры, направленные на внутреннюю работу с эмоциями. Через игровые сюжеты подростки учатся распознавать свои и чужие чувства, справляться с социальными страхами и осознавать мотивы своего поведения. В конечном итоге, сочетание этих разнообразных игровых подходов позволяет не просто «занять» свободное время подростка, а последовательно выстроить у него новую систему ценностей, где закон и уважение к окружающим становятся осознанным выбором, а не навязанным извне требованием.

Научная обоснованность применения игропрактики требует строго дифференцированного подхода к выбору игровых технологий в зависимости от специфики девиантного поведения конкретного подростка. Так, для лиц с выраженной физической агрессией приоритетными становятся командные спортивные дисциплины с жестким регламентом. В то же время для социально дезориентированных или ведомых подростков наиболее эффективными оказываются ролевые игры на развитие автономии и способности аргументированно противостоять групповому давлению. Если же основой девиации является эмоциональная нестабильность или импульсивность, педагогическое воздействие фокусируется на настольных стратегических играх, где технически невозможно достичь победы без выстраивания долгосрочного планирования и сознательного отказа от немедленного удовлетворения сиюминутных желаний. Подобное разделение позволяет воздействовать на конкретные дефициты социализации, превращая игру в точечный инструмент коррекции.

Ключевым фактором успеха является позиция педагога. В глазах «трудного» подростка учитель-лектор часто является антагонистом. Гейм-мастер же управляет правилами игрового мира. Его аргументация меняется с «так нельзя, потому что я сказал» на «так нельзя, потому что в этой вселенной ты мгновенно теряешь очки/свободу». Это делает соблюдение норм инструментом для достижения личной победы подростка.

Технологический цикл реализации профилактического игрового занятия обязательно должен включать три последовательных этапа: погружение в игровую легенду, собственно игровое действие и этап дебрифинга, который является критически важным для достижения воспитательного результата.

Именно в процессе пост-игрового обсуждения происходит конвертация накопленных эмоций в осознанный социальный опыт. Педагог-модератор через систему рефлексивных вопросов помогает участникам проанализировать причины их игровых неудач, оценить чувства «пострадавших» сторон и соотнести игровые санкции с реальными статьями Уголовного кодекса. Без глубокого дебрифинга игропрактика рискует остаться лишь формой развлечения, не оказывая влияния на ценностно-смысловую сферу личности, тогда как профессионально проведенный анализ превращает эпизодический игровой опыт в устойчивый социальный навык безопасного и законного поведения в реальной жизни [3, с. 15].

Несмотря на высокую эффективность, игропрактика несет в себе риски «обратного тренинга». Недопустимы игровые сценарии, поощряющие деструктивные действия ради победы (например, виртуальное насилие или кражи). Основное правило безопасности: любое нарушение социальной нормы в игре должно вести к немедленным штрафным санкциям с обязательной вербализацией юридической причины: «Это привело к нарушению статьи..., потому что...». Важно не допустить размывания границ между игровым азартом и реальной ответственностью.

Помимо опасности неверного социального примера, следует учитывать риск рецидива психологического стресса у участников, особенно в сложных ролевых симуляциях. Для подростков, имеющих личный негативный опыт столкновения с правоохранительной системой или насилием, определенные сценарии могут стать психологическим триггером, требующим немедленного вмешательства специалиста. Кроме того, успех всей профилактической модели напрямую зависит от этической безупречности самого модератора. Любое проявление несправедливости со стороны педагога или нарушение им самим установленных игровых правил мгновенно дискредитирует ценность закона в глазах подростков, разрушая атмосферу доверия и подтверждая их предвзятое отношение к взрослым как к представителям подавляющей системы [1, с. 91].

Игропрактика в современной школе – это не развлечение, а мощный социально-педагогический тренажер. Она позволяет перевести профилактику правонарушений из системы внешних запретов во внутреннюю потребность подростка в саморегуляции. Объединение интеллектуальных, спортивных и трансформационных игровых форматов обеспечивает комплексное воздействие на личность, восполняя дефициты социализации и создавая надежный фундамент для просоциального поведения подростков группы риска.

Список литературы

1. Гаврилова Т.П. Организация интеллектуально-игровой деятельности подростков с отклоняющимся поведением с целью предупреждения их девиаций / Т.П. Гаврилова, Е.Н. Грицких // Современное педагогическое образование. – 2018. – №6. – С. 88–92. EDN YZDYFF
2. Джолиев И.М. Использование игровых видов спорта для профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков / И.М. Джолиев, Э.Ю. Башмаков, Н.М. Каримов, В.А. Обносков, А.С. Мишин // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – №10-1(88). – С. 153–161. DOI 10.25726/k4679-4739-1777-x. EDN QCENJK
3. Климов М.А. Модель развития познавательных способностей подростков с девиантным поведением средствами игровых технологий / М.А. Климов // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2019. – Т. 3. №1. – С. 12–17. EDN UAJAMY

Садыгова Рена Муслумовна

учитель

МБОУ «СШ №76 им. Хо Ши Мина»

г. Ульяновск, Ульяновская область

СЮЖЕТНАЯ ИГРОФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и методические основы сюжетной игрофикации как инновационного средства развития функциональной грамотности обучающихся на уроках английского языка. Анализируются приёмы, методы и педагогические условия, обеспечивающие результативность данного подхода. Представлены практические результаты внедрения сюжетной игрофикации, отражающие положительную динамику развития читательской, коммуникативной, языковой, цифровой и социальной грамотности школьников.

Ключевые слова: сюжетная игрофикация, функциональная грамотность, английский язык, игровые технологии, сюжетно-ролевая деятельность, мотивация.

Современное образование ориентировано на формирование функциональной грамотности обучающихся, предполагающей способность применять знания и навыки в реальных коммуникационных и социально-культурных контекстах [1]. Иностранный язык, как учебный предмет, обладает высоким потенциалом для развития данных компетенций, поскольку включает работу с текстами, коммуникацию, проектную деятельность и использование цифровых средств [2].

Одним из эффективных методов повышения образовательных результатов является сюжетная игрофикация – применение элементов игры и нарратива, организованных в целостную сюжетную систему. Данный подход позволяет формировать осмысленную учебную деятельность, стимулируя интерес учащихся и создавая условия для применения знаний в моделируемых жизненных ситуациях [3].

Сюжетная игрофикация опирается на идеи деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), конструктивизма (Д. Брунер), а также на принципы мотивации, изложенные в теории самоопределения Э. Деси и Р. Райана [4]. Нарративная структура способствует формированию познавательной активности и вовлечённости учащихся, позволяя интегрировать языковые навыки в реальные коммуникативные ситуации.

Ключевые характеристики сюжетной игрофикации включают:

- наличие главной цели (квеста);
- систему миссий и уровней;
- ролевое распределение;
- использование артефактов (писем, карт, документов);
- наличие последствий выбора учащихся [5].

В обучении иностранным языкам существуют методы и приёмы сюжетной игрофикации.

1. Story Quest (сюжетный квест).

Метод включает последовательное выполнение миссий, каждая из которых связана общей сюжетной линией. Миссии предполагают работу с текстами, аудио, диалогами, заданиями на анализ информации.

2. Role-Based Learning (ролевое обучение).

Учащиеся получают роли, связанные с определёнными языковыми и когнитивными задачами (исследователь, журналист, дипломат). Для детей подросткового возраста ролевое обучение считается одним из самых эффективных. Хотя период начальной школы является главным периодом для ролевых игр.

3. Narrative Problem-Solving.

Решение сюжетных проблемных ситуаций помогает формировать критическое мышление и умение использовать язык для решения задач.

Использование артефактов и «найденных документов».

Фотографии, письма, заметки, видеосообщения формируют условия для смыслового чтения и анализа информации [6]. Данный прием часто используется в школьном обучении, также такие задания представлены на итоговой аттестации.

4. Цифровые элементы.

Интерактивные карты, QR-коды, онлайн-инструменты поддерживают развитие цифровой грамотности.

В МБОУ СШ №76 им. Хо Ши Мина осуществлялись данные методы и приемы сюжетной игрофикации. Практические результаты были получены на основе внедрения сюжетных модулей в 5–8 классах общеобразовательной школы в течение учебного года.

1. Рост уровня читательской грамотности:

- повышение качества выполнения заданий на смысловое чтение на 18–25%;
- улучшение навыков анализа контекста и выделения ключевой информации.

2. Развитие коммуникативной грамотности:

- увеличение объёма устных и письменных высказываний;
- рост уверенности в использовании английского языка в спонтанной речи.

3. Улучшение языковой грамотности:

- повышение точности грамматики на 12–15%;
- расширение активного словарного запаса;
- уменьшение числа орфографических ошибок.

4. Развитие критического мышления:

- повышение качества выполнения задач с открытым ответом;
- способность делать выводы на основе неполной информации.

5. Развитие цифровой грамотности:

- умение использовать цифровые источники информации;
- работа с мультимодальными текстами.

6. Повышение мотивации:

- рост посещаемости факультативов на 20%;
- увеличение вовлечённости в проектные задания.

7. Развитие навыков командной работы:

- улучшение качества коллективных проектов;
- снижение конфликтности и повышение кооперации.

Сюжетная игрофикация является эффективным инструментом развития функциональной грамотности на уроках английского языка. Она обеспечивает активизацию познавательной деятельности, формирование читательских, коммуникативных, цифровых и социальных навыков, а также устойчивое повышение учебной мотивации. Представленные результаты подтверждают актуальность и перспективность применения сюжетно-игровых технологий в современном образовательном процессе.

Список литературы

1. Всероссийские проверочные работы: методические рекомендации / под ред. Л.И. Головановой. – М.: Просвещение, 2020. – 144 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2018. – 268 с.
3. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / K. Kapp. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
4. Ryan R. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. Ryan, E. Deci. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.
5. Gee J.P. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy / J.P. Gee. – New York: Palgrave Macmillan, 2007. – 256 p.
6. Deterding S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. – New York: ACM Press, 2011. – P. 9–15.

Селезнева Анастасия Евгеньевна

педагог дополнительного образования

Павловская Ольга Борисовна

аспирант, педагог дополнительного образования

ГБУ ДО «Молодежный творческий Форум Китеж Плюс»

г. Санкт-Петербург

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИГРЫ ПО ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ КОЛЕСО»: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема детского дорожно-транспортного травматизма и ограничения традиционных форм обучения Правилам дорожного движения. Представлена методическая разработка интеллектуальной игры-конкурса «Интеллектуальное колесо», направленной на развитие логического и критического мышления обучающихся. Описаны структура игры, особенности её реализации и результаты апробации, свидетельствующие о повышении вовлечённости и мотивации участников к изучению ПДД.

Ключевые слова: детский дорожно-транспортный травматизм, правила дорожного движения, игровое обучение, соревновательная деятельность, критическое мышление.

Проблема детского дорожного транспортного травматизма (далее – ДДТТ) в современном мире стоит достаточно остро, особенно в крупных городах России. Статистика аварийности Госавтоинспекции показывает стабильно высокое количество дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП) с участием детей. Причины участия детей в ДТП могут быть обусловлены как нарушениями Правил дорожного движения (далее – ПДД) детьми, так и виной водителя, однако во многих случаях ДДТТ можно было бы избежать, если детям прививается безопасная культура поведения на дороге.

На текущий момент в Санкт-Петербурге функционирует Городской центр по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма и пожарной безопасности на базе Государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения детского оздоровительно-образовательного туристского центра Санкт-Петербурга «Балтийский берег» (далее – ГБОУ «Балтийский берег».) Он осуществляет координацию и методическое сопровождение деятельности районных центров.

Согласно распоряжению Комитета по образованию от 17 сентября 2020 года [8, с. 1] районным центрам по профилактике ДДТТ и БДД (далее – Районный центр) необходимо утверждать положение, план ежегодных информационно-просветительских мероприятий и представлять отчет о проделанной работе в Комитет по образованию.

План районного центра разрабатывается совместно с районным отделом ГИБДД, включая план работы городских массовых мероприятий. Организация районного центра включает в себя не только мероприятий по плану (соревнований, олимпиад, конкурсов, профилактических акций по БДД), но и осуществление методической работы [8, с. 9]. Это анализ и распространение лучшего опыта образовательных организаций по ПДДТТ, оказание информационно-методической и организованной помощи педагогам, развитие и курирование движения «Юный инспектор движения» Санкт-Петербурга (далее – ЮИД), согласно Концепции ЮИД 2019 года [7].

Однако, несмотря на все эти действия, по итогам 2025 года на территории г. Санкт-Петербурга зафиксировано 307 дорожно-транспортных происшествий с участием несовершеннолетних, в которых 309 детей получили травмы различной степени тяжести и погибло 2 ребёнка [3].

По данным методической службы районного центра по безопасности дорожного движения Приморского района Санкт-Петербурга, а также заявлениям отдела пропаганды Госавтоинспекции, установлено, что большинство детей, оказывающихся в ситуации ДТП обладали достаточными знаниями о Правилах дорожного движения для пешеходов и велосипедистов,

однако наличие знаний не гарантировало соблюдение этих правил, а также проявление культуры безопасного поведения на дороге.

С.А. Ильиных [4] в своей работе выделяет компоненты культуры поведения на дороге, среди которых:

- аксиологический (ценность жизни, безопасности и здоровья);
- когнитивный (знание ПДД);
- деятельностный (непосредственно действия, которые совершает участник дорожного движения – ребенок).

Деятельностный компонент напрямую зависит от уровня сформированности когнитивного и аксиологического компонентов.

Тем же автором [4] отмечено, что небезопасные действия пешеходов связаны чаще всего с двумя типами поведения: агрессивным и некритическим. При агрессивном типе поведения пешеход сознательно совершает нарушение ПДД, предполагая благополучный исход. При некритическом – не умеет полноценно и всесторонне оценить дорожную ситуацию для выбора безопасной стратегии поведения.

Для предотвращения ситуаций, в которых причиной ДДТТ является некритический тип поведения, достаточно прививать знания о ПДД, а также развивать внимание и пространственное мышление. Для предотвращения ситуаций, связанных с агрессивным типом поведения, этого недостаточно. Необходимо, чтобы ребенок мог всесторонне оценить ситуацию, понимать причины и последствия своих действий и действий других участников дорожного движения на дороге. Для этого нужно обогащать опыт ребенка дорожными ситуациями, изученными в теории в виде текста, изображения или видеоролика, проигранных в какой-либо игре для образного моделирования ситуации.

Нами был проведен анализ существующих методических разработок по воспитанию культуры поведения на дороге для детей, и противодействию ДДТТ. Среди них были выявлены:

- теоретические материалы: лекционные, наглядные, видеоматериалы;
- игры в формате «вопрос-ответ»: викторины, олимпиады, тесты, игры по аналогии с телевизионными «Своя игра», «Поле чудес», «Квиз»;
- игровые занятия, имеющие отдаленное влияние на развитие культуры поведения на дороге (например, веселые старты с дорожными знаками, танцы в костюме светофоров);
- творческие виды деятельности ребенка, связанные с дорожным движением (литературное, декоративно-прикладное, музыкальное творчество);
- ситуативные игры, проигрывающие дорожную ситуацию в условиях макета участка дороги;
- конкурсы и соревнования, проверяющие знания по ПДД, умения соблюдать правила в игровой дорожной ситуации;
- деятельность обучающихся школ в форме наставничества, проведение занятий в формате «дети-детям» по ПДД более старшими детьми для более младших.

Все указанные форматы имеют свои сильные и слабые стороны, однако большинство из них нацелены на развитие в первую очередь когнитивного компонента.

При этом для агрессивного типа поведения пешехода важным является повышение аксиологического компонента и, так называемой, ситуационной осведомлённости [1, с. 29–37]. В этом случае важно, чтобы ребенок смог не только осуществить наблюдение за ситуацией, но и анализ наиболее опасных участков, потенциальных угроз, а также осуществить прогнозирование рисков.

Все это требует от ребенка не только включения памяти об изученных правилах и произвольного внимания, но и мышления разных типов: логического, критического и пространственного.

Из этого следует, что актуальным с точки зрения воздействия на противодействие ДДТТ будет такой формат, где опора идет не только на знания, но и на мышление.

Игровая деятельность рассматривается в педагогике как эффективный метод обучения, обладающий высоким образовательным потенциалом благодаря сочетанию когнитивной, эмоциональной и деятельностной активности обучающихся. В исследованиях

подчеркивается, что игра способствует не только усвоению знаний, но и развитию познавательной активности, саморегуляции и включённости в учебный процесс, выступая посредником между опытом и новыми знаниями. Благодаря этому учебные игры повышают эффективность обучения и позволяют моделировать ситуации, приближенные к реальной деятельности, что делает их значимым инструментом формирования умений и навыков [2]. Аналогичные выводы отмечаются в работах, где игра рассматривается как специально организованная деятельность, направленная на формирование знаний и повышение мотивации обучающихся за счёт вовлечённости и эмоциональной окраски процесса обучения [6, с. 146].

Соревновательные формы обучения рассматриваются в педагогике как фактор повышения учебной мотивации, поскольку они активизируют эмоционально-волевую сферу учащихся, усиливают включённость в деятельность и стимулируют стремление к достижению результата. Это подтверждается исследованием Ю.В. Клепач, где мотив достижения является одним из ведущих для учебной деятельности [5].

Таким образом, участие в конкурсе оказывает положительное влияние на развитие обучающихся уже на этапе подготовки.

Подростковый возраст характеризуется выраженной потребностью в самовыражении и социальной идентификации, что проявляется, в том числе, в стремлении отстаивать собственную точку зрения, вступать в дискуссии и демонстрировать свою позицию в группе. Это связано с формированием личностной автономии и развитием рефлексии, что делает формы деятельности, включающие элементы спора и соревнования, особенно значимыми для данной возрастной категории.

В то же время подростковый возраст является периодом активного развития мышления, включая логическое и критическое, что позволяет обучающимся переходить от конкретных суждений к анализу, оценке информации и построению аргументации. Исследования показывают, что именно в этот период формируются основы критического мышления как важнейшего когнитивного навыка, необходимого для осмысленного поведения и принятия решений [9, с. 153–161].

Таким образом, для противодействия ДДТТ оптимально использовать формат, совмещающий игру и соревнование, основанный на решении логических задач и актуальный для детей подросткового возраста.

Исходя из этого в Приморском районе г. Санкт-Петербурга мы разработали игру-конкурс по тематике безопасности дорожного движения «Интеллектуальное колесо».

Игра-конкурс разработана на основании методики телевизионной игры «Что? Где? Когда» и проводится в два этапа в течение учебного года.

На первом этапе все заявившиеся на участие в конкурсе разрабатывают свои вопросы для игры. К вопросам предъявляются следующие требования:

- вопросы должны быть оригинальными и составлены участниками самостоятельно;
- вопросы должны быть нацелены не на знание ПДД, а на использование логического мышления при ответе;
- вопросы должны соответствовать актуальным ПДД и правилам безопасного поведения на дороге.

Далее после оценки Оргкомитетом вопросов по критериям, указанным выше, принимается решение о допуске вопросов в базу для игрового сезона текущего учебного года.

На втором этапе проводится соревнование, в котором подростки отвечают на вопросы, составленные обучающимися из других образовательных учреждений (далее ОУ). Каждой команде от ОУ предлагается набор вопросов, составленных другими ОУ, для чего производится случайное распределение вопросов из базы, исключая вопросы от ОУ, в котором обучается автор вопроса.

На этапе соревнования каждому ОУ участнику предоставляется возможность предоставить команду из 5 человек. На обсуждение ответа на вопрос команде дается одна минута, после чего командой должен быть дан окончательный ответ. Если ответ был дан верный (или

соответствующий требованиям формы вопроса) – балл получает команда отвечающих на вопросы, если неверный – балл уходит команде автора вопроса.

Соревнование проводится в двух возрастных категориях, с 11 до 14 лет и с 15 до 17 лет.

Следует отметить образовательный потенциал данной методической разработки.

Требования к подготовке заданий предполагают, что обучающиеся самостоятельно изучают правила, выделяют значимые аспекты и формулируют вопросы.

Данный этап требует сформированных навыков работы с информацией и критического мышления. Особую ценность представляет внутренняя мотивация обучающихся к изучению ПДД, которая исходит от самого ребенка, который хочет написать наиболее сложный и интересный вопрос.

Процесс участия также актуализирует процесс логического мышления, а также повышает мотивацию и общую заинтересованность тематикой, так как необходимость быстро проанализировать текст вопроса, сделать предположение, озвучить его и аргументировать свою точку зрения – является актуальной задачей возраста для подростка.

В 2025–2026 учебном году была проведена апробация разработки. В игре-конкурсе «Интеллектуальное колесо» по безопасности дорожного движения приняли участие 10 ОУ Приморского района г. СПб, а также около 100 обучающихся. Были получены следующие результаты.

1. Предоставленные конкурсные работы представляли собой вопросы на логику и обсуждение. При разработке вопросов использовались интересные факты из истории создания ПДД, описания и изображения дорожных ситуаций, каламбуры из терминов правил дорожного движения.

Тот факт, что обучающиеся успешно выполнили задачу по созданию вопросов, подтверждает, что предложенное задание соответствует возрастным возможностям ребенка.

2. Предоставленные вопросы демонстрировали глубокое погружение в текст и смысл Правил Дорожного Движения, без качественного изучения текста и смысла правил невозможно было бы предоставить такие конкурсные работы. Участники стремились подготовить такой вопрос, чтобы он соответствовал тексту ПДД и требованиям к работе, однако одновременно дети стремились создать наиболее сложные и неочевидные вопросы, чтобы отвечающие не смогли найти верный ответ за минуту, для получения баллов своей команде. Это мотивировало участников заниматься более глубоким поиском информации.

3. В процессе участия во втором, соревновательном, этапе участники демонстрировали заинтересованность, вовлеченность, активные обсуждения и нестандартные ответы. Также положительным отметим желание продолжать игры, после завершения – если игра была завершена досрочно, некоторые команды просили без оценивания продемонстрировать им другие вопросы для игры в формате досугового мероприятия.

Полученные в ходе апробации результаты носят преимущественно качественный характер и основаны на наблюдении за деятельностью участников на всех этапах реализации игры-конкурса.

Анализ разработанных обучающимися вопросов показывает, что участники не ограничивались воспроизведением формальных знаний Правил дорожного движения, а стремились к их осмыслению и преобразованию в логические задачи. Это свидетельствует о переходе от репродуктивного уровня усвоения материала к продуктивному, предполагающему интерпретацию и применение знаний в новой форме.

Наблюдение за процессом обсуждения вопросов в рамках соревновательного этапа позволяет отметить высокую степень включённости участников, активное использование аргументации и стремление к коллективному поиску решения. Характер обсуждений указывает на задействование логического и критического мышления, а также на формирование навыков анализа ситуации и прогнозирования возможных последствий, что является значимым с точки зрения формирования культуры безопасного поведения на дороге.

Дополнительным показателем эффективности можно считать устойчивую мотивацию участников, проявившуюся в стремлении продолжать игровую деятельность вне рамок

конкурсного оценивания. Это косвенно указывает на высокий уровень вовлечённости и принятие предложенного формата как значимого и интересного.

Вместе с тем следует отметить, что полученные результаты не основаны на количественных измерениях и не позволяют делать обобщённые выводы о влиянии разработки на уровень сформированности культуры безопасного поведения. Представленные данные отражают первичную апробацию и могут рассматриваться как основание для дальнейших исследований, включающих разработку диагностического инструментария и проведение сравнительного анализа.

Таким образом, формат показал себя как эффективный с точки зрения вовлечения детей и подростков с 11 до 17 лет. Второй (соревновательный) этап игры-конкурса в первую очередь является источником мотивации к глубокому и подробному изучению ПДД, вовлечению в тематику деятельности ЮИД.

Первый этап (этап подготовки вопросов), на наш взгляд, обладает наиболее широкими возможностями для развития мышления, осмысления своего собственного опыта участия в дорожных ситуациях в качестве пешехода, пассажира, велосипедиста или наблюдателя.

Представленный формат может использоваться в системе дополнительного образования для профилактики ПДДТТ как в целом виде в качестве игры-конкурса, также и отдельно, например проведение игровых мероприятий для детей по заранее подготовленным педагогами вопросам.

Список литературы

1. Арчакова Т.О. Безопасность дорожного движения: исследования с позиций возрастной психологии / Т.О. Арчакова // Современная зарубежная психология. – 2017. – Т. 6. №1. – С. 29–37. DOI 10.17759/jmfp.2017060104. EDN YPBGTJ
2. Белеева И.Д. Игра как активная форма учебной деятельности / И.Д. Белеева, Н.Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-aktivnaya-forma-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.04.2026). DOI 10.26170/po19-03-07. EDN JRTLXU
3. Госавтоинспекция России. Сведения о показателях состояния безопасности дорожного движения. – URL: <http://stat.gibdd.ru/> (дата обращения: 14.05.2026).
4. Ильиных С.А. Мегapolis: социологический срез культуры поведения на дорогах / С.А. Ильиных // ВЭПС. – 2024. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/megapolis-sotsiologicheskii-srez-kultury-povedeniya-na-dorogah> (дата обращения: 24.04.2026). EDN PFSQPK
5. Клепач Ю.В. Особенности мотивации учебной деятельности подростков / Ю.В. Клепач, Т.В. Рубцова // Pedagogical Review. – 2019. – №6(28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-podrostkov> (дата обращения: 24.04.2026).
6. Колесникова А.Я. Игра как способ обучения детей школьного возраста / А.Я. Колесникова, Е.Ю. Колесников // Молодой ученый. – 2020. – №29(319). – С. 146–147. – URL: <https://moluch.ru/archive/319/72662/> (дата обращения: 24.04.2026). EDN GQFRLU
7. Концепция информационно-пропагандистского проекта по организации работы по привитию детям навыков безопасного участия в дорожном движении и вовлечению их в деятельность отрядов юных инспекторов движения. – URL: <https://юидроссии.рф/yuid/concept/> (дата обращения: 14.05.2026).
8. Распоряжение Комитета по образованию «Об организации деятельности в сфере профилактики детского дорожно-транспортного травматизма в Санкт-Петербурге» от 17.09.2020 №1746-р.
9. Талов Д.П. Взаимосвязь уровня развития критического мышления подростков с их личностными характеристиками и показателями интеллекта / Д.П. Талов, А.В. Орлова // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. №2. – С. 153–161. DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-2-153-161. EDN TZPSPV

Сотикова Анна Олеговна
студентка

Научный руководитель
Митрохина Светлана Васильевна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: в статье раскрывается потенциал интерактивных дидактических игр как эффективного средства формирования у младших школьников познавательных УУД на уроках математики. Выделены ключевые аспекты интерактивной дидактической игры, с помощью которых формируются у младших школьников познавательные универсальные учебные действия. Раскрываются методические условия эффективного применения интерактивных дидактических игр (системность, вариативность, сочетание индивидуальных и коллективных форм) и приводятся примеры игровых заданий, направленных на развитие действий классификации, моделирования и логического построения рассуждений.

Ключевые слова: интерактивные дидактические игры, познавательные УУД, младшие школьники, обучение математике.

В современном мире система начального образования сталкивается с глубокой трансформацией. Приоритетом становится не просто передача знаний, а формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД). Особое место среди всех видов УУД занимают познавательные УУД, которые включают в себя общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. Именно они закладывают фундамент готовности младшего школьника к обучению в основной школе. В контексте решения этой задачи особую значимость приобретает поиск эффективных методических инструментов, способных грамотно сочетать высокий уровень усвоения предметных знаний с развитием когнитивных способностей младшего школьника. Одним из таких инструментов выступают интерактивные дидактические игры, которые позволяют сделать процесс формирования познавательных УУД более интересным для младшего школьника.

Формирование у младших школьников познавательных УУД должно носить системный характер, об этом говорится в работах Е.В. Веселовской, Л.М. Фридмана и др. Исследования Е.Е. Останина, А.А. Столяра, А. Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина позволяют сделать вывод о том, что результативность процесса по формированию познавательных УУД зависит от способа организации специальной развивающей работы. В работах данных авторов доказывается, что в результате правильно организованного обучения младшие школьники весьма быстро приобретают навыки познавательных УУД [3].

Интерактивная дидактическая игра – современный и признанный метод обучения и воспитания, обладающий образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве. Образовательная функция предполагает усвоение обучающимися общих правил работы с учебным материалом и умелом использовании этих правил при решении других задач [6]. Специфика младшего школьного возраста заключается в доминировании наглядно-образного мышления и высокой эмоциональной вовлеченности в деятельность. Интерактивная дидактическая игра – это уникальный подход к обучению, который совмещает в себе элементы традиционной дидактической игры с принципами интерактивности и обратной связи. В основе интерактивной дидактической игры лежит педагогическая стратегия, которая предполагает активное участие учащихся в процессе обучения,

а не пассивное восприятие информации. Интерактивная дидактическая игра создает обучающую среду, в которой ученики имеют возможность самостоятельно изучать материал, принимать решения и взаимодействовать друг с другом, используя игровые механики. Игровой процесс может включать в себя решение задач, групповую работу, ролевые игры, что позволяет обучающимся получать новые знания и умения в контексте реальной жизненной ситуации [1]. Когда речь идет о математике – предмете, который часто воспринимается детьми как сложный и абстрактный, – игровая интерактивная форма становится тем мостом, который соединяет отвлеченные математические понятия с личным опытом ребенка.

Рассматривая механизм влияния интерактивных дидактических игр на формирование познавательных УУД, следует выделить несколько ключевых аспектов. Во-первых, в процессе игры, где необходимо найти путь к выходу из лабиринта, расшифровать код или собрать данные для решения логической задачи, у школьников активно формируются умения самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, осуществлять поиск и выделение необходимой информации, в том числе с помощью компьютера или интерактивной доски. Например, игра «Математический детектив» требует от обучающегося не просто выполнения вычислений, но и определения, какая именно информация из представленной необходима для раскрытия «дела» отсеивая лишнее и структурируя найденное [2].

Во-вторых, интерактивная игра позволяет сделать процесс овладения логическими операциями увлекательным. Игры на классификацию («Размести фигуры в множества», «Рассели жильцов в домики составов чисел»), на установление причинно-следственных связей («Что сначала, что потом?» в цепочке вычислений), на построение рассуждений («Найди лишнее», «Продолжи ряд») в интерактивном формате дают ребенку возможность мгновенно видеть результат своих логических построений. Если в традиционной тетради ошибка может быть обнаружена только спустя время, то в интерактивной игре система обратной связи анализирует о неверном ходе мыслей сразу, подталкивая младшего школьника к самостоятельному поиску ошибки и построению новой логической цепочки. Это формирует такое важное качество, как критичность мышления.

В-третьих, интерактивные игры создают уникальные условия для формирования знаково-символических действий, которые являются основой математической грамотности. Работа с моделями, схемами, краткой записью задачи в игровой форме перестает быть формальностью. Используя интерактивную доску, дети могут не просто записать краткое условие, а смоделировать его графически, передвигая и комбинируя объекты. Такой подход способствует развитию действия моделирования одного из сложнейших познавательных УУД, которое заключается в преобразовании объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики.

Важно отметить, что эффективность формирования познавательных УУД посредством интерактивных дидактических игр напрямую зависит от соблюдения определенных методических условий. Во-первых, игра не должна быть самоцелью или «развлечением в конце урока». Она органично встраивается в структуру урока на этапе актуализации знаний, открытия нового материала или рефлексии, причем ее дидактическая задача должна четко соотноситься с планируемыми метапредметными результатами. Во-вторых, необходима вариативность: для формирования одного и того же познавательного УУД (например, действия анализа) целесообразно использовать разные типы игр от простых цифровых тренажеров до сложных настольно-цифровых квестов, требующих распределения ролей и коллективного обсуждения стратегии. В-третьих, важно сочетание коллективных и индивидуальных форм. Работа в парах или малых группах во время интерактивной игры способствует развитию коммуникативных УУД, которые, в свою очередь, тесно связаны с познавательными: объясняя свое решение партнеру, ребенок вынужден вербализовать логические операции, что ведет к их осознанию и закреплению.

Таким образом, интерактивная дидактическая игра выступает не просто как занимательный элемент урока математики в начальной школе, а как мощный педагогический инструмент целенаправленного формирования познавательных УУД. Грамотно спроектированная игра создает среду, где абстрактные математические закономерности становятся предметом

активного исследования, а сам обучающийся из пассивного слушателя превращается в активного субъекта познавательной деятельности, что в полной мере соответствует требованиям ФГОС НОО и запросам современного общества на подготовку функционально грамотной и интеллектуально развитой личности.

Список литературы

1. Агаева А.В. Интерактивная дидактическая игра как средство формирования читательской грамотности младших школьников / А.В. Агаева // Экономика и социум. – 2023. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-chitatelskoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 22.03.2026).
2. Внеурочное занятие в формате детективного расследования. Конспект и готовые задания // Первое сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/publication/207983> (дата обращения: 22.03.2026).
3. Люблинская А.А. Учебная деятельность - основной фактор психического развития младшего школьника / А.А. Люблинская // Учителю о психологии младшего школьника. – 1977. – №5. – С. 15–20.
4. Ковтонюк П.И. Использование цифровых образовательных игр в учебном процессе школьников / П.И. Ковтонюк, А.А. Столбов, М.Ю. Новиков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №8(122). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-122-2022%20august/10.23670/IRJ.2022.122.93> (дата обращения: 22.03.2026).
5. Сальникова Ю.И. Игра как один из методов обучения младших школьников на уроках окружающего мира / Ю.И. Сальникова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2023. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igra-kak-odin-iz-metodov-obucheniya-mladshih-shkolnikov-na-urokah-okruzhayushchego-mira/viewer> (дата обращения: 21.03.2026).
6. Слащину Е.В. Интерактивные дидактические игры / Е.В. Слащину // Социальная сеть работников образования «Наша сеть» (nsportal.ru). – 29.10.2023. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/informatika-i-ikt/library/2023/10/29/interaktivnye-didakticheskie-igry> (дата обращения: 21.03.2026).

Степанова Дарья Алексеевна

студентка

Грецовка Екатерина Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается образовательный потенциал подвижных игр в решении задачи формирования коммуникативных умений младших школьников. Актуальность исследования обусловлена требованиями ФГОС НОО к развитию коммуникативных универсальных учебных действий, а также необходимостью поиска эффективных педагогических средств их формирования в условиях начального образования. Цель исследования заключается в анализе образовательного потенциала подвижных игр и выявлении их возможностей в формировании коммуникативных умений младших школьников. Сделан вывод о значимости педагогически организованной игровой деятельности в формировании коммуникативной сферы младших школьников.

Ключевые слова: подвижные игры, коммуникативные умения, младшие школьники, игровая деятельность, образовательный потенциал.

В современных условиях перед начальной школой стоит задача не только передавать обучающимся знания, но и создавать условия для развития у них коммуникативных умений. Это отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где развитие коммуникативных универсальных учебных действий определяется как один из обязательных результатов обучения [5]. Целесообразным представляется, что уже, начиная со младшего школьного возраста, ребенок должен учиться

слушать собеседника, выражать собственные мысли, учитывать разные точки зрения, договариваться и взаимодействовать с другими участниками совместной деятельности.

Решение данной задачи требует отбора педагогических средств, позволяющих включать младшего школьника в естественные ситуации общения и сотрудничества. Одним из таких средств выступают подвижные игры, поскольку они объединяют двигательную активность, эмоциональную вовлеченность и постоянное взаимодействие участников. В отличие от индивидуальных видов деятельности, успешность выполнения игровых действий в подвижных играх во многом зависит от способности детей координировать собственные действия, договариваться, учитывать позицию партнера и действовать в соответствии с общими правилами.

В педагогике и психологии игра рассматривается как особый вид деятельности, в процессе которого ребенок осваивает социальный опыт через моделирование различных жизненных ситуаций. Значимость игровой деятельности в психическом и социальном развитии ребенка подчеркивал Л.С. Выготский, рассматривая игру как важное условие развития личности и формирования высших психических функций [2]. Подвижная игра представляет собой осознанную активную деятельность, предполагающую точное и своевременное выполнение игровых действий при соблюдении установленных правил. По мнению П.Ф. Лесгафта, подвижная игра выступает своеобразным упражнением, посредством которого ребенок подготавливается к жизни [3].

Подвижные игры создают естественные условия для возникновения общения, поскольку выполнение игровых задач невозможно без взаимодействия участников. В процессе игры дети обмениваются информацией, договариваются о способах достижения результата, согласовывают свои действия и корректируют поведение с учетом действий партнера. Именно в игровой деятельности межличностные отношения проявляются наиболее ярко, так как младший школьник включается эмоционально в значимую ситуацию, требующую открытого взаимодействия, соблюдения правил и ответственности за общий результат.

В исследованиях Л.Р. Мунировой коммуникативные умения представлены через информационно-коммуникативный, регуляционно-коммуникативный и аффективно-коммуникативный компоненты, каждый из которых отражает определенную сторону взаимодействия ребенка с окружающими [4]. Информационно-коммуникативные умения связаны со способностью вступать в общение, воспринимать и передавать информацию, формулировать собственные мысли и ориентироваться в речевом взаимодействии. Регуляционно-коммуникативные умения проявляются в способности координировать совместные действия, распределять роли, договариваться и находить решения возникающих противоречий. Аффективно-коммуникативные умения отражают способность понимать эмоциональное состояние другого человека, проявлять сопереживание.

В педагогической литературе представлены различные подходы к систематизации подвижных игр. Для целей данного исследования значимыми являются работы В.Г. Яковлева и Л.В. Былеевой, посвященные изучению педагогических возможностей подвижных игр и особенностей их применения в образовательном процессе [1]. Анализ данных исследований в сочетании со структурой коммуникативных умений позволяет определить образовательные возможности различных видов подвижных игр в формировании коммуникативной сферы младших школьников.

Значительным потенциалом в развитии информационно-коммуникативных умений обладают сюжетно-ролевые и игры-драматизации. Их содержание предполагает постоянный обмен информацией между участниками, восприятие речевых сигналов и необходимость словесного сопровождения игровых действий. Включаясь в подобную деятельность, младшие школьники приобретают опыт восприятия обращенной речи, построения собственных высказываний, уточнения полученной информации и своевременного реагирования на действия партнеров. Например, в игре «Два Мороза» формирование информационно-коммуникативных умений раскрывается через наличие игрового диалога, восприятие словесных обращений ведущих, понимание игровых сигналов и необходимость соотносить услышанную информацию с последующими действиями. Не менее выраженным образовательным потенциалом обладает игра «У медведя во бору», где успешность участия во многом зависит от способности удерживать

внимание на речевом сопровождении, своевременно улавливать изменение игровых сигналов и согласовывать собственные действия с поведением сверстников.

Развитию регуляционно-коммуникативных умений в большей степени способствуют командные подвижные игры, эстафеты и игровые ситуации, предполагающие распределение ролей и согласование действий участников. В подобных условиях ребенок не только выполняет собственную игровую задачу, но и учится соотносить свои действия с действиями сверстников, учитывать общую цель команды, соблюдать установленные правила и при необходимости корректировать собственное поведение. В игре «Третий лишний», например, формирование регуляционно-коммуникативных умений обеспечивается необходимостью быстро анализировать игровую ситуацию, учитывать расположение и действия окружающих, своевременно принимать решения и изменять собственную стратегию поведения в зависимости от складывающихся обстоятельств. Существенным потенциалом обладают и командные эстафеты, в которых успешность выполнения задания определяется согласованностью действий участников, соблюдением очередности, взаимной поддержкой и ответственностью каждого за общий результат.

Существенными образовательными возможностями в развитии аффективно-коммуникативных умений обладают игры-пантомимы, хороводные игры и игровые упражнения, которые предполагают распознавание эмоциональных состояний участников. В процессе их реализации дети учатся воспринимать невербальные сигналы, понимать эмоциональные проявления партнеров, выражать собственные чувства и эмоционально откликаться на переживания других людей. Так, в хороводной игре «Ручеек» формирование коммуникативных умений обеспечивается постоянной сменой партнеров, установлением зрительного контакта, необходимостью вступать в эмоционально комфортное взаимодействие с разными участниками и проявлять доброжелательное отношение. Схожим потенциалом обладает игра «Каравай». В ней совместное выполнение игровых действий, эмоциональная поддержка сверстников и необходимость учитывать эмоциональные реакции других участников способствует развитию эмпатии, эмоциональной открытости и чувства принадлежности к коллективу.

Отдельного внимания заслуживают подвижные игры с элементами соревнования. Игровое соперничество создает ситуации эмоционального напряжения, требующие от ребенка контроля собственных переживаний, соблюдения правил, честного взаимодействия и уважительного отношения к другим участникам. Так, в играх «Салки» и «Вышибалы» развитие соответствующих коммуникативных умений обеспечивается необходимостью быстро принимать решения в условиях высокой эмоциональной вовлеченности, адекватно реагировать на успех или неудачу, соблюдать игровые правила и сохранять конструктивное взаимодействие как с партнерами по команде, так и с соперниками.

Следует отметить, что эффективность использования подвижных игр в формировании коммуникативных умений во многом определяется условиями их педагогической организации. Важное значение имеет постепенное усложнение игровых задач, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также педагогическое сопровождение игровой деятельности (обсуждение правил взаимодействия, анализ возникающих коммуникативных ситуаций и организацию последующей рефлексии).

Таким образом, образовательный потенциал подвижных игр заключается в их способности создавать естественную среду для формирования различных компонентов коммуникативных умений младших школьников. Систематическое включение подвижных игр в образовательный процесс способствует развитию речевого взаимодействия, навыков сотрудничества, эмоциональной отзывчивости и социальной ответственности. Все это обеспечивает более эффективное формирование коммуникативной сферы личности младшего школьника.

Список литературы

1. Былеева Л.В. Подвижные игры: учеб. пособие для институтов физической культуры / Л.В. Былеева, В.Г. Яковлев. – М.: Физкультура и спорт, 1953. – 160 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.

3. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5 т. Т. 1 / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – 441 с.

4. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. – М., 1993. – 205 с.

5. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 №286. – URL: https://shkolapeschanskayar45.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/158/2104/MP_FGOS_NOO_ot_31.05.2021_286_1.pdf (дата обращения: 01.05.2026).

Филина Нина Александровна

студентка

Асмадовская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЯХ У ДОШКОЛЬНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

Аннотация: в статье рассматривается интеграция игровых технологий в логопедическую практику. Анализируются психолого-педагогические условия, определяющие эффективность коррекционного воздействия при речевых нарушениях у дошкольников. Обосновывается необходимость учета сензитивных периодов, мотивационной готовности и средовых факторов для успешной реализации игровых методов.

Ключевые слова: игровые технологии, логопедическое воздействие, дошкольный возраст, речевые нарушения, психолого-педагогические условия.

В современной логопедии наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей с различными формами речевого дизонтогенеза, включая общее недоразвитие речи, фонетико-фонематические нарушения и дизартрические расстройства. Данная ситуация требует пересмотра традиционных подходов к организации коррекционного процесса, поиска новых инструментов, способных не только оптимизировать логопедическое воздействие, но и обеспечить его соответствие возрастным особенностям психического развития ребенка-дошкольника. Ведущей деятельностью в дошкольном детстве, согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, является сюжетно-ролевая игра. Закономерно, что игра выступает не просто методом, а фундаментальной структурной основой организации всей логопедической работы, интегрирующей в себе обучающие, развивающие и психотерапевтические ресурсы.

Методологической базой применения игровых технологий в логопедической работе выступают фундаментальные положения психологии и педагогики. В работах Л.С. Выготского игра рассматривается как источник развития, создающий зону ближайшего развития ребенка [1, с. 244]. Д.Б. Эльконин, развивая идеи культурно-исторической теории, подчеркивал, что в игре формируются произвольность поведения, мотивационно-потребностная сфера и преодолевается познавательный эгоцентризм. Данные теоретические послы имеют прямое отношение к коррекционной педагогике: речевые нарушения у дошкольников часто сопровождаются снижением познавательной активности, нарушениями эмоционально-волевой сферы и коммуникативными барьерами. Игра в этом контексте выступает уникальным средством, позволяющим преодолеть разрыв между утилитарной необходимостью выполнения коррекционных упражнений и естественной потребностью ребенка в эмоционально насыщенной деятельности.

Отличительная черта логопедических игр – полифункциональность. Интеграция мультимедийных игр значительно повышает мотивационную готовность ребенка [2, с. 74].

Компьютерные игры интенсифицируют автоматизацию и дифференциацию звуков за счет визуальной и слуховой опоры, а также обратной связи. При этом речь идет не о подмене живого общения, а о системном включении технических средств в субъект-субъектное взаимодействие взрослого и ребенка. Как подчеркивают И.Д. Рудинский и А.М. Лутовинова, ключевое условие здесь – организация кооперативного взаимодействия [4, с. 81].

В зависимости от этапа коррекционной работы игровые технологии дифференцируются на группы. На подготовительном этапе, направленном на развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха и речевого дыхания, применяются биоэнергопластические игры и игры-драматизации. Они сочетают речевые задачи с общей и мелкой моторикой и способствуют активизации кинетического и кинестетического праксиса, что принципиально при дизартрии [5, с. 104].

На этапе формирования первичных произносительных умений ведущее место занимают дидактические и мультимедийные игры. Последние, как показывают Е.Е. Демьяненко и Е.В. Сиротина, переводят ребенка из пассивного слушателя в активного субъекта коррекционного процесса [2, с. 75]. На этапе автоматизации звуков в самостоятельной речи эффективны сюжетно-ролевые игры и игры с правилами. Моделирование коммуникативных ситуаций здесь создает условия для переноса речевых стереотипов в реальную жизнь, что способствует преодолению логофобии и речевого негативизма [3, с. 3].

Проведенный анализ позволяет выделить ряд ключевых психолого-педагогических условий, соблюдение которых обеспечивает результативность игровых технологий в структуре логопедического воздействия. Первостепенное значение имеет учет сензитивных периодов и уровня актуального развития ребенка. Содержание и правила игры должны соответствовать возрасту, структуре дефекта и зоне ближайшего развития [1, с. 326]. Игнорирование этого делает игру либо недоступной для осмысления, либо лишенной развивающего компонента. Не менее важным выступает создание положительной эмоциональной мотивации и ситуации успеха. Речевой дефект порождает вторичные психогенные наслоения: неуверенность, тревожность. Педагогически целесообразно использовать игры, в которых ошибка воспринимается как часть увлекательного сюжета, стимулирующая к повторным попыткам. Эмоциональная вовлеченность снимает артикуляционные зажимы и повышает речевую активность [5, с. 116], переводя утомительную тренировку в область желаемого и интересного. Существенным условием является организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной игровой среды. Эффективность игровых технологий напрямую зависит от ресурсного обеспечения: полифункционального оборудования, дидактических пособий, интерактивных средств. Эргономичная и привлекательная среда стимулирует любопытство и исследовательское поведение, обеспечивая мультимодальное воздействие [4, с. 84]. Особого внимания заслуживает профессиональная компетентность логопеда в области игротехнического менеджмента. Специалист должен владеть технологией проектирования игр, быть готовым к гибкой импровизации, уметь сочетать дидактические задачи с развлекательными. Логопед выступает равноправным участником игры, что меняет привычный характер субординации и повышает степень свободы и ответственности ребенка [2, с. 75; 3, с. 4]. Наконец, необходимым условием выступает системность и иерархичность построения коррекционного маршрута. Игровые технологии не должны носить фрагментарный характер. Требуется четкое планирование в структуре занятия и преемственность в работе с воспитателями и родителями. Игра, освоенная индивидуально, должна закрепляться в подгрупповой деятельности и домашней среде. Нарушение системности ведет к распаду речевого навыка вне кабинета специалиста [5, с. 220].

Таким образом, игровые технологии являются не вспомогательным дидактическим средством, а структурообразующим компонентом, обеспечивающим целостность и непрерывность коррекционной работы с дошкольниками. Их интеграция в логопедическую практику на основе учета обоснованных психолого-педагогических условий – адекватности онтогенезу, мотивационной вовлеченности, организации стимулирующей среды,

профессионализма логопеда и системности планирования – позволяет значительно повысить эффективность преодоления речевых нарушений. Игра есть органичный для ребенка способ познания действительности, и именно через эту призму должно выстраиваться коррекционно-развивающее взаимодействие.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
2. Демьяненко Е.Е. Мультимедийные игры как средство оптимизации логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи / Е.Е. Демьяненко, Е.В. Сиротина // Молодой ученый. – 2025. – №9(560). – С. 74–75. EDN LWAMRK
3. Крючек И.Н. Современные технологии в логопедической практике. Арт-терапия и игры как средства обучения / И.Н. Крючек // Концепт. – 2025. EDN BRSFBJ
4. Рудинский И.Д. Педагогические условия применения комплекса компьютерных игр логопедического назначения для инструментальной поддержки деятельности педагога-логопеда / И.Д. Рудинский, А.М. Лутовинова // Пространство педагогических исследований. – 2024. – №1(1). – С. 76–87. DOI 10.23859/3034-1760.2024.71.93.005. EDN AYMAOA
5. Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Владос, 2020. – 240 с.

Фомкина Мария Юрьевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

Научный руководитель

Арзамасцева Ирина Николаевна

д-р филол. наук, преподаватель

Институт детства

ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

г. Москва

**ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ И ИСКРИВЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА
В ТОПОЛОГИЧЕСКИХ МЕТАФОРАХ «АЛИСЫ В СТРАНЕ ЧУДЕС»
Л. КЭРРОЛЛА (ВНЕУРОЧНОЕ «БЕЗУМНОЕ ЧАЕПИТИЕ»
СО ШКОЛЬНИКАМИ 5–7 КЛАССОВ)**

Аннотация: статья посвящена междисциплинарной проблеме на стыке математического и гуманитарного знания. Предлагается использовать текст «Алисы в Стране чудес» Л. Кэрролла для уточнения абстрактных математических понятий для учеников 5–7 классов: теория множеств, искривление пространства. В тексте статьи рассматриваются математические основания кэрролловского нонсенса с литературоведческими комментариями: нарушение аксиом множества и биекций (изменение размеров Алисы), топологическое искривление пространства (падение в кроличью нору, процесс «безумного чаепития»), парадокс Чеширского кота как улыбки без носителя. Приведен педагогический сценарий внеурочного занятия «Безумное чаепитие», включающий ролевую игру, создание ленты Мёбиуса, групповую работу по созданию карты искривленного пространства.

Ключевые слова: метапредметные связи, теория множеств, топология, нонсенс, внеурочная деятельность, 5–7 классы, английская литература в школе, математика в школе.

В школе преподавание математики и гуманитарных предметов происходит параллельно и почти не пересекается, что приводит к фрагментарному пониманию и неспособности развивать междисциплинарные навыки. Математика воспринимается школьниками как система формальных операций и специальных символов, литература же воспринимается как предмет,

наполненный эмоционально-образными переживаниями. При этом существует немало текстов, сознательно выстроенных авторами с помощью математической логики; одним из ярких примеров является сказка «Алиса в Стране чудес» Льюиса Кэрролла. Современная школьная программа по литературе включает в себя произведения Льюиса Кэрролла обзорно, учащиеся средней школы не знакомятся с литературным процессом Англии XIX в. достаточно подробно. В рабочих программах общеобразовательных учреждений таких, как УМК под редакцией В.Я. Коровиной (базовый и углубленный уровни) [5], М.Б. Ладыгина (для классов с углубленным изучением литературы) [6], Г.С. Меркина [7], творчество Кэрролла проходят в 5 и 6 классах.

Льюис Кэрролл (настоящее имя – Чарльз Лютвидж Доджсон, 1832–1898) был не только писателем, но и математиком, работавшим в оксфордском колледже Крайст-Чёрч [1, с. 232]. Его научные работы посвящены евклидовой геометрии, линейной и матричной алгебре, математическому анализу, теории вероятностей и, прежде всего, математической логике [1, с. 234]. Как подчёркивает Н.М. Демурова, Кэрролл «предвосхитил многие из положений математической логики», а его метод диаграмм современники называли «геометрией мысли будущего» [1, с. 87]. Этот математический склад ума сказался и в его художественных произведениях. «Алиса в Стране чудес» [1] объединяет литературный жанр абсурдистского романа-сказки со строгой логической структурой, где каждое противоречие имеет математическую основу.

Именно это свойство текстов Кэрролла делает их идеальным материалом для построения междисциплинарного урока на стыке литературы и математики. В сказках об Алисе обнаруживается систематическое нарушение базовых аксиом теории множеств, искривление пространства. Как отмечает Н.М. Карпушина, «сказка Кэрролла – кладёз хитроумных вопросов и загадок, ответы на которые поможет найти топология» [2, с. 46]. Пространственно-временная структура кэрролловского мира сознательно организована по принципам, нарушающим привычную евклидову логику.

Парадоксы теории множеств в «Алисе в Стране чудес» могут быть использованы для введения учащихся 5–7 классов в абстрактные математические понятия, а литературный контекст станет основой для разговора о топологической метафоре. Подобный урок можно проводить в рамках кружка по литературе или математике, а также междисциплинарного курса или факультатива.

Ключевым материалом для анализа становится седьмая глава «Безумное чаепитие». Отметим, что при исследовании кэрролловского текста мы опираемся на понятие «концептуальной метафоры», которое исследовал Дж. Лакофф в своем труде «Метафоры, которыми мы живем» [4]. Н.П. Скопич отмечает, что «основная идея Дж. Лакоффа заключается здесь, таким образом, в том, что человеку свойственно осмыслять более сложные, отвлечённые и непонятные области своего опыта через более простые, конкретные и непосредственно доступные, связанные с его перцептивными и моторными навыками» [3]. Получается, что сложное математическое представление об устройстве пространства и времени упрощается Кэрроллом с помощью метафоры чаепития.

Алиса подходит к накрытому столу и ее встречают криками: «Занято! Занято! Мест нет!» [1, с. 57]. Множество мест за столом (Алиса говорит: «Места сколько угодно!» [1, с. 57].) оказывается одновременно и заполненным, и пустым – это первый топологический парадокс, связанный с теорией множеств. Отметим, что теория множеств – это фундаментальный раздел математики, изучающий общие свойства объектов, которые мыслятся как единое целое. Несмотря на то, что теория множеств является основой математики, в школьной программе зачастую проходят только пересечение и объединение множеств на примере диаграмм Эйлера-Венна. При этом школьникам можно рассказать и о теории Кантора-Бернштейна: если множество A равномощно подмножеству множества B , а множество B равномощно подмножеству A , то A и B равномощны. Но в Стране чудес равномощность

неустойчива – например, Алиса, когда ест пирожок, оказывается больше двери, а потом уменьшается и перестает быть с ней в равных пропорциях.

Ярким примером нарушения теории множеств, который можно привести школьникам среднего возраста, являются логические загадки Болванщика, так как множество ответов оказывается пустым, то есть вопрос не имеет ответа: «Чем ворон похож на конторку?» [1, с. 62]. Сам Кэрролл чуть позже придумывает ответ, что с помощью и того, и другого «можно давать ответы, хоть и плоские...» [1, с. 62].

Логика нарушается далее в диалоге про пространство и время Страны чудес, модель «остановленного времени» может быть интерпретирована как нарушение аксиом пространства: время перестает быть линейным, замыкается в цикл: «Здесь всегда пора пить чай...» [1, с. 62]. На вопрос Алисы о том, что произойдет, когда герои дойдут до конца стола, пересеживаясь, Болванщик, Мартовский заяц и Соня не отвечают. Границы между началом и концом размыты, тут стоит вспомнить о листе Мёбиуса как простейшей односторонней топологической поверхности – начав движение по поверхности листа, можно обойти всю фигуру и вернуться в исходную точку, не пересекая края, но оказавшись на зеркальном отражении. Такой эксперимент демонстрирует отсутствие привычного деления на понятие внешней и внутренней стороны, что в контексте «Алисы в Стране чудес» отражает метафорически пространство за столом около дома Зайца, где границы между противоположными явлениями теряют свою определенность: верх и низ, начало и конец.

Один из известных топологических парадоксов связан с появлением Чеширского кота, который исчезает с хвоста, а последней пропадает улыбка, которая держится в воздухе. Когда тело кота полностью исчезает, остаётся его «след» – улыбка, которая ещё некоторое время висит в воздухе. Адаптируя топологию для школьников 5–7 классов, можно предложить им следующий образ: представьте, что вы рисуете на листе бумаги точку, а после стираете ластиком весь лист, кроме одной точки. Эта точка и есть улыбка Чеширского Кота – она была частью рисунка, но осталась, когда рисунок исчез. Этот пример помогает ввести для школьников понятие предельной точки множества, то есть это точка, в любой окрестности которой есть точки множества, отличные от нее самой. Улыбка кота – это предельная точка множества тела кота, когда оно исчезает.

Приведенные примеры нарушения аксиом теории множеств и топологические парадоксы в «Алисе в Стране чудес» являются дидактическим инструментом для развития у школьников 5–7 классов основ логического и абстрактного мышления, так как знакомство с элементами теории множеств можно сделать в игровом формате с помощью знакомых концептуальных метафор. Это позволит ученикам понять, что математика шире простой арифметики, она представляет собой описания структурных отношений. А навык обнаруживать нарушение формальных правил в литературном тексте помогает при литературоведческом анализе концептуальной метафоры.

Приведем ниже пример сценария занятия, метапредметной целью которого определим формирование представлений о топологическом пространстве, теории множеств через анализ литературного текста сказки «Алиса в Стране чудес».

Сценарий внеурочного занятия «Безумное чаепитие – путешествие в искривленное пространство и безвременье» для 5–7 классов.

Цели.

1. *Предметные (математика):* знакомство с понятиями «отображение», «круги Эйлера-Венна», «деформация», «лист Мёбиуса».

2. *Предметные (литература):* выявление логики абсурда в диалогах персонажей и метафорах Кэрролла.

3. *Личностные:* развитие толерантности к неоднозначности, готовности к нестандартному мышлению.

Ход урока.

Вступительный этап: учитель встречает детей у двери. На двери класса висит табличка «Сюда входят только те, кто готов уменьшиться до размера мыши или вырасти до потолка». Когда ученики выразят готовность, то учитель должен начать вводить понятие теории множеств, посадив класс за один стол, как стол Болванщика, Мартовского Зайца и Сони. Учитель объясняет, что прошли только те, кто по-настоящему хотел.

Учитель: «Если бы я написал, что сюда входят только девочки в красных футболках, то мальчики в синем бы не прошли. Это и есть главная идея теории множеств, раздела математики, о котором будем говорить на уроке. Теория множеств изучает, как объекты объединяются в группы по правилу. У нас сегодня было условие быть готовым к превращению. Мы все согласились, поэтому мы единое множество, а несогласные – другое множество, но их нет в классе. Мы теперь даже одно множество с героиней сказки Алисой, она тоже сама съела пирожок. Внутри нашего множества могут быть подмножества: те, кто готов только уменьшиться, те, кто готов только увеличиться. А есть те, кто могут захотеть и то, и другое, тогда это будет точкой пересечения множеств, а также объединение множеств, если мы объединим всех, кто готов к одному превращению.

Определение темы и цели: учитель предлагает детям назвать тему самостоятельно, угадать сказку, если она не была названа ранее. *Предполагаемый план работы на уроке:* учитель рассказывает о том, какие понятия сегодня будут пройдены, объявляет, что основное понятие – это теория множеств.

Реализация образовательной цели.

Задание 1. Чтение фрагмента. Учитель раздаёт распечатки главы «Безумное чаепитие». Дети читают вслух или по ролям.

Задание: нарисовать на листах два круга Эйлера:

- множество А = «Все, кто сидит за столом»;
- множество В = «Все, кто пьёт чай»;
- множество С = «Все, кто говорит бессмыслицу».

Учащиеся должны найти в тексте, где один и тот же персонаж (например, Соня) принадлежит одновременно А, В и С, но при этом физически перемещается – пересечение множеств меняется.

Учитель: «Может ли один и тот же элемент принадлежать множеству и не принадлежать ему одновременно? А в Стране чудес может?»

Задание 2. Учащиеся встают из-за парт, образуют круг. Игра «Кто сдвинулся?». Правила: все закрывают глаза, учитель тихо меняет двух учеников местами. Открыв глаза, нужно понять, кто и куда переместился. Затем обсуждают: «А если бы мы сидели за круглым столом, и все одновременно сдвинулись на одно место влево – заметили бы мы это? А если бы сдвиг был на два места?».

Учитель: «Это и есть то, что математики называют гомеоморфизмом – непрерывное превращение пространства, при котором не рвутся связи между соседями».

Задание 3. Каждый получает карточку роли: Мартовский Заяц, Болванщик, Соня, Алиса, Час, Полчаса, Крендель, Чашка – даже предметы становятся «персонажами» (как в книге: часы показывают 6 вечера вечность).

Учитель даёт команду: «Сдвиг на одного влево». Все пересаживаются. Затем: «Сдвиг на одного вправо» – возврат. Затем: «Сдвиг на двух влево». «Что сохранилось при сдвиге?» (ответы: порядок по кругу, соседство – хоть и с другими лицами). «Что изменилось?» (кто с кем говорит, кому наливают чай). Учитель вводит понятие топологического инварианта.

Задание 4. Практическая работа. Каждый берёт полоску бумаги 20×4 см, скручивает один конец на 180° и склеивает с другим. Получается лист Мёбиуса.

Задания для детей: проведи пальцем по всей поверхности – вернись в начало, не отрывая пальца (обнаруживается, что поверхность односторонняя). Раскрась поверхность красным

карандашом – покрасишь ли полностью, если не переворачивать лист? Разрежь лист Мёбиуса вдоль посередине – что получится? (Один большой перекрученный лист, а не два).

Учитель: «В Стране чудес пространство устроено так же странно. У Алисы нет «внешней» и «внутренней» стороны мира – они переходят друг в друга, как у этого листа. Когда она идёт за Белым Кроликом, она не знает: она внутри норы или снаружи? А когда Чеширский Кот исчезает, остаётся только улыбка – это как наш лист Мёбиуса: след карандаша есть, а где его «внутренность»?»

Задание 5. Творческое задание. На листе ватмана группа рисует карту, но с условием: нельзя использовать евклидовы прямые линии и обычные расстояния. Расстояния можно заменять на «время разговора», «количество выпитых чашек», «степень безумия». Учащиеся в парах придумывают по 1–2 топологических правила Страны чудес.

Учитель задаёт вопрос: «А можно ли ваше правило записать математической формулой?»

Заключительный этап. Рефлексия (устно по кругу): что было самым странным сегодня? Какое математическое понятие ты теперь представляешь через образ из «Алисы»? Если бы ты попал в Страну чудес, какой топологический закон ты бы сломал первым делом?

Домашнее задание. 1. Изготовь из бумаги бутылку Клейна (по видеоинструкции) и принеси в класс – обсудим, почему в ней нельзя отличить «внутри» от «снаружи» так же, как в Стране чудес. 2. Найди в других главах «Алисы» ещё 2 примера нарушения теории множеств или топологии и опиши их математически (можно с помощью кругов Эйлера).

Список литературы

1. Кэрролл Л. Алиса в Стране чудес / Л. Кэрролл; пер. с англ. Н. Демуровой. – М.: Наука, 1991. – 366 с.
2. Карпушина Н.М. Перечитывая Кэрролла / Н.М. Карпушина // Математика в школе. – 2007. – С. 46–55.
3. Скопич Н.П. Теория концептуальной метафоры / Н.П. Скопич. – URL: https://elib.utmn.ru/jspui/bitstream/ru-tsu/21294/1/SkopichNP_Teoriya.pdf (дата обращения: 05.04.2026).
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Коровина В.Я. Литература. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / В.Я. Коровина, В.П. Полухина, В.П. Журавлев. – М.: Просвещение, 2025. – 245 с.
6. Ладыгин М.Б. Литература. 6 класс: методическое пособие / М.Б. Ладыгин, Н.А. Нефедова. – М.: Дрофа, 2013. – 236 с.
7. Меркин Г.С. Литература. 6 класс: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. / Г.С. Меркин. – 7-е изд. – М.: Русское слово – учебник, 2020. – 280 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ПРАКТИКИ

Бастракова Наталья Владимировна
магистрант

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста в контексте стремительных социальных и технологических изменений. Особое внимание уделяется характеристике поколения Альфа, чья социализация протекает в условиях глобальной цифровизации, что приводит к снижению ценности живого общения, трудностям концентрации и эмпатии. В работе анализируется структура коммуникативных навыков, включающая мотивационный, когнитивный и операционный компоненты, а также выявляются основные проблемы их формирования в современной образовательной практике.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники, поколение Альфа, цифровизация образования, межличностное общение.

Современное общество развивается особенно быстро, и эти изменения затрагивают все сферы жизни: от технологий до социальных отношений. Цифровая революция, искусственный интеллект и глобальные коммуникационные сети кардинально изменяют основы межличностного взаимодействия, способы познания мира и формирования личности. В этих условиях особое внимание исследователей привлекает поколение Альфа – дети, родившиеся после 2010 года, чье взросление с самого начала происходит в полностью цифровой среде.

Е.А. Балашова, рассматривая педагогический процесс с точки зрения теории поколений, отмечает, что представители поколения Альфа демонстрируют принципиально иные характеристики познавательной и коммуникативной деятельности по сравнению со своими предшественниками. У современных младших школьников наблюдается снижение концентрации внимания, упрощение коммуникативных стратегий: замена развёрнутых речевых высказываний короткими сообщениями, эмодзи и шаблонами интернет-сленга, а также дефицит навыков невербальной коммуникации и эмпатии [2]. М.А. Митюн разделяет позицию автора и подчеркивает, что постоянное использование цифровых технологий детьми снижает показатели развития их внимания, памяти, речи, когнитивного развития [9].

Особую тревогу вызывает изменение самой структуры общения. Н.Л. Русанова в своем исследовании указывает на феномен «цифровой и техногенной коммуникации», которая характеризует жизнь современных детей одновременно в двух средах – цифровой и реальной. Это приводит к повышенной возбудимости младших школьников, эгоцентризму, излишней самоуверенности, сомнению в авторитетах, нарушение правил, в связи с чем педагогам становится все сложнее удерживать на занятиях внимание и дисциплину [12].

Именно в младшем школьном возрасте, как подчеркивают И.М. Войнова и Е.А. Полякова, происходит интенсивное развитие коммуникативной культуры ребенка, закладывается фундамент социализации: умения сотрудничать, разрешать конфликты и проявлять эмпатию [3].

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена объективным противоречием между потребностью общества в социально компетентных личностях и реальным состоянием коммуникативных навыков современных младших школьников, формирующихся в условиях тотальной цифровизации.

Результативность работы по развитию коммуникативных навыков напрямую зависит от того, насколько точно педагог осознает сущность этого понятия и его структурное строение. Так А.В. Мудрик определяет понятие коммуникативных навыков как единство личностных качеств ребенка, необходимых для организации процесса взаимодействия в конкретной социальной среде [13].

Г.М. Андреева и А.Г. Асмолов подчёркивают деятельностно-творческий аспект коммуникативных навыков. Они утверждают, что коммуникативные навыки – это система осознанных коммуникативных действий, основанных на теоретической и практической подготовленности личности, позволяющих творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [1].

Интересный взгляд на коммуникативные навыки содержится в работах О.А. Светляковой, которая рассматривает их как способность использовать свои знания, вербальные и невербальные умения для достижения целей коммуникации [13].

Анализ научной литературы позволяет рассматривать коммуникативные навыки как совокупность умений, позволяющих младшему школьнику передавать собственные мысли, а также понимать чувства, эмоции, реакции другого с помощью вербальных и невербальных средств общения. Выделяют три основных компонента в структуре коммуникативных навыков младших школьников, которые в своей совокупности обеспечивают полноценность коммуникативной деятельности: *мотивационный компонент* включает систему потребностей, мотивов и ценностных ориентаций, побуждающих ребенка к общению. Как справедливо отмечает И.В. Ивлева, мотивационный компонент проявляется в интересе к другому человеку, в готовности инициировать общение и поддерживать его [5].

В качестве мотивов побуждающих учащегося к социальному и коммуникативному взаимодействию исследователи выделяют: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками и взрослыми; стремление осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, совершенствовать их; стремление к обмену опытом; стремление оказывать и принимать помощь; стремление к выработке общего с другими людьми решения, понимания и объяснения различных явлений.

Когнитивный компонент связан с познанием другого человека и включает систему знаний о нормах и правилах общения, понимание эмоциональных состояний собеседника, способность предвидеть его поведение. Исследователи относят к данному компоненту знание норм речевого этикета и правил поведения в различных ситуациях, понимание эмоциональных состояний других людей (мимика, жесты, интонации), способность предвидеть последствия своих слов и действий, умение анализировать коммуникативные ситуации [4].

Операционный компонент представляет собой совокупность коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих успешность взаимодействия. В структуре операционного компонента исследователи выделяют:

- 1) вербальные умения: ясно выражать мысли, задавать вопросы, аргументировать свою позицию;
- 2) невербальные умения: использовать мимику и жесты, контролировать интонацию;
- 3) умения слушания: концентрировать внимание на собеседнике, понимать смысл сказанного;
- 4) умения взаимодействия: работать в команде, распределять роли, договариваться;
- 5) рефлексивные умения: адекватно оценивать себя в процессе общения [4].

Современные исследования в области социологии и психологии (2022–2025 гг.) констатируют системный характер дефицита коммуникативных навыков у младших школьников. Дефицит проявляется на всех трех уровнях: снижение мотивации к живому общению (мотивационный компонент), поверхностное понимание эмоций и норм (когнитивный компонент) и

практическая неспособность эффективно взаимодействовать в реальных ситуациях (операционный компонент). О.А. Карабанова, С.В. Молчанов исследовали общение детей 7–10 лет ($n = 350$) и выявили, что у 45% респондентов отсутствует устойчивое стремление к совместной деятельности со сверстниками. Мотивация к общению подменяется мотивацией к получению мгновенной обратной связи (лайки, эмодзи) в цифровой среде [7].

Е.И. Изотова в исследовании с участием 200 младших школьников выявила, что 60% детей допускают грубые ошибки в распознавании базовых эмоций (печаль, страх, удивление) по мимике и интонации. Дети чаще ориентируются на вербальное содержание речи, игнорируя невербальную информацию, что свидетельствует о бедности когнитивных схем анализа собеседника [6].

Исследование Л.Н. Петровой связной речи у младших школьников ($n = 120$) показало, что 55% детей испытывают трудности при построении развернутого монолога: высказывания фрагментарны, логические связи нарушены, словарный запас ограничен. Это подтверждает слабость вербальных умений у современных младших школьников [11].

Данные описанных исследований подтвердились в ходе проведенной нами диагностики среди учащихся второго класса. Результаты нашего исследования показали, что уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников характеризуется как преимущественно низкий и ниже среднего. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» города Новомосковска, среди обучающихся второго класса. Всего в исследовании приняли участие 28 учеников. Возраст испытуемых – 8–10 лет.

Для получения данных исследовались все три компонента коммуникативных навыков (мотивационный, когнитивный, операционный). Диагностики, которые были нами использованы, представлены в Таблице 1, результаты сформированности коммуникативных навыков представлены в Таблице 2.

Таблица 1

Компонент	Название методики	Автор/Источник
Мотивационный	«Выявление коммуникативных склонностей учащихся»	Р.В. Овчарова [10]
Когнитивный	«Изучение понимания эмоциональных состояний людей»	М.А. Кузьмищева (адаптация методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной) [8]
Операционный	Задание «Рукавички» (оценка коммуникативных умений в совместной деятельности)	Г.А. Цукерман [14]

Таблица 2

Компонент/Уровень	Высокий (владеет навыком в полной мере)	Средний (навык проявляется ситуативно, требуется помощь)	Низкий (навык практически не сформирован)
Мотивационный	20%	33%	47%
Когнитивный	17%	30%	53%
Операционный	13%	27%	60%

Проведенный теоретический анализ научной литературы и результаты нашего диагностического среза позволяют сделать следующие выводы.

Коммуникативные навыки представляют собой сложное структурное образование, включающее мотивационный (потребность в общении, ценностное отношение к другому), когнитивный (знания о нормах общения, понимание состояний партнера) и операционный (совокупность вербальных и невербальных умений) компоненты. Все эти компоненты в равной степени важны для успешной социальной адаптации и требуют целенаправленного развития в образовательном процессе.

Проблема формирования коммуникативных навыков младших школьников приобретает качественно новое звучание в условиях стремительной цифровизации и смены поколений. Поколение Альфа, взрослеющее в принципиально иной коммуникативной среде, демонстрирует снижение потребности в живом общении, трудности концентрации внимания, недостаточное развитие эмпатии и навыков совместной деятельности.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с. EDN QXOFZV
2. Балашова Е.А. Поколение Альфа и образовательные горизонты / Е.А. Балашова // Начальная школа. – 2024. – №6. – С. 8–13. DOI 10.51906/0027-7371_2024_6_8. EDN OQMhZM
3. Войнова И.М. Особенности развития коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте / И.М. Войнова, Е.А. Полякова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/0.htm> (дата обращения: 18.03.2026). EDN KZTMPF
4. Воронова М.М. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников: выпускная квалификационная работа / М.М. Воронова; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2025. – URL: <https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/60036> (дата обращения: 18.05.2026).
5. Ивлева И.В. Мотивационный и ценностный компоненты в структуре коммуникативной компетенции младших школьников: методический аспект / И.В. Ивлева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2025. – №2(54). – С. 295–311. DOI 10.32516/2303-9922.2025.54.17. EDN MTGMNK
6. Изотова Е.И. Невербальная коммуникация в детском возрасте: диагностика и развитие в эпоху цифровизации / Е.И. Изотова // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. №1. – С. 64–73.
7. Карабанова О.А. Цифровая трансформация детства: риски и ресурсы развития / О.А. Карабанова, С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. – 2023. – №1. – С. 87–98.
8. Кузьмищева М.А. Диагностика эмоциональной сферы младших школьников / М.А. Кузьмищева // Начальная школа. – 2018. – №5. – С. 42–47.
9. Митюн М.А. Особенности педагогического взаимодействия с детьми поколения «альфа» / М.А. Митюн // Молодой ученый. – 2025. – №11(562). – С. 310–312. – URL: <https://moluch.ru/archive/562/123404> (дата обращения: 18.03.2026). EDN FPBXHS
10. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с. EDN YWUEND
11. Петрова Л.Н. Клиповое мышление и его влияние на формирование коммуникативных навыков у детей / Л.Н. Петрова // Психолингвистика в XXI веке. – 2023. – №15(3). – С. 112–121.
12. Русанова Н.Л. От Z до Альфа: что делать? Обобщение современных исследований, дополненное эмпирическими наблюдениями автора / Н.Л. Русанова // Про ДОД. – 23.09.2025. – URL: <https://prodod.moscow/archives/34836> (дата обращения: 18.03.2026).
13. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2012. – URL: <http://toptishka.caduk.ru/DswMedia/smirnovaeo-osobennostiobshaeniayasdoshskol-nikami.doc/> (дата обращения: 03.03.2026).
14. Цукерман Г.А. Оценка умения учиться: пособие для учителей / Г.А. Цукерман. – М.: Вита-Пресс, 2015. – 128 с.

Власова Елена Кирилловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

учитель

МБОУ «Школа №8 для обучающихся с ОВЗ»

г. Серпухов, Тульская область

Научный руководитель

Романов Владимир Алексеевич

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЁРЫ В ВОСПИТАНИИ ЕДИНСТВА НАРОДОВ: СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛ С МУЗЕЯМИ, БИБЛИОТЕКАМИ, ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается социальное партнёрство школы с музеями, библиотеками и общественными организациями с целью воспитания единства народов. Раскрывается не просто суть патриотического воспитания у подрастающего поколения, а сближение народов и народностей, входящих в состав Российской Федерации.

Ключевые слова: воспитание, единство народов, образовательное учреждение, сотрудничество, социальные партнёры.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда было одним из приоритетных направлений в государственной образовательной политике. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в своём послании к Федеральному Собранию РФ сказал: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм... уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней истории и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России» [6].

Целью анализа исследований и публикаций является описание сотрудничества школы с такими социальными партнёрами, как музеи, библиотеки и общественные организации, для воспитания у подрастающих поколений важность единства народов России.

В статье предполагается изучить и рассмотреть социальных партнёров в воспитании единства народов и описать сотрудничество школ с музеями, библиотеками, общественными организациями.

Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленный процесс, который направлен на формирование у подрастающего поколения чувства глубокой привязанности к Отечеству, уважительного отношения к его историческому прошлому, культурным ценностям и традициям, а также на развитие готовности отстаивать национальные интересы [3].

Приоритетное значение в процессе патриотического воспитания отводится школе, которая способствует формированию у учащихся чувства гордости за Отечество и исторические достижения предков.

Для успешной реализации поставленной задачи образовательным учреждениям следует активно развивать партнёрские взаимоотношения с и общественные организации [5].

Партнёрство представляет собой уникальную модель взаимодействия, основанную на достижении общих целей через согласование интересов, совместное принятие рисков и ответственности, а также объединение ресурсов и результатов. Когда речь заходит о патриотизме, такое партнёрство возникает в том случае, если все участники образовательного процесса

согласны с необходимостью формирования патриотического сознания обучающихся. Эти партнёрские связи могут формироваться как внутри образовательного учреждения, так и за его пределами.

Предметом рассмотрения в данной статье станет сотрудничество школы с тремя социальными партнёрами.

1. Музей.
2. Библиотека.
3. Общественные организации (Табл. 1).

Таблица 1

Педагогические условия для сотрудничества школ с музеями,
библиотеками, общественными организациями

Социальный партнёр	Способы взаимодействия
1	2
Музей	Экскурсии и мастер-классы по культуре народов России (например, по народным костюмам, преданиям и сказкам). Использование краеведческих материалов в учебном процессе и внеурочной деятельности для углублённого изучения основного курса отечественной истории. Примеры. 1. Программа «Урок-музей», которая предполагает, что уроки проходят в музее. 2. Программа «Музейный экспонат в проектной деятельности», в ходе которой любой экспонат из музея использовать в качестве объекта в школьном проекте. 3. Программа «Виртуальный музей». Данная программа предполагает виртуальные экскурсии в музеи по всей России и знакомство с историей того или иного народа. 4. Квесты. Можно также использовать экспонаты краеведческого музея или биографию бывшего владельца здания, в котором располагается музей, и устроить увлекательный квест, связанный с историей экспоната или биографией того или иного деятеля
Библиотека	Литературные и книжные выставки, посвящённые истории, литературе и культуре народов России. Тематические мероприятия, например, лекции, семинары, круглые столы, мастер-классы, посвящённые вопросам межкультурного взаимодействия, традиций и обычаев народов России. Создание электронных каталогов и баз данных, которые содержат информацию о культурных особенностях народов России [4]. Примеры. 1. «Читаем вместе, читаем вслух». На переменах включают запись литературных произведений. 2. «Вызов 200+». Суть мероприятия в том, чтобы периодически проводить соревнования по технике чтения, за одну минуту без ошибок прочитать больше 200 слов. 3. «Театр в библиотеке». Можно устраивать встречи и вечера, которые предполагают постановку школьниками литературных произведений. 4. «Край наш столичный». Данное мероприятие предполагает посещение учащимися городской библиотеки и обсуждение произведений, которые связаны с историей и событиями Москвы и Московской области
Общественные организации	Координация с национальными культурными центрами при организации массовых мероприятий и праздников в рамках Года единства народов России. Участие волонтеров из числа школьников и студентов, которые помогают в организации мероприятий и выступают в роли культурных посредников. Сотрудничество с национально-культурными объединениями, например, некоторые школы подписывают соглашение о сотрудничестве с местными отделениями Ассамблеи народов России, что позволяет реализовывать совместные проекты.

1	2
	Международное сотрудничество с этнокультурными организациями из стран, имеющими общие исторические и культурные связи с народами России. Примеры. Акция «Посади дерево». Организация закупается саженцами деревьев, совместно с администрацией школы выбирают место для посадки, вследствие школьники сажают деревья. Ярмарка «Подари жизнь». Школьники делают поделки, а организация помогает продать работы детей, чтобы вырученные с ярмарки деньги пожертвовать больным людям. Акция «Фронтное письмо». Организации, помогающие ветеранам войны, могут сотрудничать с учениками. Учащиеся пишут письма (стихотворения поэтов-фронтовиков), а затем эти письма передаются ветеранам. Выставка стенгазет «С днём защитника Отечества». Учащиеся готовят стенгазеты, посвящённые Великой Отечественной войне или специальной военной операции. Затем идёт выставка работ

Эти мероприятия создадут общее пространство для диалога и взаимообогащения, где уникальность культур народов, входящих в состав Российской Федерации, будет представлена во всём своём разнообразии. Они призваны пробудить взаимный интерес и уважение, способствуя укреплению единства и гармонии в российском многонациональном пространстве.

Таким образом, социальные партнёры, рассмотренные в статье, являются ценным ресурсом для укрепления национального единства. Они помогают сохранить историческое наследие и поддерживают связь между поколениями. Их сотрудничество с образовательными учреждениями в Год единства народов России станет значимым шагом к укреплению межнационального согласия и развитию взаимопонимания в обществе.

Список литературы

1. Власова Е.К. Единое воспитательное пространство школы: анализ взаимодействия советника по воспитанию с педагогами дополнительного образования / Е.К. Власова // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 22–24 окт. 2025 г.) / редкол.: Ю.А. Селезнёва [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. EDN HUFUJD
2. Игумновская сабля 15 века // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/blog/igumnovskaia-sablia-15-veka.html> (дата обращения: 15.03.2026).
3. Колычева Е. 2026 - Год единства народов России в дополнительном образовании: дис. ... канд. пед. наук / Е. Колычева. – Североморск, 2025. – 24 с.
4. Методические рекомендации по работе библиотек в Год единства народов России. – Хиславичи, 2026. – 6 с.
5. Партнерство субъектов в системе подходов патриотического воспитания школьников // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/partnerstvo-subektov-v-sisteme-podkhodov-patriotic.html> (дата обращения: 15.03.2026).
6. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации на период до 2030 года» от 02.02.2024 №206-р. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_469295/372f912d9be933f6514c707929c2e48a187d1fbb/ (дата обращения: 14.03.2026).
7. Романов В.А. Бастауыш сынып оқушыларының адамгершілік тәрбиесінің педагогикалық жағдайларын анықтауға ғылыми көзқарастар (Научные подходы к определению педагогических условий нравственного воспитания младших школьников) / В.А. Романов // Уральский научный вестник. – 2022. – Т. 1. №2. – С. 56–63. – Изд-во: ТОО Уралнаучкига (Уральск, Казахстан). EDN SYNJUN
8. Романов В.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи как направление взаимодействия образовательных организаций и органов власти / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. – С. 272–274.
9. Романов В.А. Патриотическое воспитание школьников посредством организации театрально-исторического кружка во внеурочное время / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 2. – С. 164–167.

Гуремина Нонна Викторовна

канд. геогр. наук, доцент

ГАУ ДПО «Приморский краевой институт развития образования»

г. Владивосток, Приморский край

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО САМОВЫРАЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассмотрено создание школьных театров как неотъемлемой части образовательного процесса, показана их роль в развитии творческих способностей школьников. Предложен проект тематической программы повышения квалификации по театральной педагогике с указанием образовательных модулей, приведены паспорт и пример репертуарного плана школьного театра на учебный год.

Ключевые слова: школьный театр, театральная педагогика, репертуарный план, творчество.

Развитие школьных театров в России в настоящее время представляет собой активно реализуемый проект, который включает государственную поддержку, методическую работу, расширение инфраструктуры и вовлечение детей в театральную деятельность.

Школьный театр – это уникальный ресурс. Он помогает молодым людям самореализовываться, пробовать себя в роли актеров, режиссеров, изучать литературные произведения уже не просто в классе на уроке, а погружаясь в его содержание во время его постановки на сцене [1]. Поручение Президента РФ от 24 сентября 2021 года №Пр-1806 [5] стало отправной точкой в развитии системной работы по созданию школьных театров, и в 2024 году театры были открыты в каждой образовательной организации, став неотъемлемой частью образовательного процесса. По данным на 2025 год, во всероссийском реестре школьных театров насчитывается свыше 40 тыс. организаций [2]. Школьные театры способствуют развитию творческих способностей и эмоционального интеллекта школьников, помогает им раскрыть талант, научиться работать в команде, развить коммуникативные навыки и уверенность в себе.

Постановки, посвящённые важным событиям страны, способствуют воспитанию уважения к подвигам предков и формированию гражданского сознания, сохранению исторической памяти. Театральная деятельность может дополнять учебные процессы, углубляя понимание литературных и исторических произведений. Таким образом, развитие школьных театров – это комплексный процесс, направленный на расширение возможностей детей, их творческое и социальное становление через театральное искусство [3; 4].

С целью развития и популяризации театральной педагогики и развития школьных театров предложен проект программы «Педагогика театра: режиссура и методика работы с детской театральной студией».

В таблице 1 показан проект учебно-тематического плана программы.

Таблица 1

Проект учебно-тематического плана программы

№	Наименование модулей и тем	Содержание теоретической части	Практическое задание
1	2	3	4
Модуль 1. Основные принципы создания и управления школьным театром			
1.1	Нормативно-правовые и организационные основы сопровождения театральной деятельности обучающихся	Нормативно-правовое и организационное сопровождение театральной деятельности как комплексный подход, включающий соблюдение законодательства, планирование деятельности, обеспечение ресурсами и взаимодействие с участниками образовательного процесса. Федеральные законы	Анализ положения деятельности о школьном театре и выполнение контрольного задания

1	2	3	4
1.2	Механизмы создания детского театрального объединения и ведения его деятельности	Цели и задачи деятельности школьного театра. Разработка концепции/программы деятельности школьного театра. Поиск помещения. Набор участников. Формирование команды, распределение ролей и позиций. Организация занятий. Репетиционный процесс. Показы и выступления. Работа с родителями. Учет и отчетность. Ключевые аспекты учебной деятельности	Разработка паспорта школьного театра
2.	Модуль 2. Режиссура и методика работы детской театральной студии		
2.1	Работа с театральной студией: формирование репертуара и инсценировок для театральных постановок	Создание театральной среды, планирования постановок и вовлечения детей в творческий процесс. Формирование репертуара школьного театра. Сборники пьес и инсценировок, рекомендованных для школьных театров. Перечень театральных постановок для совместного просмотра с детьми и их воспитательный потенциал. Значение театральной деятельности в развитии творческих способностей и личности ребенка.	Разработка проекта репертуара школьного театра
2.2	Основы режиссуры и организации процесса создания школьного спектакля	Роль театра в формировании творческой и социальной личности. Основы режиссуры и этапы постановки спектакля в школьном театре. Выбор тематики, жанра и концепции спектакля. Определение ролей, утверждение актерского состава. Составление плана репетиций. Основы сценографии: создание декораций, использование реквизита и освещения. Подбор и создание костюмов. Составление плана репетиций, отработка сцен, развитие актерского мастерства. Продвижение спектакля, реклама, привлечение зрителей. Анализ спектакля, успехов и трудностей, выявление перспектив дальнейшего развития	Анализ театрального кейса
2.3	Театральная постановка как основа творческого процесса	Подготовка сценки (этюда) на свободную тему в театральном коллективе, ее видеосъемка и загрузка	Видеозапись театральной постановки
3.	Итоговая аттестация	Зачет по совокупности выполненных работ	

Количество часов программы может варьироваться (от 36 до 108) в зависимости от запроса слушателей и степени погруженности в тематику программы. Итогом реализации программы является видеозапись театральной постановки (этюда) на свободную тему в театральном коллективе.

В таблице 2 показан проект паспорта школьного театра как итоговый вариант выполнения практического задания по первому модулю.

Таблица 2

Проект паспорта школьного театра

№	Характеристики	Описание
1	2	3
1	Наименование театра (с указанием образовательной организации)	
2	Дата основания	
3	ФИО руководителя	

Окончание таблицы 2

1	2	3
4	Состав команды театра (с указанием ролей)	
5	Расписание работы театра	
6	Количество участников	
7	Привлечение родителей (если да, то на каких условиях)	
8	Привлечение социальных партнеров (если да, то на каких условиях)	
9	Количество постановок за последний год	
10	Источники финансирования	
11	Главные достижения	
12	Основные трудности	
13	Информация в Интернете (страничка в соцсетях, на сайте школы)	
14	Дополнительная информация	

В таблице 3 показан пример репертуарного план школьной театральной студии на учебный год.

Таблица 3

Пример репертуарного план школьной театральной студии на учебный год

№ п/п	Дата проведения	Наименование мероприятия	Название спектакля, постановки, творческого номера
1	01.09.2026	Праздник «Первое сентября»	Литературно-музыкальная постановка «Василисы премудрые»
2	27.09.2026	День туризма	Видеофильм «Туристический маршрут по родному городу за выходные»
3	05.10.2026	День учителя	Литературно-поздравительная композиция «Сердечное спасибо»
4	25.10.2026	Хохлома	Литературно-музыкальные, танцевальные композиции «Фестиваль народного творчества»
5	26.11.2026	День матери	Литературно-поздравительная композиция «Пусть мама услышит»
6	26.12– 29.12.2026	Новогоднее представление	Музыкальные, танцевальные постановки «Путешествие в новогоднюю сказку»
7	27.01.2027	Акция «Блокадный хлеб»	Литературно-музыкальные постановки «Блокада Ленинграда»
8	23.02.2027	День Защитника Отечества	Литературно-поздравительные композиции «Защитникам-слава»
9	08.03.2027	10 лет со дня воссоединения Крыма с Россией	Музыкальная миниатюра «Крымская весна»
13	07.04.2027	Всемирный день здоровья	Музыкальная миниатюра «Зарядка»
14	09.05.2027	День Победы	Литературно-музыкальная постановка «Помним, гордимся, наследуем»
15	12.06.2027	День России	Флешмоб «Моя Россия»
16	08.07.2027	День семьи, любви и верности	Литературно-поздравительные композиции «Ромашковое лето»
17	22.08.2027	День государственного флага РФ	Поздравительные постановки «Один флаг – Одна Россия»

Программа направлена на совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников, реализующих проекты художественной направленности в области театральной деятельности. Может быть осуществлена в очно-заочном формате с применением дистанционных образовательных технологий.

Список литературы

1. Бозаджиев В.Ю. Театральная педагогика как система укрепления традиционных семейных ценностей и как инструмент по совершенствованию мастерства педагогов / В.Ю. Бозаджиев, Л.В. Куприянова // Вестник науки. – 2025. – Т. 3. №7(88). – С. 185–199. EDN NZAWMI
2. Всероссийский реестр школьных театров. – URL: <https://прогресс.дети/reestry/reestr-shkolnyh-teatrov/> (дата обращения: 13.05.2026).
3. Жижина А.Е. Использование театральной педагогики в профессиональной деятельности педагога / А.Е. Жижина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №17. – С. 227–230. EDN RUYTTP
4. Комаров А.В. Театрально-игровая педагогика: методика воспитания творчески активной личности подростков / А.В. Комаров, Е.Р. Кондратова, А.В. Енин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4-1. – С. 102–110. – EDN TLTKMC.
5. Перечень поручений по итогам встречи со школьниками во Всероссийском детском центре «Океан» (утв. Президентом РФ 24.09.2021 №Пр-1806). – URL: <https://base.garant.ru/402848602/> (дата обращения: 13.05.2026).

Загатина Светлана Викторовна
студентка

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ФАКТОРЫ РИСКА АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме адаптации современных первоклассников к школе. На основе анализа научной литературы выявлены факторы риска адаптации, выделяются их группы: медико-биологические, психолого-педагогические и социальные. Сделан вывод о необходимости педагогического сопровождения как условия снижения факторов риска.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, факторы риска, начальное образование.

Поступление в школу вносит большие изменения в жизнь ребенка. Ситуация, связанная с адаптацией к школе, является для первоклассника объективно трудной. Ребенок приобретает новый социальный статус ученика, что дает ему новые права и обязанности. Ведущий вид деятельности сменяется с игрового на учебный, поэтому появляется главный признак – наличие конкретной цели. Также меняется и биологический ритм за счет изменения режима дня. Успешная адаптация – это залог не только успеваемости, но и хорошего психологического состояния ребенка.

Как отмечает А.Г. Сетко, адаптация представляет собой непрерывный и тяжелый процесс приспособления организма ребенка к новым условиям окружающей среды. К трудностям адаптации относятся освоение нового школьного пространства, выработка нового режима дня, вхождение в новый коллектив, принятие множества ограничений и взаимоотношение с учителем [8]. В исследованиях М.М. Безруких подчеркивается, что адаптация – это прежде всего изменение социальной структуры и формирование личности ребенка, появление новых обязанностей и прав, в результате чего учебная деятельность начинает восприниматься как социально значимая, а с другой стороны – формируется внутренняя позиция ребенка [3].

В.В. Катунова отмечала, что на адаптацию одновременно влияет несколько факторов: эмоциональное состояние ребенка, степень тревожности, учебно-познавательная сфера, социально-коммуникативная сфера и биологические факторы [5].

Факторы риска адаптации первоклассников к школе – это объективно условия, которые повышают вероятность возникновения школьной дезадаптации, снижают успешность приспособления ребенка к новым условиям обучения и могут приводить к нарушениям здоровья, поведения или учебной деятельности. В отличие от трудностей, факторы риска требуют целенаправленной профилактики.

Анализ научной литературы позволяет выделить три группы факторов риска адаптации первоклассников.

Медико-биологические факторы риска.

О.В. Баландина и Е.Д. Божкова, изучая состояние ребенка в период адаптации к школе, выделяют следующие медико-биологические факторы риска: проблемы со здоровьем в виде резкой и необоснованной боли в животе, снижение иммунитета, нарушение физического развития [1]. Все это приводит к быстрой утомляемости ребенка и в конечном итоге – к дезадаптации. А.К. Барышникова и И.В. Тимофеев получили данные, демонстрирующие, что к концу учебного года сдвиг в состоянии здоровья в сторону появления новых заболеваний наблюдается у 36% мальчиков и 50,9% девочек [2].

Психолого-педагогические факторы риска.

В.В. Катунова в своих исследованиях выделяет такие факторы риска, как синдром дефицита внимания и гиперактивности, агрессивное или чрезмерно замкнутое поведение в связи со стрессом и сильным эмоциональным потрясением [5]. Данные факторы снижают уровень успешной адаптации и способны приводить к дезадаптации. Н.Н. Заваденко выявил признаки дезадаптации у 31,6% исследуемых детей [4].

Социальные факторы риска.

В.А. Ратко и Л.А. Жарич доказывают существование следующих социальных факторов риска: множество раздражителей в школьной среде, отсутствие поддержки со стороны учителя, невнимание к состоянию здоровья ребенка со стороны родителей, отсутствие у первоклассников коммуникативных навыков [7]. Такие риски лишают ребенка чувства безопасности, что, по мнению В.В. Медведевой, приводит к тому, что 20% первоклассников сталкиваются с трудностями в период адаптации [6].

Необходимо подчеркнуть, что факторы риска адаптации современных первоклассников отличаются от традиционного понимания, которое сложилось 10–30 лет назад. Современные исследования (особенно работы 2020–2024 гг.) фиксируют следующие новые характеристики.

Цифровая среда. Раннее и интенсивное использование гаджетов до школы снижает произвольное внимание, способность выдерживать учебную нагрузку и навыки живого общения.

Информационные перегрузки. Обилие требований, электронных ресурсов, кружков и дополнительных занятий создает хронический стресс.

Снижение игрового опыта. Сокращение ролевых и коллективных игр в дошкольном возрасте ведет к дефициту саморегуляции и навыков взаимодействия со сверстниками.

Рост числа детей с особенностями нарушениями здоровья, что подтверждается современной эпидемиологией (по данным Н.Н. Заваденко – 31,6%, по данным А.К. Барышниковой и И.В. Тимофеева – ухудшение здоровья более чем у трети первоклассников к концу года).

Если традиционные факторы риска были связаны преимущественно с уровнем подготовки к школе и семейным воспитанием, то у современных первоклассников к ним добавляются цифровые, информационные и регуляторные перегрузки, требующие иного подхода к педагогическому сопровождению.

Таким образом, период адаптации объективно труден для первоклассника. Самостоятельно преодолеть эти трудности ребенок не может в силу отсутствия опыта. Поэтому со стороны педагога требуется педагогическое сопровождение первоклассников к школе, под которым в науке понимается комплекс мероприятий, направленных на помощь ребенку в

преодолении трудностей, связанных с переходом в школу. Это целостная и организованная деятельность, в процессе которой создаются необходимые условия для обеспечения успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде. Эффективность педагогического сопровождения зависит от взаимодействия всех участников образовательного процесса: педагога, родителей, психологов и самого ученика. Снижение факторов риска адаптации современных первоклассников требует учета именно новых – цифровых и информационных – вызовов.

Список литературы

1. Баландина О.В. Медико-биологические факторы риска школьной дезадаптации у первоклассников / О.В. Баландина, Е.Д. Божкова // Российский педиатрический журнал. – 2022. – Т. 25. №4. – С. 45–49.
2. Барышникова А.К. Показатели здоровья и адаптационный потенциал первоклассников / А.К. Барышникова, И.В. Тимофеев // Российский педиатрический журнал. – 2024. – Т. 27. №1S. – С. 17–18.
3. Безруких М.М. Физиологические основы адаптации первоклассников к школе / М.М. Безруких // Физиология человека. – 2021. – Т. 47. №2. – С. 56–63.
4. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности как фактор школьной дезадаптации / Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2019. – Т. 119. №4. – С. 67–73.
5. Катунова В.В. Психолого-педагогические предикторы дезадаптации младших школьников / В.В. Катунова // Вопросы психологии. – 2021. – №3. – С. 112–120.
6. Медведева В.В. Отчёт об адаптации детей первого года обучения / В.В. Медведева // Вестник образования. – 2024. – №1. – С. 15–22.
7. Ратко В.А. Социальные факторы адаптации первоклассников в цифровой среде / В.А. Ратко, Л.А. Жарич // Социологические исследования. – 2023. – №2. – С. 88–96.
8. Сетко А.Г. Физиолого-гигиеническая характеристика адаптационного потенциала организма первоклассников в условиях современного школьного образования / А.Г. Сетко, Е.В. Булычева, Е.И. Носова // Здоровье населения и среда обитания. – 2020. – №5(326). – С. 18–24. DOI 10.35627/2219-5238/2020-326-5-18-24. EDN ZCDAUP

Зиборова Юлия Владимировна
студентка

Научный руководитель
Сиволобова Нелли Александровна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития воображения у детей 7–10 лет, выявляется педагогический потенциал использования творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе в развитии воображения у детей младшего школьного возраста. Отмечается, что целью творческих заданий выступает не только углубление понимания текста, но и повышение познавательной активности, самостоятельности и инициативы учащихся, т. к. они включаются в процесс самостоятельного конструирования образов, сюжетов и интерпретаций, что способствует развитию творческого мышления и воображения в целом.

Ключевые слова: воображение, литературное чтение, творческие задания.

Проблема развития воображения у детей младшего школьного возраста (7–10 лет) в контексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обусловлена актуальной потребностью современного общества в

формировании творческих и инициативных личностей, которые способны к нетрадиционному и высококачественному решению существующих задач, а также к эффективной ориентации в условиях динамично изменяющейся среды [6, с. 20].

Младший школьный возраст характеризуется как оптимальный этап для развития воображения, поскольку в этот период активно формируются его базовые компоненты, включая скорость и продуктивность, гибкость, оригинальность, а также умение доводить воображаемые образы до законченного вида.

Специфика воображения у младших школьников проявляется в последовательной активации воссоздающего воображения с последующим переходом к творческому; первоначальной опоре на восприятие (первичные образы) вместо представлений (вторичные образы); спонтанности и внутренней мотивации к процессу, типичной для творческого воображения детей данного возраста. В их повествованиях часто наблюдается неразграниченность реальности и фантазии, при которой воображаемые образы воспринимаются как подлинно реальные [2, с. 81].

В младшем школьном возрасте формируются воссоздающее (репродуктивное) воображение, реализующееся через создание образов по словесному описанию или условным изображениям, и творческое (продуктивное) воображение, основанное на самостоятельной переработке исходных элементов с целью производства оригинальных образов.

По мнению Т.И. Поповой, воображение у детей младшего школьного возраста эволюционирует в сторону большей реалистичности, произвольности и логической аргументированности; возрастает разнообразие и оригинальность его продуктов; совершенствуются операции воссоздающего воображения; усиливается творческая переработка представлений и образов [4, с. 145].

Развитие воображения детей младшего школьного возраста стимулируется рядом факторов, включая сюжетно-ролевую игру, где они осваивают роли с активным использованием воображения для моделирования поведения; творческую деятельность (рисование, лепка, аппликации), позволяющую выражать фантазии; чтение книг и нарративы (сказки), активирующие визуализацию невидимых образов; научные эксперименты и исследования, побуждающие к генерации идей.

Однако, подчеркивает О.Г. Ольхович ограниченность жизненного опыта детей младшего школьного возраста сужает спектр проявлений воображения, особенно в художественной деятельности, тормозя его полное раскрытие [3, с. 25].

Творческие задания на уроках литературного чтения в начальной школе выступают эффективным педагогическим средством развития воображения у детей младшего школьного возраста, поскольку они стимулируют активное оперирование образами, эмоциональное живление в текст и самостоятельное порождение новых содержательных ситуаций.

Творческие задания – это такие учебные задачи, которые предполагают от учащихся не механическое воспроизведение заученного материала, а самостоятельное порождение нового содержания, связанного с элементом творчества. Они характеризуются наличием неопределённости в исходных условиях и допускают несколько равноценных, допустимых и при этом «правильных» вариантов ответов, что стимулирует гибкость и оригинальность мышления [4, с. 56].

Творческие задания способствуют воссозданию в воображении прочитанного текста, пространственных характеристик обстановки действия и эмоциональных состояний героев, что усиливает понимание художественного произведения. Дети учатся самостоятельно создавать собственные истории, продолжения, интерпретации и варианты событий, что развивает продуктивное воображение и творческие способности.

Творческие задания помогают детям «вживаться» в позицию литературных персонажей, воспринимать их эмоции и переживания, что способствует эмоциональной вовлечённости и нравственному развитию. В процессе выполнения таких заданий дети реализуют свой творческий потенциал, проявляют индивидуальные способности и формируют новые оригинальные навыки выражения идей.

Систематическое использование творческих заданий на уроках литературного чтения способствует формированию навыков свободного, гибкого мышления, повышает способность к выразительному и эмоциональному высказыванию, а также поддерживает устойчивую мотивацию к художественному чтению и творческой деятельности [1, с. 14].

Творческие задания могут быть представлены в различных формах: иллюстрирование, пересказ, сочинение, драматизация и др., что обеспечивает многогранное воздействие на воображение и творческие способности учащихся.

Иллюстрирование помогает младшим школьникам обогатить эмоциональное восприятие произведения, а также развивает способность визуально представлять сюжетные эпизоды и внутренние состояния героев. Виды заданий по иллюстрированию включают работу с готовыми иллюстрациями к тексту (оценку степени соответствия рисунка содержанию эпизода) и создание собственных изображений, что способствует концентрации внимания на деталях, выделению ключевых событий и улавливанию настроения произведения.

Рецензирование детьми собственных и игровых иллюстраций предполагает взаимобмен рисунками и поиск в тексте эпизода, к которому относится данная картинка; дальнейшее оформление подписей и рецензий, где анализируется соответствие или несоответствие изображения содержанию эпизода. Такая деятельность усиливает взаимосвязь вербального и наглядного образов, формирует умение обосновывать выбор сцены, а также развивает критическое и эмоциональное отношение к художественному материалу [2, с. 83].

Творческий пересказ представляет собой вид работы с текстом, при котором учащиеся не просто воспроизводят содержание произведения, а создают новое изложение на его основе, опираясь на развитое воображение и сформированные представления. К числу типичных творческих заданий по пересказу относятся изменение какого-либо события в сюжете, рассказ от лица одного из героев, продолжение истории своими предположениями о будущем или прошлом и пересказ сказки по заданному началу или концу.

При изменении события ученик вводит в текст альтернативный ход развития сюжета, что требует от него прогнозирования последствий и перестройки целостной картины произведения. Рассказ от лица героя предполагает «вживание» в роль, осмысление его возраста, характера, мотивов и эмоционального состояния, что способствует развитию эмпатии и равноуровневого восприятия художественного образа.

Продолжение рассказа включает самостоятельное восстановление логической или эмоциональной последовательности событий, а пересказ сказки по началу или концу заставляет учащихся воссоздать недостающую часть, опираясь на типичные сказочные сюжетные схемы и образы [5, с. 226].

В совокупности такие формы пересказа требуют активной работы воображения, обогащают образный и эмоциональный фон представлений, сформированных в процессе чтения и анализа текста.

Творческое сочинение вводит учащихся в литературный текст через постановку задачи, сходной с той, которую решал автор, что стимулирует самостоятельное порождение сюжетов, образов и смысловых конфигураций. К типичным видам заданий относятся сочинение по сюжетной картине, по заданному началу и концу, сочинение и продолжение стихотворений, а также изменение их концовок [5, с. 227].

В этих сочинениях используются и перерабатываются как жизненный опыт ребёнка, так и книжные сведения, что обогащает содержательную базу воображения и способствует интеграции реального и текстового опыта. Учащиеся оформляют свои сочинения на отдельных листах, часто при этом проявляя творческий подход к форме и оформлению (листок-снежинка, листок-цветок и др.), что дополнительно усиливает эстетическое и воображающее восприятие литературного материала [4, с. 89].

Драматизация как приём на уроках литературного чтения помогает детям зримо представить содержание художественного произведения и способствует развитию воссоздающего

воображения, поскольку требует активного воспроизведения образов в двигательной и эмоциональной форме [1, с. 28].

Такие задания позволяют перенести сюжет из текста в пространство действия, усиливая понимание характеров, мотивов и эмоциональных состояний персонажей.

К типичным формам творческих заданий по драматизации относятся «живые картины» – фиксация ключевого момента произведения в позе и выражении лица исполнителей (например, мальчика-сторожа в рассказе В.А. Осеевой «Сторож»). Другой вид – произнесение реплик героя с выразительной интонацией и пластикой, что предполагает предварительный анализ его поведения, внешнего облика и отношения к окружающей действительности.

Чтение по ролям сопровождается анализом эмоционального состояния и черт характера героев; при усложнении задания дети не только произносят реплики с нужной интонацией, но и показывают мимику и жесты, что усиливает эмоциональное и образное восприятие текста.

В драматизации развёрнутой формы после прочтения текста ведётся беседа, в ходе которой учащиеся определяют количество действующих лиц, анализируют их настроение, поступки и интонационные особенности, а затем организуют более полную сцену, приближаясь к театрализованному воспроизведению произведения.

При этом различаются формы драматизации разного уровня сложности, которые целесообразно вводить постепенно с учётом возрастных особенностей младших школьников и конкретных учебных целей урока [5, с. 226].

Таким образом, творческие задания на уроках литературного чтения в начальной школе представляют собой эффективное средство развития воображения у детей младшего школьного возраста, поскольку работа с художественным текстом активизирует специфическую форму воображения – литературно-творческую. Оно позволяет ребёнку «оживлять» авторский мир, осмысливать мотивы и эмоциональное состояние персонажей, а также глубже проникать в смысл и художественную структуру произведения.

Список литературы

1. Вайкулевич И.Ю. Использование творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе как средство развития воображения младших школьников / И.Ю. Вайкулевич. – М.: Юрайт, 2021. – 87 с.
2. Дьяченко В.И. Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения / В.И. Дьяченко // Педразвитие. – 2023. – №14. – С. 81–84.
3. Ольхович О.Г. Творческая работа учащихся на уроках литературного чтения как средство развития воображения младших школьников / О.Г. Ольхович. – М.: Лань, 2023. – 96 с.
4. Попова Т.И. Творческие задания как средство повышения творческой активности младшего школьника на уроках литературного чтения / Т.И. Попова. – М.: Юнити, 2020. – 245 с.
5. Станченко Е.В. Развитие творческих способностей и воображения обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения / Е.В. Станченко // Инфоурок. – 2021. – №25. – С. 225–228.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025).

Зиборова Юлия Владимировна
студентка

Научный руководитель
Сиволобова Нелли Александровна
канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО РАЗВИТИЮ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлены результаты исследования уровня развития воображения у детей младшего школьного возраста. Обосновывается содержание программы развития воображения через системное использование творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: воображение, исследование, литературное чтение, программа, творческие задания.

Проблема развития воображения у детей младшего школьного возраста в рамках ФГОС НОО действительно связана с потребностью общества в творческих, инициативных личностях, способных нестандартно решать проблемы и адаптироваться к быстро меняющимся условиям [5, с. 21].

Период младшего школьного возраста считается благоприятным для развития воображения, поскольку в это время у ребёнка интенсивно формируются познавательные процессы, язык, мышление и личностные новообразования. Характерными чертами являются повышенная любознательность, готовность к импровизации и созданию собственных творческих продуктов, а также переход от спонтанного, произвольного воображения к более организованному, произвольному и контролируемому [2, с. 81].

Результаты теоретического анализа показали актуальность изучения проблемы развития воображения у детей младшего школьного возраста. В связи с этим проведена экспериментальная работа по использованию творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе как средства развития воображения у детей младшего школьного возраста.

При определении уровня развития воображения у детей младшего школьного возраста использовались диагностические методики, направленные на изучение креативности, оригинальности и способности к нестандартному решению творческих задач [4, с. 370].

В качестве первой методики применялся тест «Дорисовывание» Е.П. Торренса, предназначенный для оценки креативности воображения младшего школьника. У большинства обучающихся – 7 (28%) школьников экспериментальной группы и 6 (24%) обучающихся контрольной группы – наблюдалось механистическое воспроизведение тождественного контура рядом с основным элементом, прикрепление овала к краю листа без осмысленного наполнения содержания и минимальное добавление деталей, что свидетельствует о слабо выраженной продуктивности и оригинальности воображения.

Для изучения оригинальности воображения использовалась методика «Создание динамического образа» в форме игры-драматизации по русской народной сказке «Колобок» (Л.С. Фурмина); у большинства младших школьников – 9 (36%) экспериментальной и 7 (28%) обучающихся контрольной группы – отмечалось склонность к повторению привычных сюжетных линий без внесения собственных вариаций, ограничение рамками стандартных сцен и недостаточная вариативность выразительных средств (интонация, мимика, жесты, пластические движения). Одновременно выявлялась слабая детализация действий и

недостаточно выразительная передача эмоциональных состояний героев (удивление, радость, страх), что указывает на низкий уровень динамического и образного воображения.

Для оценки умения предлагать нестандартные идеи при решении творческих задач применялась методика «Первая потеря» (О.П. Радынова). Выявлено, что у 6 (24%) обучающихся экспериментальной и 7 (28%) школьников контрольной группы преобладают действия строго по образцу или по инструкции взрослого, ограниченной импровизацией в рамках жёстко заданных рамок («где?», «когда?», «почему?», «что потерял?»), а также необходимостью постоянной внешней стимуляции для активации творческого процесса. При этом обучающимися использовались лишь базовые невербальные средства (мимика, жесты, пластика), но отсутствовало значимое усложнение и развитие сюжета, что подтверждает низкий уровень креативности и способности к самостоятельному решению творческих задач у рассматриваемой категории младших школьников.

На основании данных методик, выделен общий уровень развития воображения у детей младшего школьного возраста (таблица 1, рисунок 1).

Таблица 1

Количественные результаты диагностики уровня развития воображения у детей младшего школьного возраста у детей младшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп

Уровень	Экспериментальная группа, кол-во обучающихся. (%)	Контрольная группа, кол-во обучающихся. (%)
Высокий уровень	5 (20%)	6 (24%)
Средний уровень	13 (52%)	11 (44%)
Низкий уровень	7 (28%)	8 (32%)

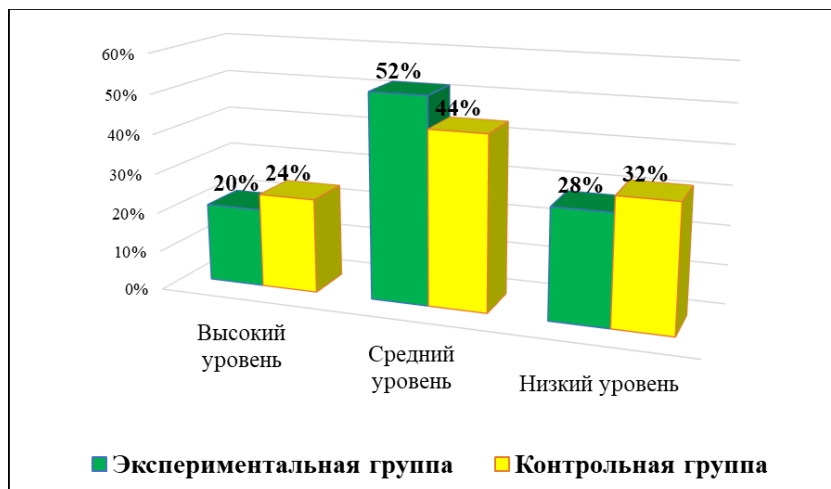


Рис. 1. Распределение детей младшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп по уровням развития воображения

В ходе эксперимента получены следующие результаты: высокий уровень развития воображения выявлен у 20% обучающихся экспериментальной группы и 24% обучающихся контрольной группы; средний уровень – у 52% обучающихся экспериментальной и 44% обучающихся контрольной группы; низкий уровень – у 28% обучающихся экспериментальной и 32% обучающихся контрольной группы.

Таким образом, установлено преобладание среднего и низкого уровней развития воображения у детей младшего школьного возраста по результатам всех диагностических методик. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной организации работы по развитию воображения у младших школьников.

С этой целью разработана программа развития воображения у детей младшего школьного возраста посредством использования творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе. Срок реализации программы составляет 6 недель (6 уроков по 45 минут, 1 урок в неделю), целевая аудитория – обучающиеся 2 класса.

В ходе уроков литературного чтения реализуется комплекс заданий, направленных на формирование и развитие продуктивного, воссоздающего и гибкого воображения младших школьников в контексте работы с художественными текстами. Например, творческое задание по сказке «Колобок», где обучающиеся включаются в устный рассказ-рисование «Что видит Колобок по пути?», что способствует развитию вербальной визуализации и образного мышления, а также в дорисовку контура героя с придумыванием нового конца сказки, что активизирует продуктивное и вариативное воображение [1, с. 228].

Творческое задание «Небылица-путаница» (по сказке «Теремок»), в котором обучающиеся создают необычные, не соответствующие логике реальности образы и ситуации, что способствует развитию гибкости и нестандартности воображения. Дополнительно дети вводят в знакомый сюжет новых персонажей, описывая их приход и внося изменения в структуру сказки, что расширяет творческий потенциал и умение преобразовывать уже известный текст.

В рамках басни И. Крылова «Стрекоза и Муравей» применяется творческое задание: обучающимся предлагается придумать, как бы Стрекоза обучала Муравья танцевать, что стимулирует перспективное мышление и способность к переосмыслению традиционных моральных установок. Завершается работа с басней мини-спектаклем, в котором группа обучающихся выстраивает сюжет с завязкой, кульминацией и развязкой, формируя умение структурировать художественный образ и удерживать целостность сюжетного развития.

Опираясь на стихотворение А. Барто «Мишка», обучающиеся выполняют творческое задание «Собери сказку», в котором комбинируют элементы и мотивы ранее изученных текстов, создавая новый авторский сюжет, что формирует умение синтезировать творческий материал и строить цельный художественный образ. Завершает работу рефлексивное задание «Мой любимый образ», в котором дети выбирают и осмысливают наиболее значимый для них персонаж, а также кратко описывают его и придумывают для него мини-историю, что обеспечивает развитие метапознания и закрепление сформированных компонентов воображения [3, с. 25].

Таким образом, программа развития воображения через системное использование творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе создаёт благоприятные условия для формирования продуктивного, воссоздающего и гибкого воображения у детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Дунаева Т.С. Использование творческих заданий на уроках литературного чтения в начальной школе как средство развития воображения младших школьников / Т.С. Дунаева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2020. – №56. – С. 227–230.
2. Колпакова Н.М. Развитие воображения у детей младшего школьного возраста в рамках реализации ФГОС начального общего образования / Н.М. Колпакова // Копилка уроков. – 2023. – №18. – С. 81–84.
3. Попова Т.И. Творческие задания как средство повышения творческой активности младшего школьника на уроках литературного чтения / Т.И. Попова. – М.: Юнити, 2020. – 245 с.
4. Левченко В.С. Формирование творческого воображения у детей младшего школьного возраста / В.С. Левченко // Инфоурок. – 2025. – №21. – С. 369–372.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025).

Зотова Влада Владимировна

заместитель начальника отдела

Министерство спорта Тульской области

магистрант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический

университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ ПО ВИДУ СПОРТА «ВОЛЕЙБОЛ» НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: в статье рассматривается роль развития волевых качеств в рамках психологической подготовки юных спортсменов в виде спорта «волейбол» на этапе начальной подготовки. Волейбол характеризуется сложностью двигательных действий, кратковременностью касания мяча, длительностью концентрации внимания и остротой соревновательной борьбы, что требует целеустремлённости, настойчивости, самообладания, решительности, смелости, инициативности и выдержки (А.Ц. Пуни). Отмечается, что при переходе на следующий этап спортивной подготовки число занимающихся сокращается из-за недостаточного развития волевых качеств и неумения преодолевать трудности.

Ключевые слова: волейбол, этап начальной подготовки, психологическая подготовка, волевые качества.

Волейбол как вид спорта характеризуется сложностью двигательных действий, кратковременностью касания мяча, длительностью концентрации внимания, остротой соревновательной борьбы, которые требуют от спортсмена серьезных волевых усилий [1, с. 89]. Сила и направленность этих усилий определяется наличием у спортсменов таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, самообладание и смелость.

А.Ц. Пуни выявил и охарактеризовал ряд волевых качеств:

- целеустремленность – осознание целей, задач и их неуклонное выполнение;
- настойчивость и упорство – длительное сохранение энергии, активности при преодолении препятствий различного уровня трудности;
- решительность и смелость – своевременное принятие и выполнение решений без страха действия в условиях риска;
- инициативность и самостоятельность – творчество, новаторство и быстрота мышления в деятельности;
- выдержка и самообладание – управление мыслями, чувствами, действиями в условиях эмоционального возбуждения, при воздействии неблагоприятных факторов [3, с. 47].

На начальном этапе спортивной подготовки в секции приходит максимально возможное число детей и подростков, в основном, решая задачи формирования здорового образа жизни, гармоничного физического развития и формирования устойчивого интереса к спорту. Однако тренеры отмечают, что при переходе на следующий этап спортивной подготовки число их воспитанников значительно сокращается. В качестве причин не в последнюю очередь тренеры называют недостаточное развитие волевых качеств, неумение юных спортсменов преодолевать трудности, связанные со спецификой спортивной подготовки. В свою очередь,

несформированность волевых качеств у членов спортивной команды может привести к дисбалансу усилий, прилагаемых ими для достижения общего спортивного результата.

Формирование волевых качеств у спортсменов младшего школьного возраста имеет ряд особенностей: дети 6–10 лет обладают высокой подвижностью, которая может негативно сказаться на развитии волевых качеств, слабо развита настойчивость – при появлении трудностей активность ребенка снижается, проявление волевых усилий в основном происходит по указанию тренера-преподавателя [4, с. 342].

Развитие волевых качеств спортсменов является частью психологической подготовки спортсменов. Стоит отметить, что в федеральном стандарте спортивной подготовки по виду спорта «волейбол» психологическая подготовка в структуре учебно-тренировочного процесса не выделена – она совмещена с теоретической и тактической подготовкой, вследствие чего, на наш взгляд, ей не уделяется достаточного внимания [2, с. 15]. Как правило в штате спортивной школы отсутствует должность спортивного психолога, а тренеры-преподаватели не всегда обладают необходимыми компетенциями для осуществления психологического сопровождения своих воспитанников.

Следовательно, развитие волевых качеств спортсменов-волейболистов целесообразно начинать на этапе начальной спортивной подготовки, чтобы спортсмены были психологически готовы к переходу на следующий этап спортивной подготовки.

Список литературы

1. Карданова Е.В. Развитие волевых качеств в учебно-тренировочном процессе волейболистов / Е.В. Карданова, А.Н. Коноплева, Т.Ю. Черкесов // Теория и практика физической культуры. – 2022. – №6. – С. 89. EDN EFSFER
2. Приказ Министерства спорта Российской Федерации «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «волейбол» от 14.11.2025 №970. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202512170025> (дата обращения: 02.03.2026).
3. Серова Л.К. Особенности характера спортсменов / Л.К. Серова, Е.В. Власова. – М.: Спорт, 2023. – 132 с.
4. Яковлев Б.П. Психология физической культуры: учебник / под ред. Б.П. Яковлева, Г.Д. Бабушкина. – М.: Спорт, 2016. – 624 с. EDN WNADMT

Иванова Елена Никитична

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-166797

ПОДДЕРЖКА И ПРОВОЦИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕДИАТОРА

Аннотация: в статье обсуждаются актуальные методические возможности, повышающие эффективность работы медиаторов. Отмечаются типичные сложности, связанные с влиянием конфликта на стороны и их индивидуальными реакциями. Подчеркивается необходимость расширения инструментария медиатора за счет более широкого и разнообразного включения методов поддержки и провоцирования клиентов. Определены обстоятельства, делающие разные варианты конфронтации необходимыми, и условия, при которых такие приемы будут эффективны.

Ключевые слова: медиатор, поддержка, провоцирование, задачи, эффективность, инструменты.

По мере расширения практики медиации в последние годы специалисты все чаще встречаются с разнообразными вызовами, которые свидетельствуют о необходимости расширения методического инструментария медиатора для преодоления этих трудностей. Ряд факторов провоцируют возникновение конфликта и его усугубление [4].

В свою очередь, многие из осложнений в ходе медиации связаны с необъективностью и иррациональностью поведения сторон, которые во многом порождаются самим конфликтом [3]. Естественным следствием эскалации конфликта являются разнообразные искажения восприятия, мышления, целеполагания, эмоциональной сферы и поведения сторон [6]. Они видят ситуацию избирательно, трактуя факты в пользу своей точки зрения, преувеличивая угрозу и раздражающие их свойства противника, считают, что именно он является причиной неприятностей. Мышление становится черно-белым и упрощенным, фиксируются непродуктивные позиции, предмет конфликта нередко замещается межличностным противостоянием, попыткой доказать свою правоту и превосходство. Рост собственной ранимости парадоксально сочетается с эмоциональной тупостью в отношении другой стороны, прогрессируют неуверенность и недоверие, создающие барьер между участниками конфликта. Поведение становится стереотипным и грубым, результаты действий не соответствуют исходным намерениям сторон, что оценивается как стихийное, но заслуженное следствие неприемлемых поступков другой стороны [8].

В результате видение ситуации неоправданно сужается, предмет конфликта расширяется, его цель теряется, заменяясь переходом на личности, а само противостояние углубляется и делается труднопреодолимым. При этом каждая из сторон видит себя жертвой козней другой стороны, чувствует себя беспомощной, а ситуацию – безвыходной [2].

Сама базовая технология медиации, основополагающими идеями которой являются отделение проблемы от человека, применение объективных критериев, переход с уровня позиций на уровень интересов, настрой на интегративную взаимовыгодность и другие создают мощную базу для преодоления деструктивных тенденций в конфликте [9]. В то же время ключевая характеристика работы медиатора – его нейтральность – не только повышает его способность видеть ситуацию непредвзято и относиться к сторонам «несгибаемо доброжелательно». Она может создавать эмоциональную неудовлетворенность клиентов, не ощущающих необходимого им уровня эмпатии и принятия.

Опыт работы автора в сфере практики проведения и обучения медиации с 1992 года показывает, что нередко медиаторы испытывают неловкость и сомнения в том, насколько они могут сочувствовать сторонам и выражать им сопереживание без превышения медиаторских полномочий. Многие специалисты вообще или частично предпочитают не затрагивать вопросы, связанные с чувствами, руководствуясь такими соображениями:

- эмоциональные явления – предмет работы психологов и психотерапевтов, а не медиаторов, в медиации важны факты, а не чувства;
- есть сферы, где упоминание эмоций уместно (семейные конфликты и др. межличностные ситуации), а есть те, где их нет или не стоит с ними работать (например, бизнес);
- для работы с эмоциями надо иметь специальное образование, у меня нет нужных навыков, я не справлюсь;
- если говорить об эмоциях, то клиент может расчувствоваться, и тогда сложно вернуться к обсуждению конкретных вопросов;
- работая с чувствами, легко потерять нейтральность и выйти из роли медиатора, что недопустимо;
- я не смогу сочувствовать клиенту, который говорит то, что возмущает меня или не соответствует моему мнению;
- не знаю с чего начать, так много разных переживаний [7].

Эти опасения реальны, зато создают прозрачные задачи по их преодолению, в частности, в ходе обучения медиаторов, супервизии в случаях затруднений, взаимодействия с коллегами, саморазвития и повышения квалификации.

Все более явной становится потребность в прояснении этих границ, в том числе за счет более разнообразного и целенаправленного применения медиаторами двух противоположно направленных стратегий – поддержки и провоцирования клиентов [10].

Под поддержкой сторон в медиации можно понимать любые действия медиатора, которые способствуют улучшению их эмоционального состояния, снижению дистресса, а также восстановлению их ощущения собственной силы и возможностей («empowerment») [1]. Цель поддержки – создание безопасной атмосферы, благоприятной для повышения доверия, активизации творческого мышления и рациональности за счет принятия и отработки эмоций, ведущих к активизации коры головного мозга.

Для установления рамок поддержки, не нарушающей нейтральности медиатора, необходимо определиться с понятием эмпатии. Разные авторы определяют его неоднозначно. Для медиации важно подчеркнуть, что в отличие от симпатии и антипатии эмпатия является «равнопристрастным» к сторонам сопереживанием, причем не заставляющим медиатора терять объективность взгляда на ситуацию [9]. Для этого требуется высокий уровень развития эмоционального интеллекта, способности не только понимать, уметь выразить свои и чужие эмоциональные переживания, но и управлять ими [5].

Среди видов поддержки, наиболее часто используемых в ходе медиации, можно перечислить следующие вербальные способы:

- эмпатическое слушание (отражение чувств клиентов и рассказ о своих чувствах по поводу ситуации клиента, нерефлексивные речевые реакции, выражающие интерес и значимость услышанного);
- понимание чувств клиента и деликатная демонстрация этого понимания;
- признание нормальности и законности чувств клиента, даже негативных;
- уважительное признание сложности ситуации;
- деликатные комплименты;
- позитивный рефрейминг проблемных моментов за счет расширения рамок их рассмотрения;
- помощь сторонам в достижении «empowerment» посредством вопросов и отражения фактов, указывающих на ресурсы и возможности клиентов;
- вдохновляющая визуализация будущего успеха клиента, использование вариантов «волшебных вопросов» в формате «Как если бы решение было возможно» или проблема уже разрешилась;
- выражение готовности помочь клиенту в рамках медиации или рекомендация расширения возможностей за счет дополняющего обращения к экспертам в области предмета конфликта;
- приведение примера о себе или других клиентах в похожей ситуации, закончившейся благоприятно (применять с осторожностью, чтобы избежать обесценивания переживаний клиентов);
- способность выносить дискомфорт нахождения «с» клиентом на фоне изложения и решения его трудных проблем даже в ситуации, когда медиатор не может помочь достичь важного для клиента результата и другие приемы.

К невербальным способам поддержки можно отнести мимику, отражающую значимость услышанного от клиента (расширение глаз, поднятие бровей и др.); изменение позы, сокращающее дистанцию, наклон головы, кивание; эмоциональные жесты; сочувственный тон голоса и другие.

Очень важно, чтобы все эти реакции были искренними. Поддержка одного клиента часто происходит в рамках индивидуальной беседы с ним (в кокусе), а одобрение обоих уместно в совместной сессии.

Вторым подходом в работе медиатора, особенно в сложных случаях, является провоцирование, или конфронтация. В рамках медиации провоцирование – это любая форма выражения несогласия с тем, что говорит или делает клиент. Уровень и способы выражения такого несогласия может существенно различаться, но не нарушать нейтральности. Провоцирование более часто и свободно применяется в психотерапии, где является действием, имеющим целью вызвать определенную реакцию со стороны объекта провокации путем нарушения его ожиданий, установок, а также неожиданной смены метода воздействия, сопровождающейся психологической фрустрацией, при этом нередко и общепринятых норм поведения [10]. Поэтому далеко не все приемы и формы провоцирования уместны в медиации.

Главные цели провоцирования в медиации – обратить внимание клиента на противоречия в его поведении, мыслях, чувствах, намерениях; помочь увидеть ситуацию более объективно с опорой на его истинные интересы для достижения разрешения конфликта [3]. Провоцирование одной или обеих сторон чаще всего используется в медиации, когда:

- слова клиента вызывают серьёзные сомнения;
- клиент жестко стоит на непродуктивной позиции, заводящей в тупик;
- клиент преувеличивает свою беспомощность, неудачи или недостатки;
- клиент преувеличивает свои возможности, не видит серьёзных препятствий и рисков;
- клиент явно избегает определённых тем или повторяется, ходит по кругу.

Один из методов конфронтации, который используется практически всеми медиаторами, является проверка на реалистичность, применение «адвоката дьявола», прослеживание последствий. Однако многие другие приемы не используются или применяются слишком редко. Среди них:

- избирательное отражение части сказанного клиентом или прямое цитирование сомнительных мест;
- отражение невербального поведения (например, молчания, пассивного реагирования);
- демонстрация медиатором непонятности услышанного от клиента, просьба объяснить;
- задавание вопросов, возвращающих клиента к «неудобным» для него темам, констатация ухода клиента от обсуждения или ответа от заданного вопроса;
- возвращение к фактам;
- возвращение к процедурным договоренностям;
- демонстрация клиенту противоречий в его позиции и высказываниях до этого и в настоящий момент;
- уточнение цели клиента и вопрос о соответствии хода обсуждения возможности ее достижения;
- выражение сомнения, удивления;
- вызов клиенту с опорой на его ресурсы и верой в его потенциал;
- прямое выражение своего несогласия, но не констатация его неправоты;
- высказывание сомнения в эффективности продолжении медиации, предложение завершить её.

Приведенные выше приемы практически универсальны и могут быть легко освоены практически любым медиатором. Ряд дополнительных инструментов более рискован, используется реже и требует более специфичных навыков. Например, это использование юмора; гротеск, преувеличение; понижение важности ситуации; предложение неподходящего, абсурдного решения и многие другие приемы. Кроме того, как ни удивительно, есть ряд способов, которые могут применяться и как поддержка, и как провоцирование. К ним можно отнести волшебные вопросы, различные версии проверки на реалистичность, юмор, парадоксальная интенция и другие.

Эти два подхода, кроме того, органически связаны между собой потому, что в медиации провоцирование практически никогда не применяется до оказания поддержки и установления хорошего контакта со сторонами. Метод провоцирования требует от медиатора тактичности, чувствительности и гибкости. Он не может применяться для самоутверждения, удовлетворения потребностей или самовыражения медиатора, «наказания» сторон за упрямство или враждебность. Цель медиатора – помочь клиенту, повысить его уровень осознанности, а не сломать защитные механизмы, отказаться от которых клиент не готов. Медиатор должен всегда помнить цель применения провоцирования в конкретной ситуации.

Таким образом, поддержка и провоцирование являются эффективными инструментами медиатора при его уважении к сторонам, эмпатии, признании серьезности их проблем, признании ценности их опыта и усилий по преодолению конфликта. Уверенность специалиста в своих действиях, внутренняя свобода, интуиция и профессиональное чутье в сочетании с

чувством юмора могут сделать эти подходы залогом успешной работы в самых сложных ситуациях медиации.

Список литературы

1. Shailor J. Empowerment in Dispute Mediation. A Critical Analysis of Communication / J. Shailor. – Praeger, 1994. – 157 p.
2. Буш Р. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту / Р. Буш, П. Фолджер. – Киев, 2007. – 262 с.
3. Ватцке Э. Вполне возможно, эта история не имеет к вам никакого отношения / Э. Ватцке. – М.: МЦУПК, 2009. – 144 с. EDN QWVBSB
4. Глазл Ф. Конфликтменеджмент: Настольная книга руководителя и консультанта / Ф. Глазл. – Калуга: Духовное познание, 2002. – 505 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 301 с.
6. Иванова Е.Н. Коммуникативные инструменты конфликтолога / Е.Н. Иванова. – СПб.: СПбГУ, 2008. – 252 с. EDN QOJGZJ
7. Иванова Е.Н. Конфликтологическое консультирование: учебное пособие / Е.Н. Иванова. – Новосибирск, 2012. EDN SUOXGN
8. Иванова Е.Н. Медиация как переговоры. Рабочий сценарий. 1 серия / Е.Н. Иванова. – СПб.: Институт мира и исследования конфликта, 2021. – 226 с.
9. Иванова Е.Н. Медиация как переговоры. Рабочий сценарий. 2 серия / Е.Н. Иванова. – СПб.: Институт мира и исследования конфликта, 2024. – 368 с.
10. Фарелли Ф. Провокативная терапия / Ф. Фарелли, Дж. Брандсма. – СПб.: Питер, 2024. – 256 с.

Корзунина Олеся Алексеевна

студентка

Фоменко Наталья Викторовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

РАЗВИТИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БАСНИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития воссоздающего воображения у обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения. В контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования автор обосновывает использование жанра басни как эффективного педагогического средства для активизации данного психического процесса. Раскрываются основные методические приемы работы с басней: словесное рисование, драматизация и чтение по ролям, графическое иллюстрирование и лепка, создание диафильмов, сопоставительный анализ и «оживление» аллегории, составление творческих рассказов и продолжений. Представлены результаты анализа педагогического потенциала комплекса специальных приемов на материале басен, способствующего эффективному развитию воссоздающего воображения младших школьников и повышению уровня осмысленного восприятия художественной литературы.

Ключевые слова: воссоздающее воображение, басня, младший школьный возраст, методические приемы, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Современная образовательная парадигма ориентирована не только на формирование у младших школьников навыков беглого чтения, но и на развитие способности к осмысленному, глубокому восприятию художественного текста. В условиях цифровой эпохи, когда ребенок с ранних лет сталкивается с обилием готовых визуальных образов, особую значимость приобретает умение самостоятельно создавать внутренние мысленные картины на основе

словесного описания. Именно эта способность лежит в основе полноценного понимания литературы, эмоционального отклика и становления читательской компетенции.

Ключевую роль в данном процессе играет *воссоздающее воображение* – психический механизм, позволяющий «оживить» текст, зримо представить описанные события, характеры героев и их взаимодействие. Оно выступает связующим звеном между словесной формой произведения и внутренним субъективным опытом ребенка, обеспечивая переход от формального декодирования текста к его личностному осмыслению. Недостаточная сформированность этого вида воображения неизбежно ведет к поверхностному, фрагментарному восприятию, затрудняет анализ содержания и понимание авторского замысла.

Младший школьный возраст, как отмечают психологи (Л.С. Выготский, В.С. Мухина), является *сензитивным периодом для развития воображения*. Это связано с переходом ребенка к систематической учебной деятельности и активным формированием познавательных психических процессов. Именно в этот период важно организовать работу с художественным текстом таким образом, чтобы она была направлена не только на воспроизведение содержания, но и на активное образное осмысление прочитанного.

Особого внимания в этом контексте заслуживает жанр басни. Как подчеркивали классики отечественной педагогики К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой, а также психолог Л.С. Выготский, басня обладает высоким педагогическим потенциалом, поскольку представляет собой доступную младшим школьникам литературную форму, органично сочетающую нравственное воспитание с развитием мышления и воображения [4]. Басня требует от читателя последовательного прохождения нескольких уровней восприятия: визуализации сюжета, эмоционального «проживания» событий, расшифровки иносказания и, наконец, личностного осмысления морали.

В современной методической литературе представлено множество приемов, направленных на активизацию образного восприятия текста. Однако, как показывает практика, их использование зачастую носит эпизодический, несистемный характер, что существенно ограничивает возможности целенаправленного развития воссоздающего воображения.

Цель данной статьи – теоретически обосновать потенциал жанра басни как средства развития воссоздающего воображения младших школьников и систематизировать методические приемы работы с этим жанром, наиболее эффективно решающие данную задачу.

Теоретические основы развития воссоздающего воображения в младшем школьном возрасте.

Успешность освоения программы по литературному чтению во многом определяется уровнем развития воображения обучающихся. Данный психический процесс выступает фундаментом для глубокого понимания художественных текстов, позволяя читателю выходить за пределы буквального содержания и проникать в авторский замысел.

Согласно классификации, представленной в работах Л.Д. Столяренко, в психологии принято выделять два основных вида воображения:

Таблица 1

Вид воображения	Характеристика	Проявление в учебной деятельности
Непроизвольное (пассивное)	Образы возникают спонтанно, под влиянием неосознаваемых мотивов, без волевых усилий	Непроизвольные фантазии при чтении, отвлечение от текста
Произвольное (активное)	Образы формируются целенаправленно, сознательно, для достижения конкретной учебной или творческой задачи	Сознательное построение мысленных картин по ходу чтения, анализ текста

Наиболее значимым для учебной деятельности, особенно в контексте восприятия художественной литературы, является разделение *произвольного воображения* на два подвида: *воссоздающее* и *творческое*.

Воссоздающее воображение в психолого-педагогической науке определяется как психический процесс, в ходе которого человек на основе словесного описания, чертежа или

условного изображения создает в своем сознании образы объектов, ранее не воспринимавшихся им в целостном виде. Иными словами, это способность «достраивать» картину по словесному «чертежу», данному автором. В отличие от творческого воображения, которое порождает принципиально новые, оригинальные образы, воссоздающее воображение опирается на предоставленные автором указания и стремится к максимально точному «восстановлению» заложенной в тексте образной реальности.

Особенности развития воссоздающего воображения в младшем школьном возрасте имеют ярко выраженную динамику, обусловленную возрастными психологическими новообразованиями и сменой ведущей деятельности – с игровой на учебную [3; 4].

Вот как меняется этот процесс по классам.

Первый класс: воображение отличается неустойчивостью. Дети не всегда могут полно и точно воссоздать в рисунке или словесном описании образы прочитанного текста. Создаваемые мысленные картины изменчивы и могут трансформироваться при повторном обращении к тексту.

Второй-третий класс: качество воссоздаваемых образов заметно улучшается. Они становятся более детализированными, целостными. Дети меньше отвлекаются на посторонние ассоциации, активнее опираются на расширяющийся запас жизненных впечатлений и представлений.

Третий-четвертый класс: под влиянием обучения и развития критического мышления возникает острая потребность в адекватности, «похожести» воссозданного образа на описываемую реальность. Ребенок уже не удовлетворяется схематичным изображением (например, самолета в виде двух палочек), а стремится передать конкретные детали, добиваясь правдоподобия.

Воссоздающее воображение выполняет в учебной деятельности младшего школьника ряд важнейших функций.

1. *Познавательная* – позволяет моделировать недоступные непосредственному восприятию явления, тем самым углубляя понимание учебного материала.

2. *Эмоционально-регулятивная* – способствует проживанию и осмыслению эмоций как собственных, так и литературных персонажей, развивает эмпатию.

3. *Прогностическая* – дает возможность мысленно проигрывать различные варианты развития событий и решения проблем.

Басня как литературный жанр и средство развития воссоздающего воображения.

Среди разнообразных литературных жанров, изучаемых в начальной школе, басня занимает особое место. Ее дидактический потенциал был по достоинству оценен еще классиками отечественной педагогики.

К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой не только включили басни в свои учебные книги («Родное слово», «Азбука», «Русские книги для чтения»), но и глубоко обосновали необходимость их использования в процессе обучения, видя в них мощное средство нравственного и умственного развития. К.Д. Ушинский высоко ценил басни как средство «упражнения дитяти в здравой логике» [5], а Л.Н. Толстой создал собственные переложения басен Эзопа, максимально приблизив их к восприятию юного читателя.

В современном литературоведении и методике басня определяется как небольшое произведение повествовательного рода (чаще всего в стихах, реже – в прозе), имеющее нравоучительный, сатирический или иронический характер [2, с. 126].

Структура басни предполагает работу читателя на нескольких уровнях.

Таблица 2

Уровень	Сущность	Задача читателя
Сюжетно-повествовательный	Конкретная история, в которой действуют персонажи (часто животные)	Воссоздать в воображении картину событий
Иносказательный (аллегорический)	Под переносным смыслом скрывается указание на человеческие пороки или социальные явления	«Расшифровать» аллегория, понять, какие черты характера высмеиваются
Аксиологический (нравоучительный)	Мораль – прямой или косвенный вывод, поучение	Соотнести мораль с собственным жизненным опытом, сделать нравственный вывод

Именно эта *трехуровневая структура* делает басню уникальным средством для развития воссоздающего воображения. Как отмечал К.Д. Ушинский, при чтении художественной литературы ребенок «видит» картины природы и героев, чувствует себя участником событий [5]. При изучении басни работа воображения поднимается с уровня простого «рисования картинок» на более высокий уровень – уровень образно-логического моделирования социальных ситуаций и человеческих взаимоотношений.

С точки зрения современных исследователей (С.Н. Вачкова), методически грамотное применение басни в учебном процессе является высокоэффективным для достижения положительной динамики в познавательном, эмоционально-личностном и творческом развитии учащихся начальных классов [4]. Эффективность басен объясняется их комплексным воздействием на ребенка:

- учат *думать* (через постижение скрытого смысла и формулирование выводов);
- активизируют *воображение* (через визуализацию персонажей и ситуаций);
- обогащают *речь* (через освоение выразительных средств языка);
- формируют *эмоциональную отзывчивость* (через сопереживание героям);
- воспитывают *нравственные качества* (через осмысление правильности или ошибочности действий персонажей).

Нормативно-правовое обоснование необходимости развития воссоздающего воображения.

Актуальность обращения к проблеме развития воссоздающего воображения при работе с басней подкрепляется требованиями действующих нормативно-правовых документов в сфере образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ) подчеркивает важность развития личности обучающегося, включая его творческие и познавательные способности. Активизация воображения, таким образом, является не факультативной, а неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) [1, пункт 43.1.2] ставит перед начальной школой задачу научить детей не просто читать, но и осмысленно работать с литературными произведениями. Выпускник начальной школы должен уметь:

- читать выразительно;
- анализировать нравственное содержание произведения;
- формулировать выводы;
- сопоставлять действия персонажей с моральными принципами.

Басня с её аллегоричностью и четко выраженной моралью выступает оптимальным жанром для реализации данного требования. При этом активизация воссоздающего воображения является необходимым условием понимания иносказательного смысла, без чего полноценный анализ басни невозможен.

Методические приемы развития воссоздающего воображения при работе с басней.

Развитие воссоздающего воображения в процессе изучения басни обеспечивается использованием системы методических приемов, направленных на активизацию образного восприятия и осмысления текста. Рассмотрим основные из них.

1. *Словесное рисование (устное иллюстрирование).*

Этот прием является одним из наиболее эффективных для целенаправленного развития воссоздающего воображения. Его суть заключается в создании учащимися устных «картин» на основе прочитанного текста.

Алгоритм работы: перед созданием словесной картины дети под руководством учителя выделяют в тексте ключевые детали – обстановку действия, внешность героев, их позы, мимику, жесты.

Пример: при работе с басней «Ворона и Лисица» учащихся можно попросить детально представить и описать лесную полянку, внешний вид Вороны с сыром в клюве, хитрую улыбающуюся Лисицу, стоящую под деревом.

Развиваемое умение: перевод словесного ряда в зрительные, детализированные образы.

2. Драматизация и чтение по ролям.

Инсценировка басни или её выразительное чтение по ролям требуют от ребенка не просто представить образ героя, но и «войти» в него: понять его мотивы, подобрать соответствующую интонацию, мимику, жесты. Работа над выразительным чтением невозможна без предварительного анализа текста и таких приемов, как беседа и словесное рисование.

Развиваемое умение: глубокое воссоздание внутреннего мира персонажа и контекста его действий, что мощно стимулирует воображение и эмоциональную сферу. Через игру и перевоплощение дети не только глубже вникают в сюжет, но и точнее улавливают авторскую идею и моральный посыл.

3. Графическое иллюстрирование и лепка.

Графическое иллюстрирование обеспечивает перевод словесных образов в наглядную, материализованную форму. Создание рисунков, аппликаций или пластилиновых фигурок по мотивам басни является осязаемым результатом работы воображения.

Алгоритм работы: чтобы нарисовать сцену из басни, ученик должен отобрать наиболее значимые элементы сюжета, продумать композицию, детализировать образы персонажей и окружающей обстановки.

Развиваемое умение: уточнение и закрепление созданных мысленных образов через их материализацию в рисунке или поделке.

4. Создание диафильмов.

В педагогической практике заслуживает внимания еще один эффективный прием – создание в воображении кадров диафильма. Учащимся ставится задача подготовить серию иллюстраций (например, 8–10 кадров), визуально отражающих ключевые фрагменты текста, а также сформулировать подписи к ним, используя лексику из басни.

Организация работы: оптимальным форматом является коллективная работа в малых группах, где каждая группа отвечает за создание 3–4 рисунков. На последующем занятии представители групп демонстрируют подготовленные иллюстрации, сопровождая их выразительным чтением соответствующих отрывков текста.

Развиваемое умение: выделение ключевых смысловых единиц текста, построение последовательного визуального ряда, работа в команде.

5. Составление творческих рассказов и продолжений.

Задания, предлагающие представить, что было с героями басни до описанных событий (предыстория) или что произошло после них (продолжение), а также составить рассказ на аналогичную тему из современной жизни, направлены на развитие как воссоздающего, так и творческого воображения.

Развиваемое умение: логическое развитие сюжета на основе понимания характеров персонажей и морали басни, перенос басенной ситуации в новые контексты.

6. Сопоставительный анализ и «оживление» аллегорий.

Специфика басни требует специальной работы по раскрытию её иносказательного смысла. Методически оправданным приемом является постановка вопросов, переводящих обсуждение с конкретного сюжета на уровень человеческих отношений: «*Бывает ли так у людей?*», «*Приходилось ли вам встречать таких «Лисиц» или «Ворон»?*».

Механизм работы воображения: чтобы ответить на такие вопросы, школьник должен совершить сложную операцию: удержать в воображении картину, описанную в басне, и одновременно спроецировать её на круг жизненных ситуаций, выделив типические черты характеров. Этот прием является кульминацией работы воссоздающего воображения при изучении басни.

Педагогический потенциал методических приемов.

Применение описанных методических приемов на уроках литературного чтения обладает высоким педагогическим потенциалом. Систематическая работа с басней способствует следующему.

1. *Развитию когнитивных способностей:* учащиеся учатся мысленно воссоздавать образы, выделять существенные детали, устанавливать причинно-следственные связи.

2. *Углублению понимания*: дети начинают осознанно анализировать мотивы поступков героев, устанавливать связи между басенной ситуацией и реальными жизненными явлениями.

3. *Повышению эмоциональной вовлеченности*: приемы драматизации и словесного рисования делают уроки живыми, интересными, формируют устойчивый интерес к чтению.

4. *Развитию коммуникативных навыков*: в ходе коллективного обсуждения, групповой работы при создании диафильмов или подготовке инсценировок школьники учатся аргументировать свою точку зрения, договариваться, уважать мнение других.

Опыт целенаправленной работы с использованием описанных приемов подтверждает их эффективность. Отмечается следующая положительная динамика.

На начальном этапе: большинство учащихся дают обобщенные, схематичные характеристики персонажам и ситуациям.

После систематического применения приемов: дети начинают описывать внешность персонажей, их повадки, интонации голоса, эмоциональное состояние; придумывать монологи героев; объяснять, почему герой поступил именно так; связывать мораль басни с реальными жизненными ситуациями.

Это подтверждает, что воссоздающее воображение служит не самоцелью, а *средством для проведения детального текстового анализа, для глубокого проникновения в авторский замысел.*

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, воссоздающее воображение является необходимым условием полноценного восприятия художественного текста младшими школьниками. Без его развития процесс чтения неизбежно становится формальным (техническим), а понимание авторского замысла – поверхностным и неполным.

Во-вторых, басня как литературный жанр, благодаря своим жанровым особенностям – аллегоричности, лаконизму, диалогичности и наличию четко выраженной морали, – обладает высоким потенциалом для развития воссоздающего воображения. Классики отечественной педагогики (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) и психологии (Л.С. Выготский) неоднократно подчеркивали ценность басни как эффективного средства умственного, нравственного развития и формирования воображения у младших школьников.

В-третьих, наиболее эффективными методическими приемами развития воссоздающего воображения при работе с басней выступают: словесное рисование, драматизация и чтение по ролям, графическое иллюстрирование и лепка, создание диафильмов, сопоставительный анализ с «оживлением» аллегории, а также составление творческих рассказов и продолжений.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа с использованием комплекса специальных приемов на материале басен обеспечивает эффективное развитие воссоздающего воображения младших школьников, способствует углублению понимания иносказательного смысла произведений, развитию коммуникативных умений и повышению устойчивого интереса к чтению художественной литературы.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой системы диагностики уровня развития воссоздающего воображения у младших школьников и созданием методических рекомендаций по интеграции описанных приемов в работу с другими эпическими жанрами (рассказом, сказкой).

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. Приказов Минпросвещения России от 18.07.2022 №569, от 08.11.2022 №955, от 22.01.2024 №31). – URL: https://sch76krsk.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/FGOS_NOO_v_red_ot_22.01.2024.pdf (дата обращения: 02.05.2026).
2. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 464 с. – URL: https://mooc.do.altspu.ru/pluginfile.php/41700/mod_resource/content/1/Львов%20Сосновская%20Методика%20преподавания%20русского%20языка%20в%20начальной%20школе.pdf (дата обращения: 02.05.2026). EDN QVJTP
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – 18-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 2022. – 656 с.

4. Симонова Е.А. Развитие воссоздающего воображения младших школьников при изучении басни на уроках литературного чтения / Е.А. Симонова. – URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-razvitiie-vossozdayushchego-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov-pri-izuchenii-basni-na-urokah-literaturnogo-chteniya-3660473.html> (дата обращения: 02.05.2026).

5. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 258 с.

Корнеева Евгения Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье анализируется проблема развития коммуникативных навыков в основной школе. Показана разноплановость трактовок понятия «коммуникативные навыки». Проанализированы психолого-педагогические исследования ученых по данной проблеме, трактовка понятий «навыки», «коммуникативные навыки», «коммуникация», «общение». Рассматривается структура коммуникативных навыков, специфика коммуникативного аспекта общения, представлены педагогические условия эффективного развития коммуникативных навыков учащихся.

Ключевые слова: формирование компетенций у школьников, коммуникативный подход, речевые функции, создание речевой ситуации, основная школа.

В постиндустриальном информационном обществе проблема развития коммуникативных навыков является одной из важных. Особенно это касается образовательной сферы, призванной обеспечить подготовку подрастающего поколения к жизни в свете разнообразных связей, отношений, коммуникативных возможностей.

В психолого-педагогической литературе можно встретить утверждения о том, что понятия «коммуникация» и «общение» тождественны (Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев и др.). Это не совсем так. Часто под общением понимают процесс взаимодействия между двумя или несколькими лицами с помощью вербальных и невербальных средств, направленный на обмен личностными установками, взглядами, впечатлениями, мыслями и впечатлениями, установление и развитие контактов между ними.

Н. Волкова считает, что «коммуникация является формой связи, процессом сообщения информации с помощью технических средств, актов общения между двумя или более индивидами, процессом передачи информационного, эмоционального или интеллектуального содержания» [4].

Л. Коломинский утверждает, что коммуникация – «это общение, передача информации, мыслей, чувств, волеизъявление человека языковыми способами. Коммуникация является сложным процессом взаимодействия между людьми, заключающимся в обмене информацией, а также в принятии и понимании партнерами друг друга» [1].

По мнению С. Знаменской, специфика коммуникативного аспекта общения заключается в том, что: общение – это активный обмен информацией между лицами, в ходе которого предмет общения достигается совместно; обмен информацией предполагает психологическое воздействие субъектов на поведение партнера с целью изменения; коммуникативное воздействие возможно только тогда, когда субъекты владеют единой или аналогичной системой

кодирования (т. е. говорят на одном языке); коммуникативные барьеры характерны для общения, которые носят социальный или психологический характер [2].

Коммуникацию понимают как процесс обмена различной информацией, общения с целью передачи и получения информации. Поэтому считается, что эти два понятия близки между собой, но понятие «коммуникация» шире по объему. С понятием коммуникации и общения тесно связаны такие понятия как навыки, коммуникативные навыки.

Как считают А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Б. Теплов и другие ученые, процесс развития навыков человека есть процесс развития человека. Коммуникативные навыки способствуют достижению высоких результатов в коммуникативной деятельности. По мнению ряда авторов (А.В. Мудрик, Л.Я. Лозован, С.В. Бориснева и других), коммуникативные навыки способствуют более эффективной передаче информации, установлению контактов, пониманию коммуникативной ситуации, общению и взаимодействию с другими людьми. Они являются предпосылкой овладения молодежью знаний и умений, которые обуславливают успешность коммуникативной деятельности.

Проблема развития коммуникативных навыков в психолого-педагогической литературе не нова. В той или иной степени данной проблемой занимались такие ученые, как Н. Волкова, И. Зимняя, А. Леонтьев, Б. Ломов, Р. Немов, Ю. Пассов, В. Семиченко, В. Скалкин, Б. Теплов и др. Например, общепсихологические основы теории навыков изучали В. Дружинин, А. Леонтьев, Б. Теплов и др.

Н. Виниченко, Ж. Глозман, Л. Засекина, С. Рубинштейн исследовали проблемы закономерности развития, содержания, структуры коммуникативных навыков, их сущностные характеристики. А. Бодалев, Р. Словно рассматривают понятие «коммуникативные навыки», их роль в жизни человека.

Н. Кузьмина, А. Леонтьев, К. Платонов, К. Роджер рассматривают коммуникативные навыки как фактор успешной самореализации личности.

Н. Витюк, Н. Волкова, Г. Данченко, Н. Завиниченко, К. Соснова рассматривают коммуникативные навыки как составляющую коммуникативной компетенции, а также развитие данных навыков учащихся в учебном процессе.

Несмотря на то, что проблема коммуникативных навыков учащихся нашла свое отражение во многих научных трудах, на наш взгляд отдельные аспекты их развития у школьников остаются еще недостаточно изученными.

Обзор психолого-педагогической литературы показал, что существует много трактовок понятия «коммуникативные навыки». Приведем некоторые трактовки данных понятий.

По мнению А.В. Мудрик, коммуникативные навыки – это единство личностных качеств человека, необходимых для организации взаимодействия в конкретной социальной среде. Эти качества проявляются в осознанных коммуникативных действиях и умении строить поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Л.Я. Лозован определял коммуникативные навыки как индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают условия для развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений. Сформированность этих навыков, по его мнению, определяет эффективность социализации личности и самостоятельное осуществление деятельности.

С.В. Бориснев рассматривал коммуникацию как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в рамках межличностного и глобального общения с помощью различных каналов и средств. Коммуникативные навыки в этом контексте включают способность адекватно интерпретировать получаемую информацию и правильно её передавать.

Эти исследователи подчёркивали, что коммуникативные навыки не ограничиваются лишь передачей информации, но также включают умение устанавливать и поддерживать контакты, адаптироваться к различным ситуациям общения, понимать намерения и эмоции других людей, а также эффективно взаимодействовать в социальной среде.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что отсутствие единого подхода к определению понятия «коммуникативные навыки» ведет к отсутствию единого подхода и к определению структуры коммуникативных навыков. В соответствии с тем, какие критерии положил исследователь в основу при рассмотрении коммуникативных навыков, такие компоненты он вкладывает и в их структуру. Так, Г. Андреева, А. Батаршов, В. Волкова включают в структуру коммуникативных навыков коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты; Е. Голубева-психофизиологический, психологический и социально-психологический; А. Кидрон – совокупность личностного, поведенческого и познавательного оценивающего компонентов [2].

Развития коммуникативных навыков учащихся будет проходить более эффективно, если придерживаться следующих педагогических условий:

- учет индивидуальности каждого ученика;
- коммуникативная направленность процесса обучения;
- гуманистическая направленность процесса обучения;
- создание образовательной коммуникативной среды на основе развивающего обучения;
- поэтапность развития коммуникативных навыков;
- обеспеченность коммуникативной насыщенности индивидуальной и групповой деятельности учащихся;
- владение каждым учеником информацией о качественном уровне собственных коммуникативных навыков [1].

Анализ литературы показал, что изучение развития коммуникативных навыков учащихся является одним из важных направлений в исследованиях проблем современной школы. Отсутствие единого подхода при изучении коммуникативных навыков привело к тому, что существует очень много трактовок данного понятия. Коммуникативные навыки учащихся являются динамической системой, которая проявляется в способности к общению, организации взаимодействия с другими лицами (учителями, родителями, друзьями и одноклассниками), передачи и восприятия различной информации.

Список литературы

1. Кастельс М. Власть коммуникации: учеб. пособие / М. Кастельс; пер. с англ. Н.М. Тылевич, А.А. Архиповой; под науч. ред. А.И. Черных. – 2-е изд., доп. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 591 с.
2. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / коллектив авторов. – М.: Питер, 2022. – 211 с.
3. Расторгуева Ю. Коммуникативная компетентность / Ю. Расторгуева. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2021. – 224 с.
4. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых / Г.С. Трофимова. – СПб.: Просвещение, 2020. – 397 с.

Краузе Екатерина Андреевна
студентка

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ

Аннотация: *статья посвящена поиску средств решения проблемы развития произвольного внимания у младших школьников. Раскрыт потенциал средств мультимедийной визуализации в повышении показателей развития произвольного внимания у младших школьников. Представлены примеры опыта использования средств мультимедийной визуализации в российских и зарубежных школах.*

Ключевые слова: *произвольное внимание, интеллектуальное развитие, младшие школьники, информационная среда, средства мультимедийной визуализации.*

Основоположник научной педагогики К.Д. Ушинский писал: «внимание есть именно та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [8]. Исследуя механизм произвольного внимания, ученый подчеркивал, что от степени развития этой «двери» зависит не только качество усвоения знаний, но и интеллектуальное развитие младшего школьника в целом. Ушинский рассматривал внимание не просто как механизм запоминания, но как инструмент общего развивающего обучения.

Эту мысль о внимании как о «двери» образования разделял и французский психолог Теодюль Рибо. Т. Рибо также считал, что внимание опирается на интерес, а произвольное внимание – это высшая психическая функция, которую необходимо целенаправленно развивать у школьников [4]. Также он отмечал, что произвольное внимание есть приспособление к условиям высшей социальной жизни. сегодня эти условия диктуют необходимость использования новых педагогических инструментов.

Современная информационная среда характеризуется высокой скоростью смены визуальных образов и обилием отвлекающих факторов, что напрямую препятствует формированию волевого, произвольного внимания, так как большой объем информации поступает зачастую бесконтрольно. согласно исследованию Т.С. Семеновой, лишь у трети первоклассников сформирован волевой компонент готовности к школе, что напрямую взаимосвязано с дефицитом произвольного внимания. остальным двум третям требовалась поддержка и помощь [5].

Данная ситуация создает существенные риски для образовательного процесса. Усвоение учебного материала представляет собой многоэтапный процесс, где первичное восприятие информации является фундаментом для осмысления, запоминания и применения знаний. Если ребенок пропускает этап первичного восприятия из-за несформированности произвольного внимания, учебный материал не усваивается, и качество образования снижается. Т.М. Марютина установила, что особая роль объема, устойчивости и распределения внимания проявляется при овладении математикой, усвоение русского языка требует развитого распределения внимания, а овладение чтением связано с его устойчивостью [3].

Чтобы скорректировать такую ситуацию, ученые предлагают вводить в современный урок средства мультимедийной визуализации для повышения вовлеченности ребенка в образовательный процесс. Л.С. Выготский уточнил понятие «средство», понимая под ним искусственно созданные человечеством стимулы – знаки: язык, нумерация, письмо, схемы, карты и т. д. Эти знаки первоначально выполняют функцию связи, общения, а потом становятся

внутренними орудиями, средствами воздействия человека на самого себя [2]. Важно учитывать то, что мультимедийная визуализация сама по себе также является частью среды с высокой скоростью смены образов. Однако при педагогически целесообразном использовании средства мультимедийной визуализации способны трансформироваться из фактора отвлечения в эффективный инструмент управления вниманием, если их применение подчиняется принципам дозированности и интерактивности. В.В. Селютина приводит несколько критериев для подбора средств визуализации на уроках в начальной школе:

- краткость и сжатость;
- точность и чёткость организации;
- объективность;
- стиль и внешний вид, соответствующие теме урока;
- разумное количество визуальных элементов [6].

Придерживаясь данным критериям, учёные-педагоги разных школ приводят разнообразные средства мультимедийной визуализации на уроках в начальной школе.

В.К. Власова, В.Г. Закирова и И.О. Жарковская изучают дидактический потенциал мультимедийной визуализации [1]. Например, использование коротких анимационных роликов при изучении темы «Круговорот воды в природе» позволяет удерживать внимание детей на динамично сменяющихся друг друга этапах процесса, что при работе со статичными иллюстрациями достичь сложнее.

Команда разработчиков ASTAR 4D создала приложение для дополненной реальности, которое «оживляет» страницы энциклопедий. На уроке окружающего мира при изучении темы «строение солнечной системы» дети могут навести планшет на страницу учебника и увидеть объёмную 3D-модель. Это переводит восприятие из пассивного в интерактивное и за счёт новизны удерживает произвольное внимание дольше.

Ю.В. Талай, Ш.А. Болтаева и М.С. Ахмедова предлагают использовать инфографику для структурирования знаний, замену статичных картинок на динамические модели и симуляции, создание веб-квестов и визуальных новелл [7]. Например, на уроке математики в первом классе для сравнения чисел используется динамическая модель «весов», наглядно показывающая соотношение величин. На уроке русского языка можно использовать веб-квест «Путешествие в страну Грамматики», где для перехода на следующий уровень нужно правильно расставить знаки препинания в визуальной новелле.

Как доказывают исследования, мультимедийная визуализация может стать эффективным средством, компенсирующим дефицит произвольного внимания младших школьников за счёт того, что она способна выполнять функции организации и удержания внимания, становясь внешней опорой, направляющей познавательную деятельность ребенка. Анимированная подсветка значимых элементов, интерактивные модели, сюжетные визуальные новеллы, элементы дополненной реальности позволяют удерживать фокус внимания ребенка на учебном содержании более длительное время, снижают когнитивную нагрузку и постепенно формируют навыки произвольного контроля.

Анализ опыта российских и зарубежных педагогов показывает: мультимедийная визуализация эффективна не сама по себе, а при соблюдении дидактических условий. Важно интегрировать визуальные средства в структуру урока, сделать процесс интерактивным и учитывать возрастные особенности младших школьников.

Список литературы

1. Власова В.К. Современная мультимедийная визуализация и младший школьник: дидактические возможности и диагностический потенциал / В.К. Власова, В.Г. Закирова, И.О. Жарковская // Образование и саморазвитие. – 2025. – Т. 20. №2. – С. 97. – URL: https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2025/04/ОиС-20_1_2025-103-117.pdf (дата обращения: 18.02.2026). DOI 10.26907/esd.20.2.08. EDN UDWYZM
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Марютина Т.М. Внимание и успешность обучения / Т.М. Марютина // Школа здоровья. – 1997. – №1. – С. 21–28.
4. Рибо Т. Психология внимания / Т. Рибо. – СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1892. – 136 с.

5. Семенова Т.С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения / Т.С. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. №4. – С. 115–123. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2020_n3/Semenova (дата обращения: 18.02.2026).

6. Селютина В.В. Теоретические основы применения средств визуализации учебной информации на уроках в начальной школе / В.В. Селютина // Молодой ученый. – 2024. – №21(520). – С. 245–248. – URL: <https://moluch.ru/archive/520/114724> (дата обращения: 18.02.2026). EDN FHOSWW

7. Талай Ю.В. Инфографика и веб-квесты в образовании / Ю.В. Талай, Ш.А. Болтаева, М.С. Ахмедова. – М.: НИИ ИТТ «Информика», 2025. – 18 с.

8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 648 с.

Крестьянинова Софья Михайловна
студентка

Храмовская Валерия Александровна
студентка

Научный руководитель

Мартынюк Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ

Аннотация: в статье обосновывается потенциал внеурочной деятельности по компьютерной графике для развития творческого мышления обучающихся начальной школы. Рассматриваются психолого-педагогические условия, методы и приёмы стимулирования воображения и оригинальности. Анализируются критерии выбора программного обеспечения и приводятся примеры творческих заданий в растровых и векторных редакторах, направленных на формирование визуальной культуры и эмоционального интеллекта ребёнка.

Ключевые слова: творческие способности, младшие школьники, графические редакторы, внеурочная деятельность, компьютерная графика.

Современное общество переживает этап стремительной цифровизации всех сфер жизни. В этом новом цифровом климате образование сталкивается со сложной задачей воспитания поколения, способного создавать, анализировать и критически оценивать информацию различного типа. Информационные технологии в этих условиях выполняют функции не только инструментов, но и среды, в которой растёт и развивается молодое поколение. В такой среде развитие творческого начала и критического мышления выходят едва ли не на первые позиции, а главной целью образования становится не механическое обучение детей работе с техникой и технологиями, а формирование личности, способной творчески применять цифровые средства для реализации собственных идей и создания нового.

Младший школьный возраст – это тот период, когда учебная деятельность становится ведущей, но при этом сохраняется высокий уровень эмоциональной восприимчивости и готовности к освоению нового. Именно на этом этапе закладываются основы творческого мышления. «Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития творческого мышления и воображения» [3]. «Создание творческой личности, – писал Л.С. Выготский, – устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем» [2, с. 92]. При изучении творческих способностей младшего школьника в это понятие обычно включают совокупность взаимосвязанных качеств: развитое

воображение, позволяющее выходить за рамки привычного восприятия; зрительную память и наблюдательность, предоставляющие основу для творческого преобразования; гибкость и беглость мышления, обеспечивающие способность создавать множество идей и быстро переключаться между ними; оригинальность – умение находить нестандартные, отличные от общепринятых решения; эмоциональную отзывчивость, обогащающую образное восприятие мира; а также понимание принципов построения композиции, цвета и формы как базовых компонентов визуальной культуры. Эти качества развиваются в тесной взаимосвязи и нуждаются в целенаправленной педагогической поддержке.

По мнению Л.С. Выготского, творческие способности – это не врождённый «удел избранных», а потенциал, присущий каждому ребёнку, который требует грамотного педагогического сопровождения [2, с. 32]. Творческие способности проявляются в умении находить оригинальные решения, комбинировать известные элементы по-новому, видеть необычное в привычном.

Рисование традиционно занимает особое место в жизни младшего школьника, потому что на данном этапе это способ познания мира, диалог с собой и окружающими, форма для выражения накопившихся эмоций. Через рисунок ребёнок передаёт свои мысли и чувства, выражает то, что ещё не может выразить словами, развивает наблюдательность, оттачивая способность замечать детали и постигая законы пропорций, гармонию цветов и пространственное расположение объектов. Однако современные дети живут в насыщенной визуальной среде. Привычные карандаши и краски всё чаще воспринимаются ими как инструмент «из прошлого», в то время как экран монитора вызывает живой интерес и желание взаимодействовать. Использование графических редакторов позволяет соединить врождённое желание ребёнка творить художественные образы с его увлечённостью цифровым миром, направляя при этом интерес в продуктивное русло. Таким образом, ребёнок познаёт компьютер не как источник развлечений, а как платформу для создания собственных уникальных творений.

Одним из самых интересных и распространённых направлений совместного использования персонального компьютера и рисования является работа с компьютерной графикой, которая обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным рисованием: возможность мгновенно исправлять ошибки без следа, эксперименты с цветом и формой без боязни испортить работу, использование готовых элементов для создания сложных композиций и т. п. Всё это снижает страх неудачи и способствует раскрытию творческого потенциала.

Изучение компьютерной графики на пропедевтическом уровне может осуществляться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность здесь выступает наиболее оптимальной и благоприятной формой организации занятий, как образовательная деятельность, «осуществляемая в формах отличных от классно-урочной» [4]. В отличие от стандартного урока, где педагог ограничен рамками учебного плана и временными ограничениями, кружковая работа предоставляет возможность выстроить индивидуальную траекторию развития каждого учащегося. Принцип добровольности, заложенный в основу внеурочной деятельности, создаёт внутреннюю мотивацию, без которой невозможно развивать творческие способности.

Успешное развитие творческих способностей младших школьников при изучении графических редакторов возможно при наличии у педагога тщательно подобранного и разработанного методического обеспечения и создании особой творческой обстановки. К методам и приёмам, стимулирующим творческую активность младших школьников на занятиях по изучению возможностей компьютерной графики, можно отнести:

- приём «дорисовывания»: ребёнку предлагается незаконченное изображение, которое необходимо завершить;
- приём «Оживи фигуру»: превращение простой геометрической формы в осмысленный образ;
- приём стилизации: упрощение или усложнение форм реальных объектов;
- метод цветовых экспериментов;
- приём «Перевёртыши»: изображение создаётся в непривычном ракурсе.

Условиями, обеспечивающими успешность творческого развития, являются:

- принятие и поощрение любых, даже самых необычных идей ребёнка;
- отсутствие жёсткой критики и шаблонных требований к результату;
- демонстрация педагогом собственной увлечённости творчеством;
- возможность выбора ребёнком темы, техники и содержания работы;
- чередование индивидуальных и коллективных форм деятельности;
- связь заданий с личным опытом и интересами учащихся;
- регулярная рефлексия и обсуждение работ в доброжелательной атмосфере.

При выборе программного обеспечения для кружковых занятий педагогу необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся: простоту интерфейса, интуитивность инструментов, умеренную функциональность, не перегружающую восприятие ребёнка. Анализ рабочих программ по внеурочной деятельности показывает, что в начальной школе наиболее целесообразно использовать растровые редакторы, позволяющие имитировать традиционное рисование, и простые векторные графические редакторы для создания геометрических композиций. Среди них, на наш взгляд, можно выделить такие графические редакторы, как Paint.NET, Tux Paint и встроенный векторный редактор в MS Word.

В качестве примера творческого задания для изучения возможностей растрового редактора можно предложить учащимся создание иллюстрации к прочитанному литературному произведению. Задача ребёнка – не просто скопировать и нарисовать в редакторе сюжет, а передать атмосферу, настроение героя, время года и суток и другие возможные компоненты с помощью подбора цветовой гаммы и композиционного решения. Такое задание развивает не только владение инструментами редактора, но и эмоциональный интеллект, способность к истолкованию текста литературного произведения.

Другим примером творческого задания может служить разработка изображения «Герб моей семьи» в векторном редакторе. Учащимся предлагается изучить основы геральдики, значение цветов и символов, а затем спроектировать собственный герб, отражающий ценности, увлечений и особенностей их семьи. Выполнение задания требует от ребёнка символического мышления, способности к обобщению и выделению главного, умения работать с геометрическими фигурами и цветом. Готовые работы могут быть представлены на выставке и стать поводом для тёплого семейного обсуждения. Такие моменты не только укрепляют эмоциональную связь между детьми и родителями, но и формируют у ребёнка чувство гордости за свой труд, уверенность в собственных силах и желание творить дальше.

Таким образом, системное использование графических редакторов во внеурочной деятельности при соблюдении необходимых психолого-педагогических условий и правильном подборе методов и приёмов способствует успешному развитию творческих способностей младших школьников, формирует у них устойчивый интерес к работе с компьютером и закладывает основы цифровой визуальной культуры.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)» от 31.05.2021 №286. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.04.2026).
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
3. Новикова Д.В. Развитие творческого мышления младших школьников посредством растровой и векторной графики / Д.В. Новикова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – №1(10). – С. 117.
4. Письмо Минобрнауки РФ «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» от 12.05.2011 №03-296. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902321606> (дата обращения: 20.04.2026).

Крупин Дмитрий Владимирович

учитель, психолог

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского»

г. Санкт-Петербург

Стасева Ольга Сергеевна

учитель

МОУ «Сельцовская СОШ»

п. Сельцо, Ленинградская область

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УСПЕВАЕМОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается эмоциональный интеллект как фактор повышения успеваемости обучающихся 9 классов основной школы. Представлены результаты эмпирического исследования, которые отражают положительную взаимосвязь уровня эмоционального интеллекта подростков и их качества знаний. В связи с этим научно обосновывается значимость эмоционального интеллекта в образовательной деятельности, что может стать основой для разработки новых методик и подходов к обучению.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, обучающиеся основной школы, успеваемость, качество знаний, оптимизация образовательного процесса.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – одно из наиболее популярных понятий последнего десятилетия, которое стремительно развивается и успешно применяется в образовательном процессе современной школы. ЭИ в образовании рассматривается как способность обучающихся понимать, контролировать и выражать свои эмоции, а также понимать и реагировать на эмоции других людей во взаимодействии с одноклассниками, педагогами, родителями по ходу учебно – воспитательного процесса [2; 4]. Один из ведущих исследователей концепции ЭИ Р. Бар-Он в своих научных трудах утверждает, что оценка уровней ЭИ среди обучающихся может быть использована для прогнозирования их академической успеваемости [11]. Опираясь на результаты научных исследований отечественных психологов Запорожцевой Г.Е. и Восковской А.Е., важность формирования ЭИ в образовательном процессе заключается в том, что обучающиеся высших учебных заведений, колледжей с высоким уровнем ЭИ чаще демонстрируют лучшие результаты в учёбе [6]. Это объясняется тем, что они эффективно справляются со стрессом, тревожностью, депрессивными состояниями, более мотивированы на учебный процесс и способны успешно управлять своим временем и ресурсами [7; 9]. Также ученики с развитым ЭИ, понимая лучше эмоции других людей, способны эффективнее устанавливать и поддерживать социальные связи. Они обладают навыками разрешения конфликтных ситуаций без насилия и агрессии, что создаёт спокойную и уважительную образовательную атмосферу [10]. Данный вопрос взаимосвязи между ЭИ и успеваемостью недостаточно изучен в среде обучающихся основной школы, мало разработано программ по развитию ЭИ в рамках образовательного процесса для 9 классов. По информации Рособнадзора, опубликованной в мае 2025 года, ежегодно в России около ста тысяч девятиклассников не сдают ОГЭ на минимальный уровень.

Актуальность исследования, результат которого представлен в данной статье, определяется необходимостью особого внимания эмоциональным и социальным аспектам обучения в условиях современного образовательного процесса, в котором высокие требования к учебным достижениям сочетаются с потребностью во взаимодействии в команде. ЭИ становится важным компонентом успешной учёбы школьников, так как влияет на взаимную работу с педагогами, моральное состояние учеников и общую атмосферу в классе. Понимание процесса формирования ЭИ, его взаимосвязи с академической успеваемостью и разработка

методических рекомендаций по формированию ЭИ является актуальным для оптимизации образовательного процесса основной школы [4].

Гипотеза исследования заключается в предположении, что высокий уровень эмоционального интеллекта положительно коррелирует с успешностью учебной деятельности обучающихся основной школы.

Для измерения уровня эмоционального интеллекта школьников было проведено тестирование по диагностической методике Н. Холла [3]. Данный тест позволяет определить уровень нескольких составляющих структуры ЭИ: эмоциональную осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивацию, эмпатию, распознавание эмоций других людей, а также рассчитать интегративный уровень ЭИ [1; 5]. В тестировании участвовали ученики 9 классов МО «Сельцовская средняя общеобразовательная школа» Волосовского муниципального района Ленинградской области посёлка Сельцо (9 человек) и ученики средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга, индивидуально занимающиеся по подготовке к ОГЭ по математике (13 человек) в организации ИП «Крупин Дмитрий Владимирович». В целом, в сентябре 2025 года приняли участие 22 ученика 9 классов, возраста 15–16 лет.

Получены результаты расчета ЭИ, а также сведения о средних баллах учеников за учебный год 2024/2025, переведенных в процент качества знаний (таблица 1). Построены графики изменения уровня ЭИ и качества знаний на выборке из 22 обучающихся (рис. 1).

Таблица 1

Уровень ЭИ и качество знаний обучающихся 9 классов

Ученики	Уровень эмоционального интеллекта ЭИ (по тесту Холла), баллы	Средний балл по успеваемости за учебный 24/25 год	Качество знаний, %
1	3 – низкий	3,5	70
2	7 – низкий	3,7	74
3	9 – низкий	3,0	60
4	10 – низкий	4,0	80
5	10 – низкий	3,7	74
6	11 – низкий	3,25	76
7	13 – низкий	4,7	94
8	20 – низкий	3,3	66
9	20 – низкий	4,5	90
10	27 – низкий	3,3	66
11	41 – средний	3,25	65
12	44 – средний	3,35	67
13	45 – средний	3,6	72
14	45 – средний	3,7	74
15	47 – средний	3,9	78
16	65 – средний	4,3	85
17	69 – средний	4,5	90
18	70 – высокий	4,6	92
19	74 – высокий	4,3	86
20	75 – высокий	4,4	88
21	76 – высокий	4,4	88
22	78 – высокий	4,8	96

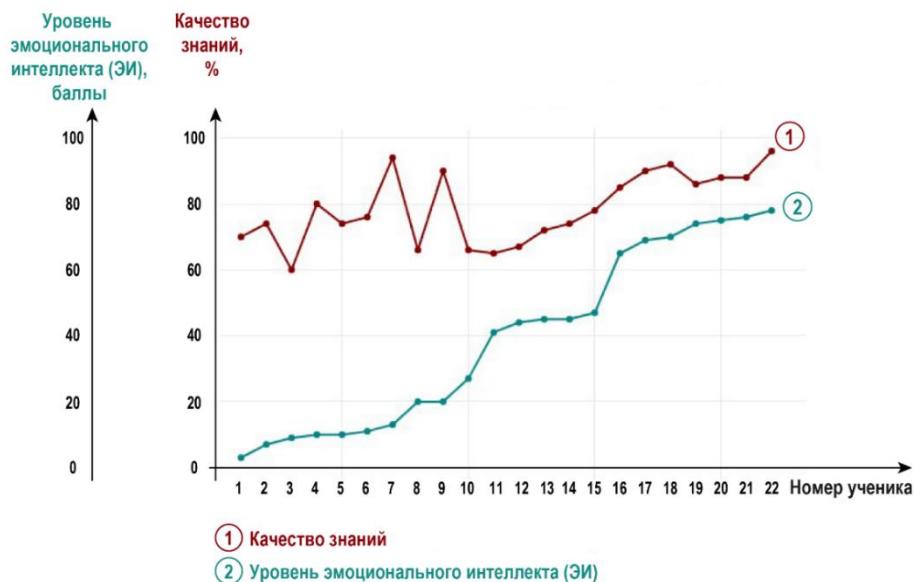


Рис. 1. Графики изменений уровня ЭИ и качества знаний обучающихся 9 классов (22 человека)

Результаты проведенного эмпирического исследования показывают уровень развития эмоционального интеллекта у обучающихся основной школы (9 классы) и его корреляцию со школьной успеваемостью.

Был проведен расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который показал значимую связь между уровнем ЭИ и успеваемостью. Коэффициент корреляции составил 0,66 ($p < 0,05$), что говорит о наличии умеренной положительной связи: чем выше уровень ЭИ, тем лучше успеваемость учащихся. Эта взаимосвязь стала заметной несмотря на сложность оценки множества факторов, влияющих на академические достижения. Особенно видна положительная взаимосвязь на графиках изменения качества знаний и уровня ЭИ на выборке из 22 человек. В данной работе наша гипотеза, выдвинутая на основании научных исследований отечественных психологов Запорожцевой Г.Е. и Восковской А.Е. [10], о положительной связи между ЭИ и успехами в учебе в среде подростков 9 классов общеобразовательных школ подтверждается в рамках выборки из 22 человек. При этом имеются ограничения исследования в виде малой выборки и двух разных групп (сельская школа (9 человек) и дополнительное образование в Санкт-Петербурге (13 человек)). Для более достоверной информации требуется применение расширенного корреляционного анализа и дисперсионного анализа на более широкой выборке обучающихся однородной образовательной среды в последующих научных работах исследователей. При этом необходимо будет учесть другие личностные факторы обучающихся и условия их учебной деятельности, влияющих на успеваемость.

На основе результатов данного исследования и других работ психологов [6; 8], можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект выступает не только фактором повышения успеваемости, но и инструментом прогнозирования успешности в обучении. Ученики с более высоким уровнем ЭИ лучше справляются со стрессом и эффективнее задействуют свои эмоциональные ресурсы, что непосредственно влияет на учебные результаты. Эмоциональная осведомленность и навыки управления эмоциями помогают школьнику не только достигать высоких результатов, но и создавать положительную атмосферу в классе, что тоже способствует общему успеху образовательного процесса.

Представленные результаты теоретического и эмпирического исследований демонстрируют необходимость внедрения программ по формированию эмоционального интеллекта в практику системы основного общего образования. Целенаправленная деятельность по

развитию ЭИ может стать полноправной составляющей образовательной траектории ввиду того, что она непосредственно коррелирует с улучшением как учебных результатов, так и общего психологического климата в классе. Выводы о значимости ЭИ в образовательной деятельности открывают новые горизонты для разработок инновационных методик и педагогических подходов.

Список литературы

1. Конаш О.В. Понятие эмоционального интеллекта в психологической науке / О.В. Конаш // Проблемы современного образования. – 2022. – №5.
2. Никитина О.А. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис / О.А. Никитина, А.Р. Никитина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – №3. DOI 10.24412/2658-638X-2024-3-58-63. EDN JQSSQS
3. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития / И.В. Никулина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 82 с. EDN JPKSFW
4. Шингаев С.М. Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / С.М. Шингаев, Е.В. Юркова. – СПб.: СПб АППО, 2023. – 174 с.
5. Щербакова Н.И. Эмоциональный интеллект: основные определения и подходы к изучению в отечественной психологии / Н.И. Щербакова // Проблемы современной науки и образования. – 2024. – №2(189).
6. Запорожцева Г.Е. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов / Г.Е. Запорожцева, Ю.О. Шолтоян, А.Ю. Васильченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021.
7. Богачева Е.А. Влияние эмоционального интеллекта на качество жизни студентов в образовательном пространстве / Е.А. Богачева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – №4. DOI 10.18500/2304-9790-2018-7-4-386-391. EDN YWMVJR
8. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость / А.С. Восковская // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №2(94).
9. Щербакова Н.И. Влияние эмоционального интеллекта на развитие мотивации учения у обучающихся подросткового возраста / Н.И. Щербакова // Вестник науки и образования. – 2024. – №2(145)-1.
10. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор / О.В. Гукаленко // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №2. DOI 10.51314/2073-2635-2022-2-14-28. EDN PTYIMA
11. Шадрина Ю.Е. Эмоциональный интеллект и особенности психологического состояния как факторы академической успеваемости студентов / Ю.Е. Шадрина, И.В. Радыш // Высшее образование сегодня. – 2020. – №12. DOI 10.25586/RNU.HET.20.12.P.52. EDN PREZZH
12. Мухаметзянов И.Ш. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №3(152).

Кудрявцева Ангелина Сергеевна
магистрант

Научный руководитель
Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: статья посвящена развитию эмоционального интеллекта младших школьников в рамках начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО. В ней обосновывается, почему младший школьный возраст – наиболее благоприятный для формирования эмоционального интеллекта, с опорой на возрастные особенности детей и результаты научных исследований. Представлены практические программы развития эмоционального интеллекта во внеурочной деятельности и обозначена необходимость их интеграции в урочную и внеурочную деятельность.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, начальная школа, младшие школьники, образовательная деятельность, урочная и внеурочная деятельность, возрастные особенности развития эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – важнейший навык современного человека. Его развитие с детства, как показывают научные исследования И.Н. Андреевой, Н.Л. Кряжевой, Л.И. Кувалкиной способствуют будущим успехам: легкой социализации, инициативности, открытости к новому, широких социальных связей и удовлетворенностью жизнью. Развитие эмоционального интеллекта является обязательной составляющей образования в начальной школе [1; 3; 4].

ФГОС НОО отражает современные тенденции развития системы образования и учитывает социально-культурные условия, которых растет и развивается ребенок. В связи с этим особое внимание в стандарте уделяется процессу социализации школьников как ключевому аспекту формирования личности. Среди ключевых личностных качеств – уважение к ценностям общества, нормам морали и чувствам окружающих, а также эмпатия. Эти качества отражают суть эмоционального интеллекта – способность понимать и откликаться как на свои эмоции, так и на переживания других, быть готовым оказать поддержку [10].

Практическим подтверждением интеграции работы по развитию эмоционального развития младших школьников в образовательном процессе служат специально разработанные программы внеурочной деятельности. Например, программа «Эмоциональный интеллект» Е.В. Мироновой нацелена на формирование у младших школьников навыков распознавания собственных эмоций и эмоций окружающих, развитие эмпатии и обучение конструктивным способам взаимодействия [5]. Программа «Школа эмоционального интеллекта» Л.М. Новиковой включает модули по осознанию эмоций, управлению стрессом, развитию навыков активного слушания и разрешения конфликтов, что соответствует требованиям государственного стандарта [8].

Таким образом, ФГОС НОО не только декларирует важность развития эмоционального интеллекта младших школьников, но и создает нормативную основу для внедрения соответствующих образовательных практик, а существующие программы внеурочной деятельности демонстрируют конкретные механизмы реализации этих требований на практике.

Начальная школа является оптимальным периодом для развития эмоционального интеллекта благодаря ряду возрастных особенностей. В.С. Мухина в своих исследованиях выявила, что именно в возрасте 7–10 лет у ребенка формируется произвольность, планирование

и контроль действий, являясь основой волевой регуляции поведения [6]. Именно в этом возрасте активно формируется способность понимать чувства других, учитывать интересы окружающих.

Переход от игры к учебе ставит перед ребенком новые задачи. Оценочные ситуации провоцируют эмоциональные реакции – это создает возможности для обучения и управления эмоциями [11].

Д.М. Рыжков экспериментальным путем доказал, что младший школьный возраст оптимален для развития навыков распознавания и реагирования на эмоции [9].

Существующая предметная организация обучения в начальной школе зачастую искусственно разделяет когнитивное и эмоциональное развитие. Уроки математики, русского языка или окружающего мира традиционно ориентированы на усвоение знаний, умений и навыков, в то время как эмоциональные переживания ребенка, возникающие в ходе решения учебных задач, остаются без рефлексии или вовсе подавляются как «мешающие» учебному процессу. Между тем именно эмоциональное сопровождение познавательной деятельности (удивление перед новым знанием, радость от преодоления трудности, разочарование от ошибки и надежда на успех) формирует у ребенка ценностное отношение к самому процессу учения. Игнорирование этого аспекта превращает учебу в формальное действие, лишённое личностного смысла, что в итоге ведет к снижению внутренней мотивации уже к концу второго-третьего класса.

Особого внимания заслуживает и роль внеурочной деятельности как пространства, где по мнению Винокуровой Н.В. развитие эмоционального интеллекта может происходить наиболее естественно и продуктивно [2, с. 87]. В отличие от жестко регламентированного урока, внеурочные формы (театральные кружки, занятия по психологии общения, проектная деятельность, социальные практики) позволяют моделировать ситуации, требующие от ребенка распознавания эмоций, их вербализации, выбора адекватных способов реагирования. Совместные игры с правилами, коллективные творческие дела, обсуждение литературных произведений и просмотр фильмов с последующим анализом чувств героев и собственных переживаний создают ту самую среду, в которой эмоциональный интеллект перестает быть абстрактной категорией и становится реальным инструментом взаимодействия. Однако, как показывает практика, потенциал внеурочной деятельности в этом направлении используется педагогами далеко не полностью, чаще всего предпочтение отдается предметным кружкам и подготовке к олимпиадам, то есть снова когнитивно ориентированным формам работы.

Таким образом, возникает необходимость пересмотра сложившихся подходов к организации образовательной и воспитательной деятельности в начальной школе. Развитие эмоционального интеллекта не может оставаться «дополнительной опцией» или зоной ответственности только психолога. Оно должно стать сквозным направлением, пронизывающим как урочную, так и внеурочную деятельность, интегрирующимся в содержание всех учебных предметов и воспитательных событий. Для этого требуется не только повышение компетентности педагогов в вопросах эмоционального развития детей, но и разработка конкретного методического инструментария.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: понятие, диагностика, направления развития / И.Н. Андреева. – Минск: БГУ, 2006. – 148 с.
2. Винокурова Н.В. О развитии навыков soft skills в учебной деятельности младших школьников / Н.В. Винокурова, О.В. Мазуренко, С.И. Васенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73-1. – С. 87–90. EDN UTYRFN
3. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального интеллекта у детей / Н.Л. Кряжева. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 96 с.
4. Кувалкина Л.И. Эмоциональное развитие младших школьников: теория и практика / Л.И. Кувалкина. – СПб.: Речь, 2015. – 128 с.
5. Миронова Е.В. Программа внеурочной деятельности «Эмоциональный интеллект» для 1-4 классов / Е.В. Миронова. – М.: ВАКО, 2023. – 48 с.
6. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.

7. Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (начальная школа) / под общ. и науч. ред. С.В. Ивановой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 43 с.

8. Новикова Л.М. Школа эмоционального интеллекта: методическое пособие для педагогов начальной школы / Л.М. Новикова. – СПб.: Речь, 2022. – 72 с.

9. Рыжков Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д.М. Рыжков // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №3(18). – С. 166–170.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286. – М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021. – 43 с.

11. Филиппова Е.В. Принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной / Е.В. Филиппова // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 85–93. EDN SJPUQL

Лазаренко Лариса Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Есликовская Диана Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Мироненко Екатерина Васильевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный

медицинский университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

Чуприна Максим Васильевич

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный

медицинский университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье представлен аналитический обзор современных исследований, посвящённых распространённости самоповреждающего поведения в различных возрастных группах. На основе анализа научных публикаций 2020–2025 гг. рассматриваются особенности несуицидального самоповреждения, его возрастная динамика, психологические и социальные детерминанты. Особое внимание уделяется подростковому возрасту как периоду наибольшего риска формирования самоповреждающих форм поведения. Делается вывод о необходимости возрастнo-ориентированных профилактических и диагностических подходов в системе охраны психического здоровья.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, несуицидальное самоповреждение, подростковый возраст, возрастная динамика, распространённость, факторы риска.

Актуальной выбранной темы обусловлена тем, что самоповреждающее поведение ассоциируется с высоким риском развития психических расстройств, снижением качества жизни, а также с повышенной вероятностью суицидальных попыток в будущем. Под самоповреждающим поведением понимаются преднамеренные действия, направленные на причинение физического вреда собственному телу без непосредственного суицидального намерения. Наиболее распространённой формой является несуицидальное самоповреждение (поп-

suicidalsself-injury, NSSI), включающее порезы, ожоги, удары и другие способы повреждения тела. Несмотря на отсутствие суицидального намерения, СПБ рассматривается как значимый фактор риска суицидального поведения [2].

Цель данной статьи – изучить распространенность самоповреждающего поведения в различных возрастных группах на основе анализа научных источников по теме исследования, а также выявить основные возрастные особенности данного феномена.

Теоретико-методологические основы изучения распространенности самоповреждающего поведения позволяют рассмотреть различные возрастные группы, поскольку возраст является одним из ключевых факторов, определяющих формы, частоту и психологические функции самоповреждений. Анализ возрастных особенностей позволяет более точно выстраивать профилактические и лечебные стратегии. В работе использован теоретический метод исследования, включающий анализ и обобщение данных отечественных и зарубежных научных публикаций, систематических обзоров и мета-анализов, посвящённых проблеме самоповреждающего поведения. В качестве материалов исследования рассматривались статьи, опубликованные в рецензируемых психологических и психиатрических журналах, а также клинические рекомендации и эпидемиологические исследования. Применялись методы сравнительного анализа, логического обобщения и систематизации полученных данных.

В отечественной научной литературе проблема самоповреждающего поведения активно разрабатывается с начала 2000-х годов, однако наибольший рост числа эмпирических и обзорных исследований наблюдается после 2020 года, что связано с повышенным вниманием к вопросам психического здоровья подростков и молодёжи. Современные отечественные авторы рассматривают самоповреждающее поведение (далее СП) преимущественно в контексте клинической психологии, психиатрии и психологии развития [1].

Самоповреждающее поведение (СП) в настоящее время рассматривается как значимая медико-психологическая проблема, имеющая высокую распространённость и серьёзные последствия для психического здоровья. В научной литературе последних лет отмечается устойчивый рост интереса к изучению несуицидального самоповреждения как самостоятельного феномена, не сводимого исключительно к суицидальному поведению [7].

В современных теоретических моделях самоповреждающее поведение рассматривается как многофакторный феномен, формирующийся под воздействием биологических, психологических и социальных факторов. Ряд авторов указывает, что основными функциями самоповреждений являются регуляция интенсивных негативных эмоций, снижение внутреннего напряжения и восстановление субъективного чувства контроля и безопасности [2]. Согласно данным систематических обзоров, самоповреждающее поведение тесно связано с эмоциональной дисрегуляцией, импульсивностью, а также с симптомами депрессии и тревоги. При этом подчёркивается, что наличие СП не всегда свидетельствует о клиническом психическом расстройстве, особенно в подростковом возрасте, где самоповреждения могут носить ситуативный и экспериментальный характер [6].

Подростковый возраст большинством современных авторов рассматривается как период наибольшей уязвимости к формированию самоповреждающего поведения. Согласно данным мета-анализов и популяционных исследований, опубликованных после 2020 года, от 15 до 30% подростков сообщают хотя бы об одном эпизоде несуицидального самоповреждения в течение жизни [3]. Психологические механизмы самоповреждающего поведения подробно анализируются в работах Кузнецовой С.О. и Такмаковой М.В. [5]. В их исследовании выявлена значимая связь между нарушениями привязанности и склонностью к несуицидальному самоповреждению у подростков, что подтверждает роль раннего эмоционального опыта в формировании деструктивных копинг-стратегий. Авторы подчёркивают, что самоповреждающее поведение часто выполняет функцию регуляции аффекта в условиях дефицита адаптивных способов эмоционального выражения.

В эпидемиологическом исследовании, опубликованном в Журнале неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, показано, что доля подростков, имеющих опыт несуицидального

самоповреждения, в российских выборках сопоставима с данными зарубежных исследований и достигает 20–25% [8]. Авторы подчёркивают, что наибольший риск формирования устойчивых форм самоповреждающего поведения наблюдается в возрасте 13–17 лет. Отдельного внимания заслуживают исследования, посвящённые образу тела и самовосприятию у подростков с самоповреждающим поведением. В работе М.А. Кузнецовой и соавторов показано, что у подростков с НССП наблюдается более выраженное искажённое восприятие собственного тела, а также повышенный уровень телесного недовольства по сравнению с контрольной группой [5]. Эти данные расширяют представления о психологических факторах, ассоциированных с самоповреждающим поведением.

В молодом взрослом возрасте распространённость самоповреждающего поведения несколько снижается, однако остаётся клинически значимой. По данным современных исследований, у значительной части молодых взрослых самоповреждающее поведение начинается ещё в подростковом возрасте и может сохраняться в виде устойчивого паттерна. Важным направлением отечественных исследований является разработка и адаптация диагностических инструментов. Так, в публикации, посвящённой психометрической проверке опросника ISAS на российской выборке, продемонстрирована его надёжность и валидность для оценки функций и форм самоповреждающего поведения у подростков и молодых взрослых [7]. В рамках данного исследования также представлены данные о распространённости НССП в условиях пандемии, что подчёркивает влияние социальных стрессоров на частоту самоповреждений.

Авторы подчёркивают связь СП в данной возрастной группе с хроническим стрессом, академическими и профессиональными нагрузками, а также трудностями межличностных отношений. Таким образом, самоповреждающее поведение в молодом возрасте рассматривается как индикатор неблагоприятных стратегий совладания [4].

Во взрослом и пожилом возрасте показатели распространённости самоповреждающего поведения значительно ниже по сравнению с подростками, однако современные исследования подчёркивают риск недооценки данного феномена. Отечественные авторы также указывают, что во взрослом возрасте СПБ часто остаётся вне поля зрения специалистов, что осложняет диагностику и своевременную помощь [6]. Анализ публикаций последних лет показывает, что большинство современных исследований носят систематический или мета-аналитический характер, что свидетельствует о высоком уровне научной разработанности проблемы. Отдельное внимание уделяется влиянию пандемии COVID-19, которая, по данным ряда авторов, привела к увеличению частоты самоповреждающего поведения среди подростков за счёт роста социальной изоляции и тревожности.

Таким образом, анализ современной научной литературы позволяет сделать вывод о выраженной возрастной специфике самоповреждающего поведения. Подростковый возраст является ключевым периодом формирования СПБ, тогда как во взрослом возрасте данный феномен приобретает более клинически тяжёлый характер. Современные авторы сходятся во мнении, что профилактика самоповреждающего поведения должна начинаться на ранних этапах и учитывать возрастные, психологические и социальные особенности. Современные исследования подтверждают высокую распространённость НССП среди подростков, подчёркивают его возрастную специфику и многофакторную природу, а также указывают на необходимость междисциплинарного подхода к диагностике и профилактике данного феномена.

Список литературы

1. Зверева М.В. Самоповреждающее поведение у подростков в норме и при психической патологии / М.В. Зверева, Л.С. Печникова // Клиническая и специальная психология. – 2013. – Т. 2. №4.
2. Иванова Н.С. Самоповреждающее поведение подростков как форма эмоциональной регуляции: дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Иванова. – М., 2021. – 198 с.
3. Карасюк Д.В. Самоповреждающее поведение как эмоционально-поведенческое нарушение в ситуации буллинга / Д.В. Карасюк, Е.А. Чижова, П.Р. Юсупов // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – №1. – С. 63–71.
4. Красильникова А.М. Самоповреждающее поведение детей и подростков с психическими расстройствами / А.М. Красильникова, К.В. Пыркова // Неврологический вестник. – 2019. – Т. 51. №2. – С. 85–91. EDN SEOPBS

5. Кузнецова С.О. Личностные особенности юношей с самоповреждающим поведением и с субклинической депрессией / С.О. Кузнецова, М.В. Такмакова // Вестник Пермского университета. Филология. Психология. Социология. – 2021. – №3. – С. 454–465. DOI 10.17072/2078-7898/2021-3-454-465. EDN LDETGB

6. Любов Е.Б. Самоповреждающее поведение подростков: дефиниции, эпидемиология, факторы риска и защитные факторы. Сообщение I / Е.Б. Любов, П.Б. Зотов, Г.С. Банников // Суицидология. – 2019. – Т. 10. №4(37). – С. 16–46. DOI 10.32878/suiciderus.19-10-04(37)-16-46. EDN QZCFZQ

7. Польская Н.А. К проблеме эмпирического изучения самоповреждающего поведения / Н.А. Польская // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы: сборник. – М., 2010. EDN TVBIZP

8. Польская Н.А. Основы диагностики и профилактики самоповреждающего поведения: монография / Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева. – М.: МГППУ, 2022. – 220 с. EDN UENTFR

Лустина Дарья Романовна
магистрант

Научный руководитель
Гладнева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы профилактики девиантного поведения у учащихся 5–6 классов. Автором раскрываются аспекты «девиантного поведения»: определение, виды, особенности и причины. Анализируется феномен «профилактики девиантного поведения»: определение, этапы и методы.

Ключевые слова: профилактика девиантного поведения, основное общее образование, социализация подростков.

Одна из основных задач каждого учителя – сформировать всесторонне развитую личность обучающегося и способствовать его успешной социальной адаптации. Активный процесс социализации происходит в подростковом возрасте, т. к. ведущая деятельность подростка – это общение. В этот период учащиеся находятся в поисках себя, сравнивают себя с остальными, критикуют своё и чужое поведение, поступки и многое другое. Современному подростку, который проходит через сложный путь становления гармоничной личности, приходится сталкиваться с постоянными изменениями социальных норм российского общества. По этим причинам вспышки появления девиантного поведения среди подростков являются частым явлением.

В научной литературе термины «девиантное поведение» и «отклоняющееся поведение» являются синонимами и могут быть взаимозаменяемыми. Термин «девиантное поведение», представленный в научных работах Н.В. Перешейной и А.В. Нефедовой, означает: 1) поведение, отклоняющееся от норм конкретного общества, результатом которого является применение наказания в виде прохождения медицинского лечения, принудительной изоляции, лишения свободы и др.; 2) поведение, идущее вразрез с целями общества и методами их осуществления; 3) специфический способ проявления личностных ценностей по отношению к обществу с целью изменения устоявшихся социальных норм [6, с. 5]; 4) устойчивое повторяющееся поведение, вызывающее негативную оценку со стороны окружения; 5) поведение, не соответствующее общепринятым нормам и/или нормативно установленному порядку; 6) поведение, причиняющее вред себе и/или окружающим [4, с. 5–6]. Мы считаем, что выше представленные определения взаимодополняемые и в совокупности дают полную картину «девиантного поведения».

Существует множество видов девиантного поведения и их классификации.

Ю.А. Клейберг делит проявления девиантного поведения на три большие группы: положительные, отрицательные и нейтральные. Положительные проявления являются инструментом развития общества, представители положительного поведения стремятся принести пользу окружающим и часто являются обладателями таких качеств, как альтруизм (бесвозмездная и бескорыстная помощь), аскетизм (воздержание от удовольствий, самоограничение), самопожертвование, героизм, а также развивают свои способности в различных областях знаний (учебные, творческие, теоретические, практические и др.) [2, с. 12]. Отрицательные проявления являются инструментом разрушения общественных отношений, представители отрицательного поведения наносят вред обществу тем, что они предают близких, лгут окружающим, совершают противоправные действия (кража, проституция, употребление и распространение наркотиков и др.), проявляют агрессию и насилие и др. [5, с. 67]. Социально-нейтральные проявления не являются общественно опасными, однако могут вызывать критику среди окружающих, например аутизм, использование черного юмора, занятие экстремальным видом спорта и др. [2, с. 12]. Вопрос профилактики негативного проявления в науке обсуждается широко, однако вопрос профилактики положительного и социально-нейтрального поведения ещё мало изучен.

В следующей классификации Ц.П. Короленко и Т.А. Донских виды девиантного поведения разделены на две группы: нестандартное и деструктивное поведение. Нестандартное поведение является формой нестандартного мышления, т. е. появление новых идей, выходящих за рамки стереотипов и норм общества, способно иметь положительное влияние на окружающих. По этой причине эту группу сложно точно назвать формой девиации. Деструктивное поведение бывает внешним и внутренним. Внешнедеструктивное поведение: 1) аддиктивное поведение или зависимость подразумевает употребление никотин содержащих веществ или алкоголя, а также совершение регулярных и специфических действий (компьютерная и интернет-зависимость, азартные игры, шопоголизм и др.) с целью ухода от реальности; 2) антисоциальное или делинквентное поведение: оскорбления, прогулы, мелкая кража, устраивание драк в школе, поджоги и др. Вопрос о степени серьезности делинквентного поведения остается открытым среди учёных, одни считают, что такие примеры поведения, как проявление жестокости к домашним питомцам, дерзости и агрессии к старшим и преподавателям являются мелкими нарушениями и не влекут за собой ответственности, другие говорят, что за подобные действия должно следовать серьезное наказание. Внутريدеструктивное поведение – это аутодеструктивное поведение или саморазрушение, т. е. поведение, которое угрожает самой личности: суицидальные мысли, анорексия, булимия, нанесение вреда самому себе и др. [2, с. 11–12].

Вышеуказанные классификации можно считать условными, т. к. они необходимы для проведения научного анализа. В действительности каждое проявление девиации является индивидуальным случаем.

В области педагогики девиантное поведение отождествляется с термином «дезадаптация». Примерами дезадаптации школьника могут служить прогулы, отказ от выполнения классных и домашних работ, нарушение дисциплины в классе, нарушение внутреннего порядка школы, агрессивное поведение, ложь, воровство и др. [2, с. 11–12].

Знание и понимание разнообразных вариантов и классификаций позволят педагогам своевременно выявлять направленность и степень серьезности девиантного поведения, а также осуществлять отбор наиболее адекватных и эффективных средств и методов профилактики отклоняющегося поведения у школьников.

Любой из вышеперечисленных видов девиантного поведения будет проявляться у представителей разного возраста по-разному и/или с разной степенью выраженности. Следовательно, девиантное поведение, с большей долей вероятности, может проявиться у подростка, чем у взрослого или пожилого человека, т. к. у подростка только начинают строиться устойчивые формы поведения. Причины отклоняющегося поведения подростка разнообразны.

Примеры внешних причин: социально-экономические условия, семейно-бытовые и межличностные отношения, социально-культурное окружение и др. [6, с. 5]. Социальные отношения оказывают наибольшее влияние на подростков. Подростающее поколение может намеренно действовать против социальных норм и правил, тем самым выражая социальный протест и отказ от общепринятого порядка [5, с. 68–69]. Примеры внутренних причин: социальная и психологическая нестабильность, заниженная или завышенная самооценка, проблемы с коммуникацией, стремление к переменам и различным экспериментам, желание казаться взрослым, стремление получать признание, желание вступать в какие-либо объединения или компании [7, с. 9–10].

Сферы личности, которые определяют поведение учащихся 5–6 классов (младший подростковый возраст): мотивационно-потребностная, эмоциональная, когнитивная, волевая, ценностно-смысловая.

Мотивационно-потребностная сфера младшего подростка может быть недостаточно развитой, деформированной или только перестраивается. Существуют трудности в своевременном нахождении у подростка мотивации с отклонениями: желание удовлетворять потребности неправомерным путём, демонстративные нарушения, нездоровые способы самоутверждения и признания.

Эмоциональная сфера связана с разной степенью возбудимости и импульсивности каждого ребёнка, однако, можно выделить у подростков общие черты: эмоциональная нестабильность, напряженность, тревожность, озлобленность и недоверчивость.

Когнитивная сфера – у молодых людей формируется юношеский максимализм, категоричность и негативизм, появляются проблемы с вниманием, памятью и собранностью. Они с безразличием и равнодушием относятся к окружающим.

Волевая сфера – младшим подросткам с трудностью даются проявления волевых усилий (постановка целей), им свойственно несдержанное поведение, сиюминутность и безответственность.

Ценностно-смысловая сфера – школьник отказывается следить за своим поведением и следовать установленным социальным нормам и правилам [7, с. 10–15].

Ю.Е. Шабышева и Л.А. Рассудова охарактеризовали девиантное поведение подростков как: «...социально-психологическое явление проявляется в нарушении социальных, нравственных, моральных и правовых норм и характеризуется деформацией основных сфер личности, мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоциональной, волевой и ценностно-смысловой» [7, с. 10].

В работах И.А. Ахметшиной и В.Д. Менделевича тщательно изучены подходы к исследованию девиантного поведения школьника. 1. Биологический подход рассматривает как врожденные, или генетические, особенности ребёнка, состояние здоровья, свойства центральной нервной системы, интеллектуальные способности, импринтинг и темперамент влияют на поведение и как регулируют процессы его развития и созревания. 2. Согласно психологическому подходу, при возникновении внутриличностных конфликтов у подростка происходят осознанные или неосознанные процессы разрушения собственной самооценки, блокирование личностного роста, деградация личности. Ребёнок лишается своей уникальности, не способен реализовать задатки и устанавливать адекватный контакт с окружающей средой. 3. Социологический подход – по причинам отсутствия единства социальных норм, четко обозначенных правил социального поведения, а также несоответствия между целями общества и социально одобряемыми инструментами их достижения, подростку трудно определить своё место в семье, иных социальных группах и иерархиях. 4. Культурологический подход – ещё со школы ребёнок начинает идентифицировать себя с всевозможными субкультурами, нормы которых могут противоречить нормам общепринятой культуры. Например, школьник, попавший в группу людей, где каждый из них курит, тоже может начать курить. 5. Стигматизационный подход – в данном случае отклонения ребёнка не являются действительным отражением качества его поступков, наоборот – это следствие применения наказания за поступок. Например, школьник, не выполнивший несколько раз домашнее задание по определенным

причинам, по мнению учителя, является безответственным и ленивым. Школьник, регулярно слушая подобные слова, начинает считать себя безответственным и ленивым, т. е. этот поступок определяет его таковым. 6. Возрастной подход – в обществе сформированы определенные возрастные шаблоны и нормы о количественных и качественных возрастных изменениях школьника. 7. Гендерный подход – половые стереотипы, приписанные мужчинам и женщинам, а также разделение ролей по половому признаку диктуют школьникам нормы поведения [8, с. 74–91]. 8. Этнокультурный подход – ребёнку следует усвоить традиционные нормы и ценности общества, для того чтобы он мог успешно вписаться в рамки социокультурной среды. 9. Феноменологический подход – учитываются любые отклонения от нормы как внешние формы проявления, так и внутренние [3, с. 15–16].

Принимая во внимание всё вышеперечисленное, проблемой профилактики девиантного поведения можно также считать трудности, возникающие во время определения причин отклоняющегося поведения, возрастных особенностей и сфер личности школьника, подходов к исследованию девиантного поведения подростков.

В психолого-педагогической литературе однозначного определения «профилактики девиантного поведения», как и «девиантного поведения», нет. Определения Э.В. Желнина «профилактика» и «профилактика девиантного поведения» продемонстрированы в качестве примера. Профилактика – это предупреждение возникновения какого-то явления. Профилактика девиантного поведения – это мероприятия, направленные на предупреждение появления признаков девиантного поведения. Э.В. Желнин добавляет термин «психолого-педагогическое воздействие», который означает комплекс профилактических мер, применяемый с целью устранения внешних и внутренних причин, вызывающих девиантное поведение у подростков. Профилактика должна иметь комплексный подход и осуществляться на всех уровнях: педагогическом, общественном, медико-социальном, правовом и др. [1, с. 97–103].

Однако феномен комплексного подхода состоит в том, что в действительности не всегда получается организовывать комплексный подход на всех уровнях. Зачастую профилактика ограничивается только деятельностью педагогических работников (в пределах школьных занятий), и только в случаях серьёзных проявлений девиации привлекаются представители правоохранительных органов, медработники, психологи и др.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) выделяет первичную, вторичную и третичную профилактики. Первичная профилактика направлена на формирование у школьников норм поведения и негативного отношения к отклонениям от норм. При вторичной профилактике проводятся коррекционные работы с подростками, у которых наблюдаются склонности к отклоняющемуся поведению или нервно-психические нарушения. Третичная профилактика подразумевает лечение таких нарушений у подростков, предупреждение неправомерного поведения и оказание помощи в социализации [1, с. 97–103].

Э.В. Желнин рекомендует следующую модель организационно-педагогической деятельности в профилактике отклоняющегося поведения у подростков: диагностика, коррекционно-развивающая работа и рефлексия [1, с. 97–103].

Учителю, работающему в основной школе, следует знать методики психолого-педагогической диагностики с целью изучения индивидуальных особенностей подростков и рационального построения воспитательных работ [1, с. 97–103]. На сегодняшний день одна из проблем профилактики девиантного поведения – это затруднения, возникающие во время диагностики отклоняющегося поведения у школьника. При диагностике учителя должны отталкиваться от объективных и достоверных критериев оценки отклонения от нормы поведения. Каждому человеку свойственно субъективное понимание отклоняющегося поведения. Есть вероятность, что при оценивании поступков подростка взрослые учитывают лишь результат совершенного деяния, а не обстоятельства произошедшего, индивидуальные особенности или круг общения ребёнка. При попытке диагностирования девиантного поведения нужно учитывать критерии логики, доказанности (достоверности), вероятности, умозаключения по аналогии и принцип «презумпции психической нормальности». Критерий логики играет

роль предостережения от возможных ошибок, т. е. умение делать верные умозаключения. Согласно критерию доказанности для достоверной диагностики следует уметь доказывать те или иные умозаключения. По критерию вероятности диагностика является достоверной, если выражается единицей вероятности. Критерий умозаключения по аналогии говорит сам за себя, т. е. это умозаключение, основанное на сходстве нескольких поступков по определённым свойствам. Принцип «презумпции психической нормальности» заключается в том, что ребёнок не является девиантным до тех пор, пока не будут приведены доказательства обратного [3, с. 12–24]. Э.В. Желнин в своей работе говорит, что профилактические работы можно считать эффективными тогда, когда они позволяют устранять не только условия и причины отклонений, но и их первые проявления [1, с. 97–103].

Однако из-за сложности понимания критериев диагностики педагог может не своевременно выявлять отклонения у подростков, т. к. в научной литературе диагностика представлена абстрактно и не демонстрирует конкретных примеров или случаев.

В качестве профилактических работ с подростками Н.В. Перешеина и М.Н. Заостровцева предлагают использовать такие методы, как: воспитание своим примером, последовательный и комплексный подход, волевое самовоздействие (самовнушение), саногенная рефлексия (укрощение отрицательных эмоций), учёт индивидуальных особенностей, включение профилактических мер в содержание уроков, расставление акцента на безнравственность поступков и преимущества здорового образа жизни, и др. [6, с. 64–67].

Среди методов профилактики девиантного поведения у школьников можно также выделить: посещение школьного психолога, психологические тренинги, групповые занятия, арт-терапия, культурно-просветительские и досугово-развлекательные мероприятия, развивающие, проблемные и игровые методы и др. [5, с. 68–69].

Профилактическая работа нуждается в доработке по той причине, что для каждого конкретного случая с учётом индивидуальных особенностей подростка необходим тщательно разработанный комплекс методов.

Следовательно, вопрос профилактики девиантного поведения у подростков стоит остро, т. к. наука не способна на данный момент полностью дать объяснение о необходимости и методах профилактики положительного, социально-нейтрального и нестандартного поведения, использования комплексного подхода решения проблемы на всех уровнях, а также методов профилактики отдельно взятого случая. Необходимо разработать актуальную психолого-педагогическую диагностику и программу профилактических работ каждого конкретного случая.

Список литературы

1. Желнин Э.В. Девиантное поведение несовершеннолетних и его профилактика в образовательных организациях / Э.В. Желнин // Электронные библиотеки. – 2022. – №5. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49179950> (дата обращения: 30.03.2026).
2. Костюнина Н.Ю. Основы превентивной педагогики: учеб. пособие / Н.Ю. Костюнина. – Казань: Игма-пресс, 2014. – 153 с.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – СПб., 2005. – 445 с. EDN QXNSYP
4. Нефедова А.В. Психология девиантного поведения: курс лекций / А.В. Нефедова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. – 76 с.
5. Переверзева М.В. Психолого-педагогическая работа с девиантными подростками / М.В. Переверзева // Системная психология и социология. – 2023. – №1(45). – С. 65–76. DOI 10.25688/2223-6872.2023.45.1.06. EDN ZBUZRF
6. Перешеина Н.В. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева. – М., 2006. – 192 с.
7. Профилактика девиантного поведения подростков средствами арт-терапии: методические рекомендации / Ю. Е. Шабышева, Л. А. Рассудова, И. Н. Рассказова, Л. Н. Антилогова [и др.]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. – 84 с.
8. Социально-педагогические технологии работы с подростками девиантного поведения: учебное пособие для студентов вузов и СПО / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова [и др.]; под общ. ред. И.А. Ахметшиной. – М., 2022. – 197 с. EDN WT1YIY

Переверзева Анастасия Сергеевна

педагог дополнительного образования

Шелеванова Кристина Александровна

педагог дополнительного образования

Петрова Ирина Сергеевна

педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр технического творчества
и профессионального обучения»

г. Старый Оскол, Белгородская область

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СПОСОБ РЕШЕНИЯ ВОПРОСОВ В ДОУ

Аннотация: в статье рассматривается проектная деятельность как современная педагогическая технология, обеспечивающая эффективное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач в дошкольной образовательной организации. Раскрываются сущность проектной деятельности, особенности ее реализации в условиях ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС ДО, а также основные виды и этапы проектной работы. Особое внимание уделяется влиянию проектной деятельности на развитие познавательной активности, самостоятельности, коммуникативных навыков и социальной компетентности дошкольников. Анализируются современные исследования в области проектного обучения детей дошкольного возраста, подтверждающие эффективность данной технологии в образовательной практике.

Ключевые слова: проектная деятельность, ДОУ, дошкольное образование, ФГОС ДО, педагогические технологии, развитие дошкольников, образовательный процесс, воспитание, социальная компетентность, познавательная активность.

Современная система дошкольного образования ориентирована на создание условий для полноценного развития личности ребенка, формирования его инициативности, самостоятельности и способности к взаимодействию с окружающим миром. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет необходимость применения инновационных педагогических технологий, обеспечивающих развитие познавательной активности и творческого потенциала детей. Одной из таких технологий является проектная деятельность.

Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях современного общества возрастает потребность в развитии личности, способной самостоятельно мыслить, принимать решения, работать в коллективе и адаптироваться к изменяющимся условиям. Проектная деятельность способствует формированию указанных качеств уже на этапе дошкольного детства.

Проектная деятельность является одной из наиболее эффективных технологий современного образования. Ее основой выступает активное включение ребенка в процесс познания окружающего мира посредством практической, исследовательской и творческой деятельности.

Согласно современным педагогическим исследованиям, проектная деятельность рассматривается как форма организации образовательного процесса, при которой дети самостоятельно или совместно со взрослыми решают определенную проблему и получают конкретный результат [1]. В процессе реализации проекта ребенок не только получает новые знания, но и учится применять их в практической деятельности.

Основной особенностью проектной деятельности в ДОУ является ее практическая направленность. Проекты ориентированы на решение значимых для детей задач и связаны с их жизненным опытом. Это способствует повышению мотивации дошкольников к обучению и активному участию в образовательном процессе.

Проектная деятельность отвечает требованиям ФГОС ДО, поскольку обеспечивает: развитие инициативности и самостоятельности детей; формирование познавательных

интересов; развитие коммуникативных навыков; интеграцию различных образовательных областей; взаимодействие семьи и дошкольной организации; индивидуализацию образовательного процесса.

Исследователи отмечают, что проектная деятельность оказывает положительное влияние на психологическое развитие дошкольников, способствует формированию социальной компетентности и развитию регуляторных функций [2]. Кроме того, участие в проектах помогает детям овладевать навыками сотрудничества и коллективной деятельности.

Главной целью проектной деятельности в ДОУ является создание условий для всестороннего развития личности ребенка посредством активного включения в познавательную, исследовательскую и творческую деятельность.

Особое значение проектная деятельность приобретает в формировании у детей навыков самостоятельного поиска информации и решения проблемных ситуаций. В ходе проектной работы дошкольники учатся наблюдать, анализировать, сравнивать и делать выводы.

Современные исследования показывают, что участие детей в проектной деятельности способствует развитию социальной компетентности и коммуникативных способностей [3]. Дети становятся более уверенными в себе, инициативными и открытыми к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Виды проектов в дошкольной образовательной организации. В практике ДОУ используются различные виды проектов, которые классифицируются по нескольким основаниям.

По содержанию: исследовательские; творческие; информационные; игровые; практико-ориентированные.

По количеству участников: индивидуальные; парные; групповые; семейные.

По продолжительности: краткосрочные; среднесрочные; долгосрочные.

Исследовательские проекты направлены на развитие познавательной активности детей. В ходе таких проектов дошкольники проводят наблюдения, эксперименты и делают выводы. Творческие проекты предполагают создание детьми различных продуктов деятельности: рисунков, поделок, спектаклей, выставок.

По мнению современных исследователей, интеграция проектной деятельности и игровой активности является особенно эффективной для развития дошкольников [4]. Такое сочетание позволяет учитывать возрастные особенности детей и повышает результативность образовательного процесса.

Организация проектной деятельности в ДОУ включает несколько последовательных этапов.

1. Подготовительный этап. На данном этапе педагог определяет тему проекта, формулирует проблему, ставит цели и задачи.

2. Основной этап. На основном этапе осуществляется практическая деятельность детей.

3. Заключительный этап. На заключительном этапе подводятся итоги проекта, проводится анализ результатов и организуется презентация выполненной работы.

Рефлексия позволяет детям осознать результаты собственной деятельности и получить положительный эмоциональный опыт.

Современные исследования подтверждают, что проектная деятельность способствует развитию социальной компетентности и эмоциональной устойчивости дошкольников [6].

Проектная деятельность является эффективной современной технологией, обеспечивающей решение образовательных, воспитательных и развивающих задач в дошкольной образовательной организации. Она соответствует требованиям ФГОС ДО и способствует формированию личности ребенка, готового к успешной социализации и дальнейшему обучению.

Использование проектной деятельности позволяет сделать образовательный процесс более интересным, содержательным и практико-ориентированным. В ходе реализации проектов у дошкольников формируются познавательная активность, самостоятельность, коммуникативные навыки и творческие способности.

Таким образом, проектная деятельность выступает важнейшим средством модернизации дошкольного образования и одним из наиболее перспективных направлений педагогической практики.

Список литературы

1. Плотникова В.А. Психологическое развитие дошкольников в проектной деятельности: обзор эмпирических исследований / В.А. Плотникова, А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27. №4. – С. 611–629. DOI 10.15507/1991-9468.113.027.202304.611-629. EDN UODKKV
2. Веракса Н.Е. Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, В.А. Плотникова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. №3. – С. 431–445. DOI 10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445. EDN BNXUDN
3. Veraksa A.N. Development of Social Competence in Preschoolers with Different Levels of Executive Functions: Role Play and Project-Based Learning / A.N. Veraksa, V.A. Plotnikova, P.R. Ivenskaya // Psychological Science and Education. – 2024. – Vol. 29. No. 3. – P. 96–112.
4. Шевченко Л.Л. Организация проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях на примере проекта «Золотое педагогическое кольцо» / Л.Л. Шевченко, М.В. Степанова // Современное дошкольное образование. – 2024. – №3. – С. 58–72. DOI 10.24412/2782-4519-2024-3123-58-72. EDN TRPRZO
5. Карпова С.И. Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников в детском саду / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. №1. – С. 27–36. DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-27-36. EDN KJGPGF
6. Горайнова Н.А. Технологии проектной деятельности в ДОУ по ФГОС / Н.А. Горайнова // Информ-образование. – 2023. – №1. EDN IJMFHF

Пирязева Марина Владимировна
старший преподаватель

Леньшина Кристина Алексеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ ГИПЕРОПЕКАЕМЫХ И ГИПООПЕКАЕМЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические особенности поведенческих отклонений у младших школьников, воспитывающихся в условиях гиперопеки и гипоопеки. На основе анализа отечественных исследований выявлены специфические проявления дезадаптации, характерные для каждого типа семейного воспитания. Обоснована необходимость дифференцированного педагогического сопровождения, предложены практические условия коррекционной работы, направленные на развитие эмоциональной регуляции, самостоятельности и социальной компетентности. Подчёркнута роль системного взаимодействия педагогов, психологов и родителей в преодолении поведенческих девиаций.

Ключевые слова: гиперопека, гипоопека, отклоняющееся поведение, младший школьный возраст, семейное воспитание, эмоциональная регуляция, педагогическое сопровождение, социализация.

Семейное воспитание остаётся тем фундаментом, на котором строится не только готовность ребёнка к школе, но и весь характер его поведения в учебной среде. В последние годы педагоги и школьные психологи всё чаще сталкиваются с поведенческими отклонениями у учащихся начальных классов, которые не укладываются в привычную диагностику «нарушений адаптации». За внешними проявлениями – отказом от заданий, агрессией,

плаксивостью, уходом в себя или демонстративным нарушением дисциплины – нередко стоят глубинные последствия искажённых детско-родительских отношений [7, с. 45]. Особую группу риска составляют дети, выросшие в условиях гиперопеки и гипоопеки: оба типа воспитания, несмотря на внешнюю противоположность, приводят к сходному результату – неспособности ребёнка самостоятельно регулировать эмоции, выстраивать отношения со сверстниками и принимать учебные задачи [8, с. 112].

В отечественной психологии проблема влияния стилей семейного воспитания на поведение ребёнка разработана достаточно широко. Тем не менее, в условиях современной школы, где возрастает нагрузка на младших школьников и усложняются социальные ожидания, требуется переосмысление подходов к коррекции поведенческих девиаций. Как отмечают Б.С. Волков и Н.В. Волкова, гиперопека формирует у ребёнка «выученную беспомощность», при которой даже незначительные трудности воспринимаются как непреодолимые [1, с. 87]. Гипоопека, напротив, лишает ребёнка опоры в виде взрослого, провоцируя импульсивность, поиск острых ощущений и трудности с принятием норм [2, с. 314]. В школьной практике это часто проявляется как «ленивость», «необучаемость» или «агрессивность», хотя на деле речь идёт о незакрытых психологических потребностях в безопасности, признании и структурировании среды.

Исследователи выделяют несколько ключевых подходов к пониманию поведенческих отклонений у детей с разным типом семейного воспитания. Для систематизации научных позиций обобщены трактовки ведущих авторов (табл. 1).

Таблица 1. Подходы современных исследователей к пониманию поведенческих отклонений у младших школьников в зависимости от типа семейного воспитания [1–4; 7; 8].

Таблица 1

Автор/источник	Сущность подхода	Ключевые акценты
Б.С. Волков, Н.В. Волкова	Отклонения как следствие нарушения баланса между контролем и поддержкой в семье	Подчёркивается необходимость восстановления доверительного контакта и постепенного делегирования ответственности ребёнку
Г. Крайг	Поведенческие девиации рассматриваются через призму возрастной психологии и этапов развития	Акцент на учёте сензитивных периодов и индивидуальных темпов созревания психических функций
О.Н. Локаткова	Детско-родительские отношения как фактор формирования конфликтных стратегий поведения	Выделена связь между стилем воспитания и способами разрешения межличностных противоречий
И.М. Марковская	Поведенческие нарушения как индикатор нарушенной коммуникации в диаде «родитель-ребёнок»	Рекомендовано включение родителей в коррекционный процесс через тренинги взаимодействия
В.М. Целуйко	Гипер- и гипоопека как проявления дисфункциональной семейной системы	Подчёркнута роль педагога в создании компенсирующей среды и эмоциональной поддержки
Э.Г. Эйдемиллер и др.	Поведенческие отклонения как симптом рассогласования семейных ролей и границ	Акцент на диагностике семейной структуры и коррекции ролевых ожиданий

Анализ показывает, что современные авторы всё реже рассматривают поведенческие отклонения как «характер» или «лень». На первый план выходит понимание того, что поведение ребёнка – это адаптивный ответ на ту среду, в которой он находится. Для гиперопекаемых детей характерна высокая тревожность, зависимость от оценки взрослого, страх ошибки, избегание инициативы. Они часто ждут пошаговых инструкций, быстро устают от самостоятельной работы, при неудаче демонстрируют регресс или слёзы [1, с. 92]. У гипоопекаемых учащихся,

напротив, наблюдается низкая произвольность внимания, импульсивность, трудности с принятием правил, склонность к нарушению дисциплины, частые конфликты со сверстниками и учителями [7, с. 51]. При этом оба типа детей испытывают дефицит внутренней опоры: первые не научены принимать решения, вторые не научены их ограничивать [8, с. 125].

На основании анализа современных трактовок понятия «поведенческие отклонения» и психолого-педагогических особенностей младших школьников была составлена таблица 2, отражающая структуру поведенческих проявлений и возможные формы сопровождения.

Таблица 2

Специфика поведенческих отклонений и педагогические условия
их коррекции у младших школьников

Компонент поведения	Проявления у гиперопекаемых детей	Проявления у гипоопекаемых детей	Психолого-педагогические особенности	Педагогические средства коррекции
Эмоциональная регуляция	Плаксивость, страх ошибки, ожидание одобрения, быстрая утомляемость	Вспышки раздражения, неспособность ждать, демонстративные реакции	Низкий порог фрустрации, неразвитые навыки самоконтроля [2, с. 320]	Техники «стоп-кадр», дыхательные упражнения, эмоциональные дневники, проговаривание чувств
Учебная самостоятельность	Отказ от заданий без подсказки, переспрашивание, избегание нового	Начинание без плана, быстрая потеря интереса, нарушение последовательности	Отсутствие внутренней мотивации, неумение ставить микроцели [1, с. 95]	Пошаговые чек-листы, визуальные маршруты заданий, система «сначала-потом», поощрение процесса
Социальное взаимодействие	Пассивность, зависимость от лидера, неумение отстаивать границы	Провокация конфликтов, нарушение дистанции, неспособность слышать других	Неусвоенные нормы коммуникации, дефицит эмпатии или её избыточная компенсация [3, с. 78]	Рольевые игры, работа в парах с чёткими ролями, медиация конфликтов, правила «я-сообщений»
Отношение к правилам	Строгое следование формальным нормам, ригидность, страх наказания	Игнорирование правил, поиск лазеек, отрицание авторитета	Непонимание смысла норм, восприятие их как внешнего давления, а не опоры [7, с. 56]	Совместное создание классных правил, визуализация последствий, обсуждение «почему это важно»

Представленные данные позволяют утверждать, что коррекция поведенческих отклонений у детей с разным типом семейного воспитания требует не столько дисциплинарного контроля, сколько психолого-педагогического сопровождения. Каждый компонент поведения связан с определённым дефицитом в семейной социализации, что обуславливает необходимость дифференцированных методов работы и постоянной поддерживающей коммуникации [4, с. 63].

Психологические исследования показывают, что младшие школьники, выросшие в условиях гипер- или гипоопеки, обладают сниженной стрессоустойчивостью, трудностями в развитии произвольного внимания и замедленной реакцией на конструктивную критику [2, с. 328]. По данным Э.Г. Эйдемиллера и соавторов, педагогическое сопровождение

таких обучающихся должно быть непрерывным, комплексным и включать работу не только с ребёнком, но и с его семейным окружением [8, с. 134]. Школа не способна полностью компенсировать домашнюю обстановку, но может стать пространством, где ребёнок впервые почувствует, что его слышат, а не только оценивают.

Анализ работ современных авторов позволяет выделить ряд педагогических условий, способствующих успешной коррекции поведенческих отклонений.

1. Диагностика контекста поведения. Важно анализировать не сам поступок, а его функцию: какая потребность не закрыта, какой ресурс семьи можно активировать [7, с. 62].

2. Постепенность замены стратегий. Переход от избегания или агрессии к конструктивным реакциям происходит медленно, через многократное повторение безопасного опыта [1, с. 101].

3. Роль педагога как координатора. Учитель выступает не контролёром, а фасилитатором, помогающим ребёнку заметить свои маленькие победы и закрепить их [4, с. 71].

4. Включение родителей. Без изменения семейных паттернов коррекция носит временный характер. Школа может предложить алгоритмы взаимодействия: как давать инструкции, как реагировать на отказы, как поддерживать без гиперконтроля [8, с. 142].

5. Интеграция тренинговых форм работы. Регулярные занятия на распознавание эмоций, отработку навыков отказа и согласия, рефлексивные беседы в конце дня создают устойчивую базу для саморегуляции [4, с. 89].

На практике эффективными оказываются программы, сочетающие элементы визуализации, структурирования и эмоциональной поддержки. Для гиперопекаемых детей полезны чёткие, но гибкие маршруты заданий, эмоциональные карточки, системы немедленного положительного отклика за самостоятельные действия. Для гипопекаемых учащихся результативны структурированные групповые задания с распределёнными ролями, чёткие границы дозволенного, а также регулярные «круги общения», где каждый учится слушать и быть услышанным [3, с. 82]. Особую роль играют родительские встречи в формате мастерских, где разбираются не «ошибки воспитания», а конкретные ситуации и варианты реагирования [4, с. 103].

Важно отметить, что гармонизация детско-родительских отношений возможна только при участии всех субъектов образовательного процесса. Как подчёркивает Н.Н. Шельшакова, даже в семьях с детьми раннего возраста закладываются паттерны взаимодействия, которые в младшем школьном возрасте трансформируются в устойчивые поведенческие стратегии [9, с. 45]. Поэтому профилактическая работа должна начинаться как можно раньше, а школа – выступать партнёром семьи, а не её «судьёй».

Дальнейшие перспективы исследований связаны с разработкой валидных инструментов экспресс-диагностики поведенческих паттернов в начальной школе, созданием методических комплексов для учителей, работающих с детьми из дисфункциональных семей, а также внедрением модели «семейно-школьного партнёрства» как обязательного элемента инклюзивной образовательной среды.

Формирование адекватного поведения у гиперопекаемых и гипопекаемых детей – это не задача по «исправлению недостатков», а процесс восполнения недостающих психологических ресурсов. Школа, выступая стабилизирующим фактором, способна стать пространством, где ребёнок впервые научится доверять себе, принимать правила не из страха, а из понимания их смысла, и постепенно переходить от внешней регуляции к внутренней. Именно в этом заключается гуманистический потенциал современной педагогики.

Список литературы

1. Волков Б.С. Детская психология: от рождения до школы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2021. – 240 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2022. – 992 с.
3. Локаткова О.Н. Особенности детско-родительских отношений и их влияние на формирование конфликтного поведения в подростковом возрасте / О.Н. Локаткова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – №8(210). – С. 76–81.
4. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Питер, 2022. – 256 с.
5. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2021. – 241 с.

6. Крынникова Н.В. Влияние семьи на профессиональное самоопределение подростков / Н.В. Крынникова, Н.Л. Оганесова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №4. – С. 33–39.

7. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Владос-Пресс, 2022. – 389 с.

8. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2021. – 354 с.

9. Шельшакова Н.Н. Гармонизация детско-родительских отношений в семьях с детьми раннего возраста / Н.Н. Шельшакова // Образование и право. – 2021. – №2. – С. 42–49. DOI 10.24412/2076-1503-2021-2-300-304. EDN RPUHRY

Сиваков Вячеслав Викторович
студент

Ахременко Инна Николаевна
старший преподаватель

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

«ПРОСТАЯ ПСИХОЛОГИЯ...» КАК СРЕДСТВО МОНИТОРИНГА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические подходы к изучению психологической безопасности образовательной среды и личности, а также практический инструмент мониторинга психологической безопасности. Психологическая безопасность исследуется в двух направлениях: безопасность среды и безопасность личности. Психологически безопасная образовательная среда способствует повышению самостоятельности, ответственности, субъективного благополучия, адаптационных возможностей, творческого потенциала и снижению уровня депрессии, тревожности, девиантного поведения.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическая безопасность среды и личности, личностный ресурс, субъектность, мобильное приложение.

Психологическая безопасность в последние несколько десятилетий приобрела статус часто исследуемых феноменов. Исследования психологической безопасности ведутся в двух направлениях: изучается психологическая безопасность среды (И.А. Баева, Т.С. Кабаченко, М.А. Котик и прочие) и личности (И.В. Абакумова, С.А. Богомаз, П.Н. Ермаков, И.Б. Котова, Т.М. Краснянская, В.А. Лабунская, Н.А. Лызь, А.В. Непомнящий). Создание психологически безопасной среды и предпосылки психологической безопасности личности лучше изучены в условиях образовательного процесса. И это не случайно: образовательный процесс представляет собой средство целенаправленной и педагогически обоснованной социализации личности, является своеобразной моделью общества с возможностями тренировки, контролируем и управляем обществом. Психологически безопасная образовательная среда создает фундамент для полноценного личностного развития и снижает вероятность развития дезадаптивных форм поведения, обеспечивает повышение: уровня самостоятельности, независимости от мнения окружающих (В.Н. Барцевич, 2012), осознанности, ответственности (Е.В. Гришина, 2017), субъективного и эмоционально-личностного благополучия (О.А. Елисеева, 2011; О.И. Леонова, 2010; О.В. Люсова, 2015), адаптационных возможностей (Л.Е. Тарасова, 2012), творческого потенциала, способностей и самоэффективности (В.Б. Салахова и другие, 2019). Вместе с тем, психологически безопасная образовательная среда содействует снижению: уровня переживаний одиночества, депрессии, безнадёжности и стресса по поводу будущего (В.Н. Барцевич, Е.В. Гришина и другие), степени проявления девиантного поведения (Ю.В. Смык, 2018) и обеспечивает условия для формирования у личности привычки жить в условиях психологической безопасности и уметь оценивать степень личной психологической безопасности и психологической безопасности среды, контролировать указанные

показатели и выстраивать свое поведение и деятельность, исходя из параметров психологической безопасности. Это требует специальных мер по освоению индикаторов психологической безопасности и умений и навыков осуществления контроля личной психологической безопасности и среды, которая влияет на личное благополучие и продуктивность функционирования. В большинстве исследований психологическая безопасность оценивается как комфорт, психологическая защищенность – устойчивое, эмоциональное, положительное состояние, основанное на осознании личностью стабильной возможности удовлетворения своих базовых потребностей; обеспечивается чувством принадлежности к устойчивой социальной группе, личностными возможностями, реалистичным уровнем притязаний (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха, 2006) [2]. В качестве критериев оценки психологической безопасности личности предусматривают: индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в условиях ситуации опасности/безопасности, и индивидуальный опыт человека; специфика взаимодействия со средой; целостность человека: физическая, психологическая, психическая (в том числе и духовная); личностный рост и развитие индивида (как результат преодоления различного рода опасностей и сохранения целостности) (Л.С. Выготский, 1984); возможность становления себя и своего жизненного пути, самоактуализации личности; гармония в отношениях с собой как показатель и условие психологической безопасности личности; психологическое здоровье личности и возможность ее духовного, нравственного развития (А.А. Бодалев, 1982; Б.С. Братусь, 1981; Б.З. Вульф, В.Н. Харьков, 1995; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2013); отсутствия болезненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни (О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова, 2014; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2014); спонтанность, творчество, жизнелюбие, веселость; ответственность за свою жизнь и умение извлекать уроки из неблагоприятных ситуаций; принятие себя и признание ценности и уникальности других (как знаки психологически здоровой личности, описанной О.В. Хухлаевой, 2014); адаптация к часто меняющимся условиям, «находиться в ситуации неопределенности, доверяя тому, что будет с ним завтра» (О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова, 2014; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2014); психические процессы, состояния и свойства личности [3].

Содержательно и полно проблемы психологической безопасности образовательной среды отразили: И.А. Баева, Ю.Н. Кулюткин, С.В. Пазухина, А.В. Музыченко, В.И. Панов, С.В. Тарасов, Е.В. Коротаева, В.А. Ясвин и иные [1]. Психологическую безопасность личности в условиях образовательной среды и образовательного процесса исследовали И.А. Баева (в более поздних работах), Л.А. Гаязова, А.И. Донцов, Е.И. Каменская, Л.В. Карапетян, И.В. Кондакова, Е.Б. Лактионова, О.В. Лобза, Н.А. Лызь и другие [4].

«Безопасная образовательная среда поддерживает состояние психологической безопасности человека. Безопасность означает наличие определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности, которые полноценно может обеспечить образовательная среда, поскольку имеет полный социальный контроль со стороны общества и создается профессионалами-педагогами» (И.А. Баева, 2020) [1]. Для образовательной среды создана концепция психологической безопасности, предложена модель сопровождения безопасности школ, внедряются психологические методики диагностики безопасности образовательной среды и ее участников, разрабатывается система педагогических технологий по обеспечению и сохранению психологической безопасности (А.Г. Думчева, С-Петербург, 2019) [6].

Однако, возможности концепции психологической безопасности образовательной среды ограничены: 1) индивидуальные психофизиологические, психологические различия и социальные предпочтения обуславливают разницу в оценке психологической безопасности среды; 2) социализация в психологически безопасной образовательной среде не гарантирует благополучной социализации в социуме; 3) быстро изменяющиеся условия обуславливают восприятие среды как небезопасной.

Обеспечение психологической безопасности личности – более удачный подход в условиях, где постоянные изменения стали нормой. Эмпирически доказано: психологическая безопасность личности сказывается на психологическом здоровье, уровне тревожности, мотивации к деятельности, влияет на качество образовательного процесса.

Изменчивость условий жизни и деятельности, особенности функционирования в них показывает: нельзя создать для личности универсальные условия безопасности, каждая ситуация требует индивидуального подхода и подходящих для нее инструментов; невозможно создать комфорт всем сразу: все люди разные; в стремительно изменяющихся условиях оперативно достичь гармонии со средой невозможно. Выход: развивать личностные ресурсы в обеспечении психологической безопасности. Личностные ресурсы – внутренние психологические опоры, навыки, черты характера и жизненный опыт, помогающие человеку справляться со стрессом, адаптироваться к изменениям и достигать целей [5]. Опыт изучения и развития личностных ресурсов в обеспечении психологической безопасности личности накоплен (Л.А. Ибрагимова, Т.Ю. Иванова, А.В. Кандаурова, Н.В. Кошелева, Н.Н. Красноштанова, А.В. Лаврик, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова и иные), в области психологической безопасности субъектов образовательного процесса изучен: И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, И.В. Кондаковой; А.В. Музыченко, С.В. Пазухиной, С.А. Филипповой, И.Л. Федотенко; В.С. Третьяковой, А.Е. Кайгородовой, А.А. Шарова, Э.Ф. Зеер и другими.

Эмпирическим путем определено, что в обеспечении психологической безопасности личностные ресурсы имеют специфику: 1) взаимодействие индивида и среды происходит в конкретных условиях и требует определенных личностных ресурсов (С.А. Калашникова, 2011); 2) соотношение актуальных и потенциальных личностных ресурсов (Т.Г. Пушкарева, 2012) схоже с «зоной актуального» и «зоной ближайшего развития»; 3) востребованность личностных ресурсов обусловлена решаемыми задачами – Д.А. Леонтьев (2010) выделил: психологические ресурсы устойчивости, психологические ресурсы саморегуляции, мотивационные ресурсы и инструментальные ресурсы; 4) значимость личностных ресурсов определяется контекстом ситуации, соответственно выделяют: ситуационные /специфические (Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, Н.В. Кошелева (2018)) и ключевые (жизнестойкость, внутренний локус контроля и принятие риска или вызова жизни; резилиентность (способность восстанавливаться после стрессовых ситуаций); чувство связанности; способность когнитивно и эмоционально воспринимать происходящее, контролировать его и оптимизм.

Личностные ресурсы имеют отношение к определению параметров психологической безопасности, что опосредуется особенностями личностного развития; самосознанием личности; представлениями о конструктивной самореализации, активностью преодоления деструктивных воздействий окружающего мира (С.А. Богомаз, Н.А. Лызь – по Ю.К. Дугановой, 2014).

Главный личностный ресурс в обеспечении психологической безопасности – субъектность – способность самостоятельно определять меру своей безопасности и предпринимать конкретные шаги по ее достижению. Субъектность – отношение индивида к себе, как к деятелю (К.С. Абульханова-Славская; Б.Г. Ананьев, 1968; Г.М. Андреева, 1999; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2014). Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности и жизни, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни (Слободчиков В.И., 2010). Важное условие развитие субъектности – формирование осознанности – способность человека управлять своими познавательными процессами, сосредотачиваться на конкретных событиях и ощущениях, контролировать свое внимание. Осознанность – основа самостоятельности и ответственности. Истоки осознанности – осведомленность. Субъектность в обеспечении личной психологической безопасности начинается с познания себя и соотносима с логикой школьного обучения: а) применение для осуществления деятельности заданного извне образца, б) самостоятельное определение принципа и условий решения задачи; в) самооценка выполненной работы и г) применение позиции субъекта в конструировании собственной жизни. Маркеры оценки развития субъектности:

1) включенность в процесс, самостоятельность; 2) управление собой – способность самому выполнять правила и договоренности, саморегуляция; 3) умение видеть свою роль в деятельности и действовать согласно своим задачам и задачам процесса.

Субъектность как качество, предусматривающее вовлеченность индивида в решение своих задач и принятие ответственности за успешность их решения, актуальна в обеспечении психологической безопасности личности. Очевидна целесообразность формирования личностной культуры в соблюдении мониторинга психологической безопасности, что требует специальных средств. Для решения данной задачи разработано мобильное приложение «Простая психология – психология для всех и для каждого». Назначение мобильного приложения: формирование культуры самопознания и полезной привычки мониторинга своего личной психологической безопасности. Для разработки мобильного приложения в качестве индикатора приняты показатели эмоционального состояния. Мобильное приложение позволяет пользователю ежедневно оценивать свое эмоциональное состояние и фиксировать его с помощью цветовой палитры, соотносить свои настроения и состояния с индикаторами, предложенными программой, уточнять актуальное психическое состояние и настроение посредством тестирования и использовать рекомендации по оказанию самопомощи или получению внешней поддержки. Применение мобильного приложения позволяет пользователю расширить представления о симптомах, описывающих психическое состояние, знания о методах и приемах самопомощи, осведомиться о местах получения квалифицированной психологической помощи и сформировать культуру заботы о себе и своей психологической безопасности, потребность в ее обеспечении и сохранении.

Мобильное приложение «Простая психология...» по результатам опроса студентов вызывает живой интерес у молодежи. Простота его использования в целях мониторинга психологической безопасности личности позволяет строить оптимистичные прогнозы в отношении его продуктивности, как инструмента формирования культуры заботы о своем благополучии и привычки контролировать личную психологическую безопасность. Легкость применения приложения дает возможность расширить способы его использования и дополнить дистанционным форматом, что может быть полезным для организации внешнего контроля психологической безопасности лиц с ограниченными возможностями и неотложного принятия мер по оказанию им требуемой помощи.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить / И.А. Баева // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. – М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. – С. 280–284. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-kak-ee-sozdat-i-izmerit> (дата обращения: 15.12.2025). DOI 10.24411/9999-044A-2020-00064. EDN QEAGUW
2. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с. EDN QXPEQZ
3. Гамова С.Н. Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях / С.Н. Гамова, Т.Д. Красова, Ж.В. Чуйкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т.8. №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-podhody-k-izucheniyu-psihologicheskoy-bezopasnosti-v-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 01.04.2026). DOI 10.15862/30PDMN420. EDN ZETJCB
4. Донцов А.И. Психологическая безопасность личности: учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перелыгина. – М.: Юрайт, 2019. – 222 с.
5. Ибрагимова Л.А. Развитие личностных ресурсов в обеспечении безопасной жизнедеятельности будущего педагога / Л.А. Ибрагимова, А.В. Кандаурова // Современное педагогическое образование. – 2023. – №11. – С. 286–291. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnyh-resursov-v-obespechenii-bezopasnoy-zhiznedeyatelnosti-budushchego-pedagoga> (дата обращения: 15.03.2026). EDN VBFYQP
6. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: методические рекомендации для педагогов и руководителей ГБОУ / сост. А.Г. Думчева. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2019. – 39 с.

Совихина Екатерина Александровна
студентка

Новичкова Надежда Михайловна
канд. пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: статья посвящена изучению эффективности тренинга как способа развития бесконфликтного поведения у старших подростков. В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МБОУ Гимназии №79 г. Ульяновска, включающего диагностику уровня конфликтности, агрессивности и адаптивности, а также апробацию авторской программы тренингов «Конфликт меняем на бесконфликтное взаимодействие». Доказана эффективность программы, подтвержденная значимыми положительными изменениями в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Ключевые слова: конфликт, бесконфликтное поведение, старший подростковый возраст, тренинговая деятельность, стратегии поведения.

Современное российское общество и государство предъявляют к выпускникам школы высокие требования социальной зрелости, которая востребуется, проявляется и формируется в социальном взаимодействии, взаимоотношениях, в опыте поведения. В условиях постоянных изменений, информационных перегрузок и высокой конкуренции особую значимость имеют навыки конструктивного межличностного взаимодействия [4]. Как отмечается во ФГОС ООО, в процессе воспитания необходимо развивать у обучающихся опыт конструктивного социального поведения в соответствии с этическими нормами [7]. Важной составляющей конструктивного социального поведения старших подростков является готовность их к бесконфликтному поведению.

Старший подростковый возраст характеризуется изменениями в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах, что проявляется в становлении самооценки, стремлении к автономности и выстраивании осознанных отношений со сверстниками и взрослыми. В этот период становится ведущей учебно-профессиональная деятельность. Это изменение приводит к новым противоречиям в системе отношений «подросток-учитель», «подросток-родитель», «подросток-сверстник» [9]. Вследствие недостаточной сформированности коммуникативных, саморегулятивных навыков, подростки старшего звена школы часто применяют деструктивные формы разрешения конфликтов. Такая тактика в споре приводит к его эскалации и росту агрессивности, в связи с чем возникает необходимость поиска эффективных психолого-педагогических средств, направленных на формирование бесконфликтного поведения.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы представить диагностический аспект исследования проблемы формирования бесконфликтного поведения старших школьников с использованием тренинга как педагогического инструмента.

Бесконфликтное поведение – это поведение, в котором проявляется способность взаимодействовать с другими людьми так, чтобы возникновение столкновений интересов было минимальным, а в случаях, где противодействие неизбежно, выход из него был конструктивным, без ущерба для сторон и давал возможность для развития личности каждого субъекта конфликта [8]. Бесконфликтное поведение школьник может продемонстрировать в бесконфликтном взаимодействии, общении в котором основано на эмпатии, уважении, навыках коммуникации и саморегуляции. Одним из эффективных методов формирования бесконфликтного общения является тренинг [5]. Тренинговая деятельность позволяет в безопасной и

контролируемой среде моделировать конфликтные ситуации, проживать их и осваивать результативные стратегии разрешения противоречия.

Согласно модели К. Томаса и Р. Килмана, поведение личности в конфликте представлено пятью основными стратегиями: конфронтация, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление [4]. Формирование гибкости в выборе этих стратегий, а также развитие эмпатии, навыков саморегуляции и асертивности является основой бесконфликтного взаимодействия.

Для проверки гипотезы исследования о том, что специально разработанная тренинговая программа позволяет включать старших подростков в тренинговую деятельность, которая способствует формированию бесконфликтного поведения, было проведено эмпирическое исследование. В исследовании, которое проводилось на базе МБОУ Гимназии №79 г. Ульяновска в 2025–2026 учебному году, приняли участие 71 учащийся в возрасте 15–16 лет, в контрольной группе (КГ) – 35 учащихся и экспериментальной (ЭК) – 36 учащихся.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий этап (сентябрь – ноябрь 2025 г.) – определение исходных данных для дальнейшего исследования; основной этап (ноябрь – февраль 2026 г.) включает в себя разработку и внедрение в педагогический процесс форм, средств и методов для достижения цели; контрольный этап (февраль – апрель 2026 г.) – определение наличия изменения изучаемых показателей после проведения основного этапа.

Организация и проведение диагностики в эмпирическом исследовании потребовали обоснование и выделение критериев, разработки показателей и уровней сформированности бесконфликтного поведения старших подростков. Для оценки уровня бесконфликтного поведения были выделены следующие критерии: благоприятный исход конфликтной ситуации, уровень проявления агрессивности, адаптивность. Диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильин, П.А. Ковалев, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда

Первичная диагностика показала, что в обеих группах: в КГ и ЭГ преобладают низкий и средний уровни сформированности бесконфликтного поведения. В ЭГ низкий уровень способности к благоприятному исходу конфликтных ситуаций выявлен у 44% учащихся, высокий лишь у 19%. В КГ эти показатели составили 40% и 17% соответственно.

По уровню агрессивности в обеих группах преобладает средний (в ЭГ – 47%, КГ – 43%) и высокий (в ЭГ – 39%, КГ – 37%) уровни. Низкий уровень агрессивности в ЭГ составил 14%, что ниже, чем в КГ (20%).

Результаты диагностики адаптивности показали, что в ЭГ 42% учащихся имеют низкий уровень, в то время как в КГ преобладает средний уровень адаптивности (40%).

По результатам проведения трёх подобранных диагностических методик было выявлено значительное число подростков со склонностью к конфликтному поведению, с повышенным уровнем склонности к агрессивному поведению, а также с низким уровнем адаптивности. В обеих группах, КГ и ЭГ, распространены деструктивные модели поведения и дефицит конструктивных стратегий взаимодействия, несмотря на то, что в контрольной группе ситуация немного благополучнее, чем в экспериментальной, однако. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию бесконфликтного поведения у старших подростков

На основе теоретического анализа и результатов первичной диагностики была разработана программа тренингов «Конфликт меняем на бесконфликтное взаимодействие». Цель программы: методами тренинговой деятельности способствовать формированию бесконфликтного поведения у старших подростков.

Программа включает в себя 15 занятий, каждое занятие продолжительностью 45–60 минут. Структура тренинга: приветствие, разминка, основная часть и рефлексия. В ходе занятий использовались методы групповой дискуссии, ролевой игры, арт-терапевтические техники. Тематический план охватывал такие направления как:

- знакомство и командообразование («Мы-команда»);
- управление агрессией («Укротители агрессии»);
- знакомство со стратегиями поведения в конфликте («Кто ты в конфликте?»);
- развитие самопознания и эмпатии («Я – кто?», «Я принимаю тебя»);
- развитие эмоционального интеллекта («Эмоциональный интеллект»);
- обучение конструктивной критике («Позитивная критика»);
- освоение техник саморегуляции («Нет стрессу и тревоге»);
- отстаивание личных границ («Мои границы»);
- профилактика буллинга («Поддерживающий свидетель»);
- освоение основ медиации («Что такое медиация?»);
- отработка навыков сотрудничества («От конфликта к сотрудничеству»).

После реализации программы тренингов в экспериментальной группе, была проведена повторная диагностика в двух группах. В контрольной группе значимых изменений по всем критериям не наблюдалось. В то же время в экспериментальной группе была зафиксирована выраженная положительная динамика в проявлениях бесконфликтного поведения.

При анализе результатов было выявлено, что значительно увеличилась доля учащихся с высоким уровнем благоприятного исхода конфликтных ситуаций – с 19% на констатирующем этапе и до 47% на контрольном. Одновременно произошло снижение количества подростков с низким уровнем по данному критерию – с 44% до 17%. Из этого можно сделать вывод, что учащиеся, занимающиеся по программе тренингов, стали чаще выбирать конструктивные стратегии поведения в конфликте.

Также произошло заметное снижение уровня склонности к агрессивному поведению. Доля подростков с высоким уровнем агрессивности уменьшилась с 39% до 19%, а доля учащихся с низким уровнем возросла с 14% до 33%. Полученные данные указывают на повышение саморегуляции и снижение импульсивности у старших подростков.

Сравнение результатов по социально-психологической адаптации в экспериментальной группе с первичной диагностикой, обнаружило: доля учащихся с низким уровнем адаптивности сократилась с 42% до 22%, а количество подростков с высоким уровнем увеличилось с 19% до 36%. Из этого следует, что участие в тренинговой программе способствовало улучшению адаптационных возможностей учащихся.

Таким образом, диагностика по разработанным критериям, показателям, уровням формирования бесконфликтного поведения старших подростков в тренинговой деятельности позволила установить исходное состояние этого поведения, текущее в ходе реализации программы тренинговой работы со старшеклассниками, и его итоговые результаты.

Разработанная и реализованная программа тренингов «Конфликт меняем на бесконфликтное взаимодействие» привела к значимым положительным изменениям в экспериментальной группе по критериям, формирующим бесконфликтное поведение. На этот факт указывают положительные сдвиги в бесконфликтном поведении старшеклассников, полученные на основе трех проведенных диагностических методик до и после эксперимента, а также отсутствие значимой динамики в контрольной группе, которая не участвовала в программе.

Подытоживая анализ экспериментальных результатов по формированию бесконфликтного поведения старших подростков в тренинговой деятельности, констатируем, что реализованная программа способствовала формированию у старших подростков устойчивых навыков бесконфликтного взаимодействия, снижению агрессивных проявлений и повышению социально-психологической адаптации.

Список литературы

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – 5-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 352 с.
2. Грецов А.Г. Тренинги развития с подростками: Творчество, общение, самопознание / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2011. – 298 с. EDN SDRXIF
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2022. – 576 с.

4. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2022. – 256 с.
5. Кибанов А.Я. Конфликтология: учебник / А.Я. Кибанов, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова; под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2024. – 301 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897) (ред. от 11.12.2020).
7. Чернякевич Е.Ю. Психологические особенности бесконфликтной личности / Е.Ю. Чернякевич // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-beskonfliktnoy-lichnosti> (дата обращения: 22.10.2025).
8. Эльконин Б.Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

Спиридонов Максим Дмитриевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности мотивационного компонента современных аспирантов в контексте современного состояния института аспирантуры. На основе сравнительного анализа эмпирических исследований НИУ ВШЭ (2017 и 2025 гг.) выявлены паттерны мотивационной динамики аспирантского контингента. Основные тенденции характеризуются преобладанием смешанной мотивационной модели, сочетающей академические и экстернальные мотивы обучения; трансформация изначальной мотивации под влиянием финансовых, организационных и институциональных барьеров. Делается вывод о необходимости внедрения целенаправленных психолого-педагогических мер поддержки аспирантов для сохранения мотивации и повышения эффективности подготовки научных кадров.

Ключевые слова: российская аспирантура, мотивация аспирантов, барьеры подготовки диссертаций, мотивационно-психологические аспекты обучения.

Институт аспирантуры в России является важнейшим местом подготовки научных и научно-педагогических кадров. Однако, в современной научной литературе всё чаще можно встретить тезис о «системном кризисе» аспирантуры, который на практике выражается в хронически низком проценте защит диссертационных исследований. Данные Федеральной службы государственной статистики чётко фиксируют нисходящий тренд, наблюдающийся в последние годы. Общий показатель своевременных защит, как по НИИ, так и по учреждениям высшего образования снизился с 30% в 2010 г., до 11% в 2023 г., [1, с. 12]. В 2024 г., из аспирантуры с защитой диссертации было выпущено менее 10% аспирантов [4]. В современных условиях, подразумевающих ориентацию на технологический суверенитет и научную самодостаточность нашей страны, воспроизводство новой генерации молодых учёных, исследователей и преподавателей высшей школы имеет критическое значение.

Современные исследования связывают такое положение института аспирантуры с рядом факторов. Систематический обзор литературы по данной тематике, говорит о том, что наряду с социально-экономическими, организационно-педагогическими и институциональными барьерами, ключевое значение также имеют психологические и мотивационные особенности аспирантского контингента. Мотивация аспирантов является динамической единицей, которой свойственно меняться на всех этапах обучения.

Тенденции и мотивационные особенности аспирантов репрезентативно отображают исследования проведённые НИУ ВШЭ в 2017 и 2025 гг. Сопоставление работы «Портрет современного аспиранта» (2017) [3] и аналитического доклада «Барьеры при подготовке диссертаций в российской аспирантуре» (2025) [1] позволяет выявить как устойчивые тенденции, так и существенные изменения в структуре мотивов. Особенный интерес представляет

ретроспективная динамика мотивационных паттернов, которую возможно выявить, используя метод компаративного анализа. Основным методом сбора эмпирических данных в исследованиях являлся опрос студентов различных университетов РФ. Флуктуации, являющиеся одним из недостатков данного метода, нивелируются величиной выборки (2034 участника в 2017 г. и 3523 в 2025 г.), что позволяет выявить устойчивые закономерности.

На основе анализа данных, полученных в результате вышеуказанных исследований, можно выявить следующие тенденции, характеризующие мотивацию современных аспирантов.

1. Преобладание смешанной мотивационной модели.

Мотивы поступления в аспирантуру зачастую характеризуются неоднородностью и комплексностью. В 2017 г. был эмпирически выявлен дуальный характер мотивационной структуры. Он представляет сочетание как академических (развитие карьеры исследователя – 56%, преподавателя – 48%), так и экстернальных причин. Среди экстернальных мотивов наибольшее значение уделялось развитию карьеры вне академической сферы (38%), нежелание покидать университетскую среду (23%), получение места в общежитии (8%). Также значимую роль для мужчин представляет возможность получения отсрочки от службы в армии (25%). Стоит отметить, что лишь 31% аспирантов указывали исключительно академические причины поступления, в то время как 55% сочетали оба типа мотивов [3, с. 15–16].

К 2025 г. данная смешанная модель не только сохранилась, но и получила дополнительное подтверждение на более репрезентативной выборке, включающей выпускников. Причины, лежащие в плоскости не связанной непосредственно с академической траекторией, остаются значительными: 28% мужчин поступили в аспирантуру для получения отсрочки, 26% респондентов для трудоустройства в собственном университете, 22% – для трудоустройства вне академической сферы. Большая доля респондентов (86%) ответили, что основным мотивом послужила возможность получения степени кандидата наук [1, с. 25], однако, данный вывод не позволяет сделать осмысленных заключений, так как сам факт стремления получить учёную степень не верифицирует мотивов поступления.

Тем не менее сложившийся тренд, свидетельствует об институциональной укоренённости института аспирантуры как ресурса для решения широкого круга задач, зачастую выходящих за рамки академической сферы.

2. Эволюция барьеров и их влияние на мотивацию.

Если исследование 2017 г. фокусировалось на иллюстрации структуры мотивов, то работа 2025 г. совершает шаг вперёд, анализируя, изменение изначальных мотивов под воздействием системных барьеров. Одним из главных выводов исследования является выявленная корреляция между неакадемической мотивацией при поступлении и последующими академическими трудностями. Низкий уровень исследовательского опыта до поступления (четверть опрошенных не принимали участие в научных исследованиях, половина не имеет навыков подготовки исследовательских текстов) [1, с. 24] в сочетании с необходимостью интенсивной подработки (91% аспирантов работают) [1, с. 20] приводит к профессиональному выгоранию: потере интереса к теме исследования (30%) и к научной деятельности в целом (29%) [1, с. 23].

Таким образом, можно говорить о трансформации исходной мотивации в процессе обучения: первоначальные, даже амбициозные академические намерения сталкиваются с комплексом финансовых, организационных и академических препятствий. Приоритетом становится завершение программы, а не защита диссертации.

3. Проблематика психологического благополучия.

Новым вектором, открытым в исследовании 2025 г., стал анализ личностных и психологических барьеров. Контуры данного фактора были очерчены в работе 2017 г. в качестве периферийных трудностей, однако, с течением времени они стали полноценным структурным барьером. Опрошенные выпускники указали семейные обстоятельства (47%) и проблемы со здоровьем (21%) как серьёзные препятствия на пути к защите [1, с. 33–34]. Специальный скрининг с использованием шкалы РНҚ-4 выявил, что каждый второй аспирант (54%) демонстрирует склонность к депрессивным или тревожным состояниям, причём 9% – в

серьёзной форме [1, с. 36]. Очевидно, что пребывание в состоянии перманентного стресса, вызванного финансовой неустойчивостью, организационно-педагогическими трудностями и высокой нагрузкой, ставит под угрозу даже сильную академическую мотивацию.

4. Дифференциация по направлениям подготовки.

Оба исследования обнаруживают взаимосвязь между мотивацией аспирантов и условиями обучения. Серьёзное влияние на эту взаимосвязь оказывает научная область. В 2017 г. ориентация на исследовательскую карьеру наблюдалась у аспирантов математических и технических наук ($\approx 55\text{--}65\%$), в то время как гуманитарии и педагоги отдавали приоритет преподавательской карьере (в районе $72\text{--}73\%$) [3, с. 17]. К 2025 году эта специфика дополнилась данными о дифференцированной результативности: аспиранты, специализирующиеся на точных науках, чаще защищаются в срок, в то время как в социальных и гуманитарных науках до 80% защит переносятся на период после окончания аспирантуры [1, с. 39]. Это указывает на то, что структурные барьеры по-разному воздействуют на аспирантов разных специальностей, трансформируя их исходные мотивационные установки.

Таким образом, на основе аналитики и сопоставления эмпирических данных, возможно зафиксировать основные факторы, оказывающие воздействие на мотивацию современных аспирантов и выявить проблемные места. Анализируя выявленные тенденции, мы можем видеть, что проблема мотивационно-психологического дрейфа является частью более комплексного и масштабного кризиса всего института аспирантуры, так как трудности, напрямую не связанные с мотивацией (социально-экономические, академические, институциональные), могут оказывать на неё непосредственное влияние.

К сожалению, в России наблюдается дефицит исследований, посвящённых сбору отрефлексированного опыта среди аспирантов. Отсутствие широкого пула таких исследований не позволяет выявить и устранить причины, наблюдающейся на протяжении нескольких последних лет низкой результативности аспирантуры [2, с. 109]. В том числе, представляется затруднительным в полной мере идентифицировать мотивационно-психологический аспект данной проблемы, хотя как мы могли убедиться, повышение эффективности аспирантуры требует не только организационных, но и целенаправленных психолого-педагогических мер поддержки, ориентированных на сохранение мотивации и психологического благополучия молодых исследователей.

Список литературы

1. Барьеры при подготовке диссертаций в российской аспирантуре / С.В. Жучкова, А.И. Нефедова, Е.А. Терентьев, Н.М. Смирнов // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2025. – 52 с. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/1049378688.pdf> (дата обращения: 10.05.2026).
2. Жучкова С.В. Доказательное развитие аспирантуры: ландшафт исследований аспирантского опыта / С.В. Жучкова // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25. №2. – С. 98–113. DOI 10.15826/umpra.2021.02.017. EDN WRDOLI
3. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова, И.А. Груздев, З.И. Джафарова [и др.] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 60 с.
4. Федеральная служба государственной статистики. Раздел «Образование». – URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education> (дата обращения: 10.05.2026).

Стрелкова Екатерина Леонидовна
студентка

Научный руководитель
Боденова Ольга Викторовна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЙНЕ В КАРТИНЕ МИРА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: *целью статьи является исследование особенностей представлений о войне посредством изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста. Анализ опыта работы по ознакомлению детей с войной, накопленного в годы ВОВ, показал, что важным условием этой работы является учёт представлений детей о войне, а средством их изучения – рисунки. Однако в современных исследованиях в большей степени уделяется внимание проблемам разработки содержания и методов ознакомления детей с Днем Победы, Днем защитника Отечества, Днем народного единства. Установлено, что представления детей о войне отличаются в зависимости от зоны проживания детей, а статус семьи не оказывает влияния на содержание представлений.*

Ключевые слова: *картина мира, дошкольный возраст, мировосприятие, война, рисунок.*

В ряде исследований установлено, что представления о войне являются неотъемлемой частью картины мира детей, которая формируется в процессе общения, наблюдений, просмотра телепередач, интернет-источников и разговоров взрослых [1; 5; 6; 8; 10].

В силу особенностей возрастного развития, доступности различных источников информации у дошкольников зачастую складываются ошибочные представления о войне. По данным И.С. Капитан, они неопределенны и размыты, часто интуитивны, дети не могут их выразить точным словом. Это становится причиной заблуждений, страхов, тревоги либо, наоборот, праздничного восприятия происходящего. Данное обстоятельство определяет необходимость целенаправленного сообщения знаний о том, что происходит в стране, при одновременном воспитании отношения к тому, что сообщается [3].

Целью исследования явилось изучение представлений о войне у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения цели использовались следующие методы: теоретические (анализ литературы, анализ, синтез, сравнение, обобщение); эмпирические (беседа, проективный метод, эксперимент, изучение педагогического опыта); количественная и качественная обработка результатов. В исследовании принимали участие дошкольники из города Луганска и города Петрозаводска (из семей без участников СВО и из семей с участниками СВО) – 36 человек.

Результаты анализа литературы показали, что картина мира ребёнка старшего дошкольного возраста – это интегрированный образ мира, в котором ребёнок отражает и упорядочивает совокупность признаков предметов, объектов, явлений, событий, социальных связей и культурных ценностей, что становится основой эмоционально-ценностного и эстетического отношения к ним [5]. Она формируется под влиянием различных факторов: влияния взрослой культуры, побуждений и действий самого ребенка и детской субкультуры. Картина мира состоит из трех компонентов – когнитивного, эмоционального и деятельностного [12]. Формирование картины мира происходит поэтапно: мифопоэтическая картина мира характерна для младшего дошкольного возраста, у средних дошкольников преобладает натурфилософская, а старшие дошкольники овладевают универсально-символической и научной картиной мира [5].

Художественная деятельность в старшем дошкольном возрасте является одним из наиболее эффективных способов упорядочивания, а также изучения системы детских представлений о мире [9]. Рисунок – это создание образа с помощью линий, черт, важных для узнавания

признаков предмета: формы, размера, строения, движения, которые передаются во всех видах искусства. Рисунок выполняет ряд функций – опредмечивание опыта, выражение эмоций и чувств, усвоение социального опыта [7].

Установлено, что представления о войне, отражаемые в рисунках, могут быть нескольких видов: празднично-героическими, нейтрально-техническими, трагически-батальными. Для празднично-героического образа характерно изображение салюта, ярких красок, цветов, бабочек, радостных людей, парадной формы (ребёнок воспринимает войну как радостное событие, праздник, гордость за победителей). Для нейтрально-технического – самолёт, танк, вертолёт, корабль (ребёнок воспринимает войну как интерес к технике без особых эмоций). Для трагически-батального образа – тёмные цвета, взрывы, огонь, разрушенные здания, убитые люди и кровь (ребёнок воспринимает войну как страдание, смерть и угрозу) [11].

Для сравнительного анализа представлений детей применялись следующие критерии: содержание, герои детской картины, особенности изображения героев, действия героев, связи главных объектов, знаки войны, знаки мира, возможный личностный смысл, проявление агрессии, образ войны, эмоциональная окраска.

Результаты анализа эмпирических данных показали, что дети из г. Луганска имеют чёткие представления о войне. Они дифференцируют понятия «война» и «мир», «жизнь» и «смерть», «прошлое» и «будущее», «счастье» и «страдание». Война отождествляется с войнами и врагами, счастьем и страданием, добром и злом, миром и разрушенностью зданий. Образ войны чаще всего трагически-батальный. Отношение к войне отрицательное.

Дети из г. Петрозаводска, из семей без участников СВО, имеют менее точные представления о войне. Большинство детей не дифференцируют понятия «война» и «мир», «жизнь» и «смерть», «прошлое» и «будущее», «счастье» и «страдание». Присутствует образ войны чаще всего нейтрально-технический, реже празднично-героический. Отмечается положительное отношение к войне. Дети связывают войну с приключениями и интересом к технике.

Дети из г. Петрозаводска, из семей с участниками СВО, также имеют размытые и неточные представления о войне, не дифференцируют понятия «война» и «мир», «жизнь» и «смерть», «прошлое» и «будущее», «счастье» и «страдание». Образ войны чаще всего празднично-героический, реже нейтрально-технический. Отмечается нейтральное отношение к войне.

Итак, можно заключить, что у детей, не проживающих в зоне СВО, отмечается праздничное восприятие войны. Отметим, что во время Великой Отечественной войны у всех детей были чёткие представления о том, что происходит в стране, отрицательное отношение к врагу, желание принимать посильное участие в приближении к победе. Причиной этого являлась целенаправленная работа по ознакомлению детей с войной, проводимая в стране пропаганда, что обеспечивало причастность к общественной жизни, воспитывало патриотизм, желание и готовность бороться за мир, за родину с самого детства.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 416 с.
2. Воскобович О.В. Картина мира детей дошкольного возраста: понятийно-структурный анализ / О.В. Воскобович // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – №2. – 62 с. DOI 10.52772/25420291_2024_2_35. EDN EJAGZT
3. Капитан И.С. Изучение представлений о Великой Отечественной войне у детей старшего дошкольного возраста (на материале г. Ельца) / И.С. Капитан // Молодежная наука: тенденции развития. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2020. – №2. – С. 17–21.
4. Ковалевская А.П. Влияние экстремальной ситуации военного конфликта на эмоциональное состояние детей дошкольного возраста / А.П. Ковалевская // Вестник Вятского государственного университета. Психологические науки. – 2020. – №2. – С. 136. DOI 10.25730/VSU.7606.20.033. EDN EFFUOX
5. Куликовская И.Э. Эволюция детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Э. Куликовская. – Ростов н/Д., 2002. – С. 12. EDN TKRGGV
6. Лыкова И.А. Война и мир в представлении дошкольника: от кругозора к исторической и культурной памяти / И.А. Лыкова // Дошкольное воспитание. – 2020. – №4. – С. 10–19. EDN FSMKGW
7. Некрасова-Каратеева О.Л. Интерпретация художественного текста / О.Л. Некрасова-Каратеева // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. – 2019. – №1. – С. 60. EDN GXCBGM

8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб., 2001. – 89 с.
9. Райгородский Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2023. – 624 с.
10. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2008. – 366 с.
11. Хухрина О.В. Детские рисунки войны как искусствоведческая проблема: на материале рисунков советских и испанских детей 1930–1940-х годов: дис. ... канд. искусствоведения. Т. 1 / О.В. Хухрина. – СПб., 2025. – 155 с.
12. Яркина Л.В. Формирование картины мира у дошкольников / Л.В. Яркина // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №2. – С. 191–195. EDN YAQVCH

Суханова Ольга Валерьевна

магистрант

Научный руководитель

Образцова Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный
педагогический университет»
г. Херсон, Херсонская область

КОРРЕКЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен комплексный анализ системы логопедического воздействия, направленного на становление фразовой речи в раннем онтогенезе. Последовательно раскрываются основные задачи коррекционной работы и обосновывается интеграция интерактивных и цифровых инструментов в традиционный методический арсенал. К каждой задаче приводится пример практической реализации с использованием средств альтернативной коммуникации, аппаратных комплексов и мультимедийных дидактических игр.

Ключевые слова: ранний возраст, запуск речи, фразовая речь, коррекционная педагогика, альтернативная и дополнительная коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, видеомоделирование.

Введение.

Ранний возраст признается сенситивным периодом речевого онтогенеза, определяющим дальнейшее когнитивное, коммуникативное и социальное развитие ребенка [1]. Задержка перехода от номинативного словаря к предикативной фразе выступает одним из наиболее распространенных поводов обращения к специалистам дефектологического профиля. Формирование фразовой речи требует построения многоуровневой системы коррекционных задач, каждая из которых должна быть обеспечена адекватным методическим инструментарием, соответствующим как классическим представлениям о закономерностях развития речи, так и современному технологическому укладу [3].

Цель настоящей статьи – систематизировать ключевые задачи коррекционной работы по развитию фразовой речи и представить примеры их практической реализации с привлечением как традиционных, так и цифровых технологий обучения.

Основная часть.

Задача 1. Актуализация коммуникативного намерения и преодоление речевого негативизма.

На начальном этапе коррекционного воздействия приоритетной мишенью является формирование устойчивой потребности в вербальном взаимодействии. Ребенок должен перейти от исключительно жестово-мимических средств общения к использованию голоса как инструмента достижения цели. Традиционно данная задача решается посредством создания

«ситуации непонимания»: специалист делает вид, что не распознает жест или вокализацию ребенка, побуждая его к речевой попытке.

Пример классической работы. Ребенок тянется к игрушке и издает недифференцированный звук. Специалист удерживает предмет, устанавливает зрительный контакт и произносит: «Скажи: «Дай». При минимальной голосовой реакции игрушка немедленно передается ребенку, сопровождаясь эмоциональным подкреплением. Уже на этой стадии аморфное слово или звукоподражание квалифицируется как полноценная коммуникативная единица.

Цифровая модификация. Применение голосовых коммуникаторов (приложений-ААС на базе мобильных операционных систем). В аналогичной ситуации специалист активирует на планшете визуальную кнопку «Хочу», устройство озвучивает запрос. Затем рука ребенка направляется для самостоятельного нажатия. Экранное устройство выступает здесь не средством развлечения, а техническим средством обучения, дублирующим и моделирующим речевой акт. Это позволяет снизить уровень фрустрации, перевести жест в символическую плоскость и создать первичную схему коммуникативного цикла.

Задача 2. Расширение импрессивного и экспрессивного предикативного словаря.

Переход к двухкомпонентной фразе невозможен без достаточного объема глагольной лексики. Глагол составляет ядро будущего высказывания, обеспечивая предикативность как грамматическую категорию. На данном этапе необходимо, чтобы ребенок усвоил принцип комбинирования смысловых единиц: объект и совершаемое им действие.

Пример классической работы. Специалист организует игровую ситуацию с двумя-тремя персонажами. Осуществляется комментирование действий с акцентным выделением глагола: «Мишка идет. Зайка бежит». Далее следует вопрос и немедленное предоставление речевого образца: «Что делает мишка? Мишка идет. Повтори». Для облегчения усвоения ритмико-интонационной структуры фразы применяется мануальное подкрепление -прохлопывание или простукивание слогов.

Интерактивная модификация. Работа в среде «Интерактивный пол» или «Интерактивная песочница» (iSandBOX). Проецируемое изображение динамически реагирует на движения конечностей ребенка: разгребание песка вызывает появление воды и рыб, взмах руки – полет бабочки. Данная технология создает уникальную мотивационную среду для комментирующей речи. В отличие от статичной дидактической карточки, цифровая проекция провоцирует моторный отклик, который немедленно вербализуется взрослым и впоследствии усваивается ребенком. Специалист добивается связки «Рыба плавает», «Ловлю рыбу», опираясь на яркий визуальный стимул.

Задача 3. Формирование структурно-семантической схемы двухсловного предложения.

Освоение синтаксической схемы «субъект – предикат» (или «предикат – объект») требует многократного повторения в вариативных условиях. Ребенок должен перейти от голофраз к осмысленному грамматическому сочетанию, пусть и оформленному на первых порах аморфными словами.

Пример классической работы. Используется методика наращивания слоговой и смысловой структуры. Ребенок произносит «Бах» (упала). Специалист мгновенно моделирует развернутое высказывание: «Да, машинка упала. Скажи вместе: «Машинка упала». Прием опоры на визуальный план также эффективен: выкладываются две последовательные карточки PECS («Я» + «Хочу»), которые ребенок должен показать или подать взрослому, прежде чем получить желаемое.

Цифровая модификация. Технология видеомоделирования (Video Modeling), базирующаяся на теории социального научения. На мобильное устройство записывается короткий видеоролик продолжительностью 10–15 секунд, в котором значимый взрослый или сверстник демонстрирует речевой образец («Дай куклу»). Ребенок просматривает видео в режиме замедленного воспроизведения. Видеоряд фокусирует внимание на артикуляции и линейной последовательности слов, что компенсирует недостаточность слухоречевой памяти, часто сопутствующую задержкам речевого развития. После просмотра ситуация немедленно воспроизводится с реальными предметами.

Задача 4. Усвоение начальных грамматических категорий и словоизменения.

По мере закрепления двухсловной фразы вводится работа над падежными парадигмами. Ребенок учится изменять окончания существительных в винительном, дательном и предложном падежах, что делает высказывание понятным вне ситуативного контекста.

Пример классической работы. Сюжетная игра «Кого позовем?». Специалист демонстрирует игрушку и моделирует диалог: «Тук-тук. Кого позовем? Кошку. Зовем: «Кис-кис, кошка, иди!». Затем инициатива передается ребенку. При аграмматичном ответе («Собака иди») специалист осуществляет корректирующую подсказку с интонационным выделением флексии: «Позовем собаку. Даю миску кому? Собаке». Таким образом формируется понимание смысловозначительной роли окончаний.

Цифровая модификация. Специализированные логопедические программные продукты (платформы типа «Мерсибо»), построенные по принципу интерактивного выбора. Ребенок управляет анимированным персонажем посредством сенсорного экрана, выбирая грамматически верную форму из предъявленных вариантов (например, «дать сок», «дать сока», «дать соку»). Программа обеспечивает мгновенную положительную обратную связь без отсроченного порицания, что соответствует принципам безошибочного обучения. Специалист сопровождает цифровое действие речевым комментарием и добивается повторения правильной конструкции.

Задача 5. Развитие фразы на базе звукоподражательных комплексов.

Для неговорящих детей с тяжелой степенью недоразвития экспрессивной речи опорой служат звукоподражательные комплексы, из которых выстраивается псевдофраза. Данный подход опирается на положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития: от доступного лепетного репертуара к более сложным языковым формам.

Пример классической работы. Ребенок владеет лепетными эквивалентами слов: «Би-би» (машина), «Ту-ту» (поезд), «Бах» (упал). Специалист конструирует игровую коллизию, приводящую к смысловой цепочке: «Машина ехала-ехала и... Би-би бах!». Ребенок подхватывает интонационно и ритмически завершенную последовательность. Специалист закрепляет успех, переводя звукокомплекс в нормативное высказывание: «Правильно, машина упала. Би-би бах!». Так формируется первичное ощущение фразовой интонации и предикативности.

Задача 6. Интеграция фразы в спонтанную диалогическую коммуникацию.

Финальной и наиболее сложной задачей является вывод освоенной речевой конструкции из учебно-тренировочной ситуации в реальный диалог. Фраза должна рождаться не как механическое повторение образца, а как ответ на вопрос или выражение собственного намерения.

Пример классической работы. Чтение кумулятивной сказки («Репка», «Теремок») с опорой на серию сюжетных иллюстраций. Специалист инициирует диалог: «Дед позвал... (показ картинки)». Ребенок: «Бабу». Специалист стимулирует полный ответ: «Кого позвал дед? Скажи целым предложением». С поддержкой взрослого ребенок произносит: «Позвал бабу». Далее вопрос усложняется: «Зачем позвал?» – «Тянуть репку». Итоговая конструкция объединяется в трехсловную фразу: «Баба, тяни репку». Так глагольная фраза встраивается в коммуникативную ситуацию.

Цифровая модификация. Технологии дополненной реальности (AR). Применяются карточки с AR-метками: ребенок наводит планшет на поверхность стола, и на экране появляется трехмерный анимированный персонаж, взаимодействующий с реальным окружением. Специалист добивается не простого повторения, а спонтанной ответной реакции: «Что делает кошка?», ожидая высказывания «Кошка спит». Субъективное восприятие цифрового объекта как одушевленного повышает коммуникативную направленность речи. После успешной вербализации действие переносится на реальную игрушку, обеспечивая генерализацию навыка.

Заключение.

Система коррекционной работы по формированию фразовой речи в раннем возрасте представляет собой последовательное движение от пробуждения коммуникативной интенции к самостоятельному грамматически оформленному диалогическому высказыванию. Каждая из выделенных задач – актуализация потребности в речи, расширение глагольного словаря,

усвоение синтаксической схемы, овладение словоизменением и автоматизация в спонтанной коммуникации – требует дифференцированного методического обеспечения.

Современный протокол логопедического воздействия правомерно сочетает классический онтогенетический подход с полисенсорными цифровыми инструментами. Информационно-коммуникационные технологии (ААС-коммуникаторы, интерактивные песочницы, видеомоделирование, AR-приложения) расширяют арсенал педагога, повышают мотивационную составляющую занятий и позволяют компенсировать дефицитные звенья речевой функциональной системы. Однако необходимо подчеркнуть императивное условие их применения в раннем возрасте: экранное устройство используется исключительно в рамках требований СанПиН (непрерывная экспозиция не более 5–7 минут) и только как инструмент опосредования в диаде «взрослый – ребенок». Техническое средство обучения не может и не должно замещать живую речь, эмоциональное выражение и артикуляционный показ, обеспечиваемые специалистом в процессе совместно-разделенной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт образование, 2024. – 432 с.
2. Bellini S. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders / S. Bellini, J. Akullian // *Exceptional Children*. – 2007. – Vol. 73(3). – P. 264–287.
3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская. – М.: Парадигма, 2019.
4. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности» от 31.07.2020 №373 (требования к применению электронных средств обучения).

Хрусталева Анастасия Валерьевна
магистрант

Научный руководитель

Орлова Людмила Александровна
д-р пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы развития эмоционального интеллекта подростков в научной литературе и современной образовательной практике. Анализируются основные подходы к пониманию эмоционального интеллекта, его роль в личностном развитии, учебной мотивации, социализации и профилактике конфликтного поведения подростков. Внимание сосредотачивается на возрастных особенностях подросткового возраста, влиянии цифровой среды на эмоциональную сферу обучающихся, а также возможностях школы в формировании навыков эмоциональной саморегуляции и эмпатии. Рассматриваются педагогические технологии и трудности реализации программ развития эмоционального интеллекта в образовательной среде.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростковый возраст, эмоциональная саморегуляция, образовательная практика, социализация.

Проблема развития эмоционального интеллекта подростков приобретает актуальность, поскольку она связана не только с психологическим благополучием обучающихся, но и с их учебной мотивацией, социальной успешностью, способностью к конструктивному общению и профилактикой конфликтного поведения. О.В. Гукаленко справедливо рассматривает

эмоциональный интеллект наряду с социальным интеллектом как один из предикторов жизненного успеха: «умение понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей помогает подростку выстраивать бесконфликтные отношения, занимать более устойчивое положение в группе, предупреждать проявления девиантного поведения и формировать лидерские качества» [1, с. 14–15]. Важным является замечание исследователя о том, что в отечественной педагогической литературе проблема развития эмоционального интеллекта школьников пока освещается фрагментарно. Зачастую анализируются отдельные методы, но недостаточно разработана целостная система педагогического сопровождения данного процесса [1, с. 15].

В научной литературе эмоциональный интеллект трактуется неоднозначно. В широком смысле, вслед за П. Сэловеем и Дж. Мэйером, он понимается как способность отслеживать собственные чувства и эмоции, а также эмоциональные состояния других людей, различать их и использовать эту информацию для организации мышления и поведения [5, с. 42]. С.В. Чернышов показывает, что в современных исследованиях существуют разные модели эмоционального интеллекта: совокупность способностей к идентификации, пониманию и контролю эмоций; совокупность личностных качеств; как сложную систему способностей и индивидуально-личностных характеристик [5, с. 42]. С нашей точки зрения наиболее целесообразным представляется не расширять понятие эмоционального интеллекта до любой «хорошей личностной черты», а связывать его прежде всего с осознанностью, эмоциональной рефлексией, саморегуляцией, эмпатией и умением выражать эмоции социально приемлемым способом.

Сложность развития эмоционального интеллекта связана с самим подростковым возрастом. Ю.В. Давыдова, анализируя особенности эмоционального интеллекта подростков, показывает, что общий показатель эмоционального интеллекта может оставаться относительно стабильным, но отдельные его компоненты развиваются неравномерно: «способность распознавать эмоции других людей и эмпатия могут усиливаться, тогда как управление собственными эмоциями, особенно в период подросткового кризиса, оказывается затрудненным» [2, с. 95–98]. Приведенное мнение подтверждает мысль о том, что подросток часто уже способен понимать эмоциональное состояние другого, но еще не всегда способен удерживать собственную реакцию, прогнозировать последствия импульсивного поведения и выбирать конструктивную форму выражения переживаний. Поэтому эмоциональный интеллект в подростковом возрасте следует рассматривать не как уже сложившееся качество личности, а как динамическую систему, требующую целенаправленной педагогической и психологической поддержки.

Дополнительным фактором риска становится изменение характера общения подростков в цифровой среде. О.В. Шурыгина отмечает, что использование гаджетов и социальных сетей меняет эмоциональную сторону коммуникации (общение становится более опосредованным, сокращается глубина эмоционального переживания и снижается интерес к живому взаимодействию) [6, с. 75]. Сама цифровая среда не является однозначно негативной, но она становится проблемной тогда, когда заменяет непосредственное общение, снижает опыт распознавания мимики, интонации, жестов, пауз, эмоциональных реакций собеседника. В результате подросток может коммуницировать онлайн, но испытывать трудности в реальном диалоге, в разрешении конфликта, в выражении сочувствия и в принятии эмоциональной обратной связи.

Школа обладает значительным потенциалом для развития эмоционального интеллекта подростков, но этот потенциал реализуется только при условии последовательной работы. С.В. Чернышов подчеркивает, что в подростковом возрасте значимыми становятся юмор, проблемные ситуации нравственного выбора, чтение и обсуждение художественных текстов, психологически ориентированные проекты, групповые формы работы, обучение в сотрудничестве и рефлексивные практики: дневники эмоций, рефлексивные круги, эссе, визуализация переживаний [5, с. 47–48]. О.В. Гукаленко также связывает развитие эмоционального интеллекта в основной и старшей школе с активными практико-ориентированными методами, коллективными проектами, совместной исследовательской деятельностью, кинотерапией, арт-терапией и психогимнастикой [1, с. 18–20]. Следовательно, эмоциональный интеллект формируется не через разовое «занятие об эмоциях», а через многократное включение подростка в ситуации выбора, обсуждения, сотрудничества, сопереживания и рефлексии.

Немаловажную роль в развитии эмоционального интеллекта могут играть игровые и тренинговые технологии. О.В. Шурыгина показывает, что на уроках иностранного языка игры, речевые разминки, «шкала эмоций», ролевые ситуации, дебаты и задания на распознавание эмоций помогают подросткам осознавать свое состояние, понимать чувства других, преодолевать страх высказывания и активнее включаться в коммуникацию [6, с. 78–80]. А.В. Дегтярев, рассматривая подростков с отклоняющимся поведением, подчеркивает профилактический потенциал группового тренинга, поскольку группа выступает как модель социального пространства, где подросток может получить обратную связь, освоить новые способы поведения и научиться перерабатывать эмоциональное напряжение [3, с. 244–245]. При этом А.В. Дегтярев критически отмечает, что многие тренинговые программы строятся как последовательность слабо связанных между собой упражнений и не имеют достаточной методологической основы (10–12 занятий часто оказывается недостаточно для устойчивого изменения эмоционально-поведенческих навыков) [3, с. 247–250]. Развитие эмоционального интеллекта нельзя сводить исключительно к проведению нескольких тренингов без диагностики, возрастной адаптации и последующего сопровождения.

Существенной проблемой остается подготовленность педагогов. О.М. Исаева и С.Ю. Савинова, обобщая исследования 1999–2020 годов, показывают, что развитие эмоционального интеллекта изучается в разных направлениях: через условия и предпосылки его формирования, обучение, работу со школьниками, студентами и специалистами различных профессий [4, с. 105–109]. Педагог должен владеть не только предметной методикой, но и элементами возрастной психологии, эмоциональной диагностики, организации безопасной коммуникации и рефлексивного обсуждения. Без такой подготовки школа рискует либо игнорировать эмоциональные трудности подростков, либо подменять развитие эмоционального интеллекта внешне привлекательными, но методически случайными упражнениями.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта подростков в научной литературе и образовательной практике раскрывается как сложная междисциплинарная проблема. Эмоциональный интеллект является условием личностного благополучия, учебной и социальной успешности, эмпатии и профилактики конфликтного поведения. Но с другой стороны, его развитие осложняется возрастной эмоциональной нестабильностью подростков, влиянием цифровой коммуникации, недостаточной подготовленностью педагогов, нехваткой диагностических инструментов и отсутствием целостных программ сопровождения. Перспективным направлением решения проблемы становится прибегание к эмоциональной рефлексии на уроках и во внеурочной деятельности, развитию групповых форм работы, созданию психологически безопасной образовательной среды, включению семьи в воспитательный процесс и подготовка педагогов к осознанной работе с эмоциональной сферой подростков.

Список литературы

1. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор / О.В. Гукаленко // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – №2. – С. 14–28. DOI 10.51314/2073-2635-2022-2-14-28. EDN PTYIMA
2. Давыдова Ю.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков / Ю.В. Давыдова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2007. – №2. – С. 92–99. EDN JVDXWL
3. Дегтярев А.В. Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением / А.В. Дегтярев // Психолого-педагогические исследования. – 2013. – Т. 5. №3. – Ст.28.
4. Исаева О.М. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований / О.М. Исаева, С.Ю. Савинова // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. №2. – С. 105–116. DOI 10.17759/jmfp.2021100211. EDN XDSBRW
5. Чернышов С.В. Эмоциональное развитие школьников средствами иноязычного образования / С.В. Чернышов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – Т. 1. №1. – С. 40–51. DOI 10.24412/2224-0772-2026-111-40-51. EDN RNWAOF
6. Шурыгина О.В. Влияние игровых технологий на развитие эмоционального интеллекта школьников при изучении иностранного языка / О.В. Шурыгина // Проблемы современного образования. – 2024. – №2. – С. 74–81. DOI 10.31862/2218-8711-2024-2-74-81. EDN TDQTUS

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИИ, УПРАВЛЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Белая Анастасия Викторовна
студентка

Научный руководитель
Коломийченко Елена Валерьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ФАРМАКОЛОГИЯ СПОРТА СРЕДИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема использования фармакологических средств студентами, совмещающими обучение в вузе с активными занятиями спортом. Особое внимание уделено медицинским и психологическим рискам бесконтрольного приема медикаментов, а также этическим аспектам сохранения «чистого» спорта. В заключении предлагаются альтернативные методы поддержания высокой работоспособности, такие как оптимизация режима восстановления, психологическая коррекция и сбалансированное питание, подчеркивается важность образовательной профилактики среди молодежи.

Ключевые слова: спортивная фармакология, студенческий спорт, допинг, анаболические стероиды, стимуляторы, здоровый образ жизни, профилактика, здоровье студентов, БАДы.

Введение.

Сегодня спортивная фармакология вышла далеко за пределы профессиональных лабораторий. По сути, это наука о том, как с помощью лекарств заставить тело работать на пределе возможностей, быстрее восстанавливаться и становиться сильнее. В вузовской среде, где ребята вынуждены метаться между жесткими дедлайнами по учебе и изнурительными тренировками, интерес к «волшебным таблеткам» предсказуемо растет. В этой статье мы без прикрас разберем, чем именно увлекаются студенты-атлеты, какой ценой даются быстрые рекорды и где проходит грань между поддержкой здоровья и опасным допингом.

Что такое спортивная фармакология? Основные группы веществ и их действие.

Мир спортивной химии огромен, и каждый препарат бьет по своей цели [1]. Если попытаться систематизировать то, что чаще всего попадает в руки студентов, картина будет выглядеть следующим образом.

Анаболические стероиды: это, пожалуй, «классика» допинга. Синтетический тестостерон заставляет мышцы расти как на дрожжах, а силовые показатели – взлетать. Но важно понимать, что это грубое вмешательство в гормональный фон.

Гормоны роста: его ценят за способность регенерировать ткани и «плавить» жир, превращая тело в сухую мышечную массу.

Стимуляторы: их задача разогнать нервную систему до максимума. В итоге – предельная концентрация и агрессия на поле, но полный упадок сил после.

Диуретики: кажутся безобидными мочегонными, но спортсмены используют их для экстренной сгонки веса или чтобы поскорее вымыть следы запрещенных веществ из организма перед тестами.

Бета-блокаторы: эти препараты убирают дрожь в руках и замедляют пульс.

Пептидные гормоны: эритропоэтин – это топливо для выносливости.

Добавки: сюда относятся протеины, креатин и витамины. Это фундамент, который помогает выжить под нагрузками, не нарушая закон.

Почему студенты выбирают этот путь?

Мотивы часто лежат глубже, чем просто желание получить медаль.

Во-первых, это колоссальное давление. Нужно быть отличником в аудитории и чемпионом на стадионе – организм просто не вывозит такую двойную нагрузку.

Во-вторых, социальные сети. Глядя на идеальные тела блогеров, студенты начинают верить, что такая форма – норма, и достичь её нужно любой ценой.

В-третьих, это банальный информационный вакуум. Ребята видят эффект, но не осознают механизмы действия препаратов, полагаясь на советы «бывалых» из спортзала, а не на мнение врачей.

Распространенные средства и их применение.

Среди студентов-спортсменов, принимающих решения о фармакологической поддержке, можно выделить несколько групп веществ, пользующихся наибольшей популярностью, независимо от их легального статуса – разрешены они или запрещены.

1. Анаболические стероиды (АС).

Одна из самых известных и широко применяемых групп допинговых препаратов. Их основное действие заключается в усилении синтеза белка в мышечных клетках, что приводит к гипертрофии – увеличению размера мышечных волокон. Анаболические стероиды используются для увеличения мышечной массы, силы и выносливости. Они особенно популярны в силовых видах спорта, таких как тяжелая атлетика и пауэрлифтинг, а также в игровых дисциплинах для улучшения физических показателей. Последствия: повышение артериального давления, повреждение печени, нарушения липидного профиля (снижение уровня «хорошего» холестерина и повышение «плохого»), сердечные проблемы, акне, выпадение волос, гинекомастия (увеличение грудных желез у мужчин), нарушения менструального цикла у женщин, бесплодие, снижение иммунитета. Психологические: наблюдаются выраженные поведенческие и эмоциональные нарушения, такие как повышенная агрессивность (иногда ассоциируемая с так называемым «стероидным гневом»), лабильность настроения, эпизоды депрессивных состояний и развитие параноидальных расстройств. Применение и распространение анаболических стероидов (АС) в отсутствие медицинских показаний квалифицируется как противоправное деяние в юрисдикциях многих государств, включая Российскую Федерацию. Деятельность, связанная с АС, также находится под запретом Всемирного антидопингового агентства (WADA).

2. Стимуляторы.

К этой категории относятся вещества, которые усиливают работу центральной нервной системы. Их часто применяют для преодоления усталости, улучшения бдительности и способности к концентрации. Действуют на увеличение выносливости, ускорение реакций, снижение ощущения утомления. Они популярны в спортивных дисциплинах, требующих высокой концентрации, быстрой реакции и продолжительных усилий. Типичные представители: Амфетамины, метилфенидат (известный как Риталин), эфедрин. Последствия применения, физиологические: учащение пульса и повышение кровяного давления, аритмии, риск инфаркта и инсульта, головные боли, тремор, нарушения сна, обезвоживание, снижение массы тела; психологические: повышенная тревожность, раздражительность, развитие психозов, формирование зависимости, депрессивные состояния при отказе от вещества. Многие стимуляторы классифицируются как запрещенные WADA и находятся под строгим контролем.

3. Гормон роста и эритропоэтин.

Гормон роста – это вещество способствует развитию тканей, ускоряет заживление после повреждений и помогает организму расщеплять жировые отложения. Применяется для более быстрого восстановления после травм и для наращивания мышечной массы; эритропоэтин – данный гормон стимулирует выработку эритроцитов (красных кровяных телец), что улучшает доставку кислорода к мышечным тканям и, как следствие, повышает общую выносливость организма. Используется для увеличения выносливости, особенно в видах спорта, где важна продолжительная физическая активность (например, бег, велоспорт, лыжные гонки).

Возможные негативные последствия.

Гормон роста может привести к повышенному риску развития диабета, заболеваний сердечной мышцы, акромегалии, а также к развитию синдрома запястного канала.

Эритропоэтин способствует загущению крови, что увеличивает вероятность образования тромбов, а также повышает риск возникновения инфарктов и инсультов.

И гормон роста, и эритропоэтин включены в список запрещенных веществ Всемирным антидопинговым агентством WADA [2].

4. Другие вещества.

Диуретики: применяются с целью ускоренного снижения массы тела, а также для сокрытия фактов употребления других запрещенных субстанций. Бета-блокаторы: находят применение в дисциплинах, где критически важна высокая точность движений, для купирования непроизвольного тремора.

Цена успеха: риски и побочные эффекты.

Бесплатных рекордов не бывает. Ирония в том, что даже те средства, которые кажутся безопасными, могут стать ядом при бесконтрольном приеме.

Физический удар. Стероиды бьют по печени, превращают кожу в поле боя с акне и «сажают» сердце. У парней это часто заканчивается гинекомастией и бесплодием, у девушек – необратимыми изменениями в организме.

Психика под прицелом. «Стероидная ярость» – это не миф. Резкие смены настроения, внезапная агрессия и затяжные депрессии после курса – обычная плата за временное превосходство.

Зависимость. Особенно это касается стимуляторов. Мозг привыкает работать на «высоких оборотах», и обычная жизнь начинает казаться серой и медленной.

Этическая и юридическая сторона вопроса.

Допинг – это не только про вред здоровью, это про честность. Когда один атлет пашет годами, а другой получает тот же результат за месяц «курса», сама идея спорта обесценивается. К тому же, игры с законом в этой сфере заканчиваются одинаково: дисквалификация, позор и крест на профессиональной карьере. В России, как и во всем мире под эгидой WADA, использование многих из перечисленных веществ квалифицируется как правонарушение, а за их сбыт можно получить вполне реальный срок.

Как добиться результата без «химии»? Альтернативы и профилактика.

На самом деле, спортивные амбиции – это круто, и их вполне реально реализовать без всяких запрещенных таблеток. Если честно, многие профессионалы добиваются высот на чистом энтузиазме и правильном подходе, который строится на нескольких базовых вещах.

Нормальная еда – это база. Можно сколько угодно искать волшебную пилюлю, но без грамотного рациона ничего не будет. Основа достижений – это простое БЖУ: правильный баланс белков, жиров и углеводов, плюс витамины. Организм должен получать качественное топливо, тогда и результаты пойдут вверх.

Умные тренировки, а не просто «пахота». Нельзя просто прийти в зал и хвататься за всё подряд. Нужна четкая структура, подогнанная именно под твои физические данные. Только так можно реально нарастить силу и выносливость, не убив при этом здоровье за один сезон.

Сон – это святое. Почему-то студенты забывают на отдых в первую очередь, а зря. Качественное восстановление и нормальный сон важны не меньше, чем сами тренировки. Без отдыха мышцы просто не растут, а нервная система рано или поздно скажет «прощай».

Работа с головой. Спорт – это не только про бицепсы, но и про психологию. Иногда полезно пообщаться со спортивным психологом, чтобы научиться выводить стресс, не теряя мотивацию и уметь фокусироваться на цели, когда становится совсем тяжело.

Слушать профессионалов, а не «экспертов» из интернета. Очень важно получать информацию из проверенных источников. Лучше лишний раз посоветоваться с опытным тренером, нормальным диетологом или врачом, чем проверять на себе сомнительные методики из соцсетей. Достоверная информация – это, по сути, твоя главная страховка от ошибок.

Заключение.

Спортивная фармакология в студенчестве – это всегда ходьба по тонкому льду. Попытка обмануть природу ради быстрого результата часто приводит к тому, что к моменту окончания вуза у молодого человека вместо блестящего будущего остается лишь букет хронических

болезней. Настоящий спорт – это про раскрытие внутренних ресурсов, а не про соревнование фармацевтических компаний.

Список литературы

1. Кулиненко О.С. Фармакология спорта: справочник / О.С. Кулиненко. – 5-е изд. – М.: Советский спорт, 2012. – 216 с.
2. Всемирное антидопинговое агентство (WADA). Всемирный антидопинговый кодекс 2021.
3. Долгова О.И. Закономерности и тенденции, демонстрирующие влияние физической активности на отношение к своему здоровью студентов / О.И. Долгова, Е.В. Коломийченко // Научный альманах. – 2018. – №10-3(48). – С. 174–177. DOI 10.17117/na.2018.10.03.174. EDN MHUCKD
4. Коломийченко Е.В. Особенности формирования образа «я» у девушек, занимающихся физической или спортивной деятельностью / Е.В. Коломийченко // Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 23–25 июня 2022 г.). – Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2022. – С. 96–101. EDN EYEWPT

Богославцева Людмила Викторовна

канд. экон. наук, доцент

Затуливетров Константин Евгеньевич

студент

Семенова Валентина Расуловна

студентка

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В ФИНАНСИРОВАНИИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье обосновывается роль государства в финансировании обязательного уровня образования. Представлены научные подходы к раскрытию содержания понятия «образование». Определены нормативные и стратегические документы, регулирующие порядок финансирования общего среднего образования. Сформулированы выводы о необходимости развития программно-проектного финансирования образования с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: образование, конституционное право, государство, финансирование, субсидирование, стратегия.

Образование, являясь отраслью социальной сферы, решает стратегические задачи становления личности и подготовки профессионалов, способных обеспечить социально-экономическое развитие страны с учетом ее конкурентоспособности и национальной безопасности. Именно поэтому в раскрытии сущности дефиниции «образование» вызывает практический интерес не только непосредственно образовательный процесс, но и его регулирование со стороны государства.

Используя метод раскрытия содержания понятия «образование» через его функции, ученые выявили и охарактеризовали особенности по уровням и ступеням образования. Заслуживает внимания концептуальный характер исследования Дроздовой А.М. различных подходов и взглядов ученых на место и роль образования в развитии государства [1, с. 98].

Представим некоторые различные точки зрения отечественных ученых по содержанию «образования» в разные исторические периоды развития страны:

– известный ученый, д.п.н, Сенько Ю.В.: «Образование – всегда настоящего времени, хотя основано на прошлом и устремлено в будущее» [3, с. 24];

– один из ведущих современных психологов Зинченко В.П. в своих публикациях неоднократно касался вопросов философии образования, отмечая, что образование – это не только знания, умения и навыки, не только память [4];

– выдающийся педагог Галанин Д.Д.: «Обучением я называю один из способов к приобретению образования, состоящий в усвоении того, что письменно или устно сообщается другими людьми. Образование необходимо и обязательно требует критики и самостоятельной логической мысли» [5, с. 134].

В результате в научной среде сложилась общая позиция, что образование – это детерминированный процесс воспитания и обучения. Образовательный процесс представляет собой целенаправленную, организованную, систематическую передачу подрастающим поколениям накопленных знаний и опыта во всех отраслях и общественных отношениях, результатов развития общественного сознания и культуры производительного труда.

Однако дискуссия по поводу использования инструментов и механизмов реализации процесса образования продолжается не только в нашей стране, но и на мировом уровне, в том числе от предоставления прав, свобод и обязанностей детям до роли непрерывного образования граждан на всех этапах жизненного пути.

Исследуя содержание определения «образования» и практику применения термина, можно выделить различные аспекты этого понятия, что доказывает необходимость комплексного подхода к раскрытию дефиниции «образование».

В условиях сложной геополитической ситуации особенно актуальным стал вопрос о роли образования в обеспечении национальных интересов и суверенитета общества и государства. Какие именно национальные цели предопределяют развитие государственной системы образования и ее финансовое обеспечение.

Важно, что в отечественной практике право на образование закреплено в Конституции РФ в статье 43 и в ФЗ №273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации», которые закрепляют в качестве обязательного уровня среднее общее образование. Именно это нормативное положение предопределяет обязательность бюджетного финансирования и государственного регулирования среднего общего образования. Таким образом, роль государства в разработке и реализации финансового механизма образования определяется, прежде всего, правовым и нормативным обеспечением.

К сожалению, по данным статистики количество организаций, осуществляющих деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования (прежде всего, речь идет о школах) сокращается, что обусловлено демографическим спадом. В тоже время положительным аспектом следует считать, хоть и незначительный, но наметившийся рост числа обучающихся.

Кроме того, наметилась тенденция сокращения числа обучающихся в старших 10–11 классах, что обусловлено уходом учеников с 9 классов в средние специальные и профессиональные учебные заведения (колледжи). Сложившаяся динамика изменения контингента обучающихся обусловлена сложностями подготовки и сдаче ЕГЭ. В результате развивается практика поэтапного получения высшего образования через колледжи.

Согласно данным Министерства просвещения Российской Федерации, в 2025 году в первый класс пошли около 1,5 миллиона детей. Чтобы оценить масштаб сокращения, следует сравнить этот показатель с данными за предыдущие годы.

Как видно из данных рисунка 1, если в 2023 году в России наблюдался небольшой прирост первоклассников, то за последующие два года их число сократилось на 25% (с 2,0 млн до 1,5 млн).

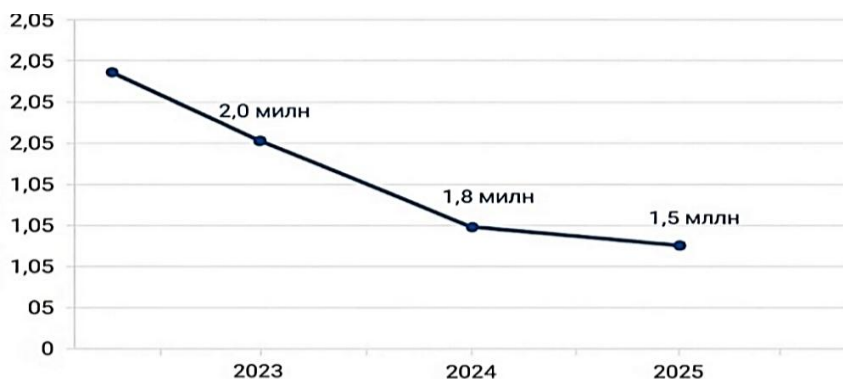


Рис. 1. Динамика числа первоклассников в России за 2023–2025 гг.

В некоторых регионах, особенно в тех, которые испытывают отток населения, сокращение числа первоклассников является еще более острым:

– Республика Тыва: этот регион, известный высоким уровнем рождаемости, в 2025 году зарегистрировал всего 6 268 первоклассников, что на 15% меньше, чем в 2024 году. Это снижение объясняется не только снижением рождаемости, но и миграцией населения в более экономически развитые регионы;

– Ивановская область: этот регион является одним из примеров, где демографический спад ощущается особенно остро.

В 2025 году Правительством РФ была утверждена Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики до 2036 года. Главная цель которой – сохранение населения за счет повышения рождаемости, укрепления здоровья семей и поддержки многодетности.

Демографические изменения влияют на число образовательных учреждений общего среднего образования и на контингент обучающихся, которые и составляют количественный показатель государственного (муниципального) задания. В отличие от коммерческих предприятий и организаций образовательные учреждения, как правило, являются бюджетными или автономными учреждениями и финансируются в форме субсидирования государственного (муниципального) задания.

При планировании бюджетных расходов образовательными учреждениями в настоящее время используются два основных метода: нормативный (или подушевой) и программно-целевой.

Нормативный (подушевой) метод планирования расходов бюджета используется при планировании расходов на выполнение государственного (муниципального) задания. Нормативы устанавливаются законом или подзаконными актами и являются основой для расчета затрат образовательного учреждения, которые в плане финансово-хозяйственной деятельности отражаются как выплаты.

Практический опыт по организации финансового планирования позволяет оценить эффективность тех или иных методов планирования. Так, субсидирование государственного (муниципального) задания обеспечивает гарантии осуществления образовательного процесса в необходимых объемах и надлежащего качества. Целевые расходы, как правило, финансируются в программно-проектном формате. С 2019 года по 2024 год в РФ был реализован Национальный проект «Образование», результаты которого стали основой для достижения национальных целей на 2030 и на плановый период до 2036 года в Стратегии развития образования до 2036 года.

Отметим, что структура расходов на образование по уровням бюджетной системы достаточно стабильна во времени. Так, в 2023 году из общей суммы финансирования отечественного образования (7,2 трлн. рублей) почти 85% составило бюджетное финансирование [2].

К источникам финансирования также относятся платные образовательные услуги и доходы от приносящей доход деятельности в соответствии с уставом образовательного учреждения.

Общие и индивидуальные свойства образовательных услуг определяют особенности формирования и развития рынка образовательных услуг как специфической формы организации

экономических взаимосвязей между участниками процесса образования. Рынку образовательных услуг присущи следующие особенности:

- наличие развитого механизма нормативно-правового обеспечения;
- наличие конкуренции на рынке образовательных услуг и возможность многовариантного выбора;
- проведение государством налоговой политики, в результате чего действующим законодательством установлены льготы и вычеты на образование;
- регионализация предоставления образовательных услуг;
- государственная аккредитация и лицензирование.

Факторы, влияющие на повышение объемов финансирования в соответствии с национальным проектом Образование, до 2024 года и Стратегией развития образования до 2036 года можно объединить в несколько групп.

1. Долгосрочные тенденции экономического роста отрасли.
2. Демографические изменения в составе потребителей образовательных услуг, а также в способах использования квалификационных знаний и навыков.
3. Внедрение инноваций.
4. Технологические изменения.
5. Изменения в системе маркетинга.

Развитие государственно-частного партнерства в области финансовой поддержки образовательных учреждений представляет собой форму повышения доступности и качества образовательных услуг на основе привлечения дополнительного финансирования и повышения эффективности управления ресурсами образовательного учреждения. Данный механизм недостаточно распространен в российской практике.

Безусловно, финансовое благополучие образовательных учреждений общего среднего образования регулируется нормативными актами Правительства РФ, а также органами власти субъектов РФ и муниципальных образований. Эффективное освоение бюджетных ассигнований в соответствии с планом финансово-хозяйственной деятельности по кодам бюджетной классификации призвано в конечном итоге создавать благоприятные и комфортные условия для обучения. Следовательно, повышается значение финансового менеджмента в учреждениях образования. Кроме того, одной из предпосылок формирования системы мониторинга качества финансового менеджмента является возникновение обязательств в результате взаимоотношений учреждений образовательной сферы с другими контрагентами.

В целом, результативность использования бюджетных средств обуславливает количество и размер субсидии государственного (муниципального) задания образовательных учреждений. По нашему мнению, субсидирование государственного (муниципального) задания и целевые субсидии должны обеспечивать развитие учреждений общего среднего образования и создавать условия для повышения качества и уровня образования.

Список литературы

1. Дроздова А.М. Образование: личность, специалист, развитие государства / А.М. Дроздова // Право: история и современность. – 2020. – №4(13). – С. 97–107. DOI 10.17277/pravo.2020.04.pp.097-107. EDN GRNVML
2. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2025. – URL: <https://foresight.hse.ru/news/1024139255.html> (дата обращения: 20.04.2026).
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с. EDN SXZPWV
4. Степанова М.А. Психологическая наука и философия в сфере образования: современное состояние и актуальные задачи / М.А. Степанова // Вопросы философии. – URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=145 (дата обращения: 20.04.2026).
5. Царева С.Е. Понятие образования в педагогическом исследовании по теории и методике обучения и воспитания / С.Е. Царева // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №11. – С. 133–136. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=988> (дата обращения: 20.04.2026). EDN RAUCRX

Брагина Оксана Александровна

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой

Малышева Юлия Анатольевна

преподаватель

Филиал ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Минобороны России
г. Челябинск, Челябинская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль современных технических средств обучения (ТСО) в языковой подготовке студентов военного вуза. Актуальность обусловлена геополитической обстановкой, требующей от военных специалистов глубокого владения английским языком для участия в совместных учениях, работе в международных штабах и зарубежных командировках. Традиционное языковое образование зачастую отстаёт от реальных потребностей: выпускники владеют грамматикой, но теряются в диалоге с носителями языка или при работе с технической документацией. Цель – развитие уверенного владения повседневной и военной терминологией, умения общаться в сложной обстановке, точно понимать и формулировать команды.

Ключевые слова: английский язык, военный вуз, технические средства обучения, компьютерные тесты и тренажеры, мультимедийные учебные курсы.

В мире сложилась такая геополитическая обстановка, в которой от четкости взаимодействия и скорости принятия решений подчас зависят жизни людей и исход операций. Поэтому ценность квалифицированного военного специалиста, владеющего иностранными языками, в частности, английским, сложно переоценить. Совместные учения, работа в международных штабах, зарубежные командировки – все это требует не просто формального знания уставных фраз, а глубокого, живого владения языком, понимания специфической терминологии и даже культурных нюансов [3, с. 87].

Языковая подготовка в системе военного образования ведется, но зачастую она отстает от реальных потребностей. Выпускник может знать грамматику, но теряется в быстротекущем диалоге с носителем языка или не может оперативно проработать техническую документацию. Возникает парадокс: вузы учат языку в целом, но не всегда готовят к тем конкретным ситуациям, в которых оказывается специалист.

Назрела необходимость в своего рода «языковой специализации», которая шла бы рука об руку с военной. Речь не об общих курсах, а о целевых, интенсивных программах, сфокусированных на нуждах конкретного рода войск или военно-учетной специальности. Инвестиции в такое качественное, прикладное языковое образование – это не трата ресурсов, а стратегическое вложение в обороноспособность и международный авторитет страны.

Технические средства обучения (ТСО) уже давно стали частью образовательного процесса. Когда-то это были обычные проекторы с набором прозрачных слайдов, которые проецировались на белый экран. Сегодня ситуация изменилась кардинально [2, с. 359]. Технологии стремительно развиваются, и современные ТСО заняли прочное место в системе обучения, включая преподавание английского языка. Интерактивные доски, мультимедийные комплексы, обучающие платформы и специализированные программы открывают новые возможности для эффективного освоения языков и делают процесс обучения более наглядным, гибким и увлекательным.

Из пассивного инструмента для демонстрации они превратились в интерактивную среду, которая кардинально меняет сам процесс обучения. Если раньше студент был просто

зрителем, то теперь он выступает как активный участник, который может взаимодействовать с виртуальным классом, отрабатывать диалоги с партнером или погружаться в аутентичную языковую среду с помощью мультимедиа-технологий.

Технические средства обучения на уроках английского языка в военном вузе включают:

- аудио- и видеотехника (наушники, колонки, проекторы);
- компьютеры и планшеты;
- интерактивные доски;
- языковые лаборатории;
- образовательное программное обеспечение (ПО);
- мультимедийные обучающие курсы;
- тренажеры и симуляторы и др. [2, с. 367].

Применение ТСО обусловлено общей спецификой обучения студентов военного вуза, когда иностранный язык рассматривается не просто как учебная дисциплина, а как важнейший инструмент будущей службы.

Цель лингвистической подготовки студентов военного вуза: развить у уверенное владение как повседневной лексикой, так и специализированной военной терминологией, научить общаться на английском языке в сложной обстановке.

Особое значение придается умению точно понимать и формулировать команды, что критически важно для взаимодействия с иностранными коллегами, а также участия в международных операциях и учениях. В процессе обучения акцент делается на точность выражений, однозначность команд и развитие способности принимать решения в нестандартных ситуациях [3, с. 91].

В результате преподавания английского языка необходимо научить курсантов использовать язык в условиях, максимально приближенных к реальной службе.

Занятия английским языком интегрированы с профильными дисциплинами – связью, навигацией, тактикой. Использование технических средств обучения повышает наглядность и прикладную ценность изучаемого материала.

На уроках широко применяется метод моделирования боевых ситуаций, когда курсантам отводятся четкие роли (командира, радиста, пилота и т. д.), а все коммуникации ведутся исключительно на английском языке.

Для создания реалистичной обстановки на уроках английского языка широко используются специализированные симуляторы и мультимедийные технологии.

Кроме того, регулярно проводятся тренировки по ведению радио переговоров. Курсанты работают в парах, используя наушники и рации, чтобы отрабатывать стандартные команды и протоколы, принятые в НАТО. Это позволяет не только значительно улучшить восприятие речи на слух в условиях помех, но и до автоматизма отработать специфические особенности радиообмена.

В учебном процессе также активно задействуются карты, тактические схемы и формы военных докладов. На их основе курсанты учатся грамотно отдавать приказы, уверенно ориентироваться на местности и составлять четкие рапорты. Преподаватель может выводить схемы оперативной обстановки на интерактивную доску, а курсанты получают задание прокомментировать свои действия и принять решения на английском языке.

Отдельное направление работы – это анализ видеоматериалов. В него входят просмотры реальных записей военных брифингов, интервью с офицерами и выступлений командиров. После просмотра проходит детальное обсуждение, которое затрагивает не только содержание и новую лексику, но и структуру речи, правильные интонации, а также культурные особенности военного общения в англоязычных странах.

В таблице 1 показано возможное применение ТСО на уроках английского в военном вузе.

Таблица 1

Применение ТСО на уроках английского в военном вузе

ТСО	Назначение
Интерактивные доски	Визуализация военных терминов, схем, тактических заданий
Языковые лаборатории	Отработка произношения, аудирования, симуляция радиопереговоров
Военные симуляторы с языковым интерфейсом	Имитация боевых/учебных ситуаций с использованием английского
Мультимедийные учебные курсы	Специализированные модули: «Military English», «Aviation English», «Naval English»
Мультимедийные учебные курсы	Специализированные модули: «Military English», «Aviation English», «Naval English»
Компьютерные тесты и тренажеры	Контроль знаний, самоподготовка, тренировка грамматики и лексики
Видеоматериалы на английском языке	Просмотр и анализ брифингов, новостей НАТО, интервью офицеров
Онлайн-платформы (Zoom, MS Teams, Moodle)	Проведение дистанционных занятий, обсуждение с носителями языка

Таким образом, современные технические средства обучения студентов военного вуза на уроках английского языка становятся не просто вспомогательным элементом, а фундаментальной частью образовательной экосистемы, предлагая персонализированный, гибкий и максимально практико-ориентированный подход к изучению языка.

Список литературы

1. Зими́на Е.В. Особенности методики обучения иностранным языкам курсантов военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования / Е.В. Зими́на // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – С. 284–288.
2. Информационные технологии: учебник для вузов / под ред. В.В. Трофимова. – М.: Юрайт, 2025. – 546 с.
3. Шевченко М.А. Совершенствование лингвистической подготовки в системе военного образования / М.А. Шевченко, Л.А. Митчелл, Е.В. Горобцов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. №1. – С. 86–96. DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-86-96. EDN UTDRUZ

Гурова Алена Алексеевна
магистрант

Научный руководитель
Хамалинский Иван Владимирович
канд. техн. наук, профессор

АНО ВО «Международная академия бизнеса и управления»
г. Москва

ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И РАЗВИТИЮ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *статья посвящена анализу проблем деятельности органов местного самоуправления по организации содержания и развитию учреждений образования. В работе рассматриваются ключевые векторы современных стратегий, направленных на оптимизацию работы муниципальных органов. Параллельно с анализом успешных стратегий, в статье выявлены и систематизированы проблемные зоны, которые создают барьеры на пути к повышению результативности системы образования, а также предлагаются рекомендации по оптимизации работы муниципальных властей в управлении образовательными организациями, что может способствовать улучшению качества образования и повышению эффективности образовательного процесса.*

Ключевые слова: *местное самоуправление, управление образованием, образование, проблемы, развитие, эффективность.*

Современная отечественная система образования отличается наличием сложной организации взаимодействия между органами управления самого разного уровня, чьи полномочия сильно разрознены. При этом появились тенденции к децентрализации системы управления образовательной сферой, а также стал внедряться принцип перехода от сугубо государственной к общественно-государственной модели в управлении образованием.

На протяжении последних лет ведется работа по внедрению принципов муниципализации. Этот процесс предполагает перенос центра тяжести на органы местного самоуправления. Подобного рода механизм имеет сложный и необходимый характер, так как за счет высокоэффективного самоуправления в образовании можно будет решать задачи формирования и развития гражданского общества в РФ.

Фактически управление представляет собой работу, связанную с обеспечением принятия решений, осуществлением контроля, организацией и регулированием конкретных объектов на базе определенной цели.

Система госрегулирования работы как государственных, так и негосударственных образовательных учреждений осуществляется в соответствии с положениями Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 08.03.2026) «Об образовании в РФ» [2], деятельность местного самоуправления в сфере образования регулируется Федеральным законом от 06.10.2003 №131-ФЗ (ред. от 20.03.2025) «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [1].

В состав субъектов управления образовательной системой РФ входят Министерство образования и науки РФ, региональные и местные органы управления.

Под местным самоуправлением в сфере организации содержания и развития учреждений образования понимается деятельность органов местного самоуправления муниципальных районов, муниципальных округов и городских округов по решению вопросов местного значения в системе образования. Основная цель заключается в обеспечении прав граждан на получение не только доступного, но и качественного образования, эффективность работы, развитие образовательной системы на уровне муниципалитета [4].

В основе системы управления содержанием и обеспечением развития образования на муниципальном уровне лежат образовательные программы, ФГОС, системы образовательных организаций.

Управление развитием системы образования носит общественный характер. В связи с этим создаются органы, состоящие из представителей педагогического и ученического коллективов, а также родителей и общественности.

Система местного самоуправления в сфере организации содержания и развития системы образования имеет ряд проблем:

- высокий уровень износа зданий, помещений общеобразовательных учреждений, что требует проведения капитального ремонта или же обеспечения строительства совершенно новых зданий;
- низкий уровень подготовки педагогического состава в общеобразовательных заведениях к внедрению ФГОС;
- низкий уровень обеспечения современными образовательными ресурсами в общеобразовательных учреждениях;
- рост спроса граждан на получение доступа к общеобразовательным услугам, в том числе платным;
- отсутствие необходимых кадров, омоложения кадрового состава, финансовых и материальных ресурсов;
- повышенный уровень бюрократизации работы педагогов в образовательных организациях.

Перейдем к подробному изучению такого рода проблем. Сами по себе органы местного самоуправления занимаются выполнением основной работы, связанной с организацией предоставления доступа к системе бесплатного общего начального, среднего образования, путем применения общеобразовательных программ, системы доступного бесплатного дошкольного образования в рамках конкретного муниципалитета. Подобная деятельность органов, формирующих систему местного самоуправления, находится под регулированием как федеральных, так и региональных, муниципальных властей. Само же по себе нормативное регулирование, главным образом, реализуется сугубо на федеральном уровне, что во многом является неверной мерой. В нормативных актах субъектов РФ можно наблюдать преимущественное дублирование положений базовых законов, регулирующих конкретную сферу. Отдельные нормы должны подлежать совершенствованию, вместе с подходами к обеспечению законодательного регулирования, имеющихся у органов местного самоуправления полномочий в области управления образованием [3].

Практика деятельности образовательных учреждений показывает, что имеется ряд проблем, требующих своего решения. Например, не закреплён достаточно четкий критерий, позволяющий дифференцировать образовательные учреждения муниципальной системы образования. Таковым критерием может стать направленность образовательных программ и государственных стандартов.

У органов системы местного самоуправления есть исключительные права, связанные с обеспечением формирования бюджетов местного уровня в сфере образования, а также формирования соответствующих фондов обеспечения развития системы образования. Необходимо учесть особенности образовательных учреждений для покрытия текущих и будущих издержек.

В данном случае важно сделать акцент на том, что издержки муниципальных бюджетов будут формироваться главным образом путем применения собственных ресурсов муниципалитетов. При этом муниципальные бюджеты характеризуются частыми дефицитами, что негативным образом влияет на работу и развитие образовательных учреждений. Нехватка финансирования ведет к снижению уровня материальной и технической базы образовательных учреждений, а также к оттоку кадров, снижению уровня информатизации.

Таким образом, в роли базового направления обеспечения роста уровня эффективности управления в образовательной сфере в рамках муниципального уровня будет выступать рост материального обеспечения внутри образовательной сферы.

У органов системы местного самоуправления имеются исключительные права, связанные с обеспечением граждан, которые проживают на их территориях и имеют возможность выбора образовательной организации, с обеспечением регулирования отношений собственности в рамках системы образования на конкретном уровне, а также с реорганизацией и ликвидацией образовательных учреждений муниципального уровня. Также в качестве предмета ведения муниципальных органов власти в образовательной сфере следует отнести обеспечение строительства зданий и сооружений муниципальных образовательных организаций, обеспечение обустройства прилегающих к таким организациям территорий [5].

В подобном направлении существующая практика часто сталкивается с теми или иными проблемами обеспечения финансирования новых школ внутри муниципалитетов. К примеру, в крупных городах есть проблема нехватки школ, что ведет к необходимости организации двух-трех смен. Строительство новой школы – это крайне дорогая мера, что почти полностью исключает возможность реализации такой идеи на уровне муниципалитета. В данном случае сложно обойтись без привлечения бизнес-структур, а главным образом коммерческих организаций, занимающихся строительством. Строительные компании извлекают огромную прибыль при строительстве жилых домов. В итоге мы можем видеть формирование сложной и даже парадоксальной ситуации, когда появляется новый крупный жилой район, где нет школы и прочих социальных объектов. Важно обеспечить на уровне закона возложение на застройщиков обязательства строительства школ и иных социальных объектов при выдаче им разрешения на строительство новых жилых массивов.

Показатели эффективности управления определяются качеством владения руководством школы положениями педагогического анализа. При неверном или несвоевременном проведении такого анализа могут приниматься необоснованные и неверные решения, что будет вести к падению эффективности функционирования образовательного учреждения. При отсутствии понимания текущей ситуации внутри педагогического или же ученического коллектива формируются определенные трудности установления верной системы взаимоотношений при регулировании, обеспечении корректировки реализации педагогического процесса.

Органы системы местного самоуправления занимаются формированием базовых элементов как физического, так и интеллектуального, нравственного развития детской личности. Поэтому система дошкольного образования в этом процессе занимает важное место [7].

Довольно явной является проблема обеспечения привлечения в дошкольные образовательные учреждения молодых и квалифицированных педагогов, которые будут нацелены на саморазвитие, обеспечение личного профессионального совершенствования. Текущая реальность говорит о формировании прагматичных подходов к своей жизни у молодежи, что подталкивает молодое население к выбору профессий, способных обеспечить их материальное благополучие. Государство может решить эту проблему путем продолжения реализации программ увеличения размера зарплаты работникам этой сферы.

На уровне региональной политики оказания поддержки молодым педагогам следует выделить организацию конкурсов профессионального мастерства. В результате таких конкурсов педагоги получают премии и дополнительные возможности для своего профессионального роста [6].

Для обеспечения высокого качества условий обучения в образовательных организациях должна быть создана современная инфраструктура для учебы, занятий физкультурой и спортом, питания обучающихся, обеспечить доступ к высокоскоростному интернету.

Таким образом, в целях дальнейшего развития системы образования органам местного самоуправления необходимо уделить особое внимание поддержке инновационного сектора сферы образования, выявлению интересов и совершенствованию механизмов удовлетворения запросов потребителей образовательных услуг.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» №131-ФЗ от 06.10.2003 (ред. от 20.03.2025). – URL: <http://www.aero.garant.ru/> (дата обращения: 09.03.2026).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 08.03.2026). – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 09.03.2026).

3. Асолов А.Б. Стратегия развития образования в России / А.Б. Асолов // Учительская газета. – 2023. – №25. – С. 2.
4. Брызгунова О.В. Проблемы современного образования в России / О.В. Брызгунова // Социосфера. – 2025. – №5. – С. 22–23.
5. Садовчий В.А. Концепция и стратегия развития образовательного законодательства России / В.А. Садовчий // Вестник образования России. – 2025. – №6. – С. 68–75.
6. Солодилова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учебное пособие / Е.А. Солодилова. – М.: ЛИБРОКОМ, 2022. – 342 с.
7. Темюкова С.Н. Развитие системы управления образованием в России / С.Н. Темюкова // Теория и практика общественного развития. – 2025. – №4. – С. 14–17.

Доржиева Виктория Владимировна

д-р ист. наук, профессор

Новик Алина Александровна

студентка

Сотник Виктория Андреевна

студентка

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»

г. Магадан, Магаданская область

DOI 10.31483/r-166686

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ СВГУ: ОПЫТ, ПЛАНЫ, ОЖИДАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема трудоустройства выпускников ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» в условиях изменяющихся требований рынка труда. В работе использованы методы анализа статистических данных по трудоустройству и онлайн-опрос студентов выпускных курсов университета. Результаты социологического опроса показывают необходимость проведения дополнительных исследований для создания комплекса эффективных мер, которые смогут обеспечить устойчивое развитие кадрового потенциала региона.

Ключевые слова: трудоустройство, выпускники, высшее образование, социологический опрос, работа, учёба, студенты, профессиональное будущее.

Построение своего профессионального будущего является приоритетной целью всех обучающихся. В наше время требования к молодым специалистам высоки и это напрямую влияет на внутренние ожидания студентов и на их оценку уровня готовности к трудоустройству.

Министерством труда и социальной политики Магаданской области совместно с Министерством образования региона и федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Северо-Восточный государственный университет» проведён ежегодный мониторинг востребованности выпускников профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, существующий с 2002 года.

По результатам мониторинга в Магаданской области за 2025 год на рынок труда вышли 1 348 выпускника, из них – 434 человека завершили обучение в вузах, а 914 – в организациях среднего профессионального образования (СПО).

Среди выпускников вузов работу нашли 386 человек – 88,9%, из них 289 человек трудоустроились по полученной специальности – 74,9%.

Средний показатель трудоустройства – 69,1%: у выпускников очной формы обучения – 57,2%, у заочников – 97,3%, что объясняется привлекательностью заочной формы обучения для уже работающих студентов.

С учётом содействия органов службы занятости населения уровень трудоустройства выпускников 2025 года составил 70,6%, что на 1,5% выше аналогичного показателя 2024 года, а доля выпускников, трудоустроенных по полученной профессии, составила 65,2%. В 2025 году работодатели региона заявили потребность в 12 844 работниках, на конец отчётного периода в банке вакансий числилось 2 399 вакансий, в том числе 1 522 вакансии для замещения рабочих профессий [2].

Исходя из представленных данных можно оценить тенденцию трудоустройства как благоприятную. Необходимо также отметить, что органами власти и служб занятости принимаются различные меры содействия выпускникам для трудоустройства. Например, ежегодные ярмарки вакансий и учебных мест, встречи с потенциальными работодателями в образовательных учреждениях. В 2025 году было проведено две Всероссийские ярмарки трудоустройства «Работа России. Время возможностей», по итогам которых было трудоустроено 285 человек.

Несмотря на позитивную статистику трудоустройства, беспокойство молодежи за своё будущее остаётся актуальной темой при выпуске из образовательных учреждений. Чтобы подробнее узнать о перспективах трудоустройства после окончания учёбы молодых специалистов, в марте 2026 года был проведен социологический опрос студентов выпускных курсов ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет» различных направлений подготовки. Метод исследования – онлайн-опрос с использованием онлайн-сервиса Google-Формы для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов.

Респондентам было предложено ответить на 8 вопросов, три из которых определяли демографические характеристики респондентов: возрастную группу, пол и уровень образования участников опроса.

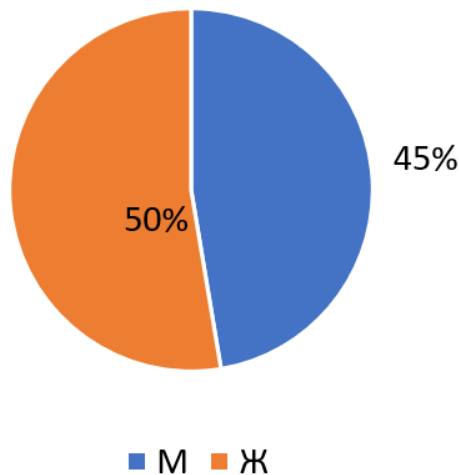


Рис. 1. Пол

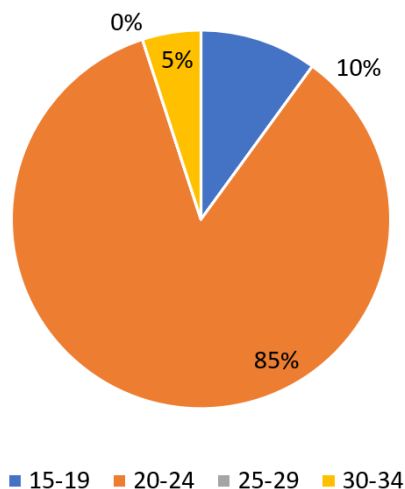


Рис. 2. Возраст

Всего в опросе приняло участие 40 респондентов. Структура опрошенных по полу включает: юношей – 45%, девушек – 55% (рис. 1), по возрасту: от 15 до 19 лет – 10%, от 20 до 24 лет – 85%, от 25 до 29 лет – 0%, от 30 до 34 лет – 5% (рис. 2). Таким образом, большинство принявших участие в опросе – молодые граждане (молодежь) в соответствии с нормативной характеристикой этой социально-демографической группы (Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. №489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации») [3]. Большинство опрошенных завершают обучение по программам бакалавриата (95%) (рис. 3).

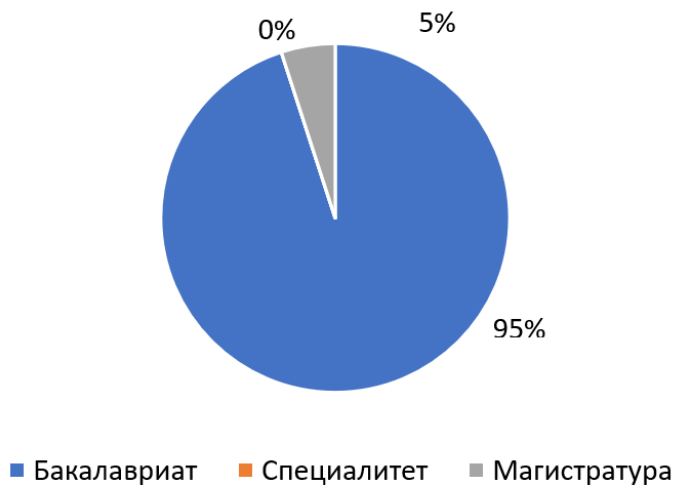


Рис. 3. Уровень программы обучения

Первый вопрос, который был задан студентам заключался в определении их текущего трудоустройства – совмещении обучения в вузе с работой. Из данных опроса следует, что данная практика распространена среди половины респондентов (рис. 4). Вывод – вовлеченность молодежи в рынок труда умеренна, стремление к финансовой независимости и необходимость приобретения практических навыков в сфере будущей профессиональной деятельности при этом являются ключевыми факторами, которые побуждают студентов на трудоустройство во время учёбы.

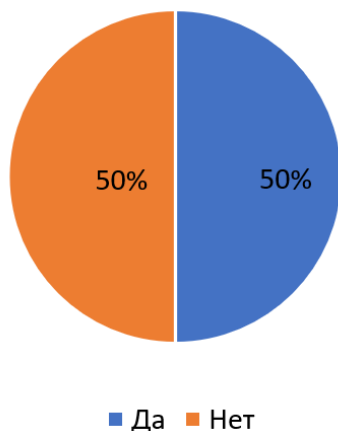


Рис. 4. Совмещение учебы с работой

Следующим вопросом определялось, знают ли студенты, куда они пойдут работать после окончания вуза. Уверенность в месте работы имеется у 35% респондентов, а 20% вообще не знают, где будут трудоустроены. 45% опрошенных предполагают возможные варианты трудоустройства, выбрав вариант ответа «знаю приблизительно» (рис. 5). Низкий уровень определенности в своём будущем говорит о недостаточно сформированных индивидуальных карьерных стратегиях у большинства выпускников. Необходима системная профориентационная поддержка в вузе, содействие в формировании четких карьерных планов, адаптация к региональному рынку труда.

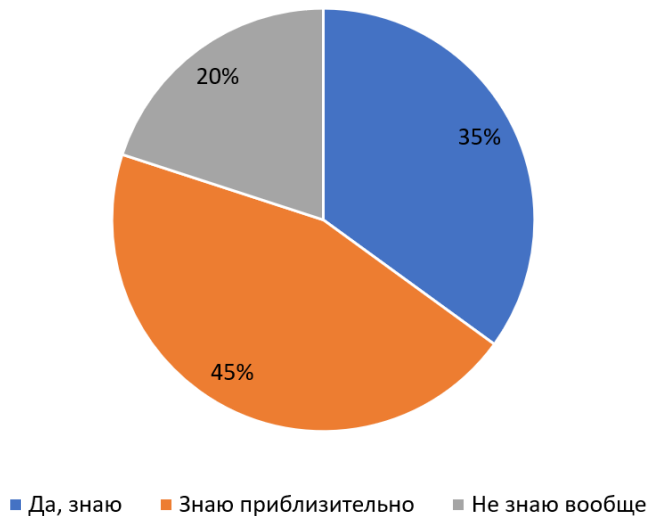
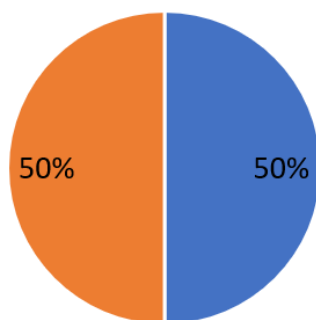


Рис. 5. Знаете ли вы, куда пойдёте работать после окончания вуза?

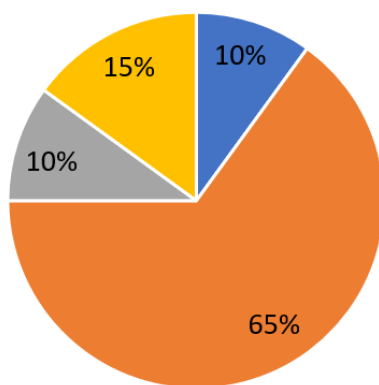
На вопрос «Как вы считаете, есть ли у вас риск быть нетрудоустроенным после окончания вуза?» мнения разделились поровну – выяснить критерии ответа на данный вопрос предстоит в дальнейших исследованиях (рис. 6). Равномерное распределение ответов показывает высокую степень неопределенности и тревожности. Кроме этого, несмотря на общую положительную статистику занятости, неуверенность в стабильности профессионального будущего сохраняется.



■ Да ■ Нет

Рис. 6. Как вы считаете, есть ли у вас риск быть нетрудоустроенным после окончания вуза?

Далее выявлялось, насколько практические навыки, полученные в ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», по мнению опрошиваемых, соответствуют требованиям, предъявляемым при трудоустройстве. Преобладающее число ответов студентов получил вариант ответа «частично соответствует» – 65% голосов. Варианты ответов «полностью соответствует» и «полностью не соответствует» получили равное число голосов. А вот 15% респондентов затруднились с выбором четкого ответа на заданный вопрос (рис. 7). Результаты ответов позволяют сделать вывод о том, что университет закладывает у студентов хорошую теоретическую базу и мотивирует к дальнейшему профессиональному росту. Актуальным остается деятельность по усилению взаимодействия с работодателями, расширению возможности стажировок, ориентация студентов активнее взаимодействовать с работодателями в ходе производственных практик.



■ Полностью соответствуют
■ Частично соответствуют
■ Полностью не соответствуют
■ Затрудняюсь ответить

Рис. 7. Насколько практические навыки, полученные в СВГУ, соответствуют требованиям, предъявляемым при трудоустройстве?

Заключительным вопросом стала выборка критериев, которые считаются для респондентов приоритетными в определении места работы. При этом было ограничено количество выбора данных критериев до трех. В результате были определены три лидирующих критерия – уровень заработной платы, наличие карьерного роста, а также график работы (рис. 8).



Рис. 8. Какие критерии являются для вас приоритетными в определении места работы?

Аналогичные исследования в других регионах показывают схожие приоритеты современных выпускников. Согласно научной статье Гайфуллина А.Ю. «Социологический анализ трудоустройства выпускников вузов: имеющийся опыт и ожидания», по результатам социологического исследования выпускников вузов Республики Башкортостан при выборе работы для каждого второго выпускника вуза (58,2%) главное в работе, чтобы был высокий доход. Также значимыми факторами для студентов вузов Башкортостана являются удобный, гибкий график работы (для 46% опрошенных), интерес к работе (для 20,3%), возможности карьерного роста (для 10,9%), хороший коллектив (для 7,2%), возможность получить опыт работы и повысить свою квалификацию (для 4,8%) [1].

Сравнивая результаты опроса, можно заметить сходство приоритетных критериев при определении места работы среди респондентов. У выпускников доминируют материальные и карьерные стимулы, видна высокая степень прагматизма, ориентация на финансовую стабильность как ключевую цель на начальном этапе карьеры. Прослеживается высокая значимость баланса работы и личной жизни. При этом проявляется относительно низкая роль внешних атрибутов (престижность организации, популярность профессии) – у выпускников не столько статусные характеристики места работы, сколько реальные условия труда, возможности для самореализации и экономическая стабильность.

Проведенный социологический опрос показал необходимость в дальнейшем изучении и анализе вопросов, прямо вытекающих из общей тенденции ответов респондентов. Так,

необходимо уточнить, каких практических навыков недостаточно для трудоустройства по мнению студентов выпускных курсов и предложить меры по решению данной проблемы.

Список литературы

1. Гайфуллин А.Ю. Социологический анализ трудоустройства выпускников вузов: имеющийся опыт и ожидания / А.Ю. Гайфуллин // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2023. – Т. 13. №3. – С. 231–243. DOI 10.21869/2223-1552-2023-13-3-231-243. EDN IFHJEQ
2. На Колыме подвели итоги мониторинга востребованности выпускников 2025 года // Колыма-Информ. – 30.04.2026. – URL: <https://kolyma.ru/news/obrazovanie/145795-na-kolyme-podveli-itogi-monitoringa-vostrebovannosti-vypusknikov-2025-goda.html> (дата обращения: 02.04.2026).
3. Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30 декабря 2020 г. №489-ФЗ. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328> (дата обращения: 06.05.2026).

Иванова Наталия Викторовна
магистрант

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, директор Института детства
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ ПО ВОЗДУХОПЛАВАТЕЛЬНОМУ СПОРТУ

Аннотация: в статье описаны определение и составляющие командной работы, приводятся результаты исследования отечественных психологов. Автором подчеркивается важность командного взаимодействия в воздухоплавательном спорте. Обоснована актуальность психологического сопровождения формирования навыков командного взаимодействия в юношеской спортивной команде по воздухоплавательному спорту.

Ключевые слова: воздухоплавательный спорт, командное взаимодействие, психологическое сопровождение, навыки командного взаимодействия.

Воздухоплавательный спорт (тепловые аэростаты), представляет собой сложный авиационно-технический вид деятельности [5; 6], требующий не только высокого уровня технической подготовки, но и слаженной командной работы. Соревнования в данном виде спорта проводятся в личном зачёте, однако, без хорошо организованной, сплочённой спортивной команды – включающей спортсмена-пилота и двух-трех спортсменов-техников – участие в них невозможно. При этом подготовка спортсменов часто сосредоточена на совершенствовании лётной и спортивной подготовки пилота, тогда как формирование командного взаимодействия остаётся без должного внимания.

Специфика воздухоплавательного спорта заключается в том, что команда работает в условиях ограниченного пространства, высокой ответственности, необходимости быстрого принятия решений при недостатке информации и зависимости от внешних факторов. В таких условиях слаженность действий зачастую становится ключевым фактором успеха.

Подготовка спортсменов в воздухоплавательном спорте занимает довольно продолжительное время, в ходе которого наибольшее внимание уделяется развитию и совершенствованию спортсмена-пилота, и гораздо меньшее – тренировке слаженности команды, при том, что спортсменами-техниками могут быть как взрослые люди со значительным социальным опытом, так и старшие подростки 14–18 лет.

Анализ отечественной и международной практики соревновательной деятельности свидетельствует о том, что высокая результативность спортсменов-пилотов во многом зависит от

слаженности действий спортсменов-техников (Жохов О.И., Иванова Н.В., Меняйло И.Г., Селезнева Ю.А., Чубаров Е.В.). Слаженность действий, в свою очередь, определяется владением членами спортивной команды ключевыми навыками эффективной командной работы – навыками конструктивного взаимодействия (Коломейцев Ю.А., Юсупов Р.А., Сидельников Т.Т. и др.).

Изучение теоретических и методических источников, практической деятельности спортсменов-воздухоплавателей позволило выявить противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми воздухоплавательным спортом к командной работе с одной стороны, и недостаточным владением данными навыками у спортсменов-подростков, в силу их возрастных особенностей и социального опыта, с другой стороны.

Целью нашей работы стало обоснование необходимости психологического сопровождения формирования у юношеской спортивной команды по воздухоплавательному спорту навыков конструктивного взаимодействия. В исследовании мы опирались на системный подход в спортивной психологии (Алексеев А.В., Горбунов Г.Д., Гриффит К., Киселев Ю.Я., Родионов А.В., Сопов В.Ф., и др.), деятельностный подход (Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.), в том числе, в спортивной психологии (Ильин Е.П., Медведев В.В., Пуни А.Ц., Рудик П.А.), исследование конструктивного взаимодействия (Абульханова-Славская К.А., Байбородова Л.В., Зацепин В.В., Иванкина И.Ю., Коломейцев Ю.А., Кричевской Р.Л., Шевандрин Н.И., Чебыкина О.А., Яценко Н.Е.), в том числе в спортивной команде (Коломейцев Ю.А. и др.), и специфику подготовки спортсменов в воздухоплавательном спорте (Селезнева Ю.А., Чубаров Е.В., Иванова Н.В.).

Ковтун Г.В. рассматривает взаимодействие как составную часть или сторону процесса общения [3], уточняя, что в его основе лежит «процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь». Кабанов М.М. уточняет, что в командном взаимодействии нацеленность на достижение общего результата удовлетворяет значимые интересы членов команды [2].

Глазунова Е.Г. к «командной работе» относит следующие умения:

- быстро адаптироваться в новом коллективе и выполнять свою часть работы в общем ритме;
- выстраивать конструктивный диалог с любым человеком;
- аргументированно убеждать коллег в правильности предлагаемого решения;
- признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения;
- делегировать полномочия;
- как руководить, так и подчиняться в зависимости от поставленной перед коллективом задачи;

- сдерживать личные амбиции и приходить на помощь коллегам;
- управлять своими эмоциями и абстрагироваться от личных симпатий/антипатий [1].

Юсупов Р.А., Сидельников Т.Т. и Юсупов Ш.Р. в качестве показателей эффективности развития компетенций командного взаимодействия в спортивных коллективах предлагают:

- организация совместной деятельности на основе сотрудничества;
- совершенствование командного взаимодействия как совместной деятельности, нацеленной (заряженной) на результат;
- формирование командных отношений, которые характеризует сплоченность, толерантность, творческая активность и самореализация студентов в образовательном процессе [7].

Коломейцев Ю.А. в работе «Взаимоотношения в спортивной команде» подчеркивает, что ключевыми аспектами эффективности спортивной команды являются психологический климат и межличностные отношения [4].

Наблюдение за работой юношеской спортивной команды в воздухоплавательном спорте позволило констатировать недостаточную сформированность у членов команды навыков четкой коммуникации, сотрудничества, формулирования и принятия обратной связи, конструктивного решения конфликтов.

Тренер, работающий с командой в этом виде спорта, обычно сконцентрирован на работе со спортсменом-пилотом, спортивная подготовка спортсменов-техников чаще всего заключается в отработке профильных навыков – штурманских, метеорологических, водительских – в зависимости от их специализации. Вопросы командного взаимодействия в

некоторой мере затрагиваются на первых занятиях при обучении сборке-разборке аэростата, но специфике групповой динамики, психологическим особенностям командной работы должного внимания не уделяется, а сами спортсмены в возрасте 15–18 лет не обладают достаточным жизненным опытом для формирования навыков командного взаимодействия. Кроме того, поскольку состав команды не является неизменным в течении длительного времени, каждое изменение в составе является потенциально конфликтным. Мы считаем, что психологическое сопровождение поможет в решении данной проблемы.

Список литературы

1. Глазунова Е.Г. Формирование умения работать в команде как общепрофессиональной компетенции будущего менеджера / Е.Г. Глазунова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – С. 61–64.
2. Кабанов М.М. Командное взаимодействие в управленческой психологии / М.М. Кабанов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2020. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komandnoe-vzaimodeystvie-v-upravlencheskoj-psihologii> (дата обращения: 26.03.2026). DOI 10.24411/2658-638X-2020-10007. EDN KNLLHX
3. Ковтун Г.В. Команда как форма взаимодействия в различных сферах деятельности / Г.В. Ковтун // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №8. – С. 159–162. EDN PCENLT
4. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломейцев. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.
5. Селезнева Ю.А. Особенности подготовки спортсменов в воздухоплавательном спорте («тепловые аэростаты»): учеб.-метод. пособие / Ю.А. Селезнева, Е.В. Чубаров, В.В. Косс, Н.В. Иванова, И.И. Гизатуллина; под ред. Ю.А. Селезневой. – Тула: ИП Белоконь Д.Н., 2021. – 200 с. EDN BKTBRK
6. Селезнева Ю.А. Особенности подготовки в воздухоплавательном спорте в категории свободные (тепловые) аэростаты / Ю.А. Селезнева // Экстремальная деятельность человека. – 2020. – №3(57). – С. 40–44. EDN GMEEU
7. Сидельникова Т.Т. Командная работа как компетенция, формируемая в учебно-аудиторном и учебно-тренировочном процессе спортивных коллективов в вузе, потенциал и ограничения / Т.Т. Сидельникова, Ш.Р. Юсупов // ТиПФК. – 2016. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komandnaya-rabota-kak-kompetentsiya-formiruemaya-v-uchebno-auditornom-i-uchebno-trenirovochnom-protsesse-sportivnyh-kollektivov-v-vuze> (дата обращения: 26.03.2026).

Исаев Андрей Станиславович

канд. техн. наук, доцент

Руденко Егор Олегович

студент

Новомосковский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический
университет им. Д.И. Менделеева»
г. Новомосковск, Тульская область

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРНЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ

Аннотация: в статье рассмотрена организация проведения лабораторного практикума в дистанционном формате занятий. В качестве инструментального средства представлена виртуальная лабораторная установка для исследования режимов электрических цепей (программная среда Matlab SimScape). Приведены результаты моделирования при изменении расчётных условий. Отмечены достоинства использования в учебном процессе виртуальных лабораторных установок (прежде всего – гибкость и хорошие средства визуализации результатов). Результаты работы внедрены в учебный процесс при изучении электротехники.

Ключевые слова: информационные технологии, лабораторный практикум, математическое моделирование, образовательный процесс, Matlab SimScape.

Введение. Организация занятий в дистанционном формате обучения, ставшая актуальной во время пандемии COVID-19, является в настоящее время непреложной составляющей учебного процесса (прежде всего, при переподготовке специалистов). При этом наиболее

остро стоит проблема организации проведения лабораторного практикума – лекционные курсы и консультации могут быть организованы на основе различных онлайн платформ и электронных информационных образовательных систем (ЭИОС). Заметим, что традиционные лабораторные стенды откровенно плохо адаптированы для дистанционных занятий ввиду низкого качества визуализации результатов экспериментов. Помимо этого, виртуальные лаборатории экономически целесообразны (требуют минимума затрат, их использование не сопряжено с наладкой и профилактикой оборудования) и позволяют качественно моделировать широкий спектр режимов (включая моделирование аварийных режимов в качестве длительно существующих). В [3] проведён сравнительный анализ традиционных лабораторных установок и их программных (виртуальных) аналогов. При этом выявлен широкий потенциал для модернизации учебного процесса и повышения его эффективности на основе технологии виртуальной реальности (VR), показана доступность, безопасность и экономичность подобных разработок. Ранее нами представлен обзор направлений использования информационных технологий при подготовке электроэнергетиков [4], в котором красной линией проходит информационное обеспечение лабораторного практикума.

Задача реализации компетенций в дистанционном формате обучения является общей для системы образования, реализуя тем самым универсальный междисциплинарный подход (объединяет концепции, базы знаний и методов различных дисциплин для решения комплексных проблем на основе универсального математического аппарата). В работе [5] представлен опыт организации экспериментов в школьном курсе физики (включая лабораторный практикум при ГИА ОГЭ – итоговая аттестация по окончании 9-го класса). Подход для задач электротехники (прежде всего – «Теоретические основы электротехники») представлен в статье [1] – отражен круг проблем и представлены направления их решения. Из практического опыта проведения занятий (включая семинары) нужно отметить и использование интеллектуальных калькуляторов (например, бесплатный онлайн сервис Wolfram).

Ранее для разработки программного обеспечения традиционно использовались алгоритмические языки программирования высокого уровня. Примером подобного подхода является патент [6] получен на программную реализацию (среда – JavaScript, законченное программное средство для ОС Windows) динамических задач (законы поступательного и вращательного движения). Представляется, что для технических приложений (при сопоставимости результатов) удобнее использовать пакеты прикладной математики (Matlab, MathCAD, Maple) – это приводит к меньшей нагрузке при программной реализации алгоритмов.

Целью работы является программная реализация лабораторного стенда для исследования режимов цепей переменного тока. Программное средство – Matlab. Выбор обусловлен хорошими функциональными возможностями библиотек Simulink (реализация математических методов) и SimPowerSystems/SimScape (построение технических систем различной природы). Связь между учащимися осуществляется на уровне файлов – при этом программа обладает полной совместимостью различных релизов (в отличие от MathCAD, для которого наиболее современный релиз MathCAD Prime не открывает файлы более старых версий).

Методы используют общие принципы математического моделирования с использованием внутренних свойств объектов библиотеки *SimPowerSystems*. Модель трехфазной сети представлена на рис. 1. Отдельные фазы источника выполнены *AC Voltage Source*, приемника *Series RLC Branch*. Для измерения использованы виртуальные измерительные приборы, результаты выведены на блоки *Scope*.

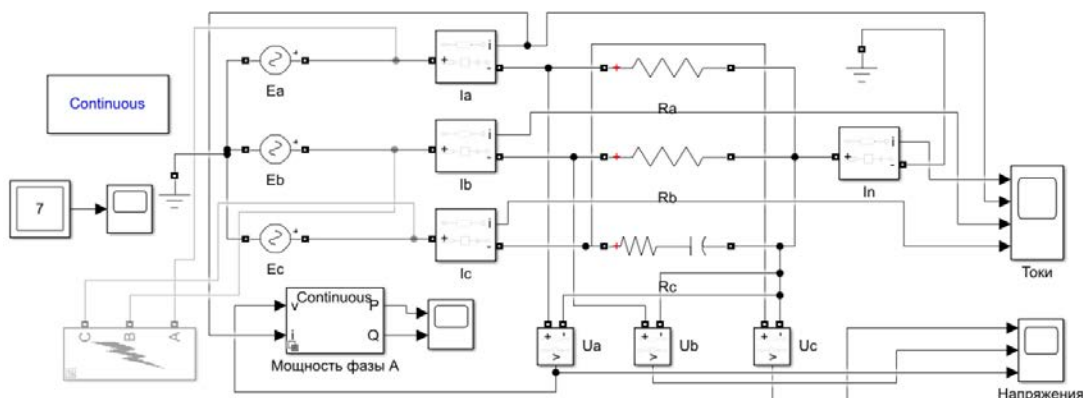
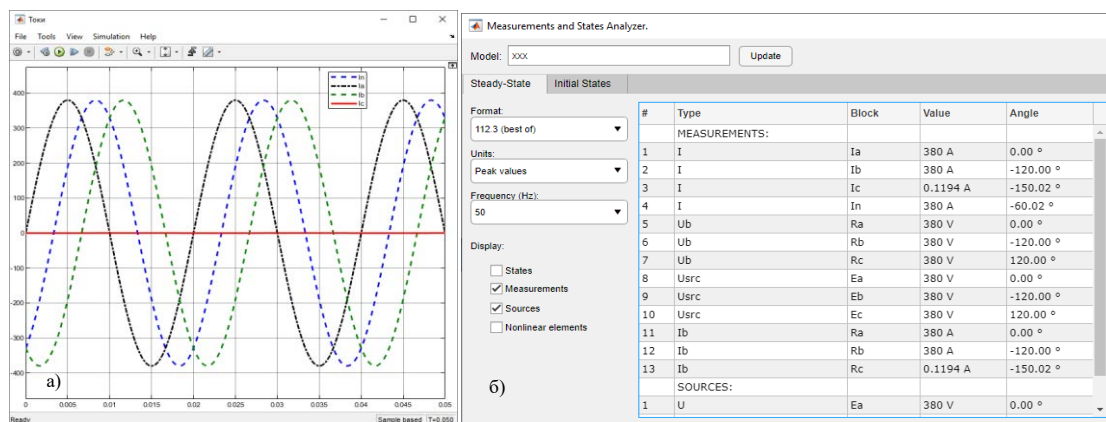


Рис. 1. Модель трехфазной цепи

Схема является гибкой – RLC нагрузка трансформируется в блоки другой нагрузки (например, активной R – показано на рис. 1), моделируется обрыв фазы в режиме «open circuit» для *Series RLC Branch*, источник переменного тока – в источник постоянного (значением частоты и начальной фазы). При этом возможно «комментирование» блока (функции меню «Comment Out»/«Outcomment») – объект не удаляется из модели явно, но игнорируется при моделировании. Примером подобного на рис. 1 является блок короткозамыкателя 3-Phase Fault (на схеме модели как неактивный элемент показан бледно).

Результаты. Исследование режимов может быть проведено в двух видах – моделирование процесса (результатом являются зависимости, отражающие динамику изменения контрольных параметров – рис.2а) и расчет параметров режима (рис. 2б).

Рис. 2. Результаты исследования;
а) моделирование, б) расчёт параметров режима

При расчёте используется блок Powergui (на рис. 1 для него показан непрерывный режим «Continuous»), при этом результаты представлены в векторной форме (получен модуль и угол для комплексной величины в её показательной форме). Корректность результатов моделирования подтверждается их соответствием расчётным параметрам и теоретическим положениям электротехники (прежде всего, законам коммутации для переходных процессов).

Обсуждение. Традиционно виртуальные стенды критикуют за отказ от использования физической модели в явном виде. Но в данном случае компетенции схемотехники осваиваются при формировании модели, потому использование виртуальной лабораторной в дополнение к имеющимся традиционным стендам представляется вполне корректным.

Альтернативным направлением цифровизации учебного процесса является использование программного обеспечения как инструментального средства для проведения расчётов. Matlab предоставляет информационную основу для этого, включая расчёты средствами символьной математики (в традиционной терминологии – в аналитическом виде). Создание подобного программного кода в виде скриптов в достаточно полном объеме представлено в работе [4].

Представленная модель (рис. 1) может быть реализована несколько иначе. Например, вместо объединения трёх однофазных источников можно использовать трёхфазный *Three-Phase Source*. В данном случае выбор элементов сделан исходя из простоты требований (предполагается, что учащиеся сами собирают модель) и ориентации на задачи электротехники (трёхфазный источник характеризуется параметрами силовой энергетики – мощностью короткого замыкания, внутренним сопротивлением и индуктивностью).

Заключение. Использование виртуальной лаборатории для исследования электрических цепей позволяет решить ряд практических задач электротехники: моделирование и расчёт цепей переменного (включая нелинейные и магнитосвязанные элементы) и постоянного тока; моделирование переходных процессов (включая несимметричные режимы и случаи некорректной коммутации), исследование переменных цепей при изменении расчётных условий (в частности, характер и способ соединения нагрузки); анализ резонансных явлений; расчёт четырёхполюсников. Таким образом, полностью формируется лабораторный практикум дисциплины «Теоретические основы электротехники».

Развитие работы представляется в направлении интерфейса (разработка элементов управления и задания параметров отдельных элементов аналогичных реальному стенду) и создания исполнимого файла (после компиляции для использования программы не будет требоваться Matlab). Помимо этого, актуальность подобных разработок высока для дисциплин, использующих фундаментальный математический аппарат, но традиционно ориентированных на «ручной» расчёт. В частности, для теории автоматического управления могут использоваться функции прямых математических критериев устойчивости (непосредственное определение корней характеристического уравнений) и средства для построения диаграмм Боде и Найквиста.

Список литературы

1. Быченко Д.Е. Адаптация в учебный процесс виртуальных лабораторных работ по дисциплине «Теоретические основы электротехники» / Д.Е. Быченко, Е.Ю. Елизарова // Студенческая научная весна – 2024: сборник тезисов Всероссийской научно-практической молодежной конференции (Волгодонск, 25–29 марта 2024 г.). – Волгодонск: Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, 2024. – С. 167–171. EDN GCPMUR
2. Валицкий И.М. Использование символьных вычислений для переходных процессов электрических цепей / И.М. Валицкий, А.С. Исаев // Проблемы и перспективы развития энергетики: сборник материалов VII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Казань, 22–23 октября 2025 г.). – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2025. – С. 59–63. EDN QCBJUO
3. Виктуров Е.А. Сравнение традиционных лабораторных работ и их аналогов в виртуальной реальности: модель и преимущества / Е.А. Виктуров // Материалы докладов всероссийской научн.-практ. конф. им. Я.В. Мильмана (Москва, 18 декабря 2024 г.). – М.: Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2025. – С. 239–245. EDN WRNVCB
4. Исаев А.С. Направления цифровизации учебного процесса электроэнергетики / А.С. Исаев, С.А. Барабанов // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы: материалы V национальной научно-практической конференции (Магнитогорск, 5–6 февраля 2026 г.). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2026. – С. 89–96. EDN HWJMXU
5. Пашков Д.В. О применении виртуальных лабораторных экспериментов в обучении физике в основной школе / Д.В. Пашков // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (Благовещенск, 21 февраля 2024 г.). – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 504–508. EDN VFGVGT
6. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2025661663 Российская Федерация. Виртуальная лабораторная работа «Изучение законов движения системы связанных тел»: заявл. 24.04.2025; опубл. 12.05.2025 / И.С. Елкин, С.С. Иванов; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева».

Левицкая Светлана Викторовна

старший преподаватель

Высшая школа теории и методики

физической культуры и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

Егорова Алина Михайловна

студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»

г. Хабаровск, Хабаровский край

ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИКИ «КРОССФИТ» КАК СПОСОБА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗАХ

Аннотация: в статье рассматривается понятие кроссфита и особенности его применения. Авторы анализируют особенности занятий кроссфитом и его возможности в повышении общего уровня физической подготовки как эффективного метода повышения выносливости и активизации интереса студентов к силовым видам физической активности.

Ключевые слова: кроссфит, физическая культура, инновационные методики, интенсивные тренировки, физическая выносливость, физические упражнения.

Актуальность. Современная система высшего образования характеризуется традиционностью и в настоящее время требует существенных изменений, направленных на реформирование процесса физического воспитания в вузах [1].

Сегодня становится особенно актуальной задача интеграции современных педагогических технологий в процесс обучения дисциплине «Физическая культура» в вузах. В данном исследовательском контексте особое значение приобретает внедрение кроссфита как инновационной формы физической активности, направленной на комплексное развитие физических качеств.

В настоящее время фитнес-технологии являются популярными и востребованными среди студентов, поскольку позволяют увеличить мотивацию к самосовершенствованию, а также предоставляют эффективные инструменты для достижения физических и психологических целей. Студенты стремятся к всестороннему развитию физических качеств, однако устоявшиеся тренировочные программы не всегда позволяют добиться этого в кратковременный период занятий. Именно система занятий кроссфитом представляется эффективным решением данной проблемы.

Кроссфит является одним из рациональных подходов, способствующих улучшению физической подготовки и оздоровлению студентов на занятиях физической культурой. Благодаря кроссфиту, даже при небольших временных затратах занимающиеся могут получить значительный эффект, связанный с повышением работоспособности, улучшением показателей общей физической и функциональной подготовленности, стабилизацией эмоционального состояния и формированию необходимых физических навыков в максимально короткие сроки, что делает его особенно привлекательным и результативным для студентов.

Определение «кроссфит» впервые появилось в 2000 году его создали американец Грег Гласман и Лорен Дженай. Они запатентовали данную систему физической подготовки, которая в последствии была зарегистрирована в качестве торговой марки корпорацией CrossFit Inc.

Кроссфит представляет собой объединение тяжелоатлетических, гимнастических и кардиотренировочных упражнений, объединённых в единый учебно-тренировочный процесс. Эта концепция включает элементы тяжёлой и лёгкой атлетики, бодибилдинга, пауэрлифтинга, фитнеса, классической гимнастики и гиревого спорта, что обеспечивает всестороннее развитие физических качеств.

Основная цель кроссфита – это быстрая адаптация организма к работе высокой интенсивности в сжатые сроки и всестороннее развитие организма и повышение физической подготовки. При этом интервальные тренировки характеризуются строгим контролем продолжительности подходов, перерывов и количества кругов, что ограничивает вариативность нагрузок и степень индивидуализации тренинга.

Исследования Д.А. Кокорева доказали, что внедрение средств кроссфита в физическую подготовку студентов экономического университета позволяют улучшить показатели физической подготовленности [5].

Аналогичные результаты показывают исследования Н.В. Казанцевой: внедрение системы кроссфит в физическую подготовку юношей «Байкальского государственного университета» позволили добиться улучшения в показателях бега на 60 и 200 метров, поднимания туловища из положения лёжа на спине, прыжка в длину с места, челночного бега [4].

Кроссфит классифицируется на следующие основные типы тренингов.

1. Метаболические тренировки, ориентированы на улучшение работы сердечно-сосудистой системы и повышение общей выносливости. Включают такие занятия, как бег, плавание, велосипед, гребля и прыжки на скакалке.

2. Гимнастические упражнения, которые направлены на совершенствование контроля над собственным телом и его весом. К ним относятся подтягивания, отжимания, в том числе использование колец и брусьев, стойка на руках и другие.

3. Работа с утяжелителями, способствует развитию максимальной силы и навыков приложения силы к внешним объектам. Основу составляют элементы тяжелой атлетики и пауэрлифтинга, такие как приседания со штангой и жим штанги лежа.

Занятия по физической культуре, сформированные по системе кроссфит, имеют преимущества по сравнению с традиционной интервальной тренировкой. Он включает общую разминку, основной развивающий блок и 15–20 минут высокоинтенсивной тренировочной части. Разминка предназначена для подготовки организма к нагрузке, обеспечивая разогрев мышц и активацию сердечно-сосудистой системы.

Основной блок направлен на развитие физических качеств, таких как сила, выносливость и координация. Интервальная тренировка базируется на чередовании рабочих станций и на каждой из них выполняются упражнения, нацеленные на развитие определённых мышечных групп, с жёстким временным регламентом выполнения и отдыха.

По словам авторов С.Г. Диц, И.Н. Азизова, применение кроссфита способствует всестороннему развитию как физических, так и психических качеств обучающихся. К ключевым принципам тренировочного процесса относятся: обеспечение максимальной интенсивности выполняемых упражнений, регулярность занятий для устойчивого спортивного прогресса, сокращение или полное исключение пауз между упражнениями, а также вариативность нагрузок путём изменения направления и характера упражнений на каждом занятии. Такой подход способствует комплексному развитию всех групп мышц, улучшает адаптационные возможности организма, предотвращает привыкание к однообразным тренировочным стимулам, усиливает мотивацию и способствует снижению травматизма [2].

Ряд исследований, написанных Л.В. Жилиной, выявляют специфические особенности этого вида спорта, которые делают его эффективным инструментом в создании комплексных умений и навыков заключаются в следующем [3].

1. Внезапные изменения условий выполнения упражнений и быстрая смена обстановки требуют мгновенного анализа ситуации, проявления находчивости, оперативности и самостоятельности при принятии решений, способствуют развитию психомоторных и когнитивных функций.

2. Высокий уровень эмоциональной активности во время тренировок, который требует контроль над своими действиями и эмоциональной сдержанности, стимулирует формирование самоконтроля и невозмутимости в стрессовых ситуациях.

3. Универсальность структуры физических упражнений, которая адаптируется под индивидуальные цели и потребности каждого обучающегося, что обеспечивает широкую применимость данной методики среди различных групп студентов.

4. Индивидуальность программы, построенная с учётом уровня физической подготовки, функциональных возможностей и особенностей организма каждого студента, что позволяет максимально эффективно распределять нагрузку и минимизировать риск травматизма.

В настоящее время существуют исследования, подтверждающие относительную травмоопасность кроссфита: около 30% спортсменов, получают травмы при занятиях, при этом в группу риска входят занимающиеся первого года обучения и те, кто занимаются менее 3 дней в неделю [4].

Для неподготовленного человека помимо фактора травматизации тренировки могут быть чреваты риском сердечно-сосудистых осложнений. Значительно увеличивают вероятность возникновения растяжений связок, воспалительных процессов в суставах, вывихов и даже переломов.

Некоторые эксперты считают, что интенсивность тренинга может быть опасна не только для начинающих, но и для опытных спортсменов, поскольку при выполнении упражнений они склонны форсировать нагрузку, ориентируясь не на технику, а на скорость и значительный вес дополнительного оборудования. В результате вероятность нанесения повреждений многократно увеличивается [2].

Поэтому, перед началом занятий кроссфитом крайне важно пройти медицинское обследование и получить консультацию, которое позволит обнаружить противопоказания и подобрать оптимальный режим тренировки с учётом индивидуальных особенностей здоровья и спортивной подготовки.

Для оценки эффективности программы развития физических качеств студенток и оценки их мотивированности к занятиям кроссфитом в октябре 2025 года было проведено анкетирование на базе Тихоокеанского государственного университета ИСПТИК, 3 курса в возрасте от 20 до 23 лет в количестве 20 человек (Таблица 1).

Таблица 1

№ п/п	Вопрос	Да, (%)	Нет, (%)	Затрудняюсь ответить, (%)
1	Поддерживаете ли Вы введение кроссфита в программу физической культуры?	68%	12%	20%
2	Оцениваете ли Вы положительно влияние занятия физической культуры на Ваше самочувствие?	60%	10%	30%
3	Вы заинтересованы в введении занятий кроссфитом в образовательную программу физической культуры?	65%	13%	22%
4	Видите ли вы возможные трудности при введении занятий кроссфитом?	68%	17%	15%
5	Считаете ли вы, что занятия физической культурой влияют на ваше физическое состояние?	86%	5%	9%



Рис. 1. Диаграмма ответов на вопрос «Поддерживаете ли Вы введение кроссфита в программу физической культуры?»



Рис. 2. Диаграмма ответов на вопрос «Оцениваете ли Вы положительно влияние занятия физической культуры на Ваше самочувствие?»



Рис. 3. Диаграмма ответов на вопрос «Вы заинтересованы в введении занятий кроссфитом в образовательную программу физической культуры?»



Рис. 4. Диаграмма ответов на вопрос «Видите ли вы возможные трудности при введении занятий кроссфитом?»



Рис. 5. Диаграмма ответов на вопрос «Считаете ли вы, что занятия физической культурой влияют на ваше физическое состояние?»

По итогам теоретического анализа данных опроса среди студентов 3 курса Тихоокеанского государственного университета, была выявлена готовность и положительный отклик к внедрению методики развития программы «Кроссфит» в улучшении физической подготовленности студентов.

Таким образом, интеграция методики кроссфита в учебные программы по физической культуре может служить эффективным средством для существенного повышения уровня физической подготовленности студентов, а также для укрепления их общего здоровья. На основе эмпирических данных и теоретических положений, внедрение данной дисциплины способствует развитию основных физических качеств: силы, выносливости, гибкости и координации. В перспективе систематическое применение кроссфита в образовательном процессе способно значительно улучшить качество жизни обучающихся и повысить их мотивацию к регулярным занятиям физической активностью.

Список литературы

1. Гараев А.Т. Эпидемиологический профиль травм спортсменов, занимающихся кроссфитом / А.Т. Гараев, М.А. Сахипов, Н.С. Суслов // Высокие технологии, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2021. – С. 260–262. EDN BNSLQC
2. Особенности адаптации студентов вузов к выполнению физической нагрузки / Л.В. Жилина, М.О. Воробьева, А.А. Нуисков [и др.] // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – №103-6. – С. 153–155. DOI 10.18411/trmio-11-2023-356. EDN LOCDNY
3. Внедрение кроссфита в образовательный процесс вуза / Н.В. Казанцева, В.С. Казанцев, Е.В. Глазова [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – №6. – С. 105–108. EDN XRQСJH
4. Механизм адаптации функционального многоборья (кроссфита) для физического воспитания студентов / Д.А. Кокорев, Д.В. Выприков, И.М. Бодров, А.Г. Буров // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2018. – №1. – С. 81–88. EDN YTTQEL

5. Сподобец Д.А. Занятия спортом как фактор эффективности для успешного становления личности студента / Д.А. Сподобец, Л.В. Жилина, А.А. Рожнов // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – №104-3. – С. 139–141. DOI 10.18411/trnio-12-2023-163. EDN XHGHUJ

6. Широкова Е.А. Особенности реализации физических возможностей студентов на занятиях с использованием фитнес-технологий на начальном этапе обучения / Е.А. Широкова, В.С. Макеева // Молодые ученые: материалы Межрегиональной научной конференции. – 2019. – С. 269–274. EDN NNEONV

Лупова Людмила Николаевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОЛОДЁЖНОЙ ПОЛИТИКИ ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.Н. УЛЬЯНОВА В НАЧАЛЕ 2000-х ГОДОВ

Аннотация: в статье анализируется становление молодёжной политики в российских вузах на примере Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова (ЧувГУ) в начале 2000х годов – периода, ставшего фундаментом для последующего развития студенческой активности и инфраструктуры поддержки молодёжных инициатив. На основе федеральных и региональных программ в университете была создана система студенческого самоуправления, сформированы научные кружки и Студенческое научное общество, волонтёрские объединения, спортивные секции, творческие коллективы.

Ключевые слова: молодёжная политика, студенческое самоуправление, студенческие объединения, грантовая поддержка, инфраструктура вуза, гражданская активность молодёжи, волонтерство, научно-исследовательская деятельность студентов.

В начале 2000-х годов начался принципиально новый этап в развитии молодёжной политики российских вузов. В это время начали создаваться основы системного подхода к работе со студенческой молодёжью. В вузах создавались первые студенческие объединения.

После кризисного десятилетия государство сумело выделить дополнительные ресурсы на поддержку образования и молодёжных программ. Исполнительная власть активизировала меры по развитию системы высшего образования и созданию условий для развития молодёжи. 9 апреля 2001 г. был подписан указ Президентом Чувашской Республики о программе развития образования Чувашии на 2001–2003 годы, где вузы стали важным инструментом социализации студентов. Развитие молодёжной политики и системы высшего образования в Чувашской Республике дополнялись региональными особенностями, обусловленными социально-экономическими, культурными и институциональными факторами развития региона [7].

В Чувашии наблюдался устойчивый процесс укрепления региональной системы высшего образования, выражавшийся в комплексном развитии вузовского сектора.

В начале 2000-х годов вузы республики осуществили масштабное обновление учебных корпусов, лабораторий и общежитий, внедрили новые направления подготовки, отвечающие потребностям регионального рынка труда.

Таким образом, опираясь на федеральные и региональные программы в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова (ЧувГУ) началось масштабное возрождение активной студенческой жизни. В университете появились многочисленные студенческие клубы, научные кружки, творческие коллективы и спортивные команды. Формировались первые студенческие отряды, волонтёрские группы и творческие коллективы, закладывая институциональные основы комплексной молодёжной политики. Студенты активно

участвовали в городских и республиканских мероприятиях, благотворительных акциях, экологических инициативах [11].

Ключевым элементом стала система студенческого самоуправления вуза – в частности, Студенческий совет, который выступил первым органом, обеспечивающим защиту прав и интересов студентов, координацию общественно полезных проектов и взаимодействие с администрацией вуза. Студенческий совет университета в 2014 году занял 1 место в номинации «Высшая школа» федерального проекта «Карта добра», в 2015 году стал победителем Всероссийского конкурса в сфере развития органов студенческого самоуправления «Студенческий актив», в 2016 году в рамках городского конкурса «Мы-будущее города Чебоксары» стал лучшим органом студенческого самоуправления г. Чебоксары продолжая достигать больших успехов [9].

В университете параллельно развивались волонтерские объединения – ранние формы добровольческой деятельности, ориентированные на социальную помощь и экологические инициативы. Значимую роль играли спортивные секции и клубы, способствовавшие развитию массового спорта и популяризации здорового образа. Участие студентов в соревнованиях от факультетского до международного уровня с девизом «Влюбись в спорт, и он ответит тебе взаимностью!» [9].

Важную функцию в университете выполняли научные кружки как первые формы научно-исследовательской работы студентов. Открывается Студенческое научное общество, объединяющее студентов и преподавателей, активно интересующихся научно-исследовательской деятельностью [1]. Занимались организацией и проведением научно-практических конференций, «круглых столов», олимпиад, семинаров, квестов, парламентских дебатов, математических боёв, управленческих поединков и экскурсий на промышленные предприятия. СНО ЧувГУ является организатором двух крупных всероссийских и региональных конференций.

На базе Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова (ЧувГУ) начали действовать разнообразные студенческие объединения и проекты. Активно развивались студенческие отряды, участвовавшие в строительных и педагогических инициативах. Создавались клубы по интересам, охватывающие интеллектуальные игры, КВН и туризм.

В этот период закладывались основы современной инфраструктурной базы. Дворец культуры стал ключевой площадкой для творческих студий и мероприятий: здесь открылись первые студии вокала, хореографии и театра. В сентябре 2018 г. на базе Дворца культуры ЧГУ им. И.Н. Ульянова был создан межвузовский студенческий театр «Абрикосовый сад», который стал победителем студенческого театрального фестиваля в 2021 г., а в 2023 г. становится обладателем гранта Президентского фонда культурных инициатив на сумму почти 11 млн рублей [12].

Спортивный комплекс выполнял функцию центра здорового образа жизни и служил базой для спортивных секций. Общежития превратились в места формирования студенческих сообществ и организации культурно-массовых мероприятий, а учебные корпуса предоставляли пространства для научных кружков и клубов по интересам.

Администрация Чувашской Республики содействовала развитию студенческих объединений через гранты, конкурсы и организационную помощь, что стимулировало рост гражданской активности молодёжи. Молодёжные объединения стали играть значимую роль в социальной жизни студента. Вовлечение молодежи в различных программах стали формировать лидерские качества и организаторские навыки у студентов [8].

Успехи студенческой молодежи Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова (ЧувГУ) активно расширяли и расширяют грантовой поддержкой начиная с середины 2010-х. Основными успехами в грантовой деятельности стали: «Студенческий стартап», «Росмолодёжь.Гранты», поддержка молодых ученых, где молодые исследователи вуза выигрывают гранты на проведение исследований под руководством молодых ученых. Например, проекты обучающихся выигрывают миллионы рублей в программах «Студенческий стартап» и «Росмолодёжь.Гранты», охватывая направления от технологических

разработок до социальных инициатив [11]. Для студентов были созданы современные инфраструктуры. Такие как, бизнес-инкубатор, «Точка кипения», Дом научной коллаборации, Дворец культуры, спортивный комплекс, коворкинг-пространства и другие объекты. К 2020-м годам рост числа студенческих объединений свыше 70, так же участие в федеральных программах, таких как «Добро.Центр» и «Российские студенческие отряды» [10].

Начало 2000-х годов стало периодом становления молодёжной политики Чувашского государственного университета. Несмотря на ограниченные ресурсы, университет смог создать базовые структуры поддержки студенческой молодёжи, сформировать культуру студенческого самоуправления и волонтерства, интегрировать студентов в социально-экономическую жизнь региона, заложить основы для последующего масштабного развития.

Список литературы

1. Архив ЧГУ. Оп. 1. Д. 6071. Протоколы заседаний совета студенческого научного общества (СНО) университета 1999 г. Протокол от 21.01.1999. Л. 1.
2. Ульяновец: газета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2000. – №7-13.
3. Ульяновец: газета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2011. – №8-9, №65-66.
4. Итоги научной деятельности Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова за 2000 год / авт.-сост. И.П. Данилов, А.Ф. Сергеев. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – С. 36–38.
5. Постановление Правительства РФ «О федеральной целевой программе «Молодежь России (2001–2005 годы)» от 27 декабря 2000 г. №1015.
6. Программа развития образования в Чувашской Республике на 2001–2003 годы и на период до 2005 года: утверждена Указом Президента ЧР от 09.04.2001 №31.
7. Постановление Кабинета Министров Чувашской Республики «Программу развития образования в Чувашской Республике на 2001–2003 годы и на период до 2005 года» от 30 декабря 2000 г. №275.
8. Официальный сайт ЧГУ им. И.Н. Ульянова – «История СНО Чувашского госуниверситета». – URL: <https://www.chuvsu.ru/nauka-i-innovaczii> (дата обращения: 16.04.2026).
9. Официальный сайт ЧГУ им. И.Н. Ульянова – «Студенческие сообщества - факты и цифры ЧувГУ». – URL: <https://www.chuvsu.ru/studencheskie-soobshhestva-fakty-i-czifry/> (дата обращения: 16.04.2026).
10. Официальный сайт ЧГУ им. И.Н. Ульянова – «Студенты ЧувГУ снова выиграли гранты!». – URL: <https://www.chuvsu.ru/news/studenty-chuvgu-snova-vyigrali-granty/> (дата обращения: 16.04.2026).
11. Официальный сайт ЧГУ им. И.Н. Ульянова – Чувашский госуниверситет – факты и цифры «Чувашский госуниверситет – победитель студенческого театрального фестиваля «Абрикосовый сад» 2021 года». – URL: <https://www.chuvsu.ru/> (дата обращения: 16.04.2026).
12. Молодые ученые Чувашского госуниверситета выиграли конкурсы на получение грантов Российского научного фонда // Грани. – URL: <https://www.grani21.ru/> (дата обращения: 16.04.2026).

Михайлова Полина Владимировна
студентка

Шкрыль Софья Владимировна
студентка

Научный руководитель
Александров Спартак Геннадьевич
канд. пед. наук, доцент

Краснодарский филиал
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова»
г. Краснодар, Краснодарский край

О КАЧЕСТВЕ СПОРТИВНОЙ ЭКИПИРОВКИ И ЕЁ ВЛИЯНИИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРЕНИРОВОК

Аннотация: в статье рассматривается влияние спортивной экипировки на тренировочный процесс, роль спортивной одежды в обеспечении комфорта, безопасности и повышении физических показателей спортсмена. Актуальность обусловлена тем, что многие начинающие спортсмены недооценивают роль одежды и обуви, что приводит к снижению комфорта, повышенной утомляемости и риску травм.

Ключевые слова: спортивная экипировка, качество, тренировки, эффективность, спортивная одежда и обувь, физическая активность.

В современном мире наблюдается рост интереса людей к соблюдению здорового образа жизни или регулярной физической активности. Большое количество людей включают спорт в повседневную жизнь. В связи с этим спортивная экипировка занимает особое место. На первый взгляд может показаться, что она играет второстепенную роль по сравнению с другими аспектами, как например программа тренировки. Однако современные исследования показывают, что качество спортивной одежды и обуви оказывают огромное влияние на физическое состояние, работоспособность и результаты тренировок [3].

Актуальность данной темы заключается в том, что многие начинающие спортсмены недооценивают это, что приводит к снижению комфорта во время тренировки, а также к повышенной утомляемости. Целью данной статьи является анализ качества спортивной экипировки и определение её влияния на эффективность тренировочного процесса. Таким образом, изучение данной темы поможет сформировать осознанный подход спортсмена к выбору одежды и обуви.

В настоящее время любой тренировочный процесс трудно представить без качественной спортивной экипировки. Она выполняет ряд функций, в том числе играет важную роль в обеспечении комфорта, безопасности и эффективности любых видов нагрузок. Спортивная экипировка – это комплекс специализированной одежды, обуви и инвентаря, которые разрабатывают под определенный вид спорта, физиологию человека и условия тренировки [1].

Хочется отметить, что экипировка, в первую очередь, обеспечивает физиологический комфорт человека. Во время физических нагрузок спортсмен вырабатывает тепло и пот. Если одежда не поддерживает нормальный тепло- и влагообмен, то организм начинает перегреваться, что может привести к быстрой усталости и снижению работоспособности. Правильная спортивная экипировка, наоборот, способствует поддержанию терморегуляции организма – процесса, который регулирует температуру тела и позволяет человеку сохранить уровень физической активности.

При тренировках высокой интенсивности спортивная экипировка особо важна для спортсмена. Во время тренировки тело человека выделяет большое количество влаги, а обычные ткани удерживают и впитывают пот, вследствие чего одежда становится липкой и тяжелой. Современные спортивные материалы способны отталкивать влагу от кожи и

ускорять ее испарение, что способствует сохранению сухости и комфорта. Это уменьшает стресс на организм человека и помогает поддерживать стабильную работоспособность [2].

Кроме всего вышеназванного, спортивная экипировка влияет ещё на биомеханику движений. Обувь и одежда, которые не подходят для занятий спортом могут ограничивать движение или создавать дискомфорт. Например, если неправильно подобрана обувь, то это может привести к повышенной нагрузке на суставы или позвоночник, что может повлечь за собой травмы.

Существуют такие виды спорта, в которых правильно подобранная спортивная одежда и обувь могут положительно повлиять на спортивные результаты. Например, в таких видах спорта, как велоспорт, плавание или бег особое значение уделяют аэродинамике. Спортивная форма, которую разработали с учетом потоков воздуха и особенностей движения спортсмена, уменьшает сопротивление и повышает скорость передвижения.

Также хочется отметить психологический аспект экипировки. Повышение уверенности и ощущение профессионализма у спортсмена появляется благодаря удобной и качественной униформы [4]. Во время тренировок или соревнований спортсмен не отвлекается на дискомфорт, влажную одежду или неудобную обувь, он может полностью сосредоточиться на технике выполнения упражнений или достижению положительных результатов [5].

Таким образом, одним из самых важных элементов тренировочного процесса является спортивная экипировка. Она обеспечивает комфорт, поддерживает правильный температурный режим тела, снижает риски травм и даже может способствовать улучшению результатов в соревнованиях. Поэтому выбор одежды и обуви нужно рассматривать как основу для подготовки спортсмена.

Качество спортивной одежды определяется рядом характеристик, которые влияют на комфорт, безопасность и эффективность тренировок. К основным критериям относятся: материалы изготовления, эргономичность, прочность, способность регулировать теплообмен, соответствие конкретному виду спорта.

Современная спортивная одежда чаще всего изготавливается из комбинированных тканей, таких как полиэстер, эластан, нейлон. Данные материалы обладают не только высокой прочностью, эластичностью и легкостью, но и способностью быстро выводить влагу. Это предотвращает перегрев тела человека и позволяет поддерживать нужную температуру.

Эргономичность и анатомическая посадка спортивной экипировки является ещё одним важным критерием. Качественная одежда создается с учетом анатомии человека и особенностей его движения в определенном виде спорта. Например, в спортивном костюме используют специальные вставки-зоны растяжения, которые не препятствуют спортсмену выполнять движения. Данный аспект особенно важен для таких видов спорта, как фитнес, бег, гимнастика.

Следующий аспект, который хочется отметить это устойчивость к износу и долговечность. Во время нагрузок экипировка подвергается растяжению, трению, частым стиркам, поэтому материалы должны быть прочными и способны сохранять свои свойства во время длительного использования.

Уровень трения ткани и защита кожи также является важным показателем качества. Если поверхность материала грубая или плохо обработана, при активной нагрузке это может привести к раздражению кожи, натёртости или повреждению кожи. Современные ткани для спорта разрабатывают так, чтобы коэффициент трения был минимальным, и одежда мягко взаимодействовала с кожей.

Таким образом, качественная спортивная экипировка зависит от ряда факторов, среди которых основными являются свойства материалов, способность регулировать тепло и влагу, долговечность и безопасность. Соблюдение всех данных характеристик позволит создать экипировку, которая будет эффективно влиять на тренировочный процесс и поддерживать здоровье спортсмена.

Уровень качества спортивной экипировки влияет на эффективность тренировок следующим образом:

- защищает спортсмена от травм. Экипировка имеет защитные элементы, например, шлем, перчатки, наколенники. Их использование позволяет снизить риск травм и повреждений. Перчатки защищают суставы кистей рук, шлем – голову при падениях и ударах;
- обеспечивает повышенный уровень комфорта при занятиях спортом. Правильно подобранная экипировка высокого качества позволяет обеспечить оптимальные условия для выполнения упражнений в процессе тренировок. Не сковывает движения, дает необходимый уровень компрессии для поддержания мышц и снижения усталости;
- позволяет улучшить технику выполнения упражнений. Высокий уровень качества экипировки позволяет спортсмену больше фокусироваться на правильности выполнения движений в упражнении, не отвлекаясь на возможный дискомфорт, также такая экипировка помогает снизить нагрузку на суставы и позвоночник спортсмена;
- обеспечивает необходимую терморегуляцию. Высококачественная спортивная экипировка помогает поддерживать комфортную температуру тела при занятиях спортом. Для холодной погоды выбирают термобелье, которое отводит влагу от поверхности кожи и удерживает тепло. При занятиях спортом в жаркую погоду используют одежду с высокой вентилирующей способностью, что позволяет предотвратить перегрев тела спортсмена;
- положительно влияет на психологическое состояние спортсмена. Уверенность в высоком уровне качества экипировки оказывает положительное влияние на уровень мотивации спортсмена, так как такая экипировка повышает уверенность в достижении цели и самооценку, улучшает настрой;
- позволяет повысить уровень выносливости спортсмена и продолжительность тренировок. Высококачественная спортивная экипировка позволяет достичь этого за счет понижения уровня дискомфорта при занятии спортом и оптимизации нагрузок на тело спортсмена.

При выборе экипировки для занятий конкретным видом спорта необходимо учитывать следующие особенности:

- для занятий различными единоборствами в первую очередь необходимо обеспечить наличие защитных элементов в экипировке: перчатки, шлем, капы, защитные накладки. Такая экипировка должна соответствовать стандартам безопасности и должна не сковывать движения спортсмена;
- для бега и легкой атлетики основную роль занимают обувь с амортизацией и одежда, выполненная из дышащих материалов, также важно применять экипировку с компрессионными элементами;
- для зимних видов спорта крайне важно использование термобелья и принцип многослойности в одежде;
- для водных видов спорта необходимо использовать гидрокостюмы, они должны хорошо прилегать к телу, быть водостойкими и обеспечивать необходимую свободу движения спортсмена;
- для занятий тяжелой атлетикой и фитнесом необходимо использование обуви с хорошей поддержкой голеностопа и жесткой подошвой, атлетический пояс для защиты поясницы, а также напульсники и кистевые бинты для обеспечения фиксации суставов.

Ошибки, допущенные при выборе экипировки могут повлечь за собой снижение эффективности тренировок и уровня комфорта спортсмена, также такие ошибки могут повысить риск травматизации.

Можно отметить следующие практические рекомендации, необходимые для выбора правильной экипировки:

- важно учитывать специфику занятий каждым конкретным видом спорта, так как все они имеют разные требования к экипировке;
- необходимо обращать внимание на материалы, из которых изготовлена та или иная экипировка, а также на качество исполнения;

– экипировка должна подбираться четко в соответствии с размером тела спортсмена, в противном случае это окажет негативное влияние на занятия спортом;

– экипировку необходимо обновлять по достижении определенного уровня износа.

Грамотный подход при выборе экипировки для занятий спортом важен не только для комфорта спортсмена, но и для обеспечения безопасности, эффективности и прогресса на тренировках. Продуманность выбора экипировки позволит реализовать максимальный потенциал в спорте, понизить травматизацию.

Список литературы

1. Александров С.Г. О развитии физической культуры личности студентов кубанских гуманитарных вузов в новых условиях / С.Г. Александров // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №12(226). – С. 9–13. EDN HVVIFC

2. Александров С.Г. Вовлеченность в занятия в спортивных секциях как фактор укрепления здоровья студенческой молодежи / С.Г. Александров // Сфера услуг: инновации и качество. – 2023. – №64. – С. 16–25. EDN ARLOWL

3. Александров С.Г. Позитивные эффекты физической активности на людей разного возраста / С.Г. Александров, Л.Ш. Новрузова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2024. – №74. – С. 4–16. EDN NVFDYK

4. Александров С.Г. О способах повышения интереса студентов вузов к занятиям физкультурой и спортом / С.Г. Александров, В.Д. Ревтова // Сфера услуг: инновации и качество. – 2022. – №61. – С. 12–20. EDN UNKCQQ

5. Гайдук А.Ю. Физическое самовоспитание и самосовершенствование как факторы формирования здорового образа жизни / А.Ю. Гайдук // Современное образовательное пространство: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: КурГУ, 2024. – С. 32–34. EDN LOZIWG

Приходько Ольга Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ФГКОУ ВО «Сибирский юридический институт МВД РФ»

г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-166727

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретико-методологические основания формирования межкультурной компетентности иностранных слушателей, обучающихся на этапе довузовской подготовки в образовательных организациях системы МВД России. Межкультурная компетентность анализируется как интегративное личностное образование, обеспечивающее успешную адаптацию обучающихся и эффективность межкультурного взаимодействия. Особое внимание уделяется роли гуманитарных дисциплин и русской литературы в формировании ценностно-смысловых ориентиров личности иностранных слушателей. Обосновывается необходимость перехода от репродуктивной модели обучения к диалоговой и культууроориентированной организации образовательного процесса.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, довузовская подготовка, иностранные слушатели, русский язык как иностранный, русская литература, межкультурное взаимодействие, гуманитарное образование.

Расширение международного сотрудничества, академическая мобильность, увеличение числа иностранных обучающихся в российских вузах закономерно актуализируют проблему формирования межкультурной компетентности как одного из ключевых результатов образования. Особенно значимой данная проблема становится в системе довузовской подготовки иностранных граждан, поскольку именно на этом этапе закладываются основы языковой, культурной и социальной адаптации личности.

В образовательных организациях системы МВД России данная задача приобретает дополнительную сложность. Иностранному слушателю включается не только в новую языковую и культурную среду, но и в особое профессионально ориентированное пространство, основанное на нормативности, дисциплине, служебной этике и специфике правоохранительной деятельности. В связи с этим становится очевидным, что успешность дальнейшего обучения определяется не только уровнем владения русским языком, но и степенью сформированности способности к межкультурному взаимодействию.

Следует отметить, что в современной педагогической науке проблема межкультурной компетентности рассматривается достаточно активно (Акимова О.В., Апальков В.Г., Сысоев П.В., Гальскова Н.Д., Шангараева Л.Ф., Банщикова Т.Н., Бирюкова Е.А., Соколовский М.Л., Бурикова С.А., Косолапова Л.А., Полякова О.Б., Радюк А.В., Садохин А.П., Уманская П.А., Шипицына А.С., Шумилова П.А. и др.). Однако значительная часть исследований ориентирована либо на общие вопросы межкультурной коммуникации, либо на языковую подготовку иностранных студентов в гражданских вузах. Специфика довузовской подготовки иностранных слушателей в образовательных организациях МВД России остается исследованной недостаточно, особенно в аспекте гуманитарного и культурологического потенциала учебных дисциплин.

Представляется важным рассматривать межкультурную компетентность не как дополнительный компонент языковой подготовки, а как системообразующий принцип организации образовательного процесса. В этом контексте ключевое значение приобретают гуманитарные дисциплины, прежде всего русская литература, обладающая значительным потенциалом формирования ценностно-смысловых ориентиров личности.

В современной научной литературе межкультурная компетентность интерпретируется как сложное интегративное образование личности, обеспечивающее способность человека к продуктивному взаимодействию с представителями иных культур (Апальков В.Г. [1]). В частности, А.П. Садохин определяет межкультурную компетентность как «совокупность социокультурных и лингвистических знаний, коммуникативных умений и навыков, с помощью которых любой субъект культуры может успешно общаться с носителями других культур на всех уровнях межкультурного взаимодействия» [2]. Вместе с тем представляется недостаточным сводить данное понятие исключительно к совокупности знаний о культуре изучаемого языка или к коммуникативным навыкам.

Межкультурная компетентность предполагает более глубокий уровень личностного развития, связанный со способностью воспринимать культурное многообразие не как препятствие коммуникации, а как условие взаимопонимания и взаимодействия. В данном случае речь идет о формировании особого типа мышления, основанного на открытости к иной культурной традиции, способности к интерпретации культурных явлений и рефлексии собственного опыта.

Анализ современных исследований позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов межкультурной компетентности.

Когнитивный компонент включает знания о культуре страны изучаемого языка, национальных моделях поведения, историко-культурных традициях, особенностях ментальности и системы ценностей.

Не менее значимым является коммуникативно-деятельностный компонент, предполагающий способность использовать данные знания в конкретных ситуациях общения.

Центральное место, на наш взгляд, занимает ценностно-смысловой компонент. Именно он определяет отношение личности к иной культуре, готовность к диалогу, способность воспринимать различия без категоричности и культурного неприятия. В условиях современной международной образовательной среды данный аспект приобретает принципиальное значение.

Ключевую роль играет также рефлексивный компонент, связанный с осмыслением собственного опыта межкультурного взаимодействия. Способность анализировать коммуникативные ситуации, понимать причины возможных культурных недоразумений и корректировать собственное поведение выступает важным условием успешной адаптации иностранных обучающихся.

Таким образом, межкультурная компетентность представляет собой динамическую систему, объединяющую когнитивные, коммуникативные и личностные характеристики.

На этапе довузовской подготовки происходит первичное вхождение иностранного слушателя в российское образовательное пространство. От успешности данного процесса зависит не только дальнейшая академическая адаптация, но и эффективность профессионального становления личности.

Традиционно подготовительные факультеты ориентировались преимущественно на формирование языковой компетенции. Однако современная образовательная практика показывает ограниченность подобного подхода. Владение языком вне культурного контекста не обеспечивает полноценного включения иностранного обучающегося в образовательную и социальную среду.

В этой связи принципиально важным становится переход от узкоязыковой модели обучения к культууроориентированной. Образовательный процесс должен быть направлен не только на освоение лексико-грамматической системы русского языка, но и на формирование способности понимать культурные смыслы, нормы поведения, особенности коммуникативной традиции.

Следует учитывать, что иностранные слушатели довузовского этапа находятся в ситуации одновременной языковой, психологической и социокультурной адаптации. Это обуславливает необходимость специальной организации образовательного процесса, основанной на принципах постепенности, культурной соотнесенности и личностной включенности обучающихся.

Высокую значимость приобретает учет культурного опыта самих обучающихся. Межкультурное образование не может строиться исключительно как трансляция принимающей культуры. Эффективность данного процесса определяется возможностью сопоставления различных культурных систем и включения личности в пространство диалога культур.

Важную роль в формировании межкультурной компетентности играют гуманитарные дисциплины. Именно они обеспечивают включение личности в пространство культуры, создают условия для осмысления ценностей, исторического опыта и национальной картины мира.

Русская литература играет уникальную роль в данном процессе. Художественный текст представляет собой не только языковой материал, но и особую форму культурной памяти. Через систему образов, сюжетов, характеров литература передает ценностные представления общества, особенности мировосприятия и национального самосознания.

Для иностранного слушателя русская литература становится своеобразным посредником в понимании российской культуры. Через произведения русских писателей обучающийся знакомится с особенностями национального характера, историческими событиями, нравственными проблемами и культурными традициями.

Вместе с тем работа с художественным текстом на этом этапе требует особой методической организации. Иностранные слушатели обладают ограниченным уровнем владения языком, что затрудняет восприятие сложных литературных произведений. Следовательно, задача преподавателя заключается не в литературоведческом анализе текста, а в создании условий для его культурного понимания.

Наиболее продуктивными оказываются методы, ориентированные на постепенное включение обучающихся в интерпретацию художественного материала: работа с ключевыми образами, обсуждение поступков героев, сопоставление культурных традиций. Для иллюстрации данного подхода рассмотрим пример работы с адаптированной версией рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре». Задание «Образ героя в культурном контексте» направлено на развитие способности интерпретировать культурные смыслы через анализ литературного персонажа и формирование навыков сопоставления культурных моделей поведения. Оно включает три этапа.

1. Предтекстовый этап: совместное обсуждение с обучающимися понятия «футляр» в прямом и переносном смысле; дискуссия по вопросам: Какие черты характера или модели поведения могут символизировать «футлярность» в вашей культуре? Есть ли в вашей литературе персонажи, похожие на Беликова?

2. Текстовый этап: чтение фрагмента рассказа, описывающего привычки Беликова и его отношение к окружающим; задание: выделить 3–4 цитаты, характеризующие «футлярность» героя; анализ того, как выявленные черты проявляются в поведении и речи персонажа.

3. Послетекстовый этап: обучающиеся подбирают аналогичные примеры из культуры своей страны, обмениваются находками, обсуждают и делают вывод, что общего в восприятии «футлярности» в разных культурах.

Таким образом, работа с художественным текстом выходит за рамки языкового упражнения и становится инструментом межкультурного познания и личностного развития иностранных слушателей. Интеграция русской литературы в образовательный процесс довузовской подготовки позволяет системно формировать межкультурную компетентность иностранных слушателей: не только развивать языковые навыки, но и осваивать культурные смыслы, нормы поведения и особенности коммуникативной традиции России.

Список литературы

1. Апальков В.Г. Компонентный состав межкультурной компетенции / В.Г. Апальков, П.В. Сысоев // Вестник ТГУ. – 2008. – №8.
2. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01 / А.П. Садохин; Российская академия государственной службы при Президенте РФ. – М., 2009. – 342 с. EDN NQLYPF

Сафронова Елена Борисовна
старший преподаватель

Лыхина Полина Николаевна
студентка

Макарова Александра Дмитриевна
студентка

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет путей сообщения»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Аннотация: в статье проанализированы ключевые профессионально-важные качества для выпускников вуза, обучающихся профессии диспетчера железнодорожной станции. Проведена сравнительная оценка объема оперативной памяти у студентов 1 и 5 курсов. Авторами рассмотрена целесообразность и эффективность применения цифровых технологий для формирования устойчивых практических навыков и профессионально важных качеств выпускников вуза.

Ключевые слова: профессионально важные качества, объем оперативной памяти, VR тренажеры, цифровые платформы, модульно-интеграционная модель.

Профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для её реализации на нормативно заданном уровне. ПВК выпускников транспортных специальностей представляют собой сложную совокупность когнитивных, регулятивных, коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик, обеспечивающих безопасное и эффективное выполнение профессиональных задач. К ним относятся знание нормативов и процедур, способность к быстрому и адекватному принятию решений в условиях высокой динамики, развитая ситуационная осведомлённость, устойчивость к стрессовым воздействиям, умение взаимодействовать в команде и высокая степень ответственности за безопасность движения.

Одной из наиболее сложных и ответственных профессий, осваиваемых студентами транспортных вузов, является профессия диспетчера. Деятельность диспетчера

железнодорожного транспорта связана с управлением движением поездов в условиях высокой информационной нагрузки, дефицита времени и повышенной ответственности за принимаемые решения. В связи с этим к специалисту предъявляются особые требования к уровню сформированности профессионально важных качеств.

К числу ключевых ПВК диспетчера относятся:

- развитая оперативная память, обеспечивающая удержание и переработку значительных объёмов текущей информации (номера поездов, маршруты, команды);
- способность к распределению и переключению внимания, позволяющая одновременно контролировать несколько объектов и процессов; высокая концентрация внимания и устойчивость к помехам; стрессоустойчивость и эмоциональная стабильность при работе в условиях нештатных и аварийных ситуаций;
- быстрота и точность принятия решений;
- развитое логическое и прогностическое мышление;
- коммуникативные навыки, обеспечивающие эффективное взаимодействие с машинами, дежурными по станциям и другими участниками перевозочного процесса;
- ответственность и дисциплинированность.

Одним из важнейших ПВК у студентов, обучающихся по специальности «Эксплуатация железных дорог», является объём оперативной памяти. Оперативная память – это когнитивная система, обеспечивающая кратковременное удержание и активную переработку информации, необходимой для выполнения текущих задач. Она играет ключевую роль в профессиональной деятельности диспетчера, так как позволяет одновременно запоминать поступающие данные, обрабатывать их и использовать для принятия решений в режиме реального времени.

Для оценки сформированности оперативной памяти – одного из ключевых профессионально важных качеств диспетчеров железнодорожных станций – было проведено сравнительное исследование среди студентов, обучающихся по специальности «Эксплуатация железных дорог». В исследовании приняли участие 34 студента 1-го курса и 31 студент 5-го курса Уральского государственного университета путей сообщения.

Использовался адаптированный тест, моделирующий условия профессиональной деятельности: запоминание цифровых последовательностей (номера поездов, пути, команды) при наличии отвлекающей помехи.

Содержание теста. Тест включал 7 заданий. В каждом задании испытуемому на 15 секунд предъявлялась последовательность из 7 цифр. Затем следовала интерферирующая задача – 20 секунд устного счёта (последовательно вычитать 3 из заданного числа). После этого требовалось точно воспроизвести исходную последовательность цифр. Оценивались количество полностью правильно воспроизведённых последовательностей (максимум – 7) и общее число ошибок (искажения, пропуски, перестановки).

Результаты исследования показали, что студенты 1-го курса в среднем правильно воспроизводят 2,9 последовательности из 7, при среднем количестве ошибок 3,2 на одного испытуемого.

Студенты 5-го курса продемонстрировали более высокие показатели: среднее количество правильно воспроизведённых последовательностей составило 5,4, а среднее количество ошибок – 1,5. Различия между группами являются статистически значимыми, что свидетельствует о развитии оперативной памяти в процессе профессионального обучения.

В то же время у части выпускников (около 22%) при выполнении заданий с максимальной длиной последовательности и наличием интерферирующей задачи наблюдались затруднения: увеличивалось время воспроизведения, появлялись ошибки, связанные с нарушением порядка элементов или их пропуском. Следует отметить, что именно такие условия – высокая информационная нагрузка при одновременном выполнении нескольких задач – являются типичными для реальной профессиональной деятельности диспетчера железнодорожной станции.

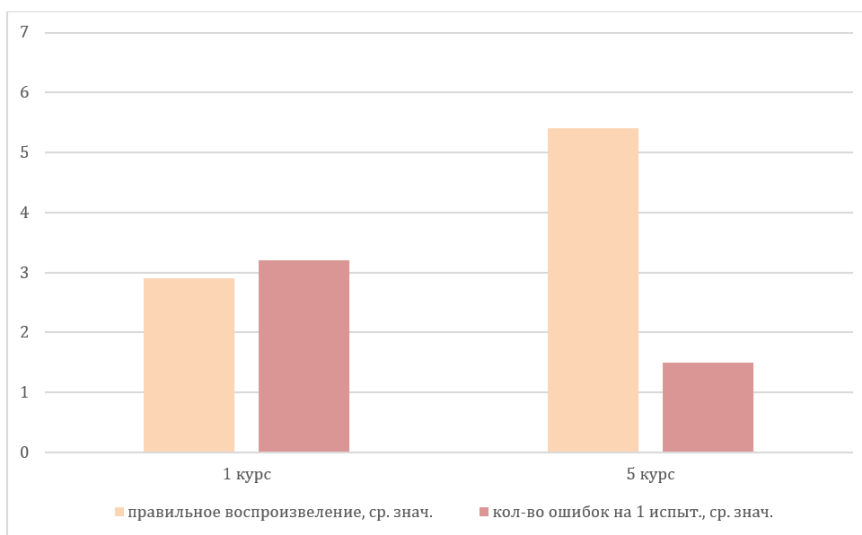


Рис. 1. Результаты исследований объема оперативной памяти у студентов 1 и 5 курсов

Хотя традиционное обучение способствует развитию оперативной памяти, его часто недостаточно для формирования устойчивых навыков в стрессовых условиях. Эффективным решением становятся тренажёры и VR-сценарии: они позволяют многократно отрабатывать удержание информации в условиях помех, что делает их ценным дополнением к обучению.

Педагогические подходы, лежащие в основе применения VR и тренажёров, опираются на опытное обучение, при котором усвоение идёт через практическое действие и рефлексию; на концепцию целенаправленной практики, предполагающую регулярные тренировочные циклы с обратной связью для повышения мастерства; и на идеи ситуативного обучения, где знания формируются в контексте, максимально приближенном к реальному. Онлайн-курсы дополняют эти подходы, обеспечивая когнитивную базу и поддерживая непрерывное обучение посредством адаптивных материалов, интерактивных кейсов и коммуникационных площадок для обсуждения практических ситуаций. Таким образом, эффективное обучение и развитие профессиональных компетенций требуют комплексного подхода, включающего теорию, практику и подготовку к неожиданностям.

Виртуальная реальность предоставляет иммерсивную среду, в которой можно воспроизвести кабину локомотива, диспетчерский пункт, салон пассажирского транспорта или логистический хаб с высокой степенью визуальной и аудиальной реалистичности. VR-сценарии позволяют моделировать аварийные ситуации, отказ оборудования, экстремальные погодные условия и массовые инциденты при нулевом риске для обучающихся и инфраструктуры. Это открывает возможности для развития ситуационной осведомлённости, тренировки последовательности действий и межличностной коммуникации в стрессовых условиях. Компьютерные тренажёры, в свою очередь, обеспечивают точную математическую модель управляемых систем и позволяют отрабатывать технические процедуры, алгоритмы и контроль показателей в условиях, близких к реальным рабочим процессам. Онлайн-курсы выполняют роль непрерывной теоретической платформы, поддерживают обновление знаний, предоставляют мультимедийные объяснения и тестирование, а также собирают аналитические данные о прогрессе обучающихся.

На основе перечисленных возможностей предлагается модульно-интеграционная модель формирования профессионально важных качеств. Теоретический модуль в онлайн-формате даёт базовую подготовку и нормативные знания. Практический модуль на тренажёрах обеспечивает отработку оперативных действий и навыков взаимодействия с оборудованием. Иммерсивный модуль на основе VR симулирует критические и командные сценарии,

требующие быстрого принятия решений и устойчивости к стрессу. Финальный компонент заключается в полевой стажировке, где подтверждается перенос навыков в реальную профессиональную среду. Межмодульная обратная связь осуществляется за счёт аналитики, получаемой от тренажёров и VR-систем: временные показатели, точность действий, логика принятия решений, параметры физиологического реагирования при стресс-сценариях и качественные отчёты экспертов используются для адаптации учебных траекторий и корректировки содержания онлайн-курсов.

Оценка эффективности внедрения цифровых технологий должна базироваться на комбинированном наборе показателей, включающем объективные результаты тестирования знаний, поведенческие метрики в симуляторах (время реакции, количество и тип ошибок, соблюдение процедур), измерения ситуационной осведомлённости, показатели стрессоустойчивости (как самооценочные, так и физиологические), а также экспертные оценки командного взаимодействия в коллективных сценариях. Для подтверждения переносимости навыков важен последующий мониторинг в реальных практиках и стажировках с участием наставников и руководителей производства. Методологически целесообразно применять квази-экспериментальные дизайны с контрольными группами, статистический анализ изменений и качественные интервью с преподавателями и работодателями для выявления факторов, влияющих на успешность формирования ПВК.

Среди ограничений и рисков следует отметить технологическое старение оборудования, необходимость непрерывного обновления сценариев в соответствии с отраслевыми стандартами, возможные негативные эффекты иммерсивных сред (кинетоз, перегрузка восприятия) и организационные трудности, связанные с приведением учебных программ в соответствие с новыми образовательными модулями. Этические аспекты включают защиту персональных данных, обеспечение психологической безопасности при проведении стресс-симуляций и обеспечение равного доступа обучающихся к ресурсам.

Цифровые технологии – виртуальная реальность, компьютерные тренажёры и онлайн-курсы – представляют собой мощные инструменты для целенаправленного формирования профессионально важных качеств у выпускников транспортных вузов при условии продуманной педагогической интеграции. Их эффективное применение достигается через сочетание теории и практики, построение реалистичных сценариев, систематическую обратную связь и мониторинг переносимости навыков в реальные условия работы. Дальнейшие исследования и практические внедрения должны фокусироваться на длительном мониторинге результатов, разработке стандартизованных сценариев для различных специализаций и подготовке кадров, способных поддерживать и развивать цифровую инфраструктуру обучения.

Список литературы

1. Исупова Т.Н. Психологические аспекты включения технологии дополненной реальности в образовательное пространство цифровой школы / Т.Н. Исупова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – №10. – С. 122–131. DOI 10.24411/2304-120X-2020-12043. EDN RQFFKJ
2. Как в школах и вузах учат с помощью виртуальной и дополненной реальности // Skillbox. – URL: <https://skillbox.ru> (дата обращения: 06.04.2026).
3. Садикова Д.Х. Значение информационно-коммуникационных технологий в формировании у студентов профессиональных качеств / Д.Х. Садикова // Наука и образование сегодня. – 2021. – №21(64). – С. 72–73. EDN HVDLGZ

Ситдикова Дина Ринатовна
студентка

Научный руководитель
Шайхлисламов Альберт Ханифович
канд. пед. наук, доцент

Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-155339

ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДИЗАЙНЕРА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена роли портфолио в системе профессиональной подготовки дизайнеров в контексте трансформации образования XXI века. Рассматриваются функции портфолио как педагогического инструмента оценки динамики компетентностного роста студентов и выпускников дизайн-специальностей. Предложены принципы структурирования портфолио, обеспечивающие его эффективность как в образовательном, так и в профессиональном контексте.

Ключевые слова: портфолио дизайнера, компетентностный подход, профессиональное образование, дизайн-образование, оценка компетенций, визуальная коммуникация, образование XXI века.

Современная система профессионального дизайн-образования переживает период существенной трансформации, обусловленной запросами цифровой экономики и изменением требований работодателей. Компетентностный подход, закреплённый в ФГОС, предполагает оценку не столько предметных знаний, сколько способности применять их в реальной профессиональной деятельности [1].

В этих условиях портфолио становится одним из ключевых инструментов как образовательного процесса, так и профессиональной самопрезентации выпускника. Исследования показывают, что значительная часть выпускников дизайн-специальностей испытывает затруднения при его формировании, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда.

Цель работы – определить принципы формирования портфолио дизайнера, релевантные как образовательным стандартам, так и современным требованиям профессионального сообщества.

1. Портфолио в системе компетентностного образования.

Согласно ФГОС ВО по направлению «Дизайн», выпускник должен демонстрировать способность к проектной деятельности, художественно-творческому мышлению и профессиональной коммуникации. Портфолио является единственным форматом, позволяющим отразить все три компетентностные группы одновременно.

В зарубежной педагогической практике портфолио используется как накопительная система, фиксирующая динамику профессионального развития студента на протяжении всего обучения [2]. Отечественная практика пока отстаёт: портфолио нередко воспринимается лишь как «выставка работ», а не рефлексивный образовательный документ.

2. Структурные компоненты эффективного портфолио.

Анализ практик ведущих дизайн-школ (НИУ ВШЭ, МГХПА им. Строганова, Британская высшая школа дизайна) позволяет выделить следующие структурные компоненты портфолио:

- проблематизация – формулировка исходной задачи и ограничений;
- процесс – демонстрация этапов поиска решения, альтернатив, итераций;
- результат – финальное решение с обоснованием принятых решений;
- рефлексия – оценка достигнутых результатов и выявленных ограничений.

Данная структура соответствует логике проектного обучения (project-based learning) и обеспечивает возможность оценки как продукта, так и процесса деятельности [3].

3. Тенденции и вызовы XXI века.

Цифровая трансформация образования формирует новые требования к портфолио дизайнера. Среди ключевых тенденций следует выделить следующие:

- цифровой формат как приоритетный: личный сайт, платформы Behance, онлайн-кейсы;
- мультимедийность: включение видео процесса, интерактивных прототипов, анимации;
- метапредметность: портфолио отражает не только дизайн-компетенции, но и исследовательские, коммуникативные и управленческие навыки;
- непрерывность: портфолио как живой документ, обновляемый в течение всей карьеры.

Портфолио дизайнера в условиях образования XXI века выполняет двойную функцию: педагогического инструмента оценки компетентностного роста и профессионального документа, обеспечивающего конкурентоспособность выпускника. Для повышения эффективности портфолио необходимо внедрение единых структурных стандартов его формирования в программы дизайн-образования, а также развитие культуры профессиональной рефлексии среди студентов.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
2. Barrett H. Balancing the Two Faces of ePortfolios / H. Barrett // Educação, Formação & Tecnologias. – 2010. – Vol. 3(1). – P. 6–14.
3. Lawson B. How Designers Think: The Design Process Demystified / B. Lawson. – Oxford: Architectural Press, 2006. – 320 p.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 54.03.01 «Дизайн». – М.: Минобрнауки РФ, 2021.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. EDN RAXVCB

Сухорукова Светлана Александровна

студентка

Вдовина Алиса Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Трофименко Марина Павловна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО – Югра АО

ЗНАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК КЛЮЧ К УСПЕХУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ТУРИСТОВ

Аннотация: авторы обосновывают востребованность специалистов в области туристического сектора и необходимость владения иностранным языком для качественной подготовки студентов-туристов. В статье раскрывается значение иностранного языка в сфере туризма на современном этапе развития общества. Приводятся примеры мероприятий вуза, направленных на популяризацию иностранных языков, и подчеркивается значимость этих мероприятий, способствующих повышению уровня владения иностранными языками, а также позволяющих приобрести профессиональный опыт.

Ключевые слова: туристская индустрия, иностранный язык, иностранный язык в профессиональной деятельности, подготовка специалистов, внеаудиторная деятельность.

Глобализация, развитие транспортной и коммуникационной инфраструктуры, рост международной мобильности сделали туристический сектор важным элементом мировой

экономики. Туристический бизнес включает оказание различных туристских услуг, что, в свою очередь, предполагает создание определенного сектора экономики, выполняющего социальные, идеологические и психолого-педагогические функции, а также получение прибыли [2, с. 73]. Работники туристических агентств выполняют ряд должностных обязанностей: оказание помощи в оформлении заграничных паспортов, получении виз, страховых полисов; заказ и оформление билетов; организация экскурсий (гиды-переводчики) и т. д. В этой связи возникает необходимость создания дополнительных рабочих мест, туристских предприятий. М.В. Биржаков отмечает, что появление одного туриста способствует появлению 5–7 рабочих мест [1]. По данным United Nations World Tourism Organization (UNWTO) и других источников, число международных туристических поездок и участия в международных обменах растет, что требует от специалистов в сфере туризма не только профессиональных знаний, но и эффективной коммуникации с зарубежными партнерами и клиентами.

В таких условиях знание иностранного языка выступает не просто факультативным навыком, оно становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности специалиста в области туризма. Например, в исследовании, проведенном учеными одного из университетов Хорватии, выявлено, что студенты и сотрудники туристической отрасли признают важность владения английским языком, считая владение иностранным языком (далее – ИЯ) частью профессиональной пригодности. В исследовании также отмечается, что владение иностранным языком открывает больше возможностей для трудоустройства, расширяет коммуникационные границы, повышает качество обслуживания туристов (<https://clck.ru/3QNV0Y>).

Таким образом, подготовка специалистов для работы в сфере туризма является одним из востребованных направлений как в средних специальных учебных заведениях, так и высших учебных заведениях на всех уровнях подготовки.

В Нижневарттовском государственном университете (далее – НВГУ) помимо профессиональной подготовки специалистов-бакалавров и специалистов-магистров осуществляется подготовка специалистов среднего звена среднего профессионального образования по направлению 43.02.16 «Туризм и гостеприимство». Срок обучения составляет 2 года 10 месяцев. По окончании выпускник получает квалификацию «специалист по туризму и гостеприимству» и готов к осуществлению следующих видов деятельности: организация и контроль текущей деятельности служб предприятий туризма и гостеприимства и предоставление туроператорских и турагентских услуг (по выбору). В процессе обучения студенты осваивают различные дисциплины такие, как «Координация работы служб предприятий туризма и гостеприимства», «Соблюдение норм этики делового общения», «Осуществление расчетов с клиентом за предоставленные услуги туризма и гостеприимства», «Предоставление туроператорских услуг», «Предоставление турагентских услуг», «Менеджмент в туризме и гостеприимстве», «Экономика и бухгалтерский учет предприятий туризма и гостиничного дела», «Второй иностранный язык (немецкий)» и др. (<https://clck.ru/3QNXAD>).

Не менее важной является дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (далее – ИЯВПД), ориентированная на отраслевой (ESP – English for Specific Purposes) язык для студентов-туристов [6]. Так, М.К. Ундибаева обосновывает значимость владения иностранным (английским) языком специалистами сферы туризма, акцентируя внимание на способности к эффективному общению на иностранном языке с целью предоставления качественных услуг в условиях «мира без границ»; готовности и способности к общению с представителями других культур; конкурентоспособности на мировом рынке труда [7, с. 63–64].

Туристический бизнес включает работу не только в своей стране, но и за рубежом, что определяет растущий спрос на специалистов, владеющих хотя бы одним иностранным языком, и открывает перед ними возможности карьерного роста, а также объясняет «значимую роль английского языка в мире, его популярность среди студентов» [4, с. 12].

Сегодня Россия является активным участником и партнером крупных мировых проектов в разных сферах деятельности, включая туризм, о чем свидетельствует как рост числа въезжающих в страну бизнесменов, так и рост туристического потока.

Иностранный язык в сфере туризма и гостиничного сервиса играет крайне важную роль. Знание иностранного языка специалистами данного сектора экономики не только улучшает качество предоставляемых услуг, но и способствует расширению клиентской базы и созданию комфортной атмосферы для гостей. В этой связи, формирование и развитие языковых умений и навыков в процессе обучения будущих работников гостиничного сервиса должно стать неотъемлемой частью подготовки, чтобы молодой специалист соответствовал современным требованиям рынка труда и ожиданиям клиентов.

НВГУ готовит будущих специалистов вышеуказанного направления не только во время учебных занятий, в том числе по дисциплине ИЯВПД, но и в процессе подготовки и проведения внеаудиторных мероприятий.

Так, среди ежегодно проводимых вузом мероприятий, направленных на популяризацию иностранных языков, можно выделить следующие:

- Онлайн-курс «Изучай Югру с нами! Join us and explore Yugra!», нацеленный на продвижение региона как туристического направления;

- Неделя межкультурной коммуникации: от русской души до неба Самотлора, целью которой является объединение иностранных и российских студентов НВГУ и знакомство с культурным разнообразием России и Югры и открытие новых талантов;

- Всероссийская (с международным участием) олимпиада по английскому языку для обучающихся нелингвистических специальностей, ориентированная на «выявление и развитие у студентов творческих способностей; стимулирование их интереса к научной деятельности; создание условий для интеллектуального роста; поддержка одаренных студентов, в том числе содействие в профессиональной ориентации и продолжении образования; пропаганда научных знаний» [3, с. 64];

- Всероссийская открытая акция-конкурс «Tolles Diktat», целью которой является сохранение и популяризация языка и культуры российских немцев.

Помимо участия в перечисленных выше мероприятиях, студенты НВГУ могут пройти курс «Английский язык для академической мобильности», направленный на совершенствование уровня владения иностранным (английским) языком [5] для участия в программах международного академического обмена. Преимуществом данного курса является подготовка к эффективной коммуникации с зарубежными студентами и преподавателями, и, что, немаловажно для студентов-туристов, готовность к проведению экскурсий на английском языке.

Вышесказанное подчеркивает необходимость качественной подготовки специалистов в области туризма и гостеприимства и требует комплексного подхода, ориентированного как на глубокие теоретические знания, так и на практический опыт.

Важной составляющей в обучении студентов-туристов является обязательное и углубленное знание иностранного языка, выступающего в качестве основного инструмента межкультурной коммуникации и профессионального взаимодействия. Успешное овладение иностранным языком и профессиональными дисциплинами достигается благодаря сочетанию аудиторной и внеаудиторной работы, включающей разнообразные мероприятия вуза на иностранном языке и дающему возможность студентам приобрести практический профессионально-ориентированный опыт. Таким образом, участие в мероприятиях, организованных вузом и направленных на формирование и развитие языковых компетенций и практических навыков, позволяет подготовить конкурентоспособных специалистов. Эти выпускники будут способны успешно интегрироваться в динамично развивающуюся индустрию туризма и эффективно реагировать на современные вызовы рынка труда.

Список литературы

1. Биржаков М.Б. Введение в туризм / М.Б. Биржаков. – СПб.: Герда, 2006. – 512 с. EDN TQCPD
2. Комиссарова Т.С. Теоретические вопросы о туризме / Т.С. Комиссарова // Проблемный и ноосферный подходы в развитии творческих межличностных отношений участников современного образовательного процесса: материалы XXIV Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (Москва, 21 марта 2024 г.): посвящается светлой памяти И.А. Зимней. – М.: Спутник+, 2025. – С. 72–77.

3. Осипова Н.Н. Олимпиада как средство подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях / Н.Н. Осипова, М.П. Трофименко // Наукосфера. – 2023. – №3-1. – С. 63–66. EDN CSTOPL
4. Сургутскова Г.А. Деловой английский язык в подготовке компетентного специалиста / Г.А. Сургутскова, Л.А. Ибрагимова // Actual problems of the humanities: monograph. – Т. 3. – Vienna: East West Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016. – С. 12–21. EDN WZGXSP
5. Трофименко М.П. Возможности курса «Английский язык для академической мобильности» в формировании коммуникативной компетентности студентов вуза / М.П. Трофименко // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2018. – Вып. №2(42). – С. 74–80. EDN UVFMUG
6. Трофименко М.П. Возможности дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях (на примере уровня магистратуры) / М.П. Трофименко // Мир науки. – 2017. – Т. 5. №1. EDN YMSJUV
7. Undibaeva M.K. The Importance of Teaching English in the Field of Tourism in Universities / M.K. Undibaeva // Foundations and Trends in Research: Collection of Articles of the 2nd International Scientific Conference (Amsterdam, Netherlands, April 6–7, 2023). – Amsterdam, 2023. – P. 60–66.

Харирагаван Викрам
магистрант

Научный руководитель
Лукашенко Инна Владимировна
канд. экон. наук, доцент

ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
г. Москва

DOI 10.31483/r-156632

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ФИНАНСАМ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

Аннотация: в статье рассматривается развивающаяся сфера финансовой грамотности и образования в области международных финансов в условиях экономических реалий XXI века. На основе сравнительного анализа образовательных систем развитых и развивающихся стран выявлены структурные пробелы, изучено влияние цифровизации и глобализации на разработку учебных планов, а также предложена интегративная педагогическая модель, связывающая навыки личных финансов с международными финансовыми компетенциями.

Ключевые слова: финансовая грамотность, международное финансовое образование, разработка учебных планов, высшее образование, глобальные компетенции.

The author expresses gratitude to scientific supervisor I.V. Lukashenko, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation for guidance and support in the preparation of this article.

1. Введение.

Глобальная экономика XXI века отличается финансовой сложностью, которая значительно опережает учебные программы, призванные подготовить граждан к жизни в ней. Трансграничные потоки капитала, цифровые валюты, производные финансовые инструменты и многонациональные регуляторные механизмы стали неотъемлемыми чертами экономического ландшафта. Между тем образовательные системы в значительной мере не успевают за этими изменениями. Результатом является расширяющийся разрыв между сложностью доступных финансовых инструментов и способностью как отдельных граждан, так и многих профессионалов критически их оценивать.

На эту проблему оказывают влияние две исторически связанные, но разрозненные области образования: обучение финансовой грамотности, направленное на формирование

базовых навыков личных финансов у всех граждан, и образование в области международных финансов, ориентированное на развитие продвинутых компетенций, необходимых для работы на глобальных рынках капитала. В данной статье утверждается, что эти направления не просто дополняют друг друга, но неотделимы друг от друга в по-настоящему взаимосвязанной экономике, а их продолжающееся обособление в образовательном проектировании представляет собой существенный структурный изъян.

Статья структурирована следующим образом. В разделе 2 анализируется глобальный уровень финансовой грамотности и его детерминанты. Раздел 3 посвящён состоянию образования в области международных финансов на уровне высшей школы. В разделе 4 рассматриваются технологии как трансформирующая сила. В разделе 5 предлагается интегративная учебная модель. Раздел 6 содержит выводы и рекомендации для политики.

2. Глобальное состояние финансовой грамотности.

2.1. Измерение и ключевые результаты.

Финансовая грамотность наиболее комплексно измеряется посредством Глобального исследования финансовой грамотности S&P (S&P GFLRS), в рамках которого было опрошено более 150 000 взрослых в 148 странах, а также периодических обследований ОЭСР/INFE, охватывающих как взрослых, так и молодёжь. В соответствии с методологией S&P GFLRS человек считается финансово грамотным, если он правильно отвечает не менее чем на три из четырёх вопросов, касающихся диверсификации рисков, инфляции, сложных процентов и базовых числовых вычислений.

Общеплановая картина весьма красноречива: лишь 33% взрослого населения мира соответствуют данному критерию [1]. В развитых экономиках зафиксированы значительно более высокие показатели Швеция (71%), Великобритания (67%), США (57%), тогда как крупные развивающиеся страны существенно отстают: Индия (24%), Бразилия (35%) и Российская Федерация (42%). Примечательно, что уровень финансовой грамотности не коррелирует напрямую с ВВП на душу населения. Ряд стран со средним уровнем дохода опережает более богатые государства, что свидетельствует о том, что целенаправленная образовательная политика способна давать результаты вне зависимости от уровня экономического развития.

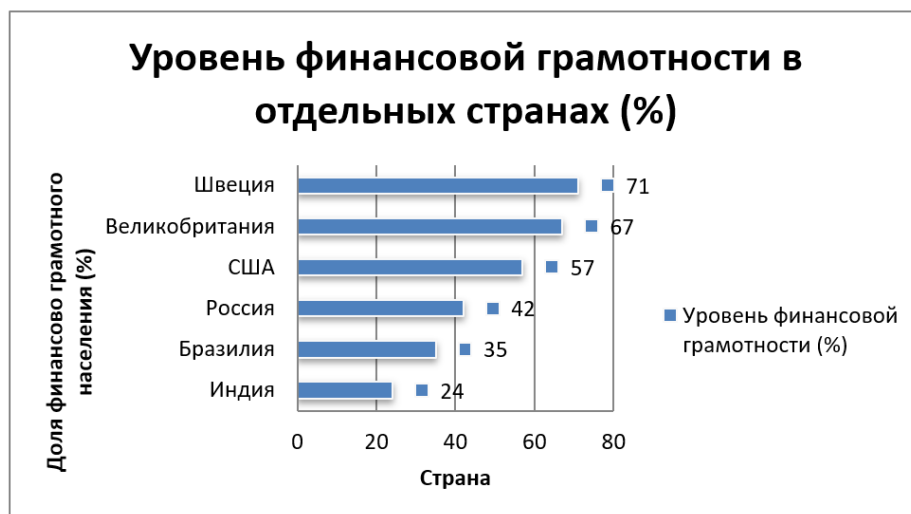


Рис. 1. Уровень финансовой грамотности в отдельных странах (%)

Источник: составлено автором на основе данных S&P GFLRS (2014) и OECD/INFE (2023).

2.2. Последствия финансовой безграмотности.

Последствия финансовой безграмотности хорошо изучены. На индивидуальном уровне финансово неграмотные домохозяйства несут более дорогостоящие долговые обязательства,

в меньшей степени откладывают средства на пенсию и более подвержены риску стать жертвами недобросовестных финансовых продуктов [2]. На макроэкономическом уровне низкая финансовая грамотность коррелирует с сокращением участия в формальных финансовых системах, снижением нормы сбережений домохозяйств и усилением уязвимости к финансовым кризисам. Цифровизация финансовых услуг, мобильный банкинг, одноранговое кредитование, протоколы DeFi породила новые категории продуктов, профили рисков которых плохо понимают даже образованные люди, что лишь усугубляет существующий разрыв.

3. Образование в области международных финансов на уровне высшей школы.

3.1. Модели учебных программ.

Международные финансы охватывают теорию валютных курсов, международные рынки капитала, корпоративные финансы транснациональных компаний, торговое финансирование и трансграничные регуляторные механизмы. На уровне высшей школы данные темы организованы в рамках двух принципиально различающихся моделей учебных программ: теоретико-ориентированных, начинающихся с формальной международной финансовой экономики и переходящих к прикладным аспектам, и практико-ориентированных, выстроенных вокруг профессиональных сценариев и реальных кейсов [3].

Бизнес-школы Северной Америки и Европы исторически отдавали предпочтение гибриднему подходу, сочетающему строгое количественное моделирование на основе модели Манделла-Флеминга, теории паритета покупательной способности и непокрытого паритета процентных ставок с обучением на основе кейсов. Многие университеты развивающихся стран исторически ограничивали международные финансы одним курсом по выбору, что существенно снижало международную компетентность выпускников.

Таблица 1

Сравнительный обзор образования
в области международных финансов по странам

Страна	Акцент учебной программы	Ключевые педагогические особенности	Основные проблемы
США	Количественное моделирование; рынки капитала	Метод кейсов; симуляции; наставничество практиков	Высокая стоимость; неравенство доступа
Великобритания	Международная денежная экономика; регулирование	Исследовательский подход; анализ реальных данных	Конкурентоспособность после Brexit
Россия	Макроэкономика; суверенные финансы; евразийские рынки	Гибридный лекционно-семинарский формат; развитие цифрового контента	Ограниченное партнёрство с западными университетами
Индия	Финансы развития; банковское дело; финтех	Расширение онлайн-обучения; связи с отраслью	Инфраструктурные пробелы; нехватка преподавателей
Сингапур	Торговое финансирование; валютный рынок; управление активами	Интеграция практиков; международная мобильность	Зависимость от иностранных специалистов

Источник: составлено автором на основе сравнительного анализа образовательных программ.

3.2. Педагогическая эффективность.

Исследования неизменно показывают, что активные методы обучения симуляции, инвестиционные соревнования, проектное обучение превосходят пассивные лекционные форматы по качеству и устойчивости приобретаемых знаний [4]. Интеграция реальных

финансовых данных и профессионального наставничества дополнительно повышает готовность выпускников к практической деятельности. Глобальный финансовый кризис 2008 года наглядно продемонстрировал ограниченность сугубо технических учебных программ, что стало весомым аргументом в пользу междисциплинарной интеграции политической экономики, поведенческих финансов и правовых дисциплин.

4. Технологии как трансформирующая сила.

Цифровые технологии коренным образом изменили способы преподавания финансовых дисциплин. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) на таких платформах, как Coursera и edX, обеспечили глобальный доступ к высококачественному образовательному контенту. Пандемия COVID-19 ускорила внедрение дистанционных форматов, показав, что синхронное онлайн-обучение при грамотной организации способно воспроизводить многие элементы очного обучения, тогда как социальные и наставнические аспекты образования труднее всего поддаются цифровой замене.

Технологии трансформируют также и сам предмет финансового образования. Развитие финтех, блокчейна, технологии распределённых реестров и децентрализованных финансов (DeFi) породило новые категории финансовых посредников и рисков, которых не существовало ещё поколение назад. Цифровые валюты центральных банков (ЦВЦБ) более 130 стран по состоянию на 2024 год находятся на стадии исследования или пилотного внедрения, включая российский цифровой рубль представляют собой, пожалуй, наиболее значимое институциональное развитие с далеко идущими последствиями для денежно-кредитной политики, финансовой доступности и трансграничных расчётов [5]. Учебные программы по финансам, не затрагивающие данных вопросов, не отвечают потребностям своих студентов.

Искусственный интеллект открывает одновременно новые возможности и новые вызовы. Адаптивные обучающие платформы на базе ИИ способны персонализировать контент и обеспечивать немедленную обратную связь. Вместе с тем доступность генеративного ИИ, способного создавать финансовые аналитические материалы и решения кейсов, порождает серьёзные вопросы об академической честности и дизайне оценочных мероприятий, требуя смещения акцента с воспроизведения содержания в закрытой форме на оценку профессионального суждения, коммуникативных навыков и этического мышления.

5. Интегративная учебная модель.

В данной статье предлагается интегративная модель образования в области финансовой грамотности и международных финансов, основанная на четырёх ключевых принципах. Принцип релевантности предполагает, что обучение должно связывать абстрактные понятия с реальным опытом студентов: в школьных программах с решениями о банковских счетах, студенческих кредитах и потребительском кредите; в университетских программах с актуальными рыночными данными и реальными институциональными кейсами. Принцип прогрессивности требует последовательного развития компетенций: от базовых концепций личных финансов в начальной школе через основы кредитования и инвестирования на уровне средней школы до рынков капитала и управления рисками в вузе. Принцип междисциплинарности предполагает взаимодействие с поведенческой экономикой, правом, политологией и социологией, признавая, что финансовые решения всегда вписаны в социальный, институциональный и политический контекст. Принцип глобальной ориентации требует, чтобы даже школьное финансовое образование учитывало влияние валютных курсов, цен на сырьевые товары и международных потоков капитала на внутреннюю экономическую жизнь.

В практическом отношении на уровне средней школы учебная программа должна охватывать личное бюджетирование, сложные проценты, управление кредитом, основы страхования и макроэкономическую осведомлённость. На уровне бакалавриата обязательный международный блок должен включать теорию и рынки иностранной валюты, международные рынки капитала, корпоративные финансы транснациональных компаний, торговое финансирование и международное финансовое регулирование. На уровне магистратуры программы должны охватывать количественные методы, анализ кризисов, системы ЦВЦБ и цифровых

валют, ESG и устойчивые финансы, а также политическую экономию международных финансовых институтов.

Реализация данной модели требует скоординированных действий. Национальные стратегии финансового образования должны рассматривать финансовую грамотность как накопительную многолетнюю компетенцию, а не разовое вмешательство, обеспечивая обязательную интеграцию в школьные программы и подготовку учителей. Университетам следует сократить циклы обновления учебных планов, создавать сильные консультативные советы с участием представителей отрасли и развивать международное партнёрство, предоставляющее студентам реальный опыт работы в различных рыночных условиях. Международные институты МВФ, Всемирный банк и региональные банки развития должны активизировать обмен знаниями по вопросам финансового образования между развивающимися странами, содействуя распространению лучших практик, чей опыт недостаточно представлен в преимущественно североатлантической академической литературе.

6. Заключение.

Финансовая грамотность и образование в области международных финансов, хотя исторически и рассматривались как самостоятельные направления, неотделимы друг от друга в реалиях экономической жизни XXI века. Проведённый в данной статье анализ демонстрирует устойчивые и значительные дефициты в обеих областях в большинстве стран мира, причём наиболее острые пробелы наблюдаются в развивающихся экономиках и среди населения с ограниченным доступом к формальным образовательным институтам.

Предложенная интегративная модель, основанная на принципах релевантности, прогрессивности, междисциплинарности и глобальной ориентации, предлагает практическую основу для объединения этих направлений на всех образовательных уровнях. Технологии при условии целенаправленного внедрения и справедливого обеспечения доступа открывают колоссальный потенциал для расширения охвата и повышения эффективности финансового образования. Ставки высоки: население, лишённое финансовой грамотности, более уязвимо перед эксплуатацией и менее устойчиво к экономическим потрясениям; выпускники, не обладающие компетенциями в области международных финансов, оказываются в невыгодном положении в условиях всё более глобализированного профессионального пространства. Устранение данных дефицитов является вопросом не только качества образования, но и экономической справедливости и финансовой стабильности.

Список литературы

1. Банк России. Цифровой рубль: концепция и дорожная карта развития. – М.: Банк России, 2023. – 48 с.
2. Доре М. Международное финансовое образование в бизнес-школах: обзор учебных моделей / М. Доре, А. Тибо // Журнал финансового образования. – 2019. – Т. 45. №2. – С. 141–168.
3. Клаппер Л. Финансовая грамотность в мире: результаты глобального исследования Standard & Poor's / Л. Клаппер, А. Лусарди, П. ван Оудхойсен // Всемирный банк. – Вашингтон, 2015. – 27 с.
4. Лусарди А. Экономическая значимость финансовой грамотности: теория и эмпирические данные / А. Лусарди, О.С. Митчелл // Журнал экономической литературы. – 2014. – Т. 52. №1. – С. 5–44.
5. Манделл Л. Влияние финансового образования на последующее финансовое поведение / Л. Манделл, Л.С. Клайн // Журнал финансового консультирования и планирования. – 2009. – Т. 20. №1. – С. 15–24.

Научное электронное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ПРАКТИКИ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Материалы
Международной студенческой научно-практической конференции
(Тула, 8 апреля 2026 г.)

Научный редактор *С. Г. Гладнева*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Малышева*

Подписано к использованию 22.05.2026 г.
Объем 7,35 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 42,87.

ООО «Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д.75, оф.12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>