



# **МАТЕРИАЛЫ**

**Педагогических чтений,  
посвященных памяти А.А. Ефремова**



**Челябинск, 2026**

**Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение  
«Челябинский педагогический колледж №1»**

**IX Педагогические чтения,  
посвященные памяти А.А. Ефремова  
(2025-2026)**

Челябинск, 2026

УДК 377.8  
ББК 74.479  
П24

*Издано при поддержке и финансовом содействии ГБПОУ «Челябинского педагогического колледжа № 1» и участников конференции.*

Педагогические чтения, посвященные памяти А.А. Ефремова: [сб. ст. и материалов 2025-2026 гг.]. – Челябинск : ГБПОУ «ЧПК № 1», 2026. – 146 с.

ISBN 978-5-6042544-8-6

В сборнике представлены материалы и статьи обучающихся и специалистов сферы профессионального образования о результатах собственного педагогического опыта, методических апробаций и научной исследовательской деятельности.

Сборник адресован обучающимся, преподавателям, широкой читательской аудитории, проявляющим теоретико-познавательный и методический интерес к проблемам современного образования.

*Ответственность за содержание статей, аутентичность использованных цитат, имен, названий несут авторы, публикуется в авторской редакции.*



Ответственные за выпуск:

Анищенко И.Л., заместитель директора по научно-методической работе ГБПОУ «ЧПК № 1»

Шелепова Д.А., методист ГБПОУ «ЧПК № 1»

© ГБПОУ «ЧПК № 1», 2026

© Авторы

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

<i>Алферова С.</i> Проблема организации досуговой деятельности младших школьников в системе дополнительного образования .....	6
<i>Бирюкова М.</i> Гражданское воспитание подростков в системе кружковой работы краеведческой направленности .....	8
<i>Благодарова С.</i> Критическое мышление у младших школьников .....	11
<i>Глебов Н.И.</i> Формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников через создание проблемной ситуации на уроках окружающего мира .....	15
<i>Домарева Д.А.</i> Развитие коммуникативных умений у младших школьников через использование геймификации на уроках английского языка .....	20
<i>Загидулина А.Р.</i> Развитие творческих способностей у подростков 12-15 лет средствами витражной техники в системе дополнительного образования .....	22
<i>Кокина К.</i> Книги на ощупь: читая сердцем .....	26
<i>Минасян Д.</i> Формирование благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников посредством использования сказок во внеклассной работе .....	28
<i>Пуширина Е.</i> Формирование 4К-компетенций у студентов педагогического колледжа в процессе создания медиаконтента для социальной сети «ВКонтакте» .....	31
<i>Согрина И.С.</i> Развитие технических способностей младших школьников посредством проектной деятельности на основе лего-конструирования .....	35
<i>Сомкова А.А.</i> Формирование фонетических навыков у младших школьников посредством упражнений на слушание и воспроизведение на уроках английского языка .....	38
<i>Хакимова Ю.</i> Формирование ценностного отношения у младших школьников к малой Родине .....	40
<i>Цыганкова А.</i> Повышение мотивации у младших школьников посредством создания комплекса тематических уроков .....	43
<i>Чинькова А.С.</i> Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами мультипликации на уроках математики .....	45

### ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

<i>Абдрашитова А.Р.</i> Формирование пространственного мышления младших школьников на внеурочных занятиях по робототехнике .....	49
<i>Ваганова В.В.</i> Формирование инженерного мышления у младших школьников во внеурочной деятельности на занятиях по легоконструированию .....	52
<i>Лурье К.А.</i> Рабочие листы как средство развития алгоритмического мышления младших школьников во внеурочной деятельности .....	56

## КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Гневыхов К.</i> Развитие коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализации во внеурочной деятельности .....	60
<i>Касиляускайте Е.А.</i> Развитие связной речи у младших школьников с задержкой психического развития с помощью наглядных опор на уроках литературного чтения.....	62
<i>Коккина К.Е.</i> Развитие познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития посредством наглядных методов на уроках окружающего мира .....	65
<i>Мещерякова З.</i> Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития посредством мультисенсорного метода на уроках литературного чтения.....	68
<i>Рыженкова В.</i> Развитие памяти у младших школьников с задержкой психического развития через использование игровых технологий на уроках литературного чтения.....	71
<i>Сатюкова П.</i> Развитие внимания у младших школьников с задержкой психического развития на уроках окружающего мира с помощью наглядных методов .....	74
<i>Тарасова М.</i> Формирование познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития через использование наглядных материалов на уроках математики .....	76
<i>Тимохина Е.</i> Формирование навыков речевого этикета у младших школьников с задержкой психического развития посредством моделирования речевых ситуаций на уроках литературного чтения.....	81
<i>Ушакова А.</i> Развитие связной речи у младших школьников с задержкой психического развития посредством работы над пословицами на уроках литературного чтения .....	84

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

<i>Дониченко У.Н.</i> Развитие познавательных способностей у старших дошкольников через применение детского музыкального игрового фольклора .....	87
<i>Каюмова А.М.</i> Музыка народов Южного Урала как средство развития музыкальной культуры у подростков.....	90
<i>Кондакова А.</i> Развитие образного мышления у младших школьников посредством музыки из советских мультфильмов .....	94
<i>Петроченков И.</i> Методический комплект «Академия мюзмейкера» как средство повышения цифровой компетенции учителя музыки.....	97
<i>Поткина П.</i> Развитие эмоционального восприятия музыки у младших школьников посредством ассоциации образа и цвета .....	103
<i>Трифоновна С.</i> Игровая драматизация как средство развития познавательного интереса у младших школьников.....	107

## ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

<i>Аксёнова П.</i> Развитие орфографической зоркости у младших школьников с помощью морфемного разбора на уроках русского языка .....	111
<i>Головко Е.В.</i> Проблема формирования функциональной коммуникативной грамотности младших школьников в процессе использования авторских рабочих тетрадей на уроках литературного чтения .....	113
<i>Кунилова Д.</i> Формирование нравственно-этических понятий у младших школьников в процессе идейно-тематического анализа стихотворений современных поэтов .....	116
<i>Лебедева А.</i> Развитие орфографической зоркости у младших школьников с помощью тренажёров на основе искусственного интеллекта на уроках русского языка .....	120
<i>Лопатина А.</i> Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников через использование кейс-метода на уроках литературного чтения .....	123
<i>Смирнова В.Д.</i> Развитие речевой культуры младших школьников через использование фразеологизмов на уроках русского языка .....	127
<i>Сулейманова А.Д.</i> Формирование функциональной языковой грамотности младших школьников в процессе развития самоконтроля на уроках русского языка .....	131
<i>Хайрзаманова Р.</i> Использование образного анализа произведений в воспитании нравственных ценностей у младших школьников на уроках литературного чтения .....	133
<i>Холина М.</i> Развитие читательских умений у младших школьников посредством вдумчивого чтения на уроках литературного чтения .....	135
<i>Чекулаева А.М.</i> Развитие интеллектуальной одаренности младших школьников в процессе использования развивающих заданий на уроках русского языка .....	139
<i>Шевелёва С.С.</i> Проблема формирования функциональной читательской грамотности у младших школьников в процессе использования авторских рабочих тетрадей на уроках литературного чтения .....	141

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*С. Алферова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
Научный руководитель: Доронина И.С.*

## ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность проблемы обусловлена изменением детских практик свободного времени и повышенными требованиями к личностному развитию в начальной школе. Переход ребёнка к систематическому обучению перестраивает ритм жизни: появляются новые обязанности, возрастает нагрузка, растёт значимость саморегуляции и общения. Досуг становится не только временем отдыха, но и пространством развития интересов, творчества и эмоционального благополучия.

Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность включена в основную образовательную программу и ориентирована на достижение личностных результатов [1]. При этом досуг как более широкое социально-педагогическое явление реализуется в разных контекстах – дома, в школе, на внешкольных площадках.

В условиях технологического прогресса и увеличения времени, проводимого детьми за экранами гаджетов, активный досуг служит профилактикой гиподинамии, зависимости от гаджетов и одиночества. Грамотно организованный досуг способствует развитию социально-эмоциональных компетенций – основы успешной социализации младших школьников.

В педагогической литературе досуг определяется как организованная часть свободного времени, направленная на отдых, общение, саморазвитие и удовлетворение личных интересов. Для младшего школьного возраста (7–10 лет) это такие формы активности, которые позволяют ребёнку реализовывать свои склонности вне обязательных уроков, получать опыт сотрудничества и позитивных эмоций. Функции досуга: рекреационная, коммуникативная, социализирующая, развивающая и воспитательная [4].

Содержательные группы досуговой активности включают отдых (прогулки, чтение, подвижные игры), развлечения, самообразование (кружки, факультативы), творчество, праздники. В школе это реализуется через внеурочную деятельность, а семья и внешкольные учреждения расширяют возможности ребёнка [1]; [4].

Младший школьный возраст называют «вершиной детства» [2]. Характерные особенности – эмоциональность, стремление к массовым действиям, склонность к подражанию, неустойчивость внимания. Наиболее эффективные формы досуга: игры, праздники, театрализованные представления, экскурсии, конкурсы. Как отмечал В. А. Сухомлинский, игра – это «огромное светлое окно,

через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений...» [3, с. 260]. Авторитет взрослого постепенно утрачивается, к концу начальной школы всё большее значение приобретают сверстники, поэтому в досуге необходимы коллективные проекты.

Начальная школа предлагает кружки, секции, проектную деятельность, общешкольные праздники. Семья играет определяющую роль в формировании досуговых предпочтений: совместные игры, чтение, прогулки, бытовые дела. Эффективность достигается при объединении усилий школы и семьи.

Эффективная организация досуга требует педагогических условий: учёта возрастных особенностей, разнообразия форм и видов деятельности, развивающей среды, взаимодействия школы, семьи и учреждений дополнительного образования [4]. Однако существуют проблемы: отсутствие у детей навыков рационального использования свободного времени, недостаточная вовлечённость родителей, неравенство возможностей для детей из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации [5]. Формирование культуры досуга для младших школьников предполагает умение самостоятельно выбирать занятия по интересам, разумно чередовать виды активности (подвижные и спокойные, коллективные и индивидуальные), а также доводить начатое в кружке или секции до конца – это те навыки, которые закладываются именно в 7–10 лет и влияют на всю дальнейшую организацию свободного времени.

Таким образом, организация досуга младших школьников требует комплексного подхода: воспитание культуры досуга (осознанный выбор занятий, самодисциплина, завершение дел), активное привлечение родителей и расширение доступности дополнительного образования. Результаты анализа могут быть использованы при разработке практических программ досуга в начальной школе и учреждениях дополнительного образования.

## **Библиографический список**

### **Иные нормативные правовые акты**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 18.06.2025). – Режим доступа: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 04.03.2026).

### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Венгер, Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 2012. – 289 с.

3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

### **Статьи из периодических и продолжающихся изданий**

4. Гайкова, Т. П. Теоретический анализ понятия, видов и форм организации досугово-развлекательной деятельности в начальной школе / Т. П. Гайкова, А. Х. Алимбаева, У. В. Пелевина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1. – С. 45–52.

### **Интернет-ресурсы**

5. Бодров, Е. В. Микроанализ на тему досуг и занятость несовершеннолетних / Е. В. Бодров. – Режим доступа: <https://infourok.ru/mikroanaliz-na-temu-dosug-i-zanyatost-nesovershennoletnih-7294692.html> (дата обращения: 21.03.2026).

*М. Бирюкова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Анищенко И.Л.*

## **ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

В нашей стране в условиях динамичных социальных и экономических изменений возрастает роль гражданского воспитания подростков, активного участия молодежи в общественной жизни, правовой культуры и волонтерской активности. В рамках государственной политики по развитию гражданской идентичности уделяется большое внимание формированию гражданских компетентностей, навыков совместной деятельности, уважения к правам человека и законности, а также поддержке молодежных инициатив и проектов в рамках кружковой деятельности. Кружки и клубы по интересам позволяют подросткам практическим путём осваивать гражданские практики: планирование мероприятий, участие в волонтерских проектах, сотрудничество в коллективах, этическое и законное поведение. Эти подходы отражаются в школьном образовании, внеурочных программах, проектах молодежных организаций и региональных программах гражданского воспитания.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, одним из ключевых направлений является формирование у детей чувства патриотизма и гражданственности через приобщение к культурно-историческим традициям своего народа [1]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, ключевым личностным результатом является формирование российской гражданской идентичности, включающей патриотизм, уважение к истории и культуре многонационального народа России, а также знание основ культурного наследия [2].

Социально-политическое преобразование и пересмотр ценностных ориентиров в нашей стране придают гражданско-воспитательной работе особую значимость в системе педагогики и практической деятельности. Дополнительное образование через краеведческие кружки эффективно формирует активную гражданскую позицию подростков.

В современной педагогике гражданскому воспитанию молодёжи придается особая значимость. При этом отсутствие единого определения гражданского воспитания требует его историко-педагогического анализа. Под гражданским воспитанием, опираясь на анализ научных трудов отечественных исследователей, мы понимаем комплексное воздействие на личность, формирующее правовую, политическую и моральную грамотность, уважение к обществу и государству,

чувство долга и ответственности, что готовит человека к осознанному участию в жизни страны.

Центральным понятием гражданского воспитания является «гражданственность». Учёный Р. Г. Чулкова трактует это понятие как «интегративное качество личности, позволяющее человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [4]. Отсюда следует, что воспитание направлено не на усвоение знаний, а на становление внутренней позиции подростка.

Согласно Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года, в основе гражданского воспитания молодёжи положены следующие подходы: аксиологический, деятельностный, культурологический, компетентностный.

Особую значимость представляет связь гражданского воспитания с краеведением. Согласно Концепции, национальный воспитательный идеал — гражданин, «укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации».

До 2025 г. основные позиции гражданского воспитания были сформулированы в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. В настоящее время положения по направлению гражданского воспитания интегрированы в ряд федеральных и региональных программ и проектов, а также в образовательные стандарты. Конкретизируем данные примеры (таблица 1).

Таблица 1

Программа / Проект	Основные направления гражданского воспитания
ФГОС общего образования	Формирование гражданской идентичности, уважение к истории и культуре России
Нацпроект «Образование»	Патриотическое воспитание, поддержка общественных движений
Росмолодёжь, «Движение первых»	Волонтерство, профилактика деструктивных явлений, развитие лидерства
Региональные программы	Уроки мужества, школьные музеи, патриотические акции

На основе анализа нормативных документов выявлено, что положения Стратегии по гражданскому воспитанию интегрированы в федеральные образовательные стандарты, национальные проекты (в первую очередь — «Образование»), программы Росмолодёжи и региональные инициативы. Это обеспечивает системный подход к формированию у детей и молодёжи гражданской позиции, патриотизма и уважения к российскому государству и обществу.

Таким образом, гражданское воспитание подростков представляет собой педагогически направленный процесс становления гражданской позиции — сложного интегративного личностного образования, синтезирующего патриотизм, правовую культуру, ответственность и общественную активность.

Подростковый возраст сенситивен для становления гражданской позиции благодаря изменениям в когнитивной, эмоционально-волевой и мотивационной сферах, а также развитием самосознания и расширением социального окружения.

Краеведческая деятельность эффективно учитывает возрастные особенности подростков и способствует формированию гражданско-патриотических качеств.

Прежде всего, она предоставляет возможность участвовать в настоящей творческой и полезной деятельности, ощущать себя зрелым человеком и вести диалог со взрослыми на равных началах. Далее, исследовательская направленность краеведения опирается на сформированное к этому периоду логическое мышление, умение проводить анализ, строить обоснованные заключения. В-третьих, обучение в коллективе соответствует основному желанию подростка — общению с одноклассниками; именно в групповой среде формируются ключевые гражданские установки. Наконец, изучение краеведения активизирует эмоциональную сферу: познание новых исторических страниц родного края вызывает заинтересованность, способствует стабилизации настроения и преодолению эмоциональной напряжённости.

Решение данной проблемы у подростков мы видим возможным через использование разноуровневых и разнообразных применяемых дидактических материалов. Современные источники помогают выявить основные критерии подбора и организации таких пособий, а также определить наиболее результативные способы их интеграции в педагогический процесс.

Анализ дидактических материалов краеведческой направленности, применяемых в современной образовательной практике, позволяет выделить их основные виды:

1. «Учебные и учебно-методические пособия».

2. «Программы внеурочной деятельности и дополнительного образования».

Автор научной статьи, Ю. А. Мартыненко, описывая опыт краеведческого объединения «Исследователь», отмечает: «в процессе занятий подростки знакомятся с методами сбора и обработки краеведческих сведений, а также участвуют в социально значимых проектах, что способствует формированию активной гражданской позиции» [3]. Реализация подобного подхода осуществляется за счёт включения в учебный план направлений, связанных с изучением архивных документов, проведением интервью с жителями региона, а также созданием экспонатов для музеев.

3. «Материалы образовательных музеев и краеведческих уголков».

4. «Цифровые образовательные ресурсы».

Ключевым моментом при оценке дидактических материалов является выявление их воспитательного потенциала. В исследовании преподавателя кафедры психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса А. С. Нурмухамбетовой отмечается: «главной особенностью краеведения на современном этапе является его общественно полезная направленность в рамках развития патриотизма. Условиями успешной краеведческой работы во внеурочной деятельности являются: глубокие знания самим педагогом истории своего края, владение методикой его изучения; систематическое использование местного материала» [5]. Такой подход подчеркивает необходимость формирования специалистов дополнительного образования, способных целенаправленно подбирать и адаптировать учебные материалы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей подростков.

Таким образом, эффективность краеведческих дидактических материалов в системе кружковой работы, как свидетельствуют результаты анализа, обусловлена

несколькими обстоятельствами. Во-первых, их практико-ориентированный характер позволяет вовлечь подростков в реальную социально значимую деятельность. Во-вторых, интегративность способствует формированию целостной картины родного края. В-третьих, многообразие форм и методов учитывает возрастные особенности учащихся. В-четвёртых, наличие цифровых компонентов заметно повышает интерес к краеведческому материалу. Следовательно, создание и систематизация таких ресурсов является перспективным направлением для усиления гражданского воспитания подростков в дополнительном образовании.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативные правовые акты**

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // Собрание законодательства РФ. – 2015. – № 23.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. (Дата обращения: 23.02.2026).

#### **Статьи из периодических и продолжающихся изданий**

3. Мартыненко, Ю. А. Пути формирования гражданской ответственности школьников-подростков во внеурочной работе на примерах изучения истории родного края и социально значимой деятельности / Ю. А. Мартыненко // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 4 (132). — С. 82–85.

4. Нурмухамбетова, А. С. Формирование патриотизма средствами краеведения / А. С. Нурмухамбетова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2018. — Т. 10, № 2. — С. 24–28.

5. Чулкова, Р. Г. Методологические подходы к определению целей и сущности гражданского воспитания в современной школе / Р. Г. Чулкова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=12101> (Дата обращения: 07.03.2026).

*С. Благодарова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Фролова Е.А.*

### **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что мы находимся в ситуации, которую исследователи называют «идеальным штормом» для детской психики. В данное время начала стираться граница между реальностью и вымыслом. Опасность заключается в том, что ребенок может увидеть своего

кумира, призывающего к опасному действию. Для детского мозга, который еще не до конца сформировал критическое восприятие, «вижу» означает «верю».

Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования ФГОС НОО (утв. Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286), одним из ключевых метапредметных результатов является формирование умения находить закономерности и противоречия в фактах, а также распознавать достоверную и недостоверную информацию, что составляет основу критического мышления младшего школьника [1].

Статистические данные подтверждают остроту проблемы. Уровень сформированности навыков функционального чтения и критического анализа у российских школьников имеет специфическую динамику. Исследования читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования, проведенные в 2020 году коллективом исследователей: Н. Н. Деменевой, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетовой, О. В. Колесовой и Т. В. Маясовой на базе школ Нижнего Новгорода и Дзержинска показывают, что высокому уровню сформированности читательской грамотности соответствуют 17% учащихся, среднему – 52,8%, низкому – 30,2%. Низкий уровень – младшие школьники, которые испытывают серьезные затруднения при попытке найти скрытый смысл текста или сопоставить противоречивую информацию из двух источников [8, с. 249].

Согласно психологическому словарю-справочнику, написанному известными советскими и российскими учеными-психологами – Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., «мышление – это сложный психический процесс, характеризующийся обобщенностью и опосредованностью. Оно позволяет познавать как наглядные связи, отношения объектов, явлений, так и их сущность» [2, с. 208]. В отличие от чувственного познания мышление позволяет выходить за пределы непосредственного опыта, строить прогнозы и решать задачи, которые не имеют готового алгоритма решения.

Существует множество трактовок, но в современной научной литературе выделяются общие ключевые компоненты, лежащие в основе понятия критического мышления. Г. М. Коджаспирова – доктор педагогических наук, определяет его как «мышление, обеспечивающее умение занять свою позицию по обсуждаемому вопросу и умение обосновать ее, способность выслушать собеседника, тщательно обдумать аргументы и проанализировать их логику; умение не только овладеть информацией, но и критически ее оценить, осмыслить, принять» [3, с. 419].

Критическое мышление играет ключевую роль в подготовке личности к жизни в информационном обществе, позволяя не только эффективно воспринимать и обрабатывать информацию, но и принимать обоснованные решения, противостоять манипуляциям и развивать собственную интеллектуальную автономию.

Развитие критического мышления в этот период обусловлено переходом ребенка от игровой деятельности к учебной, что требует не просто запоминания, а анализа, сравнения и оценки полученных знаний.

По приходу в первый класс у ребенка игровая деятельность сменяется на учебную, и она становится ведущей. Ребенок впервые сталкивается с системой научных понятий. Это заставляет его начать логически мыслить.

Дети 7-11 лет находятся на стадии конкретных операций: ребенок начинает логически мыслить, но только на наглядном материале; он осваивает классификацию, сериацию и взаимно однозначное соответствие; конкретные операции служат основой для будущего абстрактного мышления, которое появится после 12 лет.

Согласно теории выдающегося психолога и философа – Жана Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка проходит три больших периода. Период «репрезентативного интеллекта и конкретных операций» охватывает возраст примерно от 2 до 12 лет и включает два подпериода: «предоператорный интеллект» (от 2 до 8 лет) и «конкретные операции» (9-12 лет).

Дети в возрасте 7-11 лет находятся на переходном этапе от предоператорного мышления к стадии конкретных операций. Как указывает доктор психологических наук – Л. Ф. Обухова, в этот период возникают и достигают соответствующего уровня «структуры конкретных операций – это системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные».

Это означает, что мышление ребенка становится более логичным и организованным, но только применительно к конкретным предметам, которые он может увидеть, потрогать или представить на основе прошлого опыта.

Кроме того, как поясняет Л. Ф. Обухова, «конкретные операции служат основой формальных операций и составляют их часть». При этом в развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а их интеграция: «предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне».

Таким образом, младший школьник постепенно овладевает логическими операциями, но они остаются привязанными к конкретному, наглядному материалу. Это и есть главная характеристика стадии конкретных операций по Жану Пиаже [4].

Современная система начального образования находится в поиске эффективных технологий, способствующих формированию у детей не просто навыка чтения, а «мыслящего читателя». Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на развитие личности ребенка, его самостоятельности и инициативности. Ключевой компетенцией XXI века становится критическое мышление.

Однако младший школьный возраст характеризуется наглядно-образным мышлением и склонностью к подражанию. Так как же формировать критическое мышление у ребенка, который в силу возрастных психологических особенностей ориентирован на доверие к мнению взрослого? Решением проблемы выступает кейс-метод – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач, ситуаций [7].

Кейс-метод имеет более чем вековую историю, уходящую корнями в систему высшего образования США. Как указывают исследователи С. Ю. Грузкова и А. Р. Камалева, метод «case-study» был впервые применён во время

преподавания управленческих дисциплин в Гарвардской бизнес-школе, хорошо известной своими инновациями» [6, с. 3].

Критическое мышление не врожденно, в младшем школьном возрасте оно формируется через анализ, синтез и сравнение. Проблемные ситуации на уроках литературного чтения активизируют «зону ближайшего развития» этих операций. В отличие от математики с единственно верным ответом, интерпретация художественного текста многовариантна, что создает основу для развития критичности.

Как отмечает российский ученый-педагог – Д. А. Махотин, анализируя педагогическую сущность кейс-метода, «психолого-педагогическая сущность метода конкретных ситуаций заключается в определении и решении реальных, актуальных проблем в ситуациях неопределенности, часто противоречивых и не имеющих однозначно правильного решения» [5, с. 95]. Именно это качество делает кейс-метод идеальным инструментом для развития критического мышления младших школьников на уроках литературного чтения.

В начальной школе, особенно на литературном чтении, метод претерпевает трансформацию. По определению Е. А. Поляковой, «адаптированный кейс для младшего школьника – это не объемный текст с цифрами, а нравственная или сюжетная коллизия, упакованная в яркую, визуальную или вербальную форму, требующую выбора». Как отмечает учитель русского языка С. П. Печказова, «школьнику очень трудно пересказать текст или ответить на вопрос, предполагающий анализ прочитанного», что обусловлено конфликтом между понятийным мышлением учителя и клиповым мышлением ученика [9].

Таким образом, адаптированный кейс-метод может помочь разрешить противоречие между доверием младшего школьника и необходимостью формировать критическое мышление.

## **Библиографический список**

### **Иные нормативные правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2021 г. – 30 с.

### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2001. – 208 с.

3. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник для СПО / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 419 с.

4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Юрайт, 2020. – 187 с.

### **Статьи из периодических и продолжающихся изданий**

5. Махотин, Д. А. Метод анализа конкретных ситуаций как педагогическая технология / Д. А. Махотин // Вестник РМАТ. – 2014. – № 1. – С. 95-98.

6. Грузкова, С. Ю. Кейс-метод : история разработки и использования метода в образовании / С. Ю. Грузкова, А. Р. Камалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys->

metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii/viewer (дата обращения 11.04.2026).

#### Интернет – ресурсы

7. Использование кейс-метода на уроках литературного чтения в начальной школе // Курганский городской инновационно-методический центр : [сайт]. 2020. – URL: <https://имц45.рф/88/0B84709B-E0EA-F094-8657-34CEBB4CBAD9/81/259/2559/> (дата обращения: 11.04.2026).

8. Колесова, О. В. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования / О. В. Колесова, Е. Г. Гуцу, Н. Н. Деменева, Е. В. Кочеткова, Т. В. Маясова // Перспективы науки образования. – 2020. – № 2. – С. 249. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-chitatelskoj-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-na-sovremennom-etape-razvitiya-obrazovaniya> (дата обращения: 19.03.2026).

9. Печказова, С. П. Основные методы и приемы, формирующие мыслительные процессы учащихся с «клиповым мышлением» / С. П. Печказова // Образовательный портал «Арт-Талант». – 2019. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/16072-osnovnye-metody-i-priemy-formiruyuschie-myslitelnyye-processy-uchaschihsya-s-klipovym-myshleniem> (дата обращения: 11.04.2026).

*Н.И. Глебов,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Мухина И.Г.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Актуальность проблемы исследования заключается в том, что в современном обществе, где клиповое мышление становится всё более частым явлением, а доступность информации снижает страсть к её получению, формирование познавательных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников приобретает особую значимость. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выделяет УУД как основу умения учиться, среди которых ключевыми являются познавательные действия. Однако традиционные методы обучения не всегда обеспечивают полноценные возможности для формирования у детей способности к познавательному интересу, преодолению трудностей обучения. ФГОС НОО определяет универсальные учебные действия как «совокупность способов действия обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений» [2, с.118]. Познавательные УУД – это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [2].

А. Г. Асмолов, руководитель группы разработчиков концепции УУД, определяет познавательные УУД как «действия, направленные на поиск, обработку и структурирование информации, на построение логических рассуждений, на постановку и решение проблем» [3, с. 96]. Он подчеркивает, что эти действия имеют надпредметный, метапредметный характер и формируются в процессе изучения всех учебных предметов.

Познавательные универсальные учебные действия — это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

В соответствии с Федеральной рабочей программой начального общего образования (ФРП НОО) 2022 года, познавательные УУД подразделяются на три группы:

I. Базовые логические действия (сравнение, анализ, классификация, установление причинно-следственных связей).

II. Базовые исследовательские действия (формулирование цели и проблемы, выдвижение гипотез, проведение опыта, формулирование выводов).

III. Работа с информацией (выбор источника, поиск информации, создание схем и таблиц) [1].

Важной характеристикой познавательных УУД является их уровневость. Исследования показывают, что в младшем школьном возрасте происходит постепенное развитие от простых познавательных действий к более сложным. На начальном этапе преобладают наглядно-действенные и наглядно-образные формы познания, постепенно формируется словесно-логическое мышление, развивается способность к абстрагированию и обобщению.

Возрастные особенности младших школьников – любознательность, повышенное желание познания мира – создают благоприятную почву для развития познавательных навыков. Предмет «Окружающий мир» наполнен интересным и важным материалом, а проблемная ситуация открывает широкие возможности для развития познавательного интереса. При создании учителем проблемной ситуации ученики получают большую мотивацию к выполнению заданий, могут понять сложные моменты в теме.

Младший школьный возраст (6–10 лет) является критическим периодом в развитии познавательной сферы. Л. С. Выготский подчёркивал, что в этом возрасте мышление становится доминирующей функцией. Восприятие отличается неустойчивостью, но остротой и свежестью. Внимание становится произвольным, но сохраняется сильное непроизвольное внимание. Память обладает высокой пластичностью, преобладает наглядно-образная память. Мышление переходит от наглядно-действенного к словесно-логическому, понятийному мышлению [4].

Г. И. Щукина считает, что, что стихийное развитие мышления не обеспечивает должного уровня познавательной активности. Необходима специально организованная учебная деятельность, в центре которой стоит не просто передача знаний, а формирование способов их получения [7].

Младший школьный возраст обладает значительными потенциальными возможностями для формирования познавательных УУД: сензитивностью к

обучению, высокой обучаемостью, естественной любознательностью. Одним из эффективных инструментов развития познавательной активности в этом возрасте является создание проблемных ситуаций.

А. М. Матюшкин определил проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении им задачи, которое требует обнаружения новых, ранее неизвестных знаний или способов деятельности» [5, с.56].

М. И. Махмутов определяет проблемную ситуацию как «познавательную трудность, для преодоления которой учащиеся должны приобрести новые знания или приложить новые усилия» [6, с.103]. Он предложил классификацию проблемных ситуаций: по характеру противоречий (несоответствие знаний новым требованиям и др.); по дидактическому назначению (подводящие к новой теме, сопровождающие изучение, на применение знаний); по уровню самостоятельности учащихся (от решения с помощью учителя до самостоятельного исследования) [6].

Понимание структуры, функций и владение различными приёмами создания проблемных ситуаций является необходимым условием для грамотного проектирования учителем деятельности, направленной на формирование познавательных УУД.

Содержание предмета «Окружающий мир» интегрирует естественнонаучные, обществоведческие, исторические знания, что позволяет создавать проблемные ситуации различных типов: противоречия между житейскими представлениями и научными фактами; противоречия между разными точками зрения; противоречия между необходимостью и невозможностью выполнить задание известным способом.

В современной практике учителя начальных классов активно используют создание проблемных ситуаций для формирования познавательных УУД. Так, учитель МАОУ СОШ №7 города Южноуральска Т. Н. Габбитдинов на уроке по теме «План и карта» предлагает учащимся изобразить в тетради яблоко, карандаш в натуральную величину, а затем — дом в натуральную величину. Осознание невозможности выполнить задание приводит к открытию понятия «масштаб» [8].

Учитель МБОУ Увельской СОШ №1 В. П. Субочева на уроке «Измерение температуры воды» организует опыт: измеряется температура воды в одном помещении. Показания термометра в воде отличаются от показаний после его извлечения. Возникшая проблемная ситуация активизирует мыслительную деятельность учащихся, они высказывают предположения, а затем под руководством учителя приходят к выводу о том, что термометр вне воды показывает температуру воздуха [9].

Приведём конкретные примеры формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников через создание проблемных ситуаций на уроках окружающего мира.

Пример 1. Класс: 3. Тема: «Круговорот воды в природе».

Проблемная ситуация: учитель говорит: «Ребята, мы знаем, что реки текут в моря и океаны день и ночь, вода постоянно испаряется с поверхности луж и

водоёмов. Представьте, что было бы, если бы вода уходила и не возвращалась. Почему же вода в реках не кончается?»

Ход решения: осознание противоречия (вода уходит, но её количество не уменьшается); выдвижение гипотез (подземные источники, дождь, вода возвращается); проверка (наблюдение, опыт с конденсацией, работа с текстом); вывод о существовании круговорота воды.

Развиваемые УУД: данная ситуация направлена на формирование базовых исследовательских действий (выдвижение гипотез), логических действий (установление причинно-следственных связей: почему вода не убывает?) и работе с информацией (поиск ответа в учебнике, создание схемы).

Пример 2. Класс: 4. Тема: «Зона арктических пустынь».

Проблемная ситуация: учитель говорит: «Белые медведи — прекрасные пловцы и охотники. Они живут во льдах Арктики, питаются рыбой и тюленями. В Антарктиде тоже есть льды, рыба, тюлени. Как вы думаете, живут ли белые медведи в Антарктиде? Почему же эти похожие животные не встречаются на разных полюсах?»

Ход решения: выявление противоречия (условия похожи, но медведи живут только в Арктике); сбор информации (работа с текстом, картой); логическое рассуждение о путях расселения животных; вывод о зависимости распространения животных от исторических и географических факторов.

Развиваемые УУД: ситуация развивает логические действия (сравнение условий Арктики и Антарктики, анализ), исследовательские действия (поиск причины, построение рассуждения) и работу с информацией (анализ карты и текста).

Пример 3. Класс: 2. Тема: «Что такое экономика».

Проблемная ситуация: учитель говорит: «В одном городе жители решили посадить на главной площади красивые, но очень дорогие деревья. На это потратили деньги, которые планировали потратить на ремонт детской площадки. Одни жители рады деревьям, другие — расстроены из-за площадки. Как вы считаете, правильно ли поступили жители? И почему нельзя было сделать и то, и другое?»

Ход решения: осознание противоречия (и деревья важны, и площадка нужна); организация дискуссии; обобщение о необходимости выбора в условиях ограниченных ресурсов; вывод о сущности экономики как науки о выборе.

Развиваемые УУД: эта ситуация активно формирует логические действия (анализ ситуации, доказательство своей точки зрения), коммуникативные (участие в дискуссии) и исследовательские (поиск причин невозможности «сделать всё») [5].

Возможности использования проблемной ситуации для формирования познавательных УУД на уроках окружающего мира очень широки. Проблемные ситуации позволяют активизировать мыслительную деятельность учащихся, развивают познавательную самостоятельность, способствуют формированию всех компонентов познавательных УУД. Создание проблемной ситуации на уроках окружающего мира является эффективным и научно обоснованным средством

формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

### Библиографический список

#### Иные нормативные правовые акты

1. Федеральная образовательная программа начального общего образования: утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 992. — Москва, 2022. — 167 с. - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220053> (дата обращения: 03.04.2026).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. — Москва: Просвещение, 2022. — 53 с.

#### Монографии, учебники и учебные пособия

3. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под редакцией А. Г. Асмолова. — 5-е изд. — Москва: Просвещение, 2018. — 152 с. - URL: <https://multiurok.ru/files/kak-proiektirovat-uud-v-nachal-noi-shkolie-posobii.html> (дата обращения: 07.04.2026).

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Национальное образование, 2019. — 368 с.

5. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — Москва: Педагогика, 2012. — 208 с. - URL: <https://psychlib.ru/mgppu/hre/hre12.htm?mainSes=JPPG4b70de1dcff7b5844f843eef98b7#%312> (дата обращения: 13.04.2026).

6. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. — Москва: Педагогика, 2017. — 240 с.

7. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. — Москва: Просвещение, 2019. — 160 с. - URL: [https://rusneb.ru/catalog/000200\\_000018\\_rc\\_2162717/](https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_2162717/) (дата обращения: 11.04.2026).

#### Статьи из продолжающихся и периодических изданий

8. Габбитдинов, Т. Н. Использование проблемных ситуаций на уроках окружающего мира / Т. Н. Габбитдинов // Начальная школа. — 2021. — № 5. — С. 34–38.

9. Субочева, В. П. Проблемные ситуации как средство активизации познавательной деятельности младших школьников / В. П. Субочева // Начальное образование. — 2020. — № 4. — С. 41–45.

*Д.А. Домарева,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Корнилова Е.В.*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Развитие коммуникативных умений у младших школьников имеет большое значение в деятельности учителя. Современная образовательная система не предоставляет полностью «готовые знания», а использует системно-деятельностный подход, формирующий у обучающихся мотивацию к учению и готовность к самостоятельному обогащению собственного сознания учебным материалом. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, особенно с учётом изменений от 18 июня 2025 года, выдвигает формирование коммуникативных универсальных учебных действий как одну из приоритетных задач начального образования.

Особую значимость проблема формирования коммуникативных умений приобретает при обучении английскому языку. Задача учителя – не просто обучить детей лексике и грамматике, а сформировать у них способность и готовность использовать язык в реальном общении. Однако практика показывает, что младшие школьники часто испытывают трудности при вступлении в диалог, стесняются говорить на иностранном языке, боятся ошибок. Это вызывает необходимость поиска методов, которые создадут на уроке атмосферу естественного речевого общения, снимут психологические барьеры и повысят мотивацию.

Одним из эффективных подходов, получивших распространение в последние годы, является геймификация – применение игровых механик (баллов, уровней, наград, рейтингов, сюжета) в неигровом контексте, в том числе в образовании. Геймификация – это не синоним игры, а интеграция элементов игры в процесс обучения для повышения уровня вовлечённости обучающихся и активизации их внимания при решении различных учебных задач [3, с. 62].

Известный советский психолог Л. С. Выготский подчеркивает: «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом)» [2, с. 223]. Игра остаётся эмоционально привлекательной формой активности, ведь в игре ребёнок легче усваивает материал, проявляет инициативу и не боится ошибок. Включение игровых элементов в урок английского языка создаёт условия для речевой практики без страха получить негативную оценку.

Известные публицисты В. Н. Титова и О. В. Орлова отмечают: «Свойственные геймификации механизмы позволяют запустить тот самый высший уровень активности, который «является первопричиной, источником деятельности ребёнка, имеющий творческий, преобразующий характер», причем стимулировать субъективную активность, не уводя обучающего из реальности» [4,

с. 63]. Однако в практике геймификация используется фрагментарно, а работ, целостно рассматривающих её как системный подход для развития коммуникативных умений в начальной школе, недостаточно.

В младшем школьном возрасте (6 – 11 лет) у детей формируются основные коммуникативные умения. Для этого возраста характерны преобладание непроизвольного внимания, наглядно-образное мышление, высокая эмоциональность, восприимчивость, подражательность, потребность в одобрении и принадлежности к группе [1, с. 31 - 64]. Особое значение имеет сохранение значимости игровой деятельности, что создаёт благоприятные предпосылки для использования геймификации на уроках английского языка.

Ключевыми элементами геймификации являются: баллы (очки), которые начисляются за выполнение заданий; бейджи – награды за особые достижения; рейтинг и доска почёта; уровни, отражающие прогресс ученика; и сюжет, который объединяет все задания в единую историю [3, с. 65 - 66].

В основе геймификации лежат важные принципы: постепенное усложнение заданий, свобода выбора для ученика, немедленная обратная связь о результатах и социальное взаимодействие – работа в парах и командах [6].

Приёмы геймификации могут быть использованы для развития каждого вида речевой деятельности. Для развития аудирования подходят аудиозагадки и ролевые игры. Для развития чтения и письма – словесные головоломки и задания на поиск и исправление ошибок. Для развития говорения – сюжетные квесты и ролевые игры. Для развития социально-коммуникативных умений, то есть умения в паре и группе, особенно эффективны командные игры [5].

Приведём пример комплексного использования геймификации на серии уроков. Тема – «Путешествие в Лондон», рассчитана на 3 – 4 уроков.

На первом уроке дети получают «паспорта путешественников» и проходят «регистрацию» – отвечают на вопросы о себе на английском языке.

Это создаёт ситуацию, приближённую к реальной. На втором уроке они «посещают достопримечательности». За каждое выполненное задание, например, диалог в кафе или описание картинки, команда получает часть карты. К концу урока карта собирается. На третьем уроке дети «возвращаются домой» и пишут письмо другу о своей поездке на английском языке. В конце все, кто набрал нужное количество баллов, получают бейдж «Опытный путешественник». Такая система позволяет удерживать интерес детей на протяжении нескольких уроков и создаёт естественную потребность в общении на английском языке.

Все перечисленные игры можно проводить как в традиционной форме – с карточками, наклейками и таблицами на доске, так и в онлайн-формате.

Таким образом, проведённое нами исследование показало, что геймификация обладает значительным потенциалом для развития коммуникативных умений у младших школьников на уроках английского языка. Перспективным направлением развития современного образования является возможность создания комфортных условий для учебного процесса путём внедрения игровых механик в процесс обучения. Благодаря использованию геймификации можно достичь требуемого результата обучения и выполнить требования, закреплённые ФГОС.

## Библиографический список

### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Психология младшего школьника : учебник для вузов / С. В. Ветренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 159 с. – Режим доступа : <https://urait.ru/bcode/589410/p.2> (дата обращения: 24.02.2026).
2. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с. – Библиотека всемирной психологии.
3. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов / С. В. Титова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 248 с. – Режим доступа : <https://urait.ru/bcode/589296/p.1> (дата обращения: 23.02.2026).

### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

4. Орлова, О. В. Геймификация в образовании: история, теория, практика / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – № 9. – С. 61–63.

### Интернет-ресурсы

5. Бражник, Ю. Г. Геймификация на уроках английского языка : развитие навыков аудирования, чтения, говорения, письма / Ю. Г. Бражник. – Режим доступа : <https://infourok.ru/gejmifikaciya-na-urokah-anglijskogo-kak-igrovyetehnologii-razvivayut-navyki-audiovaniya-i-chteniya-8103940.html> (дата обращения: 08.03.2026).
6. Онлайн-университет Sky.pro : официальный сайт. – Москва, 2024. – Режим доступа : <https://sky.pro/wiki/media/gejmifikacziya-cto-eto-i-kak-ona-rabotaet-v-obrazovanii/> (дата обращения: 08.03.2026).

*А.Р. Загидулина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Бондарь Е.Б.*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ 12-15 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ВИТРАЖНОЙ ТЕХНИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В последнее время в нашем обществе встаёт вопрос о воспитании творческой личности. Социально-экономические преобразования требуют от человека не только высокой квалификации, но и способности нестандартно мыслить, находить оригинальные решения. Возникает потребность в изучении развития творческих процессов и нахождения путей их улучшения. Перед современной системой образования стоит задача воспитания активной личности, способной к самореализации.

Предпосылки к дальнейшему творческому развитию и саморазвитию личности закладываются в подростковом возрасте. Подростковый возраст (12-15 лет) является наиболее благоприятным (сенситивным) периодом для развития творческих способностей. В этот период происходит активное становление

самосознания, формируется потребность в самовыражении, развивается воображение и фантазия. Подросток стремится к самостоятельности, ищет сферу деятельности, где он мог бы проявить свою индивидуальность. Нередко он комбинирует разные идеи и образы, стремясь создать новый неповторимый творческий продукт.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через систему дополнительного образования [1].

Система дополнительного образования является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся, строящейся на принципах добровольности, свободы выбора и вариативности.

Исследования психологов показывают, что творческие способности подростка развиваются постепенно, по мере накопления им определённого опыта. Все образы, создаваемые в творчестве, какими бы необычными они ни были, базируются на тех впечатлениях, которые мы приобретаем в реальности. Чем богаче опыт подростка, тем выше потенциал его творческих способностей. Л.С. Выготский отмечал: «Воображение — основа всякой творческой деятельности» [2, с. 11].

Отечественный психолог Д. Б. Богоявленская рассматривает творческие способности через интеллектуальную активность. Также она считает, что подлинное творчество проявляется в самостоятельной постановке проблем и поиске решений, что особенно важно развивать в подростковом возрасте [4, с. 87-89].

Большое значение творческие способности имеют в жизни человека, они влияют на его психические процессы и даже на организм. Благодаря творчеству человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Творчество выводит человека за пределы сиюминутного существования, позволяет ему преобразовывать мир. Обладая развитым творческим мышлением, подросток может находить нестандартные решения, что необходимо в современном мире.

Творческие способности — это комплекс индивидуально -психологических особенностей личности, включающий дивергентное мышление, творческое воображение и мотивационный компонент, обеспечивающий успешность создания нового продукта. Изучение сущности данного понятия в отечественной и зарубежной литературе позволяет нам утверждать, что «ключевыми характеристиками» творческих способностей является способность порождать необычные идеи, находить оригинальные решения и отклоняться от традиционных схем мышления.

В работе по развитию творческих способностей у подростков используется ряд средств: изобразительная деятельность, музыка, театр, литературное творчество. Однако занятия разнообразными видами декоративно - прикладного творчества являются наиболее эффективным способом создания условий, способствующих развитию творческих способностей у подростков 12-15 лет.

На наш взгляд, витражная техника будет успешно способствовать развитию творческих способностей у подростков. Именно в системе дополнительного

образования, на кружках декоративно - прикладного творчества возможно применение данной техники как способа развития творческих способностей. Умения, приобретённые на занятиях, являются необходимыми условиями формирования творческого мышления и воображения.

Подросток 12-15 лет может активно развивать творческие способности при помощи витражной техники. На занятиях витражом в первую очередь нужно определиться с техникой. Самые распространённые в школе — классический наборный витраж и роспись по стеклу. Но есть ещё доступные техники: плёночный витраж (английская техника) и заливной витраж.

Витражная техника — это необычный вид творчества, синтезирующий основы рисунка, живописи, композиции и дизайна. Это один из самых эффективных материалов для развития творческих способностей на сегодняшний день. Работа в витражной технике (особенно плёночной или росписью по стеклу) абсолютно безопасна и не требует каких-то особенных дорогостоящих материалов. Для изготовления витража нужны доступные материалы (стекло - основа, контурные и витражные краски или цветная плёнка), которые можно приобрести в художественном магазине. Витражная техника имеет лучшее соотношение доступности материалов и качества получаемых поделок. Витражные изделия отличаются красотой, декоративностью и изяществом. Создать можно что угодно — от абстрактной композиции до сюжетного панно.

Преимущество витражной техники (росписи по стеклу) состоит в том, что она не требует сложного оборудования, позволяет получить быстрый и эстетически привлекательный результат, что особенно важно с учётом возрастных особенностей мотивационной сферы подростков.

Нами выявлено, что занятия витражной техникой:

1. Повышают сенсорную чувствительность, то есть способствуют тонкому восприятию цвета, формы, ритма, композиции;
2. Развивают творческое воображение, дивергентное мышление, эстетический вкус, пространственное мышление, мелкую моторику;
3. Синхронизируют работу обеих рук и координацию движений;
4. Формируют умение планировать работу по реализации замысла, предвидеть результат и достигать его, при необходимости вносить коррективы;
5. Способствуют формированию усидчивости, аккуратности, терпения и целеустремлённости;
6. Развивают творческие способности подростка в целом.

Интерес к содержанию витражной техники побуждает подростков выполнять задание лучше, стремиться к достижению выразительности образа. Большое значение имеет воспитание у них стремления сделать работу понятной и интересной для других, представить её на выставке или подарить. Развитие у подростков общественной направленности деятельности соответствует их возрастной потребности в признании.

Сама работа над витражом даёт подросткам возможность моделировать мир, объекты из окружающей действительности, представлять своё виденье пространства и цвета. Существуют упражнения и приёмы, которые можно использовать на занятиях кружка: «Подбор цветовой гармонии», «Дорисуй эскиз»,

«Необычный витраж на свободную тему», «Витраж по мотивам художественного стиля» и другие. При занятиях витражной техникой подросток учится переносить свои мысли и фантазии в реальное изделие, развивая при этом своё творческое воображение и дивергентное мышление.

Занятия витражной техникой не просто вооружают обучающихся умениями и навыками, но развивают творческие способности, будят интеллектуальную и творческую активность, учат планировать свою деятельность, вносить изменения в композицию и цветовое решение, осуществлять задуманное. У подростков формируется умение анализировать явления, сравнивать их, открывать новые идеи, новые пути, делать оригинальные выводы. Появляется стремление к оригинальному, отрицание привычного, возникает желание преобразовывать окружающую действительность по законам красоты [3].

Витражная техника усиливает творческие стремления обучающихся преобразовывать и украшать мир, развивает воображение и нестандартность мышления. Уже после нескольких занятий подросток чувствует себя более свободным, раскрепощённым, приобретает способность всматриваться и наблюдать, а в предметах декоративно - прикладного творчества видит новизну и оригинальность.

В процессе творчества и самостоятельного создания витражного изделия у подростков происходит процесс закрепления знаний законов цветоведения и композиции. В его сознании формируются чёткие и полные представления о гармонии и красоте, развиваются творческие способности.

### **Библиографический список**

#### Федеральные законы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. — Москва : Просвещение, 2021. — 62 с.

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Союз, 1997. — 93 с.

3. Коньшева, Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учебное пособие / Н. М. Коньшева. — Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. — 296 с.

4. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : монография / Д. Б. Богоявленская. — Москва : Академия, 2002. — 320 с.

## **КНИГИ НА ОЩУПЬ: ЧИТАЯ СЕРДЦЕМ**

В статье представлен опыт реализации социально-педагогического проекта по созданию серии тактильных книг патриотической тематики для детей с нарушениями зрения. Обоснована актуальность использования тактильных изданий как инструмента инклюзивного образования и патриотического воспитания. Описаны этапы проектной деятельности, методические подходы и результаты анкетирования целевых групп. Доказана эффективность комплексного подхода к изготовлению адаптированных книг для формирования эмоционально-ценностного отношения к историческому наследию у слабовидящих и слепых детей младшего школьного возраста.

Актуальность проблемы социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обусловлена необходимостью создания равных условий для получения образования, культурного развития и полноценной интеграции в общество. Особую категорию составляют дети с нарушениями зрения: по данным Министерства здравоохранения РФ, более 2 миллионов детей в России имеют проблемы со зрением, что составляет около 10 % от общего числа детского населения. В городе Челябинске среди 113 201 инвалида 2 678 человек – инвалиды по зрению, из них 1 053 ребёнка [1]. Для данной категории обучающихся традиционные иллюстрированные издания малодоступны, что ограничивает их возможности в получении информации, эстетическом и нравственном развитии.

Социализация детей с нарушениями зрения требует специально организованных условий, поскольку в силу специфики сенсорного восприятия они испытывают трудности в освоении социальных норм, коммуникативных навыков и эмоционально-ценностных ориентиров. Как отмечают исследователи, у таких детей наблюдаются особенности в сенсорно-перцептивной деятельности (утрата симультанности восприятия), социально-бытовой адаптации, коммуникативной сфере и взаимодействии с информацией [2]. В связи с этим возрастает роль коррекционно-развивающих средств, компенсирующих дефицит зрительной информации через активизацию сохранных анализаторов – осязания, слуха, обоняния.

Одним из наиболее эффективных инструментов тифлопедагогики является тактильная книга – специализированное издание с рельефными, объёмными изображениями, выполненными из различных фактурных материалов. Главная функция тактильной книги – обеспечить ребёнку с нарушением зрения возможность целостного восприятия сюжета, персонажей и предметного мира через прикосновение, что способствует развитию познавательной активности, мелкой моторики, речи и эмоционального интеллекта [3]. К ключевым требованиям к таким изданиям относятся: безопасность материалов, прочность конструкции, контрастность цветового решения, соответствие рельефных образов

реальным объектам, наличие дублирующего текста крупным шрифтом и шрифтом Брайля [4].

Проект «Книги на ощупь: Читая сердцем» был реализован студентами 1 курса ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1» на базе ГКУК «Челябинская областная специальная библиотека для слабовидящих и слепых» в период с февраля по май 2025 года. Цель проекта – создание серии тактильных книг, посвящённых 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, для патриотического воспитания и повышения читательского интереса у детей 6–11 лет с нарушениями зрения. В проекте приняли участие 32 студента-волонтера, 31 ребёнок, 12 родителей и 6 специалистов библиотеки.

Организация работы строилась по трёхэтапной модели. На подготовительном этапе проведён анализ потребностей целевой аудитории, сформированы рабочие группы (социальная, творческая, дизайнерская), разработаны макеты и подобраны материалы. Анкетирование показало высокий запрос на тактильные книги патриотической тематики: 94 % детей выразили готовность знакомиться с такими изданиями, 92 % родителей отметили приоритет безопасности и гипоаллергенности материалов, 83 % сотрудников библиотеки подтвердили актуальность проекта.

Основной этап включал серию практических мероприятий: экскурсию в библиотеку, обучающий мастер-класс по технологиям создания тактильных книг, воркшоп с тифлопедагогами и непосредственное изготовление изданий. В серию вошли 10 книг по темам: «Великая Отечественная война 1941–1945», «Символы 9 мая», «Письма с фронта», «Военная техника», «Военные награды», «Военная одежда», «Солдатские сказки», «Тыл – фронту», «Медицина на войне», «Дети войны». Каждое издание выполнено из безопасных материалов (фетр, флис, синтепон, тесьма, липучки) с использованием рельефных элементов, контрастных цветов и крупного шрифта. Завершающим мероприятием стало занятие читательского клуба, где дети смогли впервые «прочитать» созданные книги.

Заключительный этап предусматривал оценку эффективности проекта через повторное анкетирование и экспертную оценку. Результаты показали положительную динамику: у детей значительно вырос интерес к чтению, улучшилось понимание исторических событий через тактильные образы, сформировался эмоциональный отклик на патриотическую тематику. Студенты-участники приобрели ценный опыт инклюзивного взаимодействия и проектной деятельности. По итогам работы планируется разработать методические рекомендации по изготовлению тактильных книг, планируется публикация электронного пособия и проведение регионального воркшопа и организации конкурса по созданию тематических тактильных книг среди студентов педагогических колледжей Челябинской области для тиражирования опыта.

Таким образом, проект «Книги на ощупь: Читая сердцем» подтвердил, что тактильная книга является эффективным средством инклюзивного образования, патриотического воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения. Через прикосновение к рельефным погонам, форме солдата, Георгиевской ленте или письму с фронта ребёнок «читает сердцем» – чувственно, эмоционально и глубоко воспринимая историческую память. Полученный опыт может быть

масштабирован на другие регионы как модель межведомственного взаимодействия в сфере инклюзивного патриотического просвещения.

### **Библиографический список**

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Методические рекомендации по организации инклюзивного образования детей с нарушениями зрения / под ред. Л. И. Беляковой. – Москва: Просвещение, 2021. – 128 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2017. – 198 с.
3. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва: Юрайт, 2022. – 312 с.

#### Статьи из продолжающихся и периодической печати

4. Соколова, Е. В. Тактильная книга как средство развития познавательной активности детей с нарушениями зрения / Е. В. Соколова // Дефектология. – 2020. – № 4. – С. 45–52.

#### Интернет-ресурсы

5. Руководство по созданию тактильных книг для слепых и слабовидящих детей / Российская государственная библиотека для слепых. – Режим доступа: <https://www.rsl.ru> (дата обращения: 15.05.2026).

*Д. Минасян,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ульянова Т.А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ**

В современной педагогике и психологии всё большее внимание уделяется проблеме создания благоприятного психологического климата в детских коллективах. Это связано с тем, что характер взаимоотношений между членами группы, степень эмоционального комфорта и психологической безопасности во многом определяют успешность образовательного процесса и личностное развитие каждого ребёнка. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо указывает на необходимость личностного развития учащихся, сохранения психологического благополучия и формирования коммуникативных навыков. Таким образом, формирование благоприятного психологического климата в младших классах становится не только педагогической, но и общественно значимой задачей.

В научной литературе существует несколько подходов к определению понятия «психологический климат». Б. Д. Парыгин понимает под ним

«интегральную характеристику коллектива, отражающую степень удовлетворённости его членов своим положением, отношениями с другими людьми и условиями совместной деятельности» [5, с. 8]. Я. Л. Коломинский определяет климат как эмоциональный настрой группы, в котором проявляются личные и деловые взаимоотношения [3]. А. А. Бодалев связывает психологический климат с преобладающим психическим состоянием коллектива, которое выражается в оптимизме, доверии и чувстве защищённости. Обобщая эти подходы, можно выделить общие признаки: климат всегда связан с совместной деятельностью, включает в себя отношения и эмоциональное состояние людей, проявляется в настроении и может быть благоприятным или неблагоприятным [1]. В данном исследовании за основу взято определение Б. Д. Парыгина, который выделяет три компонента: удовлетворённость ребёнка своим положением в коллективе, его отношениями с одноклассниками и интересом к совместной деятельности.

Формирование климата невозможно без учёта возрастных особенностей младших школьников. Младший школьный возраст охватывает период от 6–7 до 10–11 лет. В это время у ребёнка происходят серьёзные изменения. Как отмечал Я. Л. Коломинский, в начальной школе отношения между детьми проходят несколько этапов: в первом классе дети ещё не образуют устойчивых дружеских групп, дружба часто строится на внешних признаках, а к третьему-четвёртому классу появляются более устойчивые группы, основанные на общих интересах и личных качествах. Важной особенностью младших школьников является то, что они ещё не умеют самостоятельно разрешать конфликты. Ссоры возникают по незначительным поводам, дети часто обращаются к учителю как к главному судье. При этом младшие школьники очень эмоциональны: радость, обида, гнев, восторг проявляются ярко и непосредственно. Им трудно сдерживать свои чувства.

В этом возрасте у детей часто возникает страх перед школой, перед учителем, перед ответом у доски. Кроме того, у младших школьников ярко выражена потребность в признании. Каждому ребёнку важно, чтобы его замечали, хвалили, принимали. Если ребёнок не получает положительной оценки, он начинает искать внимание любыми способами, в том числе плохим поведением. Учитель в этом возрасте остаётся главным авторитетом. В. А. Сухомлинский не раз подчеркивал, что именно от учителя, его чуткости и внимания зависит, какой будет атмосфера в классе. А. С. Макаренко, разработавший теорию коллектива, отмечал, что коллектив не может существовать без общей цели, совместной деятельности и системы ответственной зависимости. Поэтому формирование благоприятного психологического климата требует активной позиции учителя как организатора и лидера [4].

Одним из эффективных средств формирования благоприятного психологического климата во внеклассной работе является сказка. Как отмечал В. И. Чичеров, сказка – это «устное повествовательное художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемое в воспитательных или развлекательных целях» [7, с. 47].

Сказки любят все дети. Они понятны, интересны, близки по содержанию к детскому мировосприятию. Но сказка – это не просто развлечение, она обладает

огромным воспитательным и развивающим потенциалом. К. Д. Ушинский называл сказки первыми и блестящими попытками народной педагогики. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева доказала, что сказка может лечить душу ребёнка, помогать справляться со страхами, обидами, учить общаться с другими людьми. В. А. Сухомлинский считал сказку «живым словом», которое доходит до сердца ребёнка гораздо лучше долгих нотаций [6].

Почему сказка подходит для работы с младшими школьниками? Во-первых, она доступна: у детей ещё сохраняется наглядно-образное мышление, им легче понимать конкретные истории и поступки героев, чем абстрактные правила. Сказка даёт готовые модели поведения: кто поступает хорошо, а кто плохо, к чему приводит доброта, а к чему – жадность или злость. Во-вторых, она эмоционально близка: вызывает переживания, сочувствие, радость. Через эмоции лучше всего усваиваются нравственные уроки. Ребёнок не просто запоминает правило, он чувствует, как плохо приходится герою, которого обманули. В-третьих, она безопасна: ребёнок может обсуждать поступки сказочных героев, не боясь, что осудят лично его. Это позволяет говорить на сложные темы: о дружбе, предательстве, зависти, умении прощать [2].

Сказки влияют на все три компонента психологического климата по определению Парыгина. На положение ребёнка в коллективе они влияют через возможность проявить себя в роли смелого героя, что помогает неуверенным детям почувствовать себя более значимыми в глазах одноклассников. На отношения между детьми сказки влияют, давая образцы правильного общения: дети видят, как герои помогают друг другу, мирятся после ссоры, прощают обиды. Обсуждая поступки героев, дети учатся оценивать поведение и строить свои собственные отношения. На интерес к совместной деятельности сказки влияют через разнообразные творческие формы: сказку можно не только читать, но и придумывать вместе, рисовать иллюстрации, лепить героев, разыгрывать по ролям, ставить кукольный спектакль. Все эти виды деятельности объединяют детей, дают возможность работать в команде, договариваться, распределять роли. Совместное творчество снимает страх оценки, раскрепощает детей, учит доверять друг другу.

Во внеклассной работе можно использовать различные формы работы со сказкой. Чтение и обсуждение сказок учит детей слушать друг друга и уважать чужое мнение. Придумывание новых сказок развивает умение работать в команде. Рисование и лепка героев помогают каждому ребёнку почувствовать, что его мнение важно. Кукольный театр и драматизация объединяют детей общей целью, где результат зависит от работы каждого. Создание книги сказок даёт чувство сопричастности к общему делу. Важно, чтобы после любой формы работы со сказкой было обсуждение. Именно в обсуждении дети учатся выражать свои мысли, слышать других, спорить, но не ссориться, соглашаться или доказывать свою точку зрения без обиды. Это напрямую формирует благоприятный психологический климат.

Таким образом, сказка является эффективным средством формирования благоприятного психологического климата в коллективе младших школьников. Она доступна, понятна, безопасна и эмоционально близка детям. Во внеклассной

работе можно использовать разнообразные формы: от чтения и обсуждения до постановки спектаклей и создания собственных книг. Все эти формы объединяют детей, учат их работать в команде, договариваться, помогать друг другу и влияют на все три компонента психологического климата по Б. Д. Парыгину. Через сказку дети усваивают важные нравственные уроки, которые помогают им строить добрые отношения с одноклассниками.

### **Библиографический список**

#### **Монографии, учебники, учебные пособия**

1. Бодалев, А. А. Психология о личности и общении / А. А. Бодалев. - Москва: МГУ, 2026. - 687 с.
2. Дмитриевская, Л. Н. Русские народные сказки / Л. Н. Дмитриевская. - Москва: Детская и юношеская книга, 2022. - 256 с. - Текст: непосредственный.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - Москва: Смысл, 2015. - 352 с.
4. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. - Москва: АСТ, 2021. - 703 с.
5. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. - Москва: Мысль, 2015. - 351 с.
6. Ушакова, Г. О. Родное слово / Г. О. Ушакова // Педагогический вестник. - 2023. - № 4. - С. 2.
7. Чичеров, В. И. Русское народное творчество. Сказки. Состав сказочного эпоса / В. И. Чичеров. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2015. - 522 с. - Текст: непосредственный.

*Е. Пуширина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Кочеткова П.А.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ 4К-КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МЕДИАКОНТЕНТА ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»**

В условиях стремительной цифровизации образования и трансформации требований рынка труда традиционные «жесткие» навыки (hard skills) перестают быть достаточным условием профессиональной успешности. На первый план выходят универсальные надпрофессиональные компетенции, объединенные в модель «4К»: критическое мышление, коммуникация, креативность и коллаборация. Для будущих педагогов, обучающихся в колледжах, развитие данных навыков приобретает особую значимость, поскольку современный учитель должен не только транслировать предметные знания, но и создавать интерактивную образовательную среду, работать с цифровыми платформами и эффективно взаимодействовать в профессиональном сообществе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска практико-ориентированных форм развития soft skills у студентов среднего профессионального образования, способных обеспечить их конкурентоспособность в XXI веке. Многие учёные, методисты и педагоги-практики именно 4К-компетенции считают необходимыми для успешного обучения, преподавания, оценивания, работы и жизни в современном мире. Так, академик Российской академии образования Александр Григорьевич Асмолов в работах по формированию универсальных учебных действий обосновывает необходимость перехода от репродуктивного обучения к развитию мышления и способности действовать в условиях неопределённости, что напрямую соотносится с компетенциями «4К» [1].

Понятие «компетенция» в российском образовании не является новым. В качестве термина оно стало употребляться в конце XX века в педагогике. Доктор педагогических наук Андрей Викторович Хуторской подчёркивает, что компетенция представляет собой «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» [8]. Поэтому ценным становится человек, который умеет быстро учиться, эффективно приспосабливаться под новые условия и находить нестандартные решения. Именно здесь на помощь приходят soft skills – комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, не связанные с конкретной предметной областью. В рамках данного исследования мы решили сосредоточиться на модели «4К», поскольку считаем, что именно эти четыре компетенции составляют универсальное ядро гибких навыков, наиболее востребованное в современном мире.

Концепция «4К» включает четыре ключевых компонента: критическое мышление, коммуникабельность, креативность, коллаборация. Психолог Дайана Халперн рассматривает понятие «критическое мышление» следующим образом: «Критическое мышление – использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, — такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом человек использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи» [4, с. 4].

Коммуникация включает умение выстраивать диалог, ясно формулировать мысли. Американский социолог Чарльз Хортон Кули подчеркивал: «коммуникация – механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие 9 человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, средства их передачи в пространстве и сохранения во времени» [5]. Креативность проявляется в поиске нестандартных решений, комбинировании идей из разных областей и генерации новых подходов к решению задач.

Учёные Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников, изучая исследования своих предшественников, подчёркивают, что креативность представляет собой «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания» [3, с. 224]. Коллаборация – это навык совместной деятельности, грамотного распределения ролей, взаимной поддержки и достижения общих целей.

Студенты педагогических колледжей находятся в возрасте 15–20 лет, что соответствует периоду ранней юности. Этот этап характеризуется активным профессиональным самоопределением, потребностью в самовыражении, социальной значимости и признании со стороны сверстников [7].

Психологические потребности этого возраста, такие как стремление к общению, желание быть услышанным и потребность в самоутверждении, создают естественную базу для развития гибких навыков. Как подчеркивает И. А. Зимняя, компетенции формируются не в процессе пассивного усвоения теории, а в ходе реальной деятельности, где студент проявляет инициативу, делает самостоятельный выбор и несет ответственность за результат [2]. Создание медиаконтента полностью отвечает этим требованиям: публикация материалов дает возможность реализовать потребность в самоутверждении, получить мгновенную обратную связь от аудитории, ощутить значимость своей работы и выстроить профессиональную идентичность будущего педагога.

Социальная сеть «ВКонтакте» выступает многофункциональной цифровой площадкой, позволяющей публиковать тексты, изображения, видеоматериалы, проводить опросы и организовывать обсуждения. Алгоритмическая лента, сортирующая публикации по степени вовлеченности, создает естественную систему обратной связи: качественный, релевантный материал получает больше просмотров и реакций, что мотивирует авторов к анализу статистики, рефлексии и постоянному совершенствованию навыков. Практической площадкой выступает молодежная медиакоманда «ХТЕАМ». Работа в команде распределена по четырем направлениям: графический дизайн, копирайтинг, видеография и SMM-менеджмент.

Совместная деятельность медиакоманды «ХТЕАМ» выступает важным ресурсом развития 4К-компетенций. Так, критическое мышление формируется в ходе общих обсуждений. Креативность, в свою очередь, усиливается благодаря мозговым штурмам — оперативные методы решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных [6].

Коммуникация оттачивается в процессе ежедневного взаимодействия: участники учатся чётко формулировать задачи, внимательно слушать друг друга. Критическое мышление проявляется в проверке фактов и отборе информации перед публикацией. Коллаборация формируется в процессе совместной работы над проектами, где важно умение договариваться и нести ответственность за общий результат.

Таким образом, создание медиаконтента в медиакоманде «ХТЕАМ» предоставляет студентам педагогического колледжа уникальную возможность формировать 4К-компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Вступление в медиакоманду «ХТЕАМ» обеспечивает не только освоение практических навыков медиапроизводства, но и доступ к медиа стажировкам и обучающим мероприятиям федерального и регионального уровня, что существенно расширяет профессиональный кругозор будущих педагогов. В результате накопленный опыт последовательно формирует готовность выпускника критически оценивать информацию, творчески адаптировать учебный материал под цифровые форматы, выстраивать открытый диалог с обучающимися и эффективно взаимодействовать в профессиональной команде.

### Библиографический список

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 480 с.

3. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнникова. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.

4. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 496 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Гуляев, Д. Ю. Коммуникация как тип социальной связи: к вопросу о теоретической идентификации / Д. Ю. Гуляев // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-kak-tip-sotsialnoy-svyazi-kvoprosu-o-teoreticheskoy-identifikatsii> (дата обращения: 21.03.2026).

6. Измаилова, Э. А. Метод мозгового штурма / Э. А. Измаилова, Ю. А. Кузнецова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. – № 2 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-mozgovogoshturma> (дата обращения: 04.04.2026).

7. Пивоваров, М. А. Психолого-педагогические особенности воспитания студентов педагогического колледжа / М. А. Пивоваров // Молодой ученый. – 2014. – № 11.1 (70.1). – С. 20–26. – URL: <https://moluch.ru/archive/70/12040>.

8. Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.04.2026).

## **РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ**

Современное начальное образование требует подготовки детей к жизни в высокотехнологичном мире, что предполагает развитие технических способностей уже в младшем школьном возрасте. Этот возраст (7–10 лет) является сенситивным для развития наглядно-образного мышления и познавательного интереса к технике и конструированию [2]; [6]. Однако традиционные учебные предметы не всегда обеспечивают системное развитие технических способностей. Эффективным решением выступает проектная деятельность на основе легио-конструирования, которая ставит ребёнка в позицию активного создателя [4]; [6].

Цель статьи – раскрыть методические основы развития технических способностей младших школьников посредством проектной деятельности на основе легио-конструирования.

### **1. Технические способности младших школьников: понятие и структура**

В психолого-педагогической науке Б. М. Теплов определил способности как индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность деятельности [1, с. 42]. Технические способности относятся к категории специальных способностей. Т. В. Кудрявцев отмечал, что они проявляются в умении мысленно расчленять механизм на части и соединять их в новое целое, находить нестандартные решения технических противоречий [2, с. 201].

Структура технических включает следующие взаимосвязанные компоненты, которые представлены в таблице 1 [1].

Таблица 1 – Структура технических способностей

Компонент	Содержание
Техническое мышление	Понимание логики работы механизма, причинно-следственных связей в технических устройствах.
Пространственное воображение	Способность мысленно вращать деталь, представлять внутреннее устройство, читать чертежи и схемы.
Техническая наблюдательность	Умение замечать характерные детали устройства, выявлять неисправности.
Психомоторные способности	Развитая мелкая моторика, координация, точность и сноровка рук.
Конструктивно-технические умения	Навыки работы со схемами, чертежами, различными инструментами и материалами..

Младший школьный возраст (6–10 лет) — сенситивный период для развития технических способностей. В это время доминирует наглядно-образное мышление, развивается знаково-символическая функция (понимание схем) и внутренний план действий (от замысла к реализации) [6].

Основоположники метода проектов — Дж. Дьюи и У. Килпатрик. В трактовке Е. С. Полат проектная деятельность требует исследовательских, поисковых и проблемных методов, что соответствует задачам развития

технического мышления [3]. Проектная деятельность моделирует полный цикл конструкторской работы. Её структура включает ключевые этапы (таблица 2) [6].  
Таблица 2 – Этапы проектной деятельности и развиваемые компоненты технических способностей.

Этап	Содержание	Развиваемый компонент
Проблемная ситуация, целеполагание	Осознание потребности в создании устройства, формулировка технической задачи.	Мотивация, способность к целеполаганию.
Проектирование	Генерация идей, создание эскиза, чертежа или схемы.	Пространственное воображение, техническое мышление.
Технологическая реализация	Воплощение замысла в материале, практическая работа по сборке.	Психомоторные способности, конструктивные умения.
Испытание и коррекция	Проверка работоспособности, анализ ошибок, доработка конструкции.	Техническая наблюдательность, аналитические способности.
Презентация и рефлексия	Публичное представление результата, защита технического решения.	Коммуникативные навыки, самооценка.

Для развития технических способностей младших школьников наиболее значимы практико-ориентированные (создание действующей модели) и исследовательские проекты (экспериментирование, причинно-следственные связи) [3]. Педагог из транслятора знаний превращается в наставника, ставящего задачи и направляющего размышления.

Конструкторы Lego (Classic, Creator, Education) включают кирпичики, пластины, балки, оси, колеса, шарниры, что позволяет создавать как статичные, так и подвижные механические модели без электродвигателей (качели, катапульты, краны) [4]. Работа с Lego развивает мелкую моторику, пространственное мышление и конструкторские способности [3].

Ниже приведены два примера проектной деятельности в начальной школе с использованием обычного Lego (без моторов и программирования).

Таблица 3 – Примеры учебных проектов на основе лего-конструирования

Параметр	Проект 1: «Устойчивая башня»	Проект 2: «Подъемный кран»
Тема	Устойчивость конструкций.	Простые механизмы (рычаг и блок).
Класс	1–2 класс	2–3 класс
Техническая задача	Сконструировать как можно более высокую башню из ограниченного набора деталей, которая не падает от легкого дуновения или вибрации.	Сконструировать модель крана со стрелой и ручным механизмом подъема груза (лебедкой), который может удерживать пластиковую крышку или ластик.
Результат	Готовая башня. В ходе испытаний дети выясняют, что широкое основание делает конструкцию устойчивее, а тяжелый верх – неустойчивой. Защита проекта: «Почему башня не падает?».	Действующая модель крана. Ученик демонстрирует, как вращение рукоятки наматывает нить на вал (барaban) и поднимает груз. Защита проекта: «Как работает лебедка?».

На занятиях можно применять приемы для развития технических способностей. Ниже представлены пять основных приемов.

1. «Найди ошибку в конструкции» — поиск причин недостатков (например, неустойчивость башни). Развивает техническую наблюдательность и аналитическое мышление [2].

2. «Испытатель» — проверка модели на прочность, фиксация недостатков и их устранение. Развивает критическое мышление и конструктивные умения [3].

3. «Дострой по замыслу» — самостоятельное добавление функциональных элементов к базовой модели. Развивает творческое воображение и пространственное мышление [4].

4. «Прогнозирование» — предсказание свойств модели с последующей практической проверкой. Развивает техническое мышление и умение проверять гипотезы.

5. «Техническая задача от героя» — проблемная ситуация от лица персонажа (повышает мотивацию) [5].

Этапы проектной деятельности на основе лего-конструирования [3]: погружение в проект — создание мотивации; постановка технической задачи; конструирование — работа с деталями, развитие моторики и пространственного мышления [4]; испытание и коррекция — проверка, поиск ошибок, внесение исправлений; рефлексия и презентация — демонстрация модели, объяснение решений, самооценка [3].

Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы: технические способности включают пространственное воображение, техническое мышление, наблюдательность, психомоторные и конструктивные умения [1]. Младший школьный возраст — сенситивный период для их развития [2]. Проектная деятельность эффективна, так как моделирует полный цикл конструкторской работы [3]. Лего-конструирование — идеальная среда для реализации проектной деятельности [4].

Таким образом, организация проектной деятельности на основе лего-конструирования — эффективное средство развития технических способностей младших школьников, отвечающее требованиям ФГОС НОО и возрастным особенностям обучающихся.

### **Библиографический список**

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — Москва : Академия, 2021. — 536 с.

2. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. — Москва : Педагогика, 2019. — 304 с.

3. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — Москва : Академия, 2020. — 94 с.

4. Корягин, А. В. Образовательная робототехника Lego WeDo : сборник методических рекомендаций и практикумов / А. В. Корягин. — Москва : ДМК Пресс, 2016. — 47 с.

#### Статьи из продолжающихся и периодических изданий

5. Сергеева, И. А. Развитие технического мышления младших школьников на занятиях робототехникой / И. А. Сергеева // Начальная школа. — 2023. — № 4. — С. 45–49.

6. Кузнецова, Е. В. Лего-конструирование как средство формирования инженерных компетенций у младших школьников / Е. В. Кузнецова, А. Н. Петрова // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 2. – С. 78–82.

*А.А. Сомкова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»  
научный руководитель: Н.М. Учарова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УПРАЖНЕНИЙ НА СЛУШАНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Формирование фонетических навыков является важным направлением обучения английскому языку в начальной школе. В условиях неязыковой среды постановке произносительных навыков следует уделять значительное внимание, однако на практике часто встречается мнение, что идеальное произношение недостижимо, а акцент не мешает общению. Как подчёркивал А.А. Миролубов, «невозможно овладеть языком, не овладев его звуковым строем и не соблюдая типичные для него нормы произношения». Проблема формирования фонетических навыков в начальной школе связана с интерференцией родного языка, недостаточным развитием фонематического слуха у младших школьников, а также с необходимостью учитывать психологические особенности современных детей – «цифрового поколения», обладающих клиповым мышлением и визуальным восприятием.

Проблемой формирования фонетических навыков занимались А. А. Миролубов, Е. Н. Соловова, Е. И. Пассов, О. И. Трубицина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др. Исследователи отмечают, что фонетические навыки относятся к языковым, обеспечивают правильное звуковое оформление речи и являются базой для формирования речевых умений (говорения, аудирования). Е. Н. Соловова выделяла две взаимосвязанные группы: слухо-произносительные навыки (артикуляционное оформление звуков) и ритмико-интонационные навыки (ударение, мелодика, ритм). О. И. Трубицина определила ключевые характеристики сформированного фонетического навыка: автоматизированность, устойчивость и гибкость. А. А. Миролубов и Н. И. Гез подчёркивали, что формирование фонетических навыков должно идти одновременно по двум направлениям – развитие речевого слуха и развитие произносительных способностей. Именно эта идея лежит в основе выбора упражнений на слушание и воспроизведение.

Младший школьный возраст является сензитивным для формирования фонетических навыков благодаря высокой способности детей к имитации. Как отмечает И. Ю. Кулагина, в этом возрасте осваивается учебная деятельность, формируется произвольность психических функций. Л. С. Выготский указывал, что ребёнок вступает в школьный возраст с относительно слабой функцией

интеллекта, но именно в процессе обучения происходит формирование высших психических функций. Внимание младших школьников носит преимущественно непроизвольный характер, более развита наглядно-образная память, чем смысловая. Кроме того, современные дети (М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич) – это «цифровое поколение» с клиповым мышлением, что требует динамичных, насыщенных и кратковременных упражнений.

Обратимся к системе упражнений. В методике обучения иностранным языкам упражнение понимается как специально организованное выполнение операций с целью формирования навыка или умения (Е. И. Пассов). Е. Н. Соловова определяет упражнение как основную форму организации учебной деятельности, направленную на формирование и совершенствование иноязычных навыков и умений. О. И. Трубицина предлагает классификацию упражнений по характеру познавательной деятельности: рецептивные (на восприятие), репродуктивные (на воспроизведение) и продуктивные (на порождение высказывания). Для формирования фонетических навыков наиболее важны рецептивные и репродуктивные упражнения.

Применительно к формированию фонетических навыков традиционно выделяют две основные группы упражнений. Упражнения на слушание направлены на развитие фонематического слуха: различение на слух минимальных пар (ship – sheep), определение количества звуков в слове, нахождение заданного звука в звуковом ряду, различение утвердительных и вопросительных предложений по интонации. Упражнения на воспроизведение направлены на отработку артикуляции: хоровое и индивидуальное повторение звуков, слогов, слов и фраз за учителем или диктором, чтение скороговорок, фонетические игры, драматизация диалогов, заучивание стихов и рифмовок.

Мы применили комплекс упражнений на слушание и воспроизведение с учётом принципов, сформулированных О. И. Трубициной: принцип адекватности (соответствие целям и этапам обучения), доступности и посильности, коммуникативной направленности, опоры на разные анализаторы (слуховой, речедвигательный, зрительный), учёта интерференции родного языка, занимательности и использования игровых приёмов. Особое значение для начальной школы имеет принцип занимательности, так как младшие школьники быстро утомляются от однообразной работы.

Отметим, что ценность применения упражнений на слушание и воспроизведение заключается в том, что:

- 1) они позволяют одновременно развивать речевой слух и произносительные способности, что соответствует двуединой природе фонетического навыка;
- 2) учёт возрастных особенностей младших школьников (имитационные способности, непроизвольное внимание, наглядно-образная память) делает эти упражнения наиболее эффективными на начальном этапе;
- 3) использование игровых приёмов и динамичных форм работы соответствует особенностям «цифрового поколения» с клиповым мышлением;
- 4) систематическое применение упражнений на слушание и воспроизведение позволяет сформировать аппроксимированное произношение, приближенное к нормативному и обеспечивающее коммуникативную достаточность.

## Библиографический список

### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
  2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
  3. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учебник / И. Ю. Кулагина. – Москва : Юрайт, 2024. – 291 с.
- ### Статьи из периодических и продолжающихся изданий
4. Купчинская, М. А. Цифровое поколение: особенности и перспективы исследования / М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич. // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 235–237.
  5. Миролубов, А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролубов. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 12–17.
  6. Пассов, Е. И. Методика обучения иностранным языкам. Упражнения как средства обучения. Часть 1 / Е. И. Пассов. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
  7. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 239 с.
  8. Трубицина, О. И. Методика обучения иностранному языку : учебник для вузов / под ред. О. И. Трубициной. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2024. – 457 с.

*Ю. Хакимова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Анищенко И.Л.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МАЛОЙ РОДИНЕ

В современном мире, характеризующемся глобализацией и высокой территориальной мобильностью, остро стоит проблема сохранения национальной идентичности и духовных корней подрастающего поколения. Как отмечал академик Д. С. Лихачев, патриотизм — это чувство любви к своей Родине, к её истории и культуре, которое возвышает человека [3]. Однако исследования показывают, что связь современных школьников с понятием «Малая Родина» часто ограничивается бытовым уровнем, а знания об исторических достопримечательностях своего края имеются лишь у 30–40% детей.

Актуальность темы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который направляет образование на формирование российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину и уважительного

отношения к историческому наследию [1]. Воспитание ценностного отношения к Малой Родине необходимо начинать в младшем школьном возрасте, так как именно в период 7–11 лет закладываются основы нравственного сознания и эмоциональной привязанности к родному краю.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет раскрыть сущность понятия «ценностное отношение к Малой Родине». Это сложное личностное образование, которое включает в себя три взаимосвязанных компонента (по Н. Е. Щурковой, В. А. Караковскому):

1. Когнитивный: знания об истории, географии, культуре родного края.
2. Эмоциональный: переживания гордости, любви, сопереживания проблемам региона.
3. Поведенческий (практический): реальные действия по сохранению и развитию Малой Родины (участие в субботниках, экологических акциях, краеведческой работе) [16].

Важно отметить, что для младшего школьника Малая Родина — это не абстракция, а конкретный мир, наполненный образами родного дома, улицы, школы, природы. Как писал В. А. Сухомлинский, любовь к Родине начинается с любви к своему дому и школе, постепенно расширяясь до масштабов страны [5]. Поэтому педагогическая задача заключается в переводе абстрактных понятий патриотизма в личный опыт ребенка через деятельность.

В настоящее время в арсенале педагога достаточное количество средств для решения данной проблем. Однако, мы считаем, что недооценённым ресурсом является внеурочная деятельность, которая не имеет жёстких рамок, требований и содержание которой определяет педагог, основываясь на целях и задачах, которые в настоящее время обозначены в актуальных нормативных документах.

Решение данной проблемы мы видим в эффективном использовании потенциала внеурочной деятельности. В отличие от урочной системы, ориентированной на усвоение предметных знаний, внеурочная деятельность обладает рядом преимуществ:

- 1) Добровольность участия и учет интересов обучающихся.
- 2) Возможность использования эмоционально насыщенных, практико-ориентированных форм работы.
- 3) Создание условий для субъектной позиции ребенка, его самоорганизации и самореализации [6].

Воспитание любви к Отечеству должно начинаться с осознания ценности своего дома, города, региона [1]. Внеурочная деятельность становится ключевым инструментом реализации этой задачи, позволяя выйти за рамки учебника и погрузиться в реальную жизнь родного края.

Наиболее эффективными формами внеурочной деятельности для формирования ценностного отношения к Малой Родине являются:

1. Проектно-исследовательская деятельность. Создание мини-проектов на темы «История моей улицы», «Памятные места моего поселка», «Моя семья в истории края». В процессе работы дети не только собирают информацию, но и «проживают» её, осознавая свою связь с прошлым и настоящим региона [2].

2. Экскурсионно-туристическая деятельность. Посещение краеведческих музеев, природных заповедников, исторических памятников. Живое общение с объектами наследия вызывает более сильный эмоциональный отклик, чем изучение материалов в классе.

3. Творческо-продуктивная деятельность. Выпуск стенгазет, создание макетов исторических зданий, участие в фестивалях народной культуры. Это позволяет ребенку выразить свое отношение к родному краю через творчество.

Педагогическая практика показывает эффективность использования специальных курсов внеурочной деятельности, таких как «Истоки родного края» (Л. Ю. Осипова), «Юный краевед» (С. А. Десятов) или «Я – гражданин своего города» (Н. В. Терещенко). Эти программы позволяют системно погружать учащихся в контекст родного края, сочетая изучение традиций, природы и социальных проблем региона.

Таким образом, внеурочная деятельность обладает уникальным потенциалом для формирования ценностного отношения к Малой Родине. Она позволяет перевести знания о крае в личные переживания и поступки, что соответствует требованиям ФГОС НОО к личностным результатам обучения. Интеграция краеведческого, проектного и творческого компонентов во внеурочной работе способствует воспитанию гражданина, осознающего свою роль в ценностном отношении к Малой родине.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативные правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287.

#### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 2000. — 352 с.

3. Лихачёв, Д. С. Земля родная : кн. для учащихся / Д. С. Лихачёв. — Москва : Просвещение, 1983. — 256 с.

4. Обухова, Л. А. Рассказы о Древней Руси / Л. А. Обухова, В. В. Муравьёв, Г. М. Шторм. — Москва : Детская литература

5. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. — Москва : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 584 с.

6. Хортова, Е. А. Большая книга славянской мудрости / Е. А. Хортова. — Москва : Эксмо, 2016. — 608 с.

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСА ТЕМАТИЧЕСКИХ УРОКОВ**

В младшем школьном возрасте формируется основа последующего учения школьника. Получение образования является главной целью в становлении личности, в этой связи, проблема повышения школьной мотивации – центральная в психолого-педагогической науке. Мотивация к обучению выполняет особую роль в жизнедеятельности школьников, без нее невозможна эффективная учебная деятельность, развитие способностей. Деятельность без мотива или со слабым мотивом либо не осуществляется вообще, либо оказывается крайне неустойчивой. А. Н. Леонтьев подчеркивает, мотивация объясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели [2]. В этой связи, повышение мотивации, познавательного интереса у учеников является весьма важной проблемой.

В нашей работе мы рассмотрим такие понятия как: мотивация — это внутренний двигатель, побуждающий человека совершать действия, стремиться к достижению целей и проявлять инициативу. Мотив — это внутренний побудительный фактор, который определяет направленность поведения человека, заставляет его предпринимать действия для достижения желаемого результата или удовлетворения потребности [2].

Разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю отражает, каким образом субъект воспринимает стимулы и принимает решение о выборе способа действий. Изучение обоих типов мотивации позволяет глубже понять природу человеческой активности и создать эффективные стратегии управления поведением в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и на уроках физической культуры [3]. Далее мы рассмотрим определение внешней и внутренней мотивации.

Внешняя мотивация – это мотивация, не связанная с содержанием определённой деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. Внутренняя мотивация – это мотивация деятельности, основанная на побудительном характере процесса деятельности или его непосредственного результата (цели).

Традиционные уроки часто строятся на разрозненных знаниях и механическом запоминании, что может вызывать у младших школьников скуку и потерю интереса. Отсутствие связи между темами и недостаток практического применения знаний снижают мотивацию и приводят к пассивному восприятию материала.

Тематические уроки предполагают объединение учебного материала вокруг одной центральной темы, которая раскрывается через разные предметы и виды деятельности. Такой подход позволяет: создать целостную картину изучаемого явления, связать теоретические знания с практическими задачами, вовлечь детей в

активное исследование и творчество, повысить эмоциональную заинтересованность и вовлеченность.

Тематический урок — форма организации учебно-воспитательного процесса в рамках определенной воспитательной темы. Такое обучение является более целостным и завершенным, помогает сконцентрировать внимание обучающихся на конкретных вещах. Тематический урок может преследовать как дидактические (образовательные), так и воспитательные цели. Такие уроки способствуют всестороннему развитию ребёнка, расширению словарного запаса, формированию критического мышления, навыков работы с информацией, коммуникативных навыков.

Тематические уроки обладают рядом существенных преимуществ:

Повышается эмоциональная привлекательность учебного процесса, что особенно важно для младших школьников и подростков, которым зачастую сложно концентрироваться на академическом материале.

Обеспечивается глубокое погружение в тему исследования, так как каждое задание интегрировано в общий сюжет, создающий иллюзию настоящего расследования.

Учитывается индивидуальный подход к каждому ребёнку, позволяя выбирать оптимальные задания согласно уровню подготовки и интересам [1].

Также стоит отметить еще ряд преимуществ именно комплекса тематических уроков для младших школьников:

Интеграция знаний – тематические уроки способствуют межпредметным связям, что помогает детям лучше понять и запомнить материал.

Разнообразие форм работы – включение игр, проектов, творческих заданий и экспериментов делает уроки более динамичными и интересными.

Развитие критического мышления – работа с комплексной темой стимулирует анализ, сравнение и обобщение информации.

Формирование навыков сотрудничества – тематические уроки часто предполагают групповую работу, что способствует развитию коммуникативных умений, умению слушать и договариваться, а также формированию чувства ответственности за общий результат.

Повышение самооценки и уверенности в себе – успешное выполнение заданий в рамках комплексных тем позволяет детям почувствовать свои силы и возможности, что положительно сказывается на их мотивации и желании продолжать обучение.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы.

Мы установили, что мотивация представляет собой сложную психологическую категорию, включающую в себя внутренние побуждения, определяющие намерения и поступки человека. Мотивация проявляется в форме совокупности мотивов, которые управляют поведением, задают его направленность и поддерживают активность субъекта. Выделяются две основные составляющие мотивации: потребность и желание достичь какой-либо цели. Потребности создают первичный импульс к деятельности, а осознание возможности удовлетворить их вызывает соответствующую мотивацию.

Нами было выявлено, что одним из самых эффективных способов повышения мотивации у младших школьников являются тематические уроки, рассмотрим подробнее.

Такой подход имеет значительные достоинства: повышается эмоциональная вовлечённость учащихся, особенно важное качество для начальной школы и подросткового возраста, где концентрация на академических занятиях бывает затруднительна. Интеграция заданий в единый сюжет обеспечивает глубокое погружение в материал, усиливает восприятие информации и поддерживает постоянный интерес. Индивидуализация заданий позволяет учитывать уровень подготовки и индивидуальные интересы каждого ребёнка, повышая эффективность обучения. Всё вместе это формирует необходимые современные компетенции: умение успешно взаимодействовать в коллективе, самостоятельно получать и обрабатывать информацию, уверенно действовать в условиях неопределённости [4].

В дальнейшем мы планируем разработать универсальный сборник тематических уроков, где сюжет будет подобран таким образом, чтобы можно было применить наш шаблон для любого урока физической культуры.

### **Библиографический список**

Монографии, учебники, учебные пособия

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. - Москва : Просвещение, 1976. - 157 с.
2. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : НГПИ, 2014. 52 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

3. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 2017. – № 2. – С. 42 – 47.
4. Посмёткина, Н. Н. Мотивация учения и ее влияние на формирование личности младшего школьника в условиях совместной деятельности / Н. Н. Посмёткина // Всероссийская научно-практическая конференция «Теоретические и прикладные проблемы психологии личности». – Пенза, 2014. – С.113–115.

*А.С. Чинькова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ларионова В.В.*

### **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Современное начальное образование функционирует в условиях смены образовательной парадигмы: приоритетом становится не трансляция готового объёма знаний, а формирование у обучающихся умения учиться самостоятельно.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве ключевых результатов называет овладение универсальными учебными действиями, что невозможно без устойчивой познавательной активности [1]. Однако младший школьный возраст (7–10 лет) характеризуется преобладанием наглядно-образного мышления, произвольностью внимания и памяти, а также внешней учебной мотивацией, что делает традиционные словесные методы обучения малоэффективными.

Особенно остро эта проблема проявляется на уроках математики, где абстрактные понятия (число, форма, величина, геометрические тела) трудно воспринимаются без опоры на визуальный ряд. Психолого-педагогические исследования отмечают, что значительная часть младших школьников испытывает устойчивые трудности при переходе от конкретно-действенного к абстрактно-логическому мышлению, что снижает познавательный интерес и может приводить к формальному усвоению материала [2], [3]. В этой связи возникает необходимость поиска дидактических средств, способных визуализировать абстрактное математическое содержание и создавать эмоционально привлекательный для ребёнка контекст обучения. Одним из таких перспективных средств является мультипликация.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования познавательной активности. В этот период происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению: в 1–2 классах преобладает решение конкретных задач в наглядно-действенном плане, к 3 классу формируется аналитико-синтетический тип деятельности, осваивается действие моделирования [3]. Внимание детей носит преимущественно произвольный характер: концентрация на одном объекте не превышает 10–20 минут, объём внимания мал, переключение затруднено. Память также является наглядно-образной: лучше запоминается то, что вызывает эмоциональный отклик. Учебная мотивация на начальном этапе чаще внешняя (оценка, похвала), что требует специальных условий для её перевода во внутреннюю.

Исходя из этих особенностей, можно выделить следующие ключевые факторы, затрудняющие активизацию познавательной деятельности на уроках математики: абстрактность математических понятий (число, множество, геометрическое тело) при доминировании наглядно-образного мышления. Быстрая утомляемость и низкая произвольность внимания, требующие частой смены видов деятельности. Преобладание произвольного запоминания, при котором формальные правила и алгоритмы усваиваются хуже, чем образные сюжеты. Внешний характер мотивации, не обеспечивающий устойчивого интереса к решению учебных задач.

Эффективность использования мультипликации для активизации познавательной деятельности обеспечивается соблюдением следующих дидактических принципов: Принцип наглядности и образности – использование анимации для визуализации абстрактных понятий (деление, форма, симметрия) через динамические образы и сюжеты. Принцип игровой деятельности – включение проблемных ситуаций из мультфильмов («Почему Витя Перестукин получил полтора землекопа?»). Принцип практико-ориентированности – решение

задач, возникающих перед героями (построить мост нужной длины, вычислить периметр кормушки для ДимДимыча). Принцип диалогичности и рефлексии – обсуждение действий персонажа, прогнозирование его шагов, анализ ошибок. Принцип преемственности – связь анимационного содержания с программным материалом по математике (арифметика, геометрия, логика) [5].

Структура урока математики с использованием мультипликации может быть представлена следующей моделью: целевой компонент: формирование конкретного вычислительного или геометрического навыка, развитие умения анализировать и рассуждать; содержательный компонент: отбор фрагментов мультфильмов, соответствующих возрасту и учебной теме; процессуальный компонент: последовательность этапов (мотивационный – просмотр проблемного фрагмента; основной – решение задач от героя, анализ ошибок; рефлексивный – творческое задание «Продолжи мультфильм»).

Оценочный компонент: неформальная оценка через решение кейса от персонажа, создание памятки или плаката. Наиболее эффективными методами работы с мультипликацией на уроках математики являются:

Проблемные методы: создание проблемной ситуации через фрагмент мультфильма («Почему герой ошибся? Как правильно?»). Например, эпизод из «В стране невыученных уроков» с задачей про землекопов [4].

Игровые методы: «Лови ошибку» (найди ошибку в решении персонажа), «Реши задачу персонажа»).

Творческие методы: «Продолжи мультфильм» (придумать правильное решение и показать его в виде рисунка или короткой сценки).

Специальные приёмы: «Стоп-кадр» (остановка для анализа и прогнозирования), «Задачи от героя» (задание формулируется от лица персонажа), «Прогнозирование» (что сделает Архимед? А что предложишь ты?).

Преимущества мультипликации перед статичной наглядностью очевидны: динамика позволяет показать процесс, а не результат; эмоциональный отклик, создаваемый сюжетом и героями, поддерживает непроизвольное внимание; эффект присутствия превращает ученика из пассивного наблюдателя в соучастника решения проблемы. Например, при изучении темы «Обыкновенные дроби» демонстрация деления пиццы в «Смешариках» даёт более прочное запоминание, чем статичная схема, поскольку дети видят динамику разделения целого на части и слышат объяснение от любимого персонажа [6].

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что проектирование уроков математики с использованием средств мультипликации является эффективным направлением активизации познавательной деятельности младших школьников, отвечающим требованиям ФГОС НОО и психолого-возрастным особенностям обучающихся. Ключевыми условиями эффективности данного процесса являются строгая ориентация на преобладание наглядно-образного мышления и непроизвольного внимания. Мультипликация выступает не просто как иллюстрация или элемент развлечения, а как мощный дидактический инструмент, способный через систему проблемных, игровых и творческих методов («стоп-кадр», задачи от героя, прогнозирование, «лови ошибку»)

трансформировать абстрактное математическое содержание в личностно значимое для ребёнка знание, подкреплённое эмоциональным опытом.

Дальнейшая работа может быть направлена на систематизацию методических рекомендаций по отбору анимационных материалов для разных тематических блоков курса математики в начальной школе.

### **Библиографический список**

#### Федеральные законы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. – URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 20.03.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2015. – 1136 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2020. – 152 с.

4. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 2022. – 64 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Асхадуллина, Н. Н. Мультипликация как средство развития познавательной активности младших школьников / Н. Н. Асхадуллина, Л. Ф. Фаттахова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 16–19.

6. Одиноква, Е. Н. Использование учебных мультфильмов на уроках в начальной школе / Е. Н. Одиноква // Начальная школа плюс До и После. – 2018. – № 7. – С. 45–48.

# ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*А.Р. Абдрашитова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ларионова В.В.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Современное начальное образование в условиях цифровизации направлено на формирование ключевых компетенций XXI века, среди которых особое место занимает пространственное мышление — основа инженерной, художественной и научной деятельности [3]. ФГОС НОО акцентирует внимание на метапредметных результатах: знаково-символическом моделировании и работе с графической информацией [1].

Традиционные уроки, однако, ограничены временем и преимущественно двухмерными материалами, что снижает их эффективность для развития пространственных представлений. В этой связи перспективным средством становятся внеурочные занятия по образовательной робототехнике: процесс конструирования требует от ребёнка мысленного вращения объектов, сопоставления форм и размеров, прогнозирования результатов сборки, что напрямую стимулирует развитие пространственного мышления [2].

Цель данной статьи — теоретически обосновать и раскрыть методические основы формирования пространственного мышления младших школьников на внеурочных занятиях по робототехнике.

Определение пространственного мышления, данное И. С. Якиманской, гласит, что это специфический вид мыслительной деятельности, основным содержанием которого является создание пространственных образов и оперирование ими при решении задач, требующих анализа пространственных свойств объектов [3].

Отличие от пространственных представлений заключается в том, что представление отвечает на вопрос «как выглядит объект?», а мышление — «что изменится, если объект повернуть?», «как будет выглядеть фигура в разрезе?» [3].

Структура пространственного мышления (по И. С. Якиманской) включает: пространственный анализ (расчленение объекта на элементы); пространственный синтез (объединение элементов в целостную структуру); пространственное моделирование (создание и преобразование моделей); оперирование образами (мысленное вращение, перемещение, трансформация) [3].

Три типа оперирования образами, выделенные исследователем: изменение положения, изменение структуры, их комбинация [3].

Возрастные особенности 7–10 лет:

1) переход от эгоцентрической позиции к пониманию разных проекций, что соответствует этапам становления наглядно-образного и словесно-логического мышления;

2) пик развития способности к мысленному вращению приходится на 9–10 лет, однако требует систематической тренировки [2];

3) трудности: синкретизм восприятия, фрагментарность образа, сложность перехода  $2D \leftrightarrow 3D$  [6];

4) новообразования: рефлексия, внутренний план действий, произвольность [7].

Младший школьный возраст сенситивен для развития пространственного мышления, но требует специально организованных внеурочных занятий с опорой на практическую деятельность и планомерное усложнение пространственных задач.

Образовательная робототехника – это интегративная учебная дисциплина, синтезирующая конструкторскую деятельность (сборка механической части), логико-математическую (программирование, работа с числами и углами), исследовательскую (тестирование, модификация) и творческую (дизайн) деятельность [4].

Отличие робототехники от традиционного конструирования заключается в том, что традиционные виды конструирования статичны или требуют внешнего физического воздействия, тогда как робототехника на внеурочных занятиях предлагает программируемую динамику, объективную обратную связь и «оживление» модели [2].

Анализ структуры занятий позволяет выделить ключевые этапы, каждый из которых направлен на развитие определённого компонента пространственного мышления (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь этапов работы на внеурочном занятии по робототехнике с компонентами пространственного мышления

Этап занятия	Что делает ученик	Развиваемый компонент
Сборка по схеме	Переводит 2D-изображение в 3D-конструкцию	Пространственный анализ, перекодирование $2D \leftrightarrow 3D$
Свободное конструирование	Мысленно собирает образ будущего робота	Пространственный синтез
Программирование движений	Мысленно моделирует траекторию, углы поворота	Оперирование динамическими образами
Тестирование и отладка	Анализирует ошибку, корректирует образ	Рефлексия, трансформация образа

Роль обратной связи: цикл «замысел → реализация → ошибка → анализ → коррекция» превращает ошибку в инструмент обучения, переводя стихийные представления на уровень осознанного оперирования [4].

Связь с теорией поэтапного формирования умственных действий: от материального действия (руками) через речь к умственному действию (в уме) обеспечивает успешную интериоризацию пространственных знаний и операций [6].

Робототехника на внеурочных занятиях – не просто набор занимательных игр, а полноценное средство формирования целостной структуры пространственного интеллекта младших школьников [2], [6].

Эффективность формирования пространственного мышления не является автоматическим следствием наличия конструкторов. Она обеспечивается

комплексом специально созданных педагогических условий, которые превращают спонтанную игру в целенаправленный развивающий процесс. Внеурочные занятия, в отличие от жестко регламентированного урока, позволяют варьировать содержание, темп и формы работы в соответствии с индивидуальными особенностями детей [7].

Опираясь на специфику робототехники и требования дополнительного образования, выделяются пять групп условий организации внеурочных занятий:

1. Поэтапность обучения (от простого к сложному) [5]: от репродуктивной работы по схемам (1-й год) через модификацию моделей к самостоятельному проектному творчеству и пространственному синтезу.

2. Специальные методические приёмы: проблемные вопросы («куда поставить датчик и почему?»), задания на «пространственный перевод» (схема ↔ объект), мысленные эксперименты с прогнозированием траекторий.

3. Развивающая предметно-пространственная среда: разнообразные конструкторы (LEGO, металлические с передачами), информационный фонд (схемы, техлитература), испытательные полигоны для тестирования в реальном времени.

4. Индивидуализация и дифференциация [7]: варьирование сложности заданий, дозированная помощь (от подсказки до наводящего вопроса), работа в индивидуальном темпе для предотвращения хронического неуспеха.

5. Систематическая рефлексия [6], [7]: устное обсуждение проблем и решений, защита проектов с аргументацией конструктивных выборов, ведение «Дневника инженера» с зарисовками идей.

Комплексная реализация указанных условий превращает занятия робототехникой из развлечения в мощный фактор интеллектуального развития младших школьников [7].

Пространственное мышление, объединяющее анализ, синтез, моделирование и мысленные операции с образами [2], наиболее эффективно формируется именно в младшем школьном возрасте. Однако традиционное обучение, опирающееся преимущественно на плоские изображения без практической работы с объёмными объектами, даёт ограниченный результат.

Образовательная робототехника компенсирует этот пробел благодаря сочетанию конструирования и программирования, наглядной обратной связи от реальных устройств и циклу «идея → воплощение → уточнение». Внеурочные занятия выступают оптимальной формой реализации данного потенциала: они позволяют выстроить поэтапную траекторию развития, внедрить проектно-проблемные задания, создать развивающую среду и обеспечить регулярную рефлексия в соответствии с ФГОС НОО [1].

С практической точки зрения это открывает возможность разработки целевой программы и подбора методов диагностики сформированности пространственного мышления. Таким образом, система внеурочных занятий по робототехнике является действенным инструментом развития данной способности у учащихся начальной школы, полностью отвечая современным образовательным стандартам и возрастным особенностям детей [7].

## Библиографический список

### Федеральные законы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. на 2026 г.) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140317/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140317/) (дата обращения: 20.05.2026).

### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Лусс, Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО / Т. В. Лусс. – Москва : Владос, 2023. – 104 с.

3. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 2020. – 240 с.

4. Байбородова, Л. В. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник для СПО / отв. ред. Л. В. Байбородова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 363 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/562031> (дата обращения: 20.05.2026). – Текст : электронный.

5. Габова, М. А. Дошкольная педагогика. Развитие пространственного мышления и графических умений : учебник для вузов / М. А. Габова. – Москва : Юрайт, 2024. – 152 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/572345> (дата обращения: 20.05.2026).

6. Серебренников, Л. Н. Методика обучения конструированию : учебник для СПО / Л. Н. Серебренников. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 155 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/513252> (дата обращения: 20.05.2026).

7. Талызина, Н. Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 174 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/567123> (дата обращения: 20.05.2026).

*В.В. Вагапова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ларионова В.В.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛЕГОКОНСТРУИРОВАНИЮ**

Современное начальное образование функционирует в условиях стремительного технического прогресса и цифровой трансформации всех сфер общественной жизни. Государство и социум формируют четкий запрос на воспитание личности, способной не только потреблять готовую информацию, но и критически её осмысливать, понимать принципы работы технических устройств и обладать основами инженерного стиля мышления уже на ранних этапах обучения. Младший школьный возраст (7–10 лет) является сенситивным периодом для

развития аналитических способностей, пространственного воображения и познавательной активности.

Именно в этом возрасте закладывается фундамент для формирования мышления, отвечающего требованиям высокотехнологичного общества. Однако традиционные учебные предметы, безусловно вносящие вклад в развитие мышления, ограничены временными рамками и необходимостью следования стандартной программе. Наиболее полно раскрыть потенциал детского технического творчества позволяет внеурочная деятельность, обладающая гибкостью форм, отсутствием жесткого оценивания и возможностью практико-ориентированного погружения.

Особое место среди направлений внеурочной работы занимает легоконструирование на базе базовых (немоторизованных) наборов, которое позволяет органично сочетать игровую деятельность с учебно-исследовательской, даёт немедленный и осязаемый результат и формирует инженерный склад ума через решение механических и конструктивных задач.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и раскрыть методические основы формирования инженерного мышления у младших школьников во внеурочной деятельности на занятиях по легоконструированию без использования моторов и программирования.

Инженерное мышление младших школьников: сущность, структура и возрастные особенности. В современной педагогической науке инженерное мышление рассматривается как особый вид мышления, формирующийся в процессе решения технических и конструкторских задач и направленный на создание нового продукта для решения конкретной проблемы [1].

В отличие от технического мышления, ориентированного на понимание устройства готовых механизмов, инженерное мышление включает способность к синтезу, преобразованию действительности и поиску нестандартных конструктивных решений. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить в структуре инженерного мышления четыре ключевых компонента, представленные в таблице 1 [2; 4].

Таблица 1 – Структура инженерного мышления младшего школьника.

Компонент	Содержание
Технический	Знание свойств деталей, понимание принципов крепления, устойчивости, равновесия и работы простейших механизмов (рычаг, блок, ось, шестерня).
Конструктивный	Умение читать схему или пошаговую инструкцию, планировать последовательность сборки, мысленно оперировать конструкцией и предвидеть результат действий.
Пространственный	Способность воспринимать объем, симметрию, соотносить 2D-изображение с 3D-объектом, мысленно вращать детали и компоновать их в пространстве.
Исследовательский	Умение ставить цель, выдвигать гипотезу («что будет, если...»), тестировать модель, анализировать ошибки, вносить коррективы и делать выводы.

Процесс формирования инженерного мышления проходит через три уровня: репродуктивный (сборка по образцу), продуктивный (решение задачи по условию) и творческий (реализация собственного замысла) [1].

Младший школьный возраст обладает благоприятными предпосылками для этого процесса: происходит переход от наглядно-образного к словесно-

логическому мышлению, активно развивается произвольность внимания и действий, формируется внутренний план деятельности.

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, мышление ребенка не только проявляется, но и формируется в активной практической деятельности [5]. Именно через предметно-практическое конструирование, где действие опережает теоретическое объяснение, ребенок накапливает технический опыт, становящийся основой инженерного стиля мышления.

Легоконструирование без моторизации — это моделирующая творческо-продуктивная деятельность, направленная на создание статичных или механически действующих объектов. Образовательные и базовые наборы LEGO (Classic, Creator, Education) включают балки, оси, шестерни, колеса, шкивы и соединительные элементы, что позволяет изучать законы механики, устойчивости и равновесия на наглядном материале [3].

Ключевыми преимуществами внеурочной деятельности в данном контексте выступают: отсутствие формального оценивания (снижение тревожности, рост внутренней мотивации), гибкость временных рамок (возможность довести эксперимент до логического конца) и практико-ориентированная среда («ручное» познание законов физики и механики). Реализация задач осуществляется через кружковую работу, студии технического творчества или краткосрочные мастерские (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы внеурочного занятия по легоконструированию

Этап	Содержание	Развиваемый компонент
Постановка технической проблемы	Осознание задачи, анализ условий, выдвижение предварительных идей.	Исследовательский, мотивационный.
Проектирование и планирование	Выбор схемы или эскиза, подбор деталей, мысленная сборка.	Конструктивный, пространственный.
Практическая сборка	Воплощение замысла в материале, отработка точности и технологической дисциплины.	Технический, психомоторный.
Испытание и коррекция	Проверка работоспособности, анализ ошибок, усиление конструкции, повторные тесты.	Исследовательский, аналитический.
Презентация и рефлексия	Демонстрация модели, объяснение принятых решений, оценка результата.	Коммуникативный, самоконтроль.

Для эффективного формирования инженерного мышления во внеурочной деятельности необходимо соблюдать следующие педагогические принципы: «от простого к сложному» (от статичных построек к механизмам с передаточными узлами), системность, проблемность (задача вместо прямой инструкции), свобода выбора и вариативность решений.

Целесообразно использовать следующие методы: конструирование по образцу (отработка базовых приемов), по условию (ключевой метод развития инженерного мышления), по замыслу (высший уровень самостоятельности) и обязательные испытания моделей. Функция педагога трансформируется: он выступает в роли тьютора, который создает проблемные ситуации, задает уточняющие вопросы и организует доброжелательную критику, не давая готовых ответов [6].

В практической работе эффективно применяются приемы, стимулирующие инженерное мышление: «Найди слабое место» (поиск причин неустойчивости),

«Испытатель» (проверка на прочность и фиксация дефектов), «Дострой по функции» (добавление элементов для выполнения нового условия), «Прогнозирование» (предсказание поведения конструкции с последующей проверкой).

В таблице 3 приведены конкретные примеры заданий без моторизации, но с инженерной задачей.

Таблица 3 – Примеры внеурочных заданий по легоконструированию

Параметр	Задание 1: «Мост-испытатель»	Задание 2: «Грузовой кран с лебедкой»
Тема	Равновесие и распределение нагрузки.	Простые механизмы: рычаг, блок, вал.
Класс	2–3 класс	3–4 класс
Техническая задача	Сконструировать мост из ограниченного набора деталей, способный выдержать заданный вес (ластик, монеты).	Создать модель крана с ручной лебедкой, поднимающей груз на заданную высоту без обрыва нити.
Результат	Дети выявляют зависимость устойчивости от ширины основания и формы фермы. Защита: «Как распределить нагрузку?».	Ученик демонстрирует принцип наматывания нити на вал и работу блока. Защита: «Почему кран не опрокидывается?».

Таким образом, грамотно организованная внеурочная деятельность, основанная на принципах системности, проблемности и свободы творчества, с использованием методов конструирования по условию и замыслу, создаёт оптимальные условия для последовательного формирования инженерного мышления младших школьников. Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что легоконструирование без моторизации во внеурочной деятельности является эффективным средством развития инженерного мышления, поскольку отвечает требованиям ФГОС НОО, учитывает психолого-возрастные особенности обучающихся и переводит абстрактные инженерные задачи в плоскость наглядно-практической деятельности, наиболее доступной для данного возраста.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности разработки программы внеурочных занятий по легоконструированию и диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компонентов инженерного мышления, что составляет перспективу дальнейшего исследования.

### Библиографический список

Монографии, учебники, учебные пособия

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 3-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся / А. В. Леонтович. — Москва : Просвещение, 2018. — 160 с.
3. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. — Москва : Академия, 2009. — 192 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2022. — 720 с.

5. Байбородова, Л. В. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник для СПО / отв. ред. Л. В. Байбородова. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2025. — 363 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

6. Тимирбулатова, Э. И. Социализация детей дошкольного возраста в процессе LEGO-конструирования / Э. И. Тимирбулатова, Н. Д. Петрова // Педагогика городского пространства: сборник трудов конференции. — Самара : АСГАРД, 2015. — С. 477–482.

*К.А. Лурье,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ларионова В.В.*

## **РАБОЧИЕ ЛИСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Современное начальное образование функционирует в условиях активного внедрения метапредметного подхода, закреплённого в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [1]. Одним из ключевых планируемых результатов освоения основной образовательной программы является овладение основами логического и алгоритмического мышления, умение выполнять и составлять простейшие алгоритмы. Младший школьный возраст (7–10 лет) рассматривается в психолого-педагогической литературе как сенситивный период для развития внутреннего плана действий [4] и способности к пошаговому планированию.

Однако традиционная урочная деятельность часто ограничивается формированием вычислительных алгоритмов, не раскрывая всего потенциала алгоритмического мышления. Внеурочная деятельность, обладающая гибкостью форм и добровольностью участия, создаёт благоприятные условия для выхода за рамки стандартных алгоритмических схем. Эффективным инструментом в данном контексте выступают рабочие листы, позволяющие в наглядной и занимательной форме организовать работу по развитию алгоритмического мышления.

В психолого-педагогической литературе алгоритмическое мышление определяется как способность структурированно мыслить, разбивать сложную задачу на отдельные этапы, выстраивать оптимальные последовательности действий и прогнозировать их результаты [4]; [6]. Данный вид мышления не сводится к простому знанию алгоритмов, а представляет собой особый стиль познавательной деятельности, направленный на конструирование порядка действий.

Структура алгоритмического мышления включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание свойств алгоритмов: дискретность,

детерминированность, массовость, результативность); операциональный (умение выполнять готовые алгоритмы, анализировать промежуточные результаты); продуктивный (способность самостоятельно составлять алгоритмы для новых задач) [4].

Важно дифференцировать алгоритмическое мышление от смежных видов. Логическое мышление отвечает на вопрос «почему?», устанавливая причинно-следственные связи. Алгоритмическое — на вопрос «как сделать?», выстраивая последовательность шагов. Вычислительное мышление является более широким понятием, а алгоритмическое выступает его ядром, отвечающим за построение рабочей конструкции из выделенных элементов [7].

Младший школьный возраст характеризуется переходом от дооперационального мышления к стадии конкретных операций [2]. Ключевым новообразованием является развитие внутреннего плана действий [3], что позволяет ребёнку мысленно выстраивать последовательность операций до их практической реализации.

На уровне актуального развития детям 7–10 лет доступны: понимание последовательности, работа по образцу и пошаговой инструкции, освоение знаково-символических средств. Однако абстрактные понятия («условие», «цикл», «переменная») без визуальной или игровой поддержки остаются недоступными. Рефлексия развита недостаточно: при сбое дети не всегда могут локализовать ошибку [4].

Таким образом, для развития алгоритмического мышления у младших школьников необходимо наглядное, пошаговое, игровое средство. Именно таким средством становится рабочий лист.

Рабочий лист (далее - РЛ) — это специально сконструированный педагогом дидактический материал, предназначенный для организации и управления самостоятельной учебной деятельностью обучающегося [7]. Его главная задача — создание условий для продуктивной познавательной деятельности путём пошагового структурирования действий ученика [6].

Принципиальные отличия рабочего листа от других средств обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Сравнительная характеристика дидактических материалов

Средство	Характер деятельности	Функция
Карточка	репродуктивный (тренажёр)	отработка навыка
Пропись	репродуктивный (копирование)	формирование каллиграфии
Учебник	пассивное восприятие	источник информации
Рабочий лист	активное преобразование	управление познанием

Виды рабочих листов классифицируются по дидактической цели (тренировочные, диагностические, проблемно-поисковые, листы-шаблоны) и по способу оформления (текстовые, графические, смешанные, скетч-листы) [6].

Для развития алгоритмического мышления наиболее значимы следующие функции рабочего листа:

1. Структурирование шагов — РЛ разбивает задачу на этапы, что соответствует принципу дискретности алгоритма.

2. Визуализация последовательности — стрелки, блок-схемы, пиктограммы делают алгоритм «видимым» для ребёнка.

3. Рефлексия — блоки «проверь себя», «найди ошибку в инструкции», «лестница успеха» формируют навык самоконтроля.

4. Продуктивная деятельность — задания типа «Составь свой алгоритм», «Исправь ошибку» развивают творческий компонент алгоритмического мышления.

Рабочий лист позволяет материализовать алгоритм для младшего школьника, переводя абстрактную последовательность действий в наглядную, осязаемую форму.

Внеурочная деятельность, согласно ФГОС НОО, осуществляется в формах, отличных от классно-урочной, и обладает характеристиками, делающими её благоприятной средой для использования рабочих листов:

1) добровольность и отсутствие жёсткого оценивания (снимается психологическое напряжение и страх ошибки);

2) гибкость форм (клубные часы, проектные интенсивы, межпредметные модули);

3) метапредметная направленность [1];[7].

По сравнению с урочной формой, внеурочная деятельность предоставляет обучающимся время на «проживание» алгоритма, возможность допустить ошибку и скорректировать действия без негативной оценки, а также интегрировать алгоритмические структуры с игрой и конструированием.

Примеры использования рабочих листов во внеурочной деятельности:

1. РЛ как инструкция по сборке (линейный алгоритм). На занятии по робототехнике ученик получает пошаговую инструкцию по сборке модели. Контрольные точки («Проверь, свободно ли вращается колесо») позволяют осмыслить каждый шаг алгоритма.

2. РЛ как карта с ветвлениями («если — то»). В игровом сценарии ученик движется по карте: «Если в решении получилось чётное число — иди налево, если нечётное — направо». Визуализируется понятие условия выбора.

3. РЛ для игры «программист — исполнитель». В парах один ученик составляет алгоритм в РЛ, другой строго его выполняет. Анализ ошибок формирует понимание точности и детализации команд как ключевых свойств алгоритма.

Методические условия успешности использования рабочих листов включают проблемно-поисковый характер заданий, системность применения, а также обязательную визуализацию и пошаговую подачу материала, соответствующую наглядно-образному мышлению младших школьников.

Внеурочная деятельность в сочетании с рабочими листами создаёт образовательную среду, где алгоритмическое мышление перестаёт быть абстракцией и превращается в практически применимый инструмент познания.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы. Алгоритмическое мышление младших школьников успешно развивается при опоре на наглядность, игровую мотивацию и пошаговую организацию деятельности. Рабочий лист выступает не просто раздаточным материалом, а инструментом управления мыслительной деятельностью, позволяющим визуализировать алгоритм, структурировать шаги и осуществлять рефлексия.

Внеурочная деятельность, благодаря добровольности, гибкости и метапредметной направленности, создаёт уникальные условия для применения рабочих листов, снимая психологические барьеры и предоставляя время для усвоения алгоритмических структур через практическое «проживание» деятельности.

Проектирование внеурочных занятий с использованием рабочих листов является педагогически целесообразным средством развития алгоритмического мышления младших школьников, отвечающим требованиям ФГОС НОО к формированию метапредметных результатов.

### Библиографический список

#### Федеральные законы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. на 2026 г.) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140317/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140317/) (дата обращения: 20.05.2026).

#### Иные нормативные правовые акты

2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.05.2021) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_92839/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_92839/) (дата обращения: 20.05.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; пер. с фр. В. А. Лукова. – Москва : Римис, 2022. – 448 с.

4. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 2021. – 280 с.

5. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ЛЕНАНД, 2019. – 224 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

6. Вишневская, И. В. Рабочий лист как средство формирования гибких навыков младших школьников во внеурочной деятельности / И. В. Вишневская, И. И. Гоголева // Образование и воспитание. – 2023. – № 3.2 (44.2). – С. 57–63.

7. Ершов, А. П. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре / А. П. Ершов // Информатика и образование. – 1987. – № 6. – С. 3–11.

8. Миренкова, Е. В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной познавательной деятельности в естественно-научном образовании / Е. В. Миренкова // Ценности и смыслы. – 2021. – № 1. – С. 115–130.

# КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

*К. Гневыхева,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ульянова Т.А.*

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В эпоху глобализации и стремительных социальных изменений способность к эффективному общению и построению продуктивных взаимоотношений становится определяющим фактором успешной интеграции личности в общество. Как отмечал выдающийся психолог Л. С. Выготский, именно развитые коммуникативные навыки в детском возрасте закладывают фундамент для дальнейшей социальной успешности человека [2]. Социально-психологическая адаптация становится приоритетным направлением в современной психолого-педагогической практике работы с младшими школьниками.

В контексте модернизации образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов особую значимость приобретает вопрос социализации детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1]. Современные образовательные требования ставят перед специалистами задачу не только обучения, но и всесторонней подготовки таких детей к самостоятельной жизни в обществе.

Психолого-педагогическая практика выявляет ряд специфических трудностей в коммуникативной сфере у младших школьников с ЗПР: сниженную речевую активность, ограниченный словарный запас и нарушения в восприятии эмоциональных состояний окружающих [3].

Коммуникативные умения представляют собой сложную многоуровневую структуру, объединяющую различные аспекты социального взаимодействия. Они включают способность к установлению и поддержанию контактов, умение интерпретировать вербальные и невербальные сигналы, навыки построения эффективного диалога. У детей с ЗПР формирование этих компетенций происходит с особыми трудностями, особенно в части развития навыков сотрудничества и эмпатии, что существенно затрудняет их социальную адаптацию [3].

Учитывая специфику коммуникативных нарушений у детей с ЗПР, возникает острая необходимость в поиске инновационных методов коррекционной работы. В этом контексте особое внимание заслуживает театрализация как эффективный инструмент развития коммуникативных навыков [4].

Коррекционный потенциал театрализации заключается в создании естественной мотивации к общению, предоставлении наглядных опор для формирования речевых высказываний и обеспечении безопасной среды для отработки различных коммуникативных ситуаций [5].

Внеурочная деятельность выступает оптимальным пространством для внедрения театрализованных практик в образовательный процесс [1]. Её гибкость позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, постепенно формируя необходимые коммуникативные умения.

Коррекционная работа базируется на следующих основополагающих принципах: последовательности и поэтапности, эмоциональной вовлечённости участников, опоры на сохранённые функции и организации партнёрского взаимодействия [5].

Особую ценность театрализации придаёт её комплексное воздействие на развитие личности ребёнка с ЗПР. Помимо совершенствования речевых навыков, она способствует формированию эмоционально-волевой сферы, развитию творческих способностей и социальной активности. В процессе участия в театрализованной деятельности происходит естественное включение ребёнка в коммуникативный процесс, что создаёт благоприятные условия для преодоления имеющихся трудностей [4].

Таким образом, интеграция театрализации во внеурочную деятельность представляет собой перспективное направление в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР. Данный подход обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты коммуникативной сферы, что подчёркивает его научную и практическую значимость в контексте решения актуальных задач современного образования.

### **Библиографический список**

#### Иные нормативные правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. – Москва : Просвещение, 2015. – 32 с. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.03.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва : Юрайт, 2021. — 281 с.

3. Стрекалова, Т. А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития : монография / Т. А. Стрекалова. — Москва : ВЛАДОС, 2020. — 215 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

4. Ананченко, Е. А. Развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития средствами театрализованной деятельности / Е. А. Ананченко, Н. В. Корчаловская // Молодой исследователь Дона. — 2025. — № 4 (10). — С. 95–99.

5. Гогоберидзе, А. Г. Театрализованная деятельность в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2018. — 192 с.

*Е.А. Касиляускайте,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Мухаметшина В.Р.*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНЫХ ОПОР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Актуальность исследования проблемы развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) на уроках литературного чтения с помощью наглядных опор обусловлена рядом существенных факторов. Связная речь выступает важнейшим инструментом коммуникации и познания, напрямую влияющим на успешность учебной деятельности и социальную адаптацию ребёнка. У младших школьников с ЗПР формирование связной речи осложняется ограниченным словарным запасом, трудностями в построении грамматически правильных предложений, проблемами с логическим изложением мыслей. Это создаёт барьеры в освоении учебной программы, особенно на уроках литературного чтения, где требуется пересказ, анализ текста и выражение собственного мнения [1].

Нормативные документы подчёркивают необходимость индивидуализированного подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья закреплены принципы учёта особых образовательных потребностей, создания специальных условий для развития речевых навыков, использования практико-ориентированных и наглядных методов обучения [4]. Наглядные опоры полностью соответствуют этим требованиям и позволяют компенсировать дефициты речевого развития у детей с ЗПР.

Научные исследования (Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, Т. А. Власовой, Н. И. Жинкина и др.) подтверждают, что наглядность активизирует познавательную деятельность и служит мощным стимулом для речевой активности. Однако вопрос системного применения наглядных опор именно на уроках литературного чтения для развития связной речи у младших школьников с ЗПР остаётся недостаточно изученным. Отсутствует единая методика подбора и использования таких опор в зависимости от этапа работы с текстом и уровня речевого развития ребёнка.

Связная речь занимает центральное место в системе речевого развития человека, являясь не только важнейшим средством коммуникации, но и показателем общего психического развития личности. В современной психолого-педагогической литературе понятие «связная речь» рассматривается с лингвистической, психологической, психолингвистической и педагогической позиций. С лингвистической точки зрения, связная речь определяется как отрезок речи, обладающий самостоятельностью, целостностью и единством, который состоит из логически и грамматически связанных между собой предложений. Основными признаками связной речи являются смысловая целостность,

структурная оформленность, логическая последовательность и коммуникативная направленность [7].

С психологической точки зрения, связная речь рассматривается как сложный психический процесс, включающий мотивационный, смысловой и исполнительный компоненты. Как отмечал Л. С. Выготский, мысль не воплощается в слове, а совершается в слове. Процесс порождения связного речевого высказывания предполагает переход от замысла (внутренней программы) к внешней речи через этапы внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования и моторной реализации. А. А. Леонтьев подчёркивал, что связная речь – это не просто последовательность предложений, а целостное речевое произведение, обладающее внутренней структурой и замыслом [5].

Сравнительный анализ возрастных особенностей развития связной речи у нормотипичных детей и их сверстников с ЗПР показывает качественное своеобразие речевого развития при данном нарушении. У детей с нормативным развитием к 7–8 годам формируются основы диалогической и монологической речи, а к 9–10 годам связная речь достигает уровня, позволяющего самостоятельно продуцировать развёрнутые высказывания. У детей с ЗПР развитие связной речи происходит с выраженной задержкой (на 2–3 года) и качественным своеобразием: при относительной сохранности бытовой диалогической речи резко страдает монологическая речь, наблюдаются трудности внутреннего программирования высказывания, бедность словарного запаса, аграмматизмы, нарушение логической последовательности и низкая речевая активность [16].

Уроки литературного чтения занимают особое место в системе коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ЗПР. Однако дети с ЗПР испытывают значительные трудности при работе с текстом: они долго и с большим трудом овладевают техникой чтения, недостаточно понимают смысл прочитанного, допускают пропуски, замены, перестановки букв, с трудом передают главную мысль произведения, устанавливают причинно-следственные связи и характеризуют героев. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных средств, методов и приёмов, которые облегчат процесс формирования связной речи у данной категории детей [8].

Одним из таких средств выступают наглядные опоры, которые позволяют сделать абстрактный речевой материал доступным для восприятия и воспроизведения. Наглядные опоры в коррекционной педагогике понимаются как специально созданные средства визуализации учебного материала, которые помогают ребёнку с ЗПР структурировать информацию, выделять главное, устанавливать логические связи и последовательно воспроизводить речевое высказывание. К наглядным опорам относятся предметные и сюжетные картинки, серии картинок, иллюстрации к тексту, картинные планы, опорные картинки к каждому предложению, пиктограммы, мнемотаблицы, сенсорно-графические схемы, карточки-схемы для моделирования предложений, а также условные обозначения [10].

Особого внимания заслуживает метод наглядного моделирования. В основе этого метода лежит принцип замещения реальных объектов и отношений между

ними схематическими изображениями, что позволяет ребёнку с ЗПР, у которого преобладает наглядно-образное мышление, более эффективно воспринимать, перерабатывать и воспроизводить речевую информацию. Как отмечает Л. С. Выготский, использование наглядных опор и создание плана высказывания является одним из факторов, облегчающих процесс становления связной речи [3].

Исследования, проведённые Е. Ю. Приступой, показали, что у младших школьников с ЗПР имеются значительные сложности в смысловом (семантическом) программировании и языковом оформлении связных высказываний по всем видам работ. На основе этих данных была разработана программа коррекционной работы по развитию связной речи у младших школьников с ЗПР на основе метода наглядного моделирования. В процессе формирующего эксперимента использовались такие задания, как составление рассказа по сюжетной картинке с выкладыванием фишек под картинкой в определённой последовательности и составление описательного рассказа о предмете с использованием схемы-описания [17].

Для того чтобы наглядные опоры действительно способствовали развитию связной речи у младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения, необходимо соблюдение ряда условий.

Во-первых, наглядные опоры должны соответствовать возрасту и уровню речевого развития детей. На начальном этапе используются более простые виды опор (предметные картинки, готовые мнемотаблицы), затем постепенно вводятся более сложные (пиктограммы, схемы, модели).

Во-вторых, необходимо поэтапное усложнение речевых заданий с опорой на наглядность: от репродуктивных заданий (узнавание, называние, пересказ по готовому плану) к заданиям с элементами творчества и далее к самостоятельным творческим заданиям.

В-третьих, важна постепенная редукция наглядных опор по мере автоматизации речевых навыков [8].

Проведённое теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы. Связная речь представляет собой сложное системное образование, интегрирующее языковые, психологические, психолингвистические и педагогические компоненты. У детей с ЗПР развитие связной речи происходит с выраженной задержкой и качественным своеобразием: при относительной сохранности диалогической речи страдает монологическая речь, наблюдаются трудности внутреннего программирования высказывания, бедность словарного запаса, аграмматизмы и низкая речевая активность. Наглядные опоры (предметные и сюжетные картинки, пиктограммы, мнемотаблицы, схемы, модели) являются эффективным средством развития связной речи у младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения. Они компенсируют недостатки познавательного и речевого развития, обеспечивают внешнюю опору для программирования высказывания, облегчают запоминание и воспроизведение текста. Эффективность их использования достигается при соблюдении условий соответствия возрасту и уровню развития детей, поэтапного усложнения заданий, постепенной редукции опор и эмоциональной включённости педагога.

## Библиографический список

### Нормативные правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.04.2026).

### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 96 с.

3. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г. Ф. Кумарина [и др.]; под редакцией Г. Ф. Кумариной. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 286 с.

4. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; под редакцией В. А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.

### Интернет-ресурсы

5. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 2019. – URL: [https://pedlib.ru/Books/1/0472/1\\_0472-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/1/0472/1_0472-1.shtml) (дата обращения: 08.04.2026).

6. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. – Москва : Владос, 2019. – 136 с. – URL: [https://pedlib.ru/Books/6/0435/6\\_0435-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/6/0435/6_0435-1.shtml) (дата обращения: 08.04.2026).

*К.Е. Кокина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж № 1»,  
научный руководитель: Анищенко И.Л.*

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования определены основные цели, в которых уделено внимание формированию у детей младшего школьного возраста универсальных учебных действий с учётом их индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей, а также роли и значения видов деятельности, направленных на развитие познавательного интереса. Стандарт обозначает развитие познавательной активности как одну из центральных педагогических целей, от которой зависит основной результат образования [1].

Г. И. Щукина определяет познавательный интерес как избирательную направленность личности, обращённую к области познания, её предметной

стороне и самому процессу овладения знаниями. Познавательный интерес, по её мнению, занимает центральное место в структуре направленности личности и отражает уровень её активности [8]. Н. Г. Морозова определяет познавательный интерес как активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру [5]. Л. И. Божович рассматривала познавательный интерес в контексте формирования мотивационной сферы личности, подчёркивая его роль в становлении «внутренней позиции школьника» [4]. Познавательный интерес, по Т. И. Шамоной, — это деятельное состояние, которое проявляется в отношении ребёнка к предмету и процессу деятельности [7].

Многими исследователями отмечается недостаточная выраженность познавательного интереса у детей с задержкой психического развития (ЗПР), которая проявляется в незначительной любознательности. По данным Н. В. Бабкиной, более 70% младших школьников с ЗПР не способны самостоятельно выделить существенные признаки объекта при его рассмотрении, ограничиваясь случайными, незначимыми деталями, что свидетельствует о поверхностном характере интереса [3]. Р. Д. Триггер отмечает, что низкий уровень познавательного интереса у детей с ЗПР негативно сказывается не только на обучении, но и на их социальной адаптации [6].

В Федеральной адаптированной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе для обучающихся с ЗПР, специфические образовательные потребности включают: постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к окружающему предметному и социальному миру. Большое внимание к развитию познавательного интереса отражается в программе по предмету «Окружающий мир», так как он несёт в себе большой развивающий потенциал [2].

Для детей с ЗПР характерны фрагментарность и неустойчивость познавательного интереса. Интерес может возникнуть к яркому, наглядному материалу (например, к картинке в учебнике), но гаснет сразу же, как только требуется произвольное внимание или интеллектуальное усилие. Наглядные методы обучения — это способы организации учебно-познавательной деятельности, основанные на чувственном восприятии объектов, явлений или их изображений. В контексте коррекционной педагогики они выступают не просто как иллюстрация, а как системообразующий инструмент, выполняющий компенсаторную, активизирующую, опосредующую и стимулирующую функции.

Натуральная наглядность предполагает демонстрацию реальных объектов природы: комнатных растений, гербариев, коллекций почв и минералов, чучел животных, а также проведение практических опытов. Для ребёнка с ЗПР встреча с реальным природным объектом имеет гораздо большее значение, чем рассматривание его изображения, поскольку позволяет задействовать не только зрение, но и осязание, обоняние, а иногда и слух. Изобразительная наглядность включает в себя предметные и сюжетные картинки, фотографии, иллюстрации, плакаты, а также современные мультимедийные презентации и видеофрагменты.

Перечисленные виды изобразительной наглядности являются важным, но базовым инструментом. Для эффективного развития познавательных процессов у

детей с ЗПР этого арсенала недостаточно. Следующей, более высокой ступенью в иерархии наглядных средств является моделирование.

Моделирование — это целенаправленный процесс исправления недостатков развития путём построения и изучения моделей каких-либо явлений, предметов или объектов. К видам наглядного моделирования, адаптированным для детей с ЗПР, относят символы, графические схемы, мнемотаблицы и опорные таблицы. Наглядное моделирование облегчает детям с ЗПР овладение связной речью, так как использование символов, пиктограмм и схем облегчает запоминание, увеличивает объём памяти и в целом развивает речемыслительную деятельность детей [3].

Анализ педагогической практики позволяет выделить условия, при которых использование наглядных методов на уроках окружающего мира будет максимально эффективно для развития познавательного интереса у младших школьников с ЗПР. К таким условиям относятся: поэтапное предъявление наглядного материала; сочетание наглядности с практической деятельностью ребёнка; дозированная помощь взрослого при интерпретации наглядного материала; создание ситуации успеха, когда даже небольшое продвижение с использованием наглядной опоры получает положительное эмоциональное подкрепление [5].

Таким образом, наглядные методы, применяемые на уроках окружающего мира в работе с младшими школьниками с ЗПР, представляют собой не просто средство иллюстрации учебного материала, а мощный инструмент коррекции познавательной сферы. При правильном отборе и методически грамотном использовании наглядные методы позволяют компенсировать недостатки восприятия, внимания и мышления, активизировать ситуативный интерес, а затем постепенно формировать устойчивую познавательную мотивацию, необходимую для успешного обучения в школе.

## Библиографический список

### Иные нормативные правовые акты

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (ред. от 22.01.2024). — URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 22.04.2026).

2. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023 (ред. от 17.07.2024). — URL: [publication.pravo.gov.ru/document/0001202212280005/](https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202212280005/) (дата обращения: 22.04.2026).

### Монографии, учебники, учебные пособия

3. Бабкина, Н. В. Психологическая готовность к школе детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — 2-е изд., перераб. — Москва : Институт коррекционной педагогики, 2020. — 175 с.

4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 400 с.
5. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. — Москва : Знание, 1979. — 48 с.
6. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — Санкт-Петербург : Питер, 2021. — 192 с.
7. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — Москва : Педагогика, 1982. — 209 с. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. — Москва : Педагогика, 1971. — 352 с.

*З. Мещерякова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Морозова О.М.*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО МЕТОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Развитие навыков смыслового чтения у младших школьников занимает центральное место в современной педагогической практике. Федеральные государственные образовательные стандарты (далее - ФГОС НОО и ФГОС НОО ОВЗ) рассматривают смысловое чтение как важнейший метапредметный результат, необходимый для формирования функциональной грамотности и успешной социализации.

Особую сложность освоение этого навыка представляет для детей с задержкой психического развития (далее - ЗПР). У них наблюдается разрыв между техникой и смыслом чтения, фрагментарность восприятия текста, сниженный самоконтроль. Традиционные методы обучения часто не учитывают специфические познавательные потребности таких детей, что делает актуальным поиск эффективных коррекционных средств.

Одним из перспективных инструментов выступает мультисенсорный метод, основанный на одновременной активации нескольких каналов восприятия.

Цель исследования – на основе анализа научной литературы теоретически обосновать возможности развития навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР посредством мультисенсорного метода на уроках литературного чтения.

Смысловое чтение, по мнению Н. Н. Светловской – это активная мыслительная и эмоциональная работа, направленная на постижение содержания текста, его основного смысла, идеи и авторской позиции [7]. В современной литературе выделяют четыре уровня работы с текстом:

1) восприятие – техническое декодирование (узнавание букв, слияние слогов);

2) понимание – осознание фактуальной информации (ответы на вопросы «Кто?», «Что сделал?», «Где?», «Когда?»);

3) интерпретация – постижение подтекста, мотивов героев, авторской позиции;

4) оценка – критическое осмысление прочитанного, соотнесение с собственным опытом.

Для детей с ЗПР наиболее труднодоступными являются уровни интерпретации и оценки, поскольку они требуют сформированности абстрактно-логического мышления и развитого самоконтроля [3]. Это требует применения специальных коррекционно-развивающих методов, в частности мультисенсорного подхода.

В современной специальной психологии ЗПР, по определению Н. Г. Бабиной, – это гетерогенная группа нарушений, проявляющаяся в замедлении темпа психического развития, парциальной недостаточности высших психических функций и потенциальной возможности компенсации [2].

Согласно классификации К. С. Лебединской, выделяют четыре типа ЗПР: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Наиболее стойкие трудности в овладении чтением наблюдаются при церебрально-органической форме, обусловленной органическим поражением центральной нервной системы [5].

Ключевые дефициты смыслового чтения у детей с ЗПР:

- 1) разрыв между технической и смысловой сторонами чтения;
- 2) фрагментарность восприятия текста;
- 3) недоступность интерпретации и оценки без помощи педагога;
- 4) сниженное смысловое прогнозирование;
- 5) несформированность самоконтроля.

Без специального коррекционного воздействия эти проблемы сохраняются даже к концу начального обучения, что подтверждается исследованиями Н. Г. Бабиной и Т. В. Ахутиной.

Мультисенсорный метод, по мнению, Н. Г. Бабина – это способ организации коррекционно-педагогического процесса, при котором учебная информация одновременно предъявляется через различные сенсорные каналы: зрительный, слуховой, тактильный, кинестетический и обонятельный [3]. Истоки метода лежат в теории сенсорной интеграции Джин Айрес.

Мультисенсорный метод эффективен для развития смыслового чтения у детей с ЗПР, поскольку он:

- 1) компенсирует дефициты (слабый канал замещается сильным);
- 2) увеличивает объём оперативной памяти (больше нейронных связей);
- 3) повышает мотивацию и помогает удержать внимание;
- 4) формирует целостный образ текста.

На основе анализа работ Н. Г. Бабиной, Е. Н. Землянкой и Н. Г. Пичугиной были выделены разновидности мультисенсорных техник. Например, зрительный канал задействуется через чтение с опорой на иллюстрации и цветовое выделение ключевых слов, слуховой – через прослушивание аудиозаписей и

звукоподражание, тактильно-кинестетический – через обведение букв пальцем по наждачной бумаге и лепку из пластилина, двигательный – через инсценировки и драматизацию, комбинированный – через создание мультисенсорных книг и «сенсорный пересказ».

Применение мультисенсорного метода на уроках литературного чтения предполагает последовательную реализацию трёх этапов работы с текстом (по Н.Г. Пичугиной) [6]:

1) предтекстовый этап – актуализация сенсорного опыта и мотивация (прослушивание звуков, тактильное обследование предметов, «сенсорные коробки»);

2) текстовый этап – мультисенсорное сопровождение чтения (цветовое маркирование, «живые картинки», чтение с тактильной опорой);

3) послетекстовый этап – интеграция и осмысление, выход на интерпретацию и оценку (драматизация, создание мультисенсорных книг, «сенсорный пересказ»).

Пример реализации мультисенсорного метода на уроках литературного чтения представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Пример реализации метода на уроке во 2 классе (сказка «Три медведя»)

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Предтекстовый	Вносит три миски с разной по температуре водой (холодная, тёплая, горячая) и три куска ткани разной фактуры (грубая, гладкая, пушистая).	Дети трогают, сравнивают, высказывают предположения о том, кому это может принадлежать (тактильный, мыслительный каналы).
Текстовый	Чтение сопровождается показом карточек-символов: большой коричневый круг – папа-медведь, средний жёлтый – мама-медведица, маленький голубой – Мишутка.	Дети при появлении каждого персонажа выполняют движение (широко разводят руки, ставят руки на пояс, приседают) – зрительный и двигательный каналы.
Послетекстовый	Предлагает выбрать кусочек ткани, который подходит для одежды каждого медведя, и объяснить свой выбор.	Дети выбирают, приклеивают, объясняют – тактильный, речевой, мыслительный каналы.

Таким образом, мультисенсорный метод органично встраивается в структуру урока литературного чтения, не требуя дополнительного времени, но существенно повышая эффективность понимания текста детьми с ЗПР. За счёт активации разных каналов восприятия создаются множественные нейронные связи, что позволяет ребёнку не только декодировать текст, но и осмысливать его, выходить на уровни интерпретации и оценки.

### Библиографический список

Монографии, учебники, учебные пособия

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Т. Ю. Хотелева. – Москва : В. Секачев, 2020. – 248 с.

2. Бабина, Н. Г. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Н. Г. Бабина. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 156 с.

3. Бабина, Н. Г. Формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья : монография / Н. Г. Бабина. – Москва : ВЛАДОС, 2022. – 224 с.

4. Землянская, Е. Н. Смысловое чтение: теория и практика в начальной школе : учебное пособие / Е. Н. Землянская. – Москва : Просвещение, 2022. – 176 с.

5. Лебединская, К. С. Клиническая систематика задержек психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы задержки психического развития у детей : сборник научных трудов. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 28–51. 6. Пичугина, Н. Г. Мультисенсорный подход в коррекционной педагогике : монография / Н. Г. Пичугина. – Москва : Издательство МПГУ, 2024. – 168 с.

7. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и формирование читателя в начальной школе : учебное пособие / Н. Н. Светловская. – Москва : Просвещение, 2020. – 192 с.

Статьи из периодических изданий

8. Афанасьева, О. Ю. Формирование смыслового чтения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / О. Ю. Афанасьева // Коррекционная педагогика. – 2024. – № 2. – С. 15–22.

*В. Рыженкова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Ульянова Т.А.*

## **РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Развитие памяти у младших школьников – одна из ключевых задач начального образования, поскольку оно лежит в основе усвоения знаний, формирования навыков и успешного освоения учебной программы. Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, педагог должен формировать у учащихся умение учиться, что напрямую связано с развитием мнемических процессов [1]. Особую значимость эта проблема приобретает для детей с задержкой психического развития (ЗПР): недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую становится главной причиной трудностей при обучении в школе. В связи с этим актуальным становится поиск эффективных средств коррекции памяти у данной категории детей.

История изучения памяти насчитывает более столетия. Г. Эббингауз впервые применил экспериментальные методы, выведя «кривую забывания». Представители гештальтпсихологии (В. Кёлер, К. Коффка) рассматривали

запоминание как целостную организацию материала – гештальты. П. Жане трактовал память как особую форму действия.

В отечественной психологии Л.С. Выготский показал социальную природу памяти, а А.Н. Леонтьев обосновал переход от натуральной памяти к высшей опосредствованной форме.

Память – один из важнейших познавательных психических процессов, обеспечивающих целостность личности и преемственность опыта. Согласно определению А.Г. Маклакова, память – это «форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего прошлого опыта».

У нормотипичных младших школьников память развивается от произвольного запоминания к произвольному, возрастает роль смысловой и словесно-логической памяти. Объём памяти увеличивается с 5–6 до 7–8 единиц информации к 4 классу.

В отличие от нормотипичных младших школьников, у детей с ЗПР наблюдаются выраженные недостатки всех видов памяти: значительное снижение продуктивности произвольного и серьёзные трудности произвольного запоминания (неумение удержать мнемическую цель, быстрая истощаемость); низкая продуктивность смысловой памяти (склонность к механическому заучиванию). Кроме того, для них характерны повышенная тормозимость следов памяти, малый объём памяти (3–4 единицы информации), недостаточная дифференцированность эмоциональной памяти, а также моторная неловкость и трудности автоматизации движений. Эти особенности существенно затрудняют усвоение литературного материала, требуя применения специальных коррекционных средств.

Игровые технологии как средство коррекции памяти у детей с ЗПР. Для решения данной проблемы эффективным средством выступают игровые технологии. Под ними понимается совокупность методов и приёмов организации педагогического процесса в форме педагогических игр, характеризующихся чётко поставленной целью обучения и соответствующим педагогическим результатом. Ценность игровых технологий именно для детей с ЗПР обусловлена снижением нервно-психического напряжения, повышением готовности к познавательной деятельности, обеспечением смены видов деятельности (предотвращающей утомление) и эмоциональной вовлечённостью, способствующей прочному запоминанию. Для достижения максимального коррекционно-развивающего эффекта у детей с ЗПР необходимо соблюдать ряд условий: игра должна быть органично вплетена в урок; игровые задания должны быть посильны, но требовать интеллектуальных усилий; правила объясняются чётко и доступно; каждая игра завершается подведением итогов; игровые технологии следует использовать в комплексе с другими методами.

Потенциал уроков литературного чтения для развития памяти через игровые технологии. Уроки литературного чтения обладают уникальным коррекционным потенциалом. Работа с художественными текстами создает почву для развития всех видов памяти. Именно на этих уроках игровые технологии позволяют целенаправленно развивать образную память (игры «Оживи картинку», «Угадай

героя по описанию», «Что изменилось?»); словесно-логическую память («Восстанови последовательность», «Найди ошибку», «Составь план из картинок», «Словесные цепочки»); эмоциональную память (игры-драматизации, «Эмоциональный светофор», «Зеркало»); двигательную память («Изобрази героя», «Путешествие по сказке», «Живые картинки»). Сочетание занимательности и познавательной активности в этих играх позволяет формировать произвольность запоминания и обучать рациональным приёмам смысловой обработки текста у младших школьников с ЗПР.

Таким образом, теоретический анализ показал, что у младших школьников с ЗПР память характеризуется снижением продуктивности, малым объёмом и преобладанием механического заучивания. Игровые технологии, системно применяемые на уроках литературного чтения, способствуют развитию всех видов памяти благодаря эмоциональной вовлечённости, повторяемости действий и опоре на наглядно-образный материал. Соблюдение специальных коррекционных условий усиливает их эффективность.

### Библиографический список

#### Иные нормативные правовые акты

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 : (редакция от 8 ноября 2022 г.). – Гарант.ру : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 15.04.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / Н. Ю. Борякова. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 215 с.

#### Интернет-ресурсы

3. Поддубная, Н. Г. Особенности произвольной памяти у детей с задержкой психического развития / Н. Г. Поддубная // Психологическая наука и образование : электронный журнал. – 2021. – Том 13, № 2. – С. 78–89. – URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021\\_n2/Poddubnaya](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2/Poddubnaya) (дата обращения: 19.05.2026).

4. Камалова, А. Р. Коррекция свойств памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : выпускная квалификационная работа / А. Р. Камалова ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2025. – URL: <https://elar.uspu.ru/handle/uspu/57296> (дата обращения: 19.05.2026).

5. Мялкина, А. В. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. В. Мялкина // Инфоурок : методические материалы. – Смоленск, 2025. – URL: <https://infourok.ru/statya-osobennosti-razvitiya-pamyati-u-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-8069323.html> (дата обращения: 27.05.2026).

## **РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА С ПОМОЩЬЮ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ**

Актуальность темы исследования связана с тем, что внимание выступает базовым познавательным процессом, обеспечивающим успешность учебной деятельности. У детей с задержкой психического развития (ЗПР) внимание характеризуется неустойчивостью, низкой концентрацией, трудностями переключения и распределения, что существенно затрудняет усвоение программного материала и требует поиска эффективных коррекционно-развивающих средств.

Статистические данные свидетельствуют об увеличении числа детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, что актуализирует потребность в эффективных коррекционно-развивающих технологиях. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья закреплены положения, обосновывающие необходимость использования наглядных методов обучения для развития внимания у детей с ЗПР [1]. Наглядные методы на уроках окружающего мира выступают одним из таких условий, позволяющих компенсировать недостатки внимания и активизировать познавательную деятельность младших школьников с ЗПР.

В современной научной литературе внимание рассматривается как сложный, многомерный психический процесс. Исследования О. Л. Зориной показывают, что познавательная деятельность детей с ЗПР характеризуется специфическими трудностями, связанными с недостаточной сформированностью внимания. Анализ определений отечественных психологов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн) позволяет сделать вывод, что внимание представляет собой сложный, многоаспектный психический процесс, обеспечивающий эффективность познавательной деятельности [2].

Традиционно выделяются три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Для детей с ЗПР характерно длительное преобладание непроизвольного внимания. Важнейшими свойствами внимания являются устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем. У детей с ЗПР все свойства внимания имеют специфические особенности: сниженная устойчивость, слабая концентрация, трудности распределения и переключения, сужение объема [5].

Младший школьный возраст (7–11 лет) является наиболее благоприятным этапом для становления произвольного внимания. У нормотипичных младших школьников к 8–9 годам объем внимания увеличивается до 4–5 объектов, устойчивость возрастает до 15–20 минут, развивается способность к распределению и переключению внимания. Совершенно иная картина

наблюдается у младших школьников с ЗПР. Дети с ЗПР демонстрируют низкий уровень произвольной регуляции: при выполнении заданий по инструкции правильные результаты достигаются только в 40–60% случаев. Устойчивость внимания снижена в 2–3 раза по сравнению с возрастной нормой. Объем внимания часто не превышает 2–3 единиц.

Распределение внимания является наиболее труднодоступным навыком. Переключение внимания отличается инертностью, избирательность внимания нарушена. Динамика развития внимания при ЗПР подчиняется тем же законам, что и в норме, но со значительным временным сдвигом и только при условии специально организованной коррекционной работы [3]; [4].

Для младших школьников с ЗПР наглядные методы обучения становятся жизненно необходимой опорой. Секрет эффективности наглядных методов кроется в особенностях их психической организации: страдает словесно-логическая память, но относительно сохранены наглядно-действенное и наглядно-образное мышление [4].

Наглядность в работе с детьми с ЗПР выполняет несколько коррекционных функций: привлечение и фиксацию внимания (через механизм непроизвольного внимания), структурирующую функцию (схемы, опорные сигналы), а также работает как инструмент удержания цели. Наибольший коррекционный эффект дают полисенсорные методы, задействующие не только зрение, но и другие каналы восприятия, а также динамические пособия.

Эффективность наглядных методов зависит от соблюдения принципов: дозированность и динамичность, сочетание слова и наглядности, доступность и структурированность [5]. На уроках окружающего мира, насыщенных природными и социальными объектами, наглядность становится не просто вспомогательным приёмом, а основным средством организации внимания и понимания учебного материала. Систематическое применение наглядных методов ведет к постепенной интернализации внешних опор: сначала ребенок удерживает внимание при наличии яркого предметного пособия, затем – при использовании схематичного изображения, и наконец, у него начинают формироваться зачатки внутренней саморегуляции.

Таким образом, наглядные методы обучения выступают для младшего школьника с ЗПР не просто как способ предъявления учебной информации, а как фундаментальное средство развития внимания, компенсирующее слабость произвольной регуляции и создающее внешнюю опору для постепенного формирования внутреннего контроля.

Полученные теоретические выводы могут служить основой для разработки практических рекомендаций педагогам по организации коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие внимания у детей с ЗПР [6].

## **Библиографический список**

### **Нормативные правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

(Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 (ред. от 18.05.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья").

Монографии, учебники, учебные пособия

2. Бабкина, Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. – Москва : Школьная книга, 2018. – 136 с.

4. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 337 с. – (Антология мысли).

5. Лубовский, В. И. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / В. И. Лубовский. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2021. — 464 с.

Интернет-ресурсы

6. Корогодина, А. М. Развитие свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития / А. М. Корогодина // Арт-Талант : образовательный портал : [сайт]. – 2024. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/110705-satyua-razvitie-svoystv-vnimaniya-mladshih-shkolnykov-s-zaderghkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 14.03.2026).

*М. Тарасова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Булдакова Г.В.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) требует особого, чуткого и системного подхода, так как развитие учебной мотивации и познавательного интереса являются ключевыми аспектами успешного обучения таких обучающихся [6].

Одним из самых эффективных способов сделать математику доступной и понятной является использование наглядных пособий и техник визуализации, которые помогают ребенку «увидеть» абстрактные числа и операции, снижая уровень тревоги.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР), как правило, имеют сложности с абстрактным мышлением, а их внимание и память часто ограничены, поэтому традиционные методы обучения, основанные только на словесных объяснениях, могут вызвать у них затруднения [4].

В младшем школьном возрасте формирование учебной деятельности — центральная задача, где познавательный интерес выступает как важнейшая часть успешной учебы. С. И. Ибрагимова отмечала, что математический материал на

каждом уроке должен быть обязательно связан с повседневной жизнью и практической деятельностью обучающихся [6]. Такие приемы позволяют отвлечь детей от монотонности процесса и активизировать их внимание [4].

Начало обучения в школе — ответственный этап, где одним из критериев эффективности педагогического процесса является устойчивый познавательный интерес школьников.

Познавательный интерес включает в себя приобретение школьником знания и сам процесс учения, позволяющий овладевать необходимыми способами познания [3]. ФГОС НОО устанавливает требования к достижению личностных результатов, где отношение к познанию является одним из ключевых [1]. Интерес формируется в деятельности и проходит этапы: от интереса к занимательным фактам до решения самостоятельно поставленных проблем. Важно, чтобы познавательная деятельность создавала внутренний познавательный мотив (рисунок 1).



Рисунок 1 – «Виды интересов»

Василий Александрович Сухомлинский связывал нежелание детей учиться с непосильной учебной работой и считал важным создать «ситуацию успеха», которая укрепляет уверенность ребёнка в своих силах [5].

Г. И. Щукина рассматривала познавательный интерес как избирательную направленность личности, включающую:

1) эмоциональный компонент, характеризуемый положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляющийся во время взаимодействия с другим человеком (например, оказание помощи, проявление заинтересованности, положительных эмоций в ходе совместной деятельности с взрослым и со сверстниками);

2) интеллектуальный компонент, связанный с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации). Их Г. И. Щукина называет «ядром познавательного процесса» и связывает с направленностью детских вопросов на свойства и характеристики исследуемого объекта, поиском новых способов решения познавательных задач;

3) регулятивный компонент. Отражает устремления, целенаправленность, преодоление трудностей, принятие решений,

сосредоточенность внимания, отношение к результатам деятельности, развитие рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности;

4) творческий компонент, который выражается в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию комбинированием ранее известных способов деятельности в новые виды деятельности, проявлением способности к оригинальной мыслительной деятельности.

Творчество в ходе совместной деятельности взрослого и ребенка способствует проявлению фантазии, отражению в деятельности впечатлений из прошлого опыта, определению перспектив решения, поставленных задач в других условиях, на другом материале [3].

Сравнительный анализ возрастных особенностей у нормотипичных младших школьников и с задержкой психического развития (ЗПР) показывает существенные различия в развитии у них интереса. У нормотипичных младших школьников интересы развиваются интенсивно, наблюдается стремление узнать как можно больше. В отличие от них, младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуются низким исходным уровнем любознательности и дефицитом мотивационного компонента.

Интересы детей с задержкой психического развития (ЗПР) во многом ситуативны, обусловлены новизной материала и успешностью выполнения отдельных действий. Часто наблюдается отсутствие способности к адекватной оценке результатов своей деятельности и повышенная чувствительность к ситуациям тревоги, что резко снижает их продуктивность [6].

Для эффективного формирования интереса у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) требуется создание специальных коррекционных условий: упрощение подачи сложной информации и формирование бесстрессовой среды.


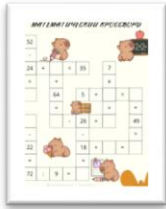

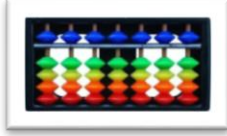
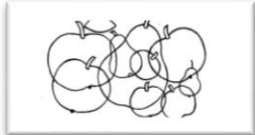
Наглядный материал – это специально разработанные дидактические средства, которые позволяют визуализировать учебную информацию, делая процесс обучения более эффективным и увлекательным. Многочисленные исследования в области педагогики подтверждают, что использование наглядного материала повышает усвоение информации на 40-60% по сравнению с традиционными текстовыми методами преподавания [6].

Также Ян Амос Коменский считал, что наглядные материалы — это любые пособия, предметы, изображения, схемы и другие средства, которые помогают сделать сложные и абстрактные идеи легко воспринимаемыми через зрительный опыт [5].

К видам наглядности относятся натуральная (реальные предметы), иллюстративно-образная (модели, карточки), графическая и символическая. Использование абакуса или математических весов позволяет перевести абстрактную операцию в наглядное действие [6]. Это помогает связать теорию с практическими ситуациями.

Наглядные пособия помогают конкретизировать математические понятия, активировать зрительное, тактильное и моторное восприятие (таблица 1).

Таблица 1 – «Примеры заданий для начальных классов с использованием наглядных пособий» [6].

Задание	Материал	Цель
Определи стоимость 3-х книг по 30 р. и 5-ти карандашей по 10р.	Опорная иллюстративно-графическая таблица 	Конкретизация связи величин через создание зрительной опоры.
Решите цепочку взаимосвязанных арифметических примеров, заполняя пустые клетки схемы.	Математический кроссворд 	Активизация интереса через игровую форму и визуализацию вычислений.
Сравните числа или суммы чисел, выбирая подходящие гири, чтобы определить, какая чаша «тяжелее», или привести весы в состояние равенства.	Математические весы 	Наглядное формирование понятий равенства и неравенства через образ весов.
Используя абакус, покажи, как из 9 сделать 6, убрав бусинки	Абакус 	Конкретизация вычитания через перевод абстрактной операции в наглядное действие.
Раскрась изображения с заданным числом предметов (например, все с 3 яблоками)	Раскраски и карточки 	Закрепление связи «число — количество» через зрительное восприятие.

Работа с пособиями вовлекает обучающихся в активный процесс, развивает навыки анализа и классификации (рисунок 2).

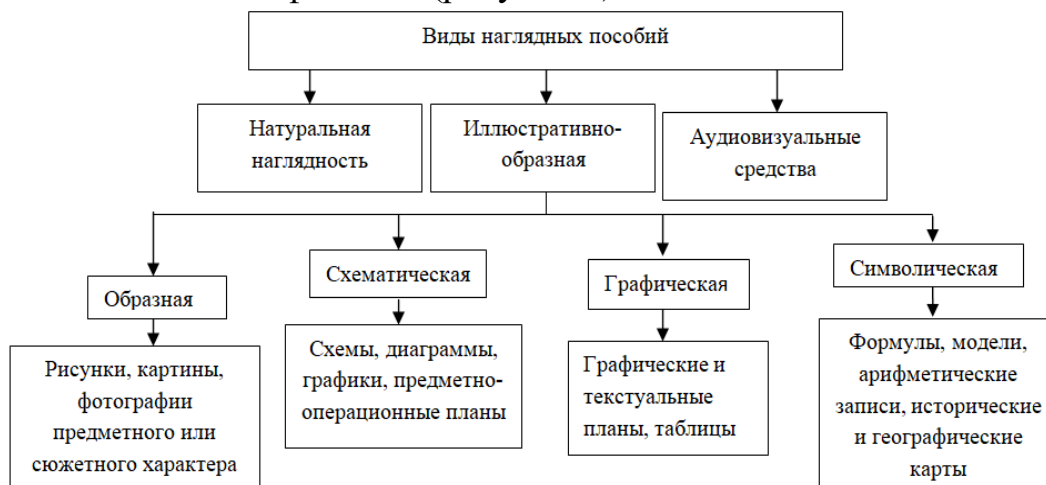


Рисунок 2 – «Виды наглядных пособий»

Однако важно учитывать принцип «педагогической меры», чтобы избыток визуальных стимулов не препятствовал развитию абстрактного мышления [3].

Главным фактором эффективности наглядных методов является возможность самостоятельного оперирования материалами самим ребенком. Именно активное участие обучающегося позволяет превратить наглядность в действенный инструмент стимулирования познавательного интереса.

Системная педагогическая поддержка помогает ученикам с задержкой психического развития (ЗПР) почувствовать уверенность в своих силах и вовлекает их в активную работу. Использование наглядности выступает необходимым инструментом компенсации дефицитов внимания и памяти у детей с задержкой психического развития (ЗПР), позволяя переводить абстрактные понятия в доступные зрительные образы [5].

Таким образом, формирование познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является фундаментальным условием их успешного обучения. Использование системы наглядных методов на уроках математики позволяет эффективно компенсировать дефициты внимания, памяти и абстрактного мышления, переводя сложные понятия в доступные образы. Ключевым фактором эффективности выступает создание «ситуации успеха», где активное самостоятельное оперирование наглядными материалами стимулирует внутреннюю мотивацию ребенка. Системное применение визуализации помогает обучающимся с задержкой психического развития (ЗПР) преодолеть интеллектуальную пассивность и достичь значимых результатов в освоении материала.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативные правовые акты**

1. Приказ Министерство просвещения России от 31 мая 2021 г. N 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями на 18 июня 2025 года) - URL <https://clck.su/EqTuJ> (дата обращения 25.03.2026)

#### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Сиукаева, Д.М. Педагогические условия формирования и развития познавательных интересов младших школьников / Д.М. Сиукаева. – Республика Северная Осетия : методическая разработка, 2024. – С. 1-6.

#### **Статьи из периодических и продолжающихся изданий**

3. Дудкова, А.Н. Формирование познавательного интереса / А.Н. Дудкова. – Воронеж : научный журнал, 2019. – С. 1-29.

4. Ибрагимова, С.И. Особенности проведения уроков математики с младшими школьниками с ЗПР и низкой учебной мотивацией / С.И. Ибрагимова. – Симферополь: научный журнал, 2018. –С. 121-123.

#### **Интернет – ресурсы**

5. Категория «Интерес» в истории русской педагогической и методической мысли // Продленка: [ <https://www.prodlenka.org/> ]. 2016. - URL: <https://clck.su/mlCzK> (дата обращения 18.03.2026).

6. Линяева, Е. В. Использование наглядных пособий и техник визуализации при обучении математике детей с задержкой психического развития / Е. В. Линяева // Юный дефектолог . – 2026. – С. 1-5. – URL: <https://clck.ru/wcuMm> (дата обращения 12.04.2026).

*Е. Тимохина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Синтяева Г.А.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Актуальность исследования обусловлена снижением уровня культуры общения у младших школьников, что проявляется в недостаточном владении нормами речевого этикета. Особенно остро данная проблема проявляется у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), поскольку особенности их речевого и познавательного развития (ограниченность словарного запаса, трудности грамматического структурирования, низкий уровень произвольной регуляции) затрудняют усвоение устойчивых формул вежливого общения [4; 8].

Формирование речевого этикета является важным условием успешной социализации ребёнка и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), который в разделе метапредметных результатов указывает на необходимость формирования готовности слушать собеседника и вести диалог [1]. В свою очередь, ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчёркивает важность создания специальных условий для формирования у обучающихся с ЗПР социальных (жизненных) компетенций, обеспечивающих их успешную адаптацию [2]. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных средств целенаправленного формирования навыков речевого этикета у данной категории детей.

Цель исследования: на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотреть особенности моделирования речевых ситуаций как средства формирования навыков речевого этикета у младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения. В работе использованы теоретические методы: анализ, синтез и обобщение научной литературы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что формирование навыков является сложным многоэтапным процессом. В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготский подчёркивал, что высшие психические функции, включая речь, формируются в процессе общения и совместной деятельности, постепенно переходя из внешнего плана во внутренний [5, с. 241].

А. Н. Леонтьев рассматривал навык в структуре деятельности как автоматизированную операцию, формирующуюся в процессе упражнений [9, с.

160-165]. С. Л. Рубинштейн определял навык как закреплённый способ выполнения действия, доведённый до определённой степени совершенства [10]. Таким образом, навык представляет собой автоматизированный, устойчивый способ выполнения действия, формирующийся в деятельности и в процессе систематических упражнений.

Речевой этикет в педагогической литературе рассматривается как совокупность правил, норм и устойчивых формул вежливого общения, обеспечивающих корректность речевого поведения в различных ситуациях: приветствие, просьба, благодарность, извинение, обращение и др. [3; 11].

По определению Т. А. Ладыженской, речевой этикет представляет собой совокупность устойчивых формул общения, обеспечивающих вежливость, корректность и уважительное отношение к собеседнику [7]. Ключевым условием его успешного освоения является не просто знание формул, но и умение уместно применять их в зависимости от контекста, статуса собеседника и цели общения.

Особую сложность этот процесс представляет для младших школьников с ЗПР. Как отмечают Т. А. Власова, В. В. Лебединский и М. С. Певзнер, для данной категории детей характерны замедленный темп формирования высших психических функций, недостаточная произвольность поведения, ограниченность активного словаря и трудности в понимании социальных контекстов [4; 8].

Сравнительный анализ использования формул речевого этикета представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности использования формул речевого этикета нормотипичными младшими школьниками и младшими школьниками с ЗПР развития

Ситуация общения	Нормотипичные младшие школьники	Младшие школьники с ЗПР
Приветствие	«Добрый день!», «Здравствуй!», «Привет!»	«Здравствуй...», «Привет...» (требуется подсказка)
Прощание	«До свидания!», «Пока!»	«Пока...», «До свидания...» (не всегда корректно)
Просьба	«Пожалуйста, помогите мне», «Не могли бы Вы...?»	«Пожалуйста...», «Можно мне...?» (упрощённые, нуждаются в повторении)
Благодарность	«Спасибо!», «Большое спасибо!»	«Спасибо...», «Благодарю...» (интонация нестабильна)
Извинение	«Извините, пожалуйста», «Прошу прощения»	«Прости...», «Извини...» (требуется моделирование)
Обращение к взрослым	«Скажите, пожалуйста...», «Вы не могли бы...?»	«Вы...», «Скажите...» (нужны подсказки педагога)
Обращение к сверстникам	«Привет! Давай поиграем», «Спасибо за помощь!»	«Привет...», «Давай...» (короткие фразы, нуждаются в закреплении)
Поздравление / пожелание	«Поздравляю с праздником!», «Желаю успехов!»	«Поздравляю...», «Желаю...» (упрощённые, требуют подсказки)
Соболезнование	«Мне очень жаль. Я разделяю вашу печаль»	«Мне жаль...», «Я понимаю...» (требуется эмоциональное сопровождение)

Эти особенности требуют адаптированного педагогического подхода, включающего наглядность, игровые приёмы и многократное повторение речевых

формул [3]. В качестве эффективного средства выступает метод моделирования речевых ситуаций. Моделирование в педагогике рассматривается как метод обучения, основанный на создании и использовании упрощённых моделей реальных процессов и явлений [6]. В контексте речевого развития моделирование речевых ситуаций предполагает целенаправленное воспроизведение типичных коммуникативных условий (например, «В библиотеке», «На дне рождения», «Разговор с учителем»), в которых обучающиеся осваивают и практикуют нормы речевого поведения. Преимущества метода: наглядность, возможность контролируемого повторения, снижение тревожности и перенос навыков в реальную жизнь.

Особое значение моделирование приобретает на уроках литературного чтения, где художественный текст служит образцом для анализа речевого поведения персонажей. Работа строится поэтапно: от восприятия и анализа речевого образца к его воспроизведению и последующему самостоятельному использованию в новых коммуникативных условиях. Эффективность моделирования речевых ситуаций во многом определяется чёткой организацией деятельности обучающихся, основанной на последовательном переходе от простых форм речевой активности к более сложным. Важным условием успешности моделирования является создание благоприятной эмоциональной среды, стимулирующей активное участие детей в речевой деятельности, а также корректное педагогическое сопровождение и положительное подкрепление успехов ребёнка [8]. Учёт индивидуальных особенностей детей – уровня речевого развития, познавательных возможностей, эмоционально-волевой сферы – выступает ключевым условием продуктивной работы [4; 8; 6].

Таким образом, теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что моделирование речевых ситуаций выступает эффективным средством формирования навыков речевого этикета у младших школьников с задержкой психического развития. Систематическое использование данного метода на уроках литературного чтения обеспечивает развитие коммуникативной компетентности, усвоение социальных норм общения, формирование социальных навыков и повышение уровня адаптации обучающихся к различным коммуникативным ситуациям.

Перспективой дальнейшего исследования является изучение методических особенностей моделирования речевых ситуаций на уроках литературного чтения и диагностического инструментария для оценки уровня сформированности навыков речевого этикета у младших школьников с ЗПР.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативно-правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) / Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.05.2021). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

(ФГОС НОО ОВЗ) / Приказ Минобрнауки РФ № 1598 от 19.12.2014 (ред. от 08.11.2022). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения: 28.03.2026).

Монографии, учебники, учебные пособия

3. Акишина, А. А. Методика обучения культуре речи в начальной школе / А. А. Акишина, В. Г. Костомаров, С. И. Львова, М. С. Соловейчик. – Москва : Просвещение, 2020. – 312 с.

4. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Педагогика, 2019. – 256 с.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2012. – 352 с.

6. Зырянова, Е. А. Русская речь и моделирование речевых ситуаций : учебное пособие / Е. А. Зырянова, Л. М. Рощина, А. К. Руденко, М. П. Яковлева. – Санкт-Петербург : Речь, 2021. – 240 с.

7. Ладыженская, Т. А. Развитие речи у младших школьников / Т. А. Ладыженская. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 312 с.

8. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2020. – 304 с.

9. Леонтьев, А. Н. Психология деятельности / А. Н. Леонтьев. – Москва : Академический проект, 2014. – 480 с.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 713 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

11. Сергеев, Б. В. Теоретические основы развития речевой деятельности младших школьников / Б. В. Сергеев, О. С. Трофимцова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – URL : <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1630> (дата обращения: 18.04.2026).

*А. Ушакова,*

*ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж № 1»,*

*научный руководитель: Синтяева Г.А.*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ПОСЛОВИЦАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов развития речи у младших школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Современные требования к образовательному процессу предполагают формирование полноценной речевой культуры и коммуникативных умений у всех категорий учащихся. Для детей с ЗПР эта задача приобретает особую значимость, так как у них отмечаются стойкие

трудности в овладении связной речью, обусловленные особенностями познавательного и речевого развития. Одним из перспективных средств коррекционной работы являются пословицы, которые благодаря своей краткости, образности и поучительному смыслу позволяют комплексно воздействовать на речевые и мыслительные процессы младших школьников с ЗПР.

В психолого-педагогической литературе связная речь определяется как развёрнутое, логически последовательное высказывание, состоящее из ряда взаимосвязанных предложений, объединённых общей темой и коммуникативной задачей. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, речь и мышление находятся в неразрывном единстве: развитие речи идёт параллельно с формированием высших психических функций – внимания, памяти, логического мышления [1]. А. А. Леонтьев подчёркивал, что связная речь представляет собой высшую форму речевой деятельности, отражающую уровень интеллектуального и речевого развития человека [2].

У младших школьников с ЗПР становление связной речи протекает с заметным отставанием от возрастной нормы, что проявляется в ограниченности словарного запаса (преобладание бытовой лексики), нарушениях грамматического строя (ошибки согласования, употребления предлогов), преобладании ситуативной речи над контекстной, а также в трудностях понимания переносного смысла и сниженной речевой активности [4].

В коррекционной педагогике особое внимание уделяется принципу постепенности и практической направленности. При работе с пословицами на уроках литературного чтения у младших школьников с ЗПР целесообразно использовать такие приёмы, как соотнесение пословицы с сюжетной картинкой, подбор ситуаций из личного опыта, иллюстрирующих смысл пословицы, а также сравнение близких по значению народных изречений. Эффективным является приём «Закончи пословицу», который развивает речевую догадку и память. Инсценировка сценок по пословице помогает детям не только понять её переносный смысл, но и преодолеть речевую пассивность, что особенно важно для учащихся с задержкой психического развития.

Пословицы являются ценным дидактическим материалом, так как они аккумулируют народный опыт, формируют богатство и точность речи, развивают логическую структуру высказывания. Однако специфика восприятия пословиц детьми с ЗПР связана со склонностью к буквальному смыслу. Поэтому работа с ними требует поэтапной и специально организованной методики.

На первом этапе (ознакомление) педагог раскрывает прямой смысл пословицы, используя наглядность (иллюстрации, жизненные ситуации).

На втором этапе (понимание переносного смысла) детей учат видеть обобщённое значение через обсуждение ситуаций и сравнение с другими пословицами.

Третий этап (включение в речь) предполагает составление коротких рассказов или диалогов с использованием пословицы.

Четвёртый этап (творческое применение) включает сочинение мини-рассказов по пословице или инсценировки [3]. Систематическая реализация данной последовательности способствует обогащению активного словаря,

развитию умения строить логичные высказывания и преодолению речевого негативизма.

Таким образом, целенаправленная и поэтапная работа с пословицами на уроках литературного чтения создаёт благоприятные условия для развития связной речи младших школьников с задержкой психического развития. Данный метод не только способствует формированию лексико-грамматических навыков и связного высказывания, но и положительно влияет на интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие детей, что подтверждает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы и разработки практических рекомендаций для учителей начальных классов.

### **Библиографический список**

Монографии, учебники, учебные пособия

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2020. – 480 с.

2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : Юрайт, 2024. – 512 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

3. Кошелева, А. Д. Роль пословиц в развитии связной речи младших школьников с ЗПР / А. Д. Кошелева // Логопед в школе. – 2024. – № 7. – С. 15-21.

4. Смирнова, Е. А. Развитие связной речи у младших школьников с задержкой психического развития: методические рекомендации / Е. А. Смирнова. – Режим доступа : [https://pedlib.ru/books/1/1234/1\\_1234.shtml](https://pedlib.ru/books/1/1234/1_1234.shtml) (дата обращения: 15.04.2026).

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

*У.Н. Дониченко,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Маханцева Е.М.*

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИГРОВОГО ФОЛЬКЛОРА

Актуальность исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), согласно которому познавательное развитие направлено на стимулирование любознательности, формирование познавательных способностей, развитие творческого потенциала и усвоение культурных ценностей своего народа [1]. На протяжении последних десятилетий наблюдается значительное внимание к вопросам развития познавательных способностей у детей, что обусловлено необходимостью подготовки их к успешной социализации и обучению в школе, а в условиях стремительных изменений в обществе и образовательной системе задача развития познавательных способностей старших дошкольников становится приоритетной. Традиционные вербальные методы обучения не всегда обеспечивают необходимый уровень вовлечённости и развития познавательной сферы, тогда как детский музыкальный игровой фольклор предлагает интегративный, эмоционально окрашенный способ взаимодействия с материалом. Исследования показывают, что дети, активно включённые в музыкально-игровую деятельность, демонстрируют более высокие результаты в развитии речи, памяти и внимания.

В современной психолого-педагогической литературе «познавательные способности» рассматриваются как интегративное образование, включающее сенсорные, интеллектуальные и творческие способности [9]. С. Л. Рубинштейн понимал под способностями сложное синтетическое образование, формирующееся в деятельности [5]. Л. С. Выготский подчёркивал тесную связь познавательных способностей с познавательными процессами (вниманием, памятью, мышлением, воображением, речью) [2]. На современном этапе понятие чаще всего раскрывается через сочетание сенсорных, интеллектуальных и творческих способностей, которые опираются на познавательную активность и любознательность ребёнка [10]. Сенсорные способности связаны с восприятием предметов и их качеств, интеллектуальные (мышление и память) обеспечивают овладение знаниями о сущности предметов и явлений, творческие – связаны с воображением и позволяют находить оригинальные способы решения задач [11]. А. Н. Лук, рассматривая проблему познавательных способностей, вводит метафору двигателя или природного ремня, который запускает механизмы мышления. В дошкольном возрасте таким двигателем выступает активная практическая и игровая деятельность [7].

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для развития познавательных способностей. В это время происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению, формируется внутренний план действий и рефлексия. Характерной чертой мышления является — синкретизм (мышление схемами, нерасчленёнными ситуациями) [4]. Значительно совершенствуется слуховое восприятие, особенно фонематический слух. Лексический запас увеличивается, ответы становятся развёрнутыми и связными. Воображение развивается преимущественно в игре, приобретая осознанный, целенаправленный характер [6]. Память дошкольника носит в основном произвольный характер, при этом игровые мотивы увеличивают продуктивность запоминания, также преобладает эйдетизм (яркий образ, который сохранился в памяти во всех деталях). К концу дошкольного периода познавательная задача становится для ребёнка собственно познавательной, а не игровой, появляется желание показать свои умения и сообразительность [12].

Детский музыкальный игровой фольклор представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых [8]. К основным жанрам относятся: игровые песни (сочетают слово, напев и игровые действия), хороводные песни (объединяют песню, движение и театрализацию), небылицы и перевёртыши (намеренно нарушают реальные связи), потешки (короткие юмористические песенки), пестушки (короткие стихотворные напевы), заклички (песенки-обращения к природе и животным). Г. С. Виноградов выделял пять разделов детской народной поэзии: игровой фольклор, потешный фольклор, сатирическую лирику, бытовой и календарный фольклор [8].

Использование фольклорных жанров способствует развитию внимания, памяти, мышления, воображения, наблюдательности. Обилие гласных звуков, простой ритмический рисунок и повторения создают благоприятные условия для развития фонематического слуха и артикуляционного аппарата [16]. Народные песни и пляски развивают чувство ритма и ладовое чувство, а хороводы — координацию, ориентировку в пространстве и умение действовать в коллективе. Загадки развивают способность выделять существенные признаки предметов, сравнивать их, находить сходство и различие. Пословицы и поговорки побуждают к размышлению над поступками, формируют основы логического мышления [13]; [15].

Возможности применения детского музыкально-игрового фольклора в развитии познавательных способностей старших дошкольников широки и многообразны. Фольклорные произведения могут включаться в различные формы образовательной деятельности: музыкальные занятия (организационный этап — потешки и заклички, основной этап — слушание, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, заключительный этап — тихие игры и рефлексия), режимные моменты (прогулки, утренняя гимнастика), театрализованную деятельность (инсценирование потешек, кукольный театр), досуговые мероприятия (календарно-обрядовые праздники — Осенины, Святки, Масленица), совместную деятельность педагога с детьми (словотворчество, составление небылиц-перевёртышей) [13]; [16]. Современные педагогические

технологии (лэпбуки, квест-игры) расширяют дидактические возможности фольклора и могут использоваться в самостоятельной деятельности детей. В специальной педагогике фольклорные формы успешно применяются для развития познавательных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья благодаря ритмичности и повторяемости, создающим ощущение предсказуемости и безопасности [14].

Таким образом, детский музыкальный игровой фольклор обладает значительным педагогическим потенциалом и может рассматриваться как эффективное средство развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста. Полученные выводы создают теоретическую основу для дальнейшей разработки и апробации методики развития познавательных способностей старших дошкольников средствами детского музыкального игрового фольклора в условиях реальной образовательной практики.

### Библиографический список

#### Иные нормативные правовые акты

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 26.02.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Воображение и творчество в детском возрасте: Книга для учителя / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2017. – 96 с.

3. Общая психология. Свойства личности: Учебник и практикум для СПО / Р.С. Немов. – Москва: Издательство «Юрайт», 2019. – 395 с.

4. Психология дошкольного возраста: Учебник и практикум для среднего профессионального образования / О.О. Гонина. – Москва: Издательство «Юрайт», 2020. – 425 с.

5. Психология общих способностей: Учебник для вузов / В.Н. Дружинин. – Москва: Издательство «Юрайт», 2026. – 349 с.

6. Психология: Учебник для студ. сред. пед. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан – Москва: Издательство «Академия», 2003. – 464 с.

7. Психология творчества: Книга / А.Н. Лук. – Москва: Издательство «Академия», 2018. – 336 с.

8. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов пед. интов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Н. Мельников – Москва: Издательство «Просвещение», 1987. – 240 с.

#### Статьи из периодической печати

9. Авасхонович, З.Х. Изучение познавательных способностей в российской психологии: эволюция теоретических подходов и современное состояние / З.Х. Авасхонович, И.А. Шокирджонович // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – №5. – С. 67–73.

10. Божович, Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование) / Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 25–29.

11. Умхажиева, Х.Т. Характеристика механизмов познавательных способностей (по В. Д. Шадрикову) / Х.Т. Умхажиева // Молодой ученый. – 2020. – № 31 (321). – С. 112–115.

#### Интернет-ресурсы

12. Кабаева, Ю.А. Особенности развития когнитивной сферы в старшем дошкольном возрасте / Ю.А. Кабаева, И.А. Ганичева. – Режим доступа: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/27189-osobennosti-razvitiya-kognitivnoiy-sfery-v-starshem-doshkolnom-vozhraze.html> (дата обращения: 21.03.2026).

13. Кузнецова, И.С. Карточка произведений устного народного творчества для старшего дошкольного возраста / И.С. Кузнецова. – Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/19/articles/52793> (дата обращения: 10.04.2026).

14. Ловкачева, Н.А. Использование русского фольклора на занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Ловкачева. – Режим доступа: <http://adm-tavda.ru> (дата обращения: 31.03.2026).

15. Лукинова, Н.М. Консультация: музыкальный фольклор для развития дошкольников / Н.М. Лукинова. – Режим доступа: <https://www.art-talant.org/publikacii/87365-konsulytaciya-dlya-roditeley> (дата обращения: 15.04.2026).

16. Михеева, Н.Н. Конспект музыкального занятия «В деревню едем!» / Н.Н. Михеева. – Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/konspekt-muzykal-nogho-zaniatia.html> (дата обращения: 19.04.2026).

*А.М. Каюмова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Земскова О.А.*

## **МУЗЫКА НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ПОДРОСТКОВ**

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что во ФГОС включены базовые национальные ценности, хранимые в культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях [1].

Воспитание духовно-нравственного человека было, есть и остается одной из актуальных проблем на современном этапе развития человечества.

Особую значимость приобретает народное творчество, которое приобщает ребенка к национальной культуре с раннего детства, закладывает «фундамент» национального сознания и сохранения народных традиций.

Народная музыка является важным и эффективным средством воспитательного воздействия на ребенка, зарождает и развивает в нем

нравственные качества такие как, чувство долга, ответственность, патриотизм, милосердие, терпение, готовность служения людям и Отечеству.

Исследования психологов и педагогов показывают, что музыкальная культура развивается постепенно, по мере накопления слухового, эмоционального и аналитического опыта. Все музыкальные образы, какими бы современными они ни были, базируются на тех впечатлениях, которые человек приобретает в реальности. Чем богаче культурная среда подростка, тем выше потенциал его музыкального развития. Как отмечал Л. С. Выготский, воображение и эмоциональное переживание – основа всякой творческой деятельности, в том числе музыкальной [2].

Именно народная музыка воздействует на эмоциональное восприятие, формирует национальную культуру подростков, знакомит с историческим прошлым, с духовными ценностями, национальным языком, традициями и обычаями, передающимися из поколения в поколение [15].

Музыкальная культура – это совокупность музыкальных знаний, умений, ценностей и традиций, существующих в обществе или отдельной социальной группе. Она включает в себя музыкальные произведения, исполнительское искусство, музыкальное образование и воспитание, а также музыкальные вкусы и предпочтения.

Музыкальная культура влияет на психические процессы, эмоциональное состояние и даже физическое здоровье человека. Благодаря музыке человек творит, разумно планирует свою деятельность, управляет своими чувствами. Почти вся духовная культура человечества неразрывно связана с музыкальным искусством. Обладая развитой музыкальной культурой, подросток может лучше понимать себя и других, находить нестандартные способы самовыражения, что необходимо в современном быстро меняющемся мире. Музыкальная культура становится важнейшим ресурсом личностного роста.

Более широкое определение дает исследователь Р. Н. Шафеев, утверждая, что музыкальная культура – это «единство духовных ценностей в области музыки в их максимально разнообразном выражении и деятельности общества по созданию и потреблению музыкальных ценностей» [5].

В своей трактовке М. Т. Усова представляет музыкальную культуру как «систему ценностей, включающую в себя процессы музыкального творчества, восприятия музыки и её исполнения» [8].

Подростковый возраст характеризуется интенсивным поиском собственной идентичности, формированием мировоззрения и повышенной восприимчивостью к эмоционально насыщенным видам искусства. Под музыкальной культурой подростков Б. Ю. Алиев понимает индивидуальный социально-художественный опыт личности, обуславливающий возникновение высоких музыкальных вкусов и потребностей. Художественный опыт формируется под воздействием социально-приемлемой музыки различных жанров от народных песен и фольклорных наигрышей до образцов современного музыкального искусства.

В подростковой среде музыка выполняет роль социального маркера. Принадлежность к определенной музыкальной субкультуре обеспечивает подростку чувство защищенности и сопричастности к группе. Профессор Б. Ю.

Алиев отмечает, что музыкальная культура подростка носит интегративный характер, объединяя в себе музыкальную эрудицию, эмоциональный отклик и потребность в практической деятельности [3].

Южный Урал исторически стал общим домом для многих народов: башкир, татар, казахов, русских, нагайбаков. Это соседство разных культур сформировало самобытный и богатый на традиции край.

Музыкальная культура Южного Урала складывалась из разных традиций, которые постоянно влияли друг на друга. У тюркских народов – башкир, татар, казахов – музыка тесно связана с кочевым и полукочевым бытом. Здесь выделяются озон-кюй (долгая, протяжная песня) и кыска-кюй (короткий, быстрый наигрыш). Уникальной техникой является горловое пение узляу. Важнейшие инструменты – курай, кубыз, думбыра, сыбызгы [10].

Русская музыкальная традиция на Южном Урале отличается от других регионов. Лучше всего сохранились лирические и семейно-бытовые песни, а также казачьи песни Оренбургского казачьего войска – ритмичные, часто без сопровождения, исполняемые мужским хором. Основные инструменты – гармонь, балалайка, жалейка, рожок. В местах смешанного проживания возникали «сводные» ансамбли, где на одной сцене звучали и курай, и гармонь, и думбыра. Это и есть главная ценность уральской музыкальной традиции – она открыта для заимствований и соединений [9].

Возможности использования музыкального наследия народов Южного Урала в развитии музыкальной культуры подростков весьма многогранны. В условиях доминирования западной массовой культуры обращение к локальному этническому материалу становится мощным фактором развития эстетического вкуса. Как показывают современные исследования, интеграция фольклорных мотивов с рок-музыкой, джазом или поп-культурой создает «феномен культурной диффузии». Такой формат становится «мостом» между архаичной традицией и актуальными запросами молодежной субкультуры [6].

Изучение народного музыкального наследия Южного Урала через межпредметные связи позволяет создать целостное представление о культурном наследии региона, расширить музыкальный кругозор, развить творческие способности и сформировать гражданскую идентичность. Как подчеркивает Л. П. Карпушина, «этнокультурный подход в образовании обеспечивает становление как гражданина своей страны, представителя этноса и мира» [7].

Ключевым условием успеха является отказ от «музейного» подхода и апелляция к современным формам подачи материала – проектным технологиям, межпредметным связям и стилизации, что превращает традиционную культуру в актуальный ресурс для личностного роста современного подростка.

Таким образом, музыкальное наследие народов Южного Урала, будучи живой памятью и источником общих ценностей, эффективно способствует формированию у подростков гражданской идентичности, толерантности, исторической связи и развитию творческой и музыкальной культуры. Её актуализация через современные подходы делает её ценнейшим ресурсом для личностного роста, а также полезным материалом для учителей музыки, педагогов дополнительного образования и классных руководителей.

## Библиографический список

### Иные нормативно-правовые акты

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/> (дата обращения: 01.05.2026).

### Указы Президента Российской Федерации

2. Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности России».

### Монографии, учебники, учебные пособия

3. Алиев, Ю. Б. Формирование музыкальной культуры школьников-подростков как дидактическая проблема : монография / Ю. Б. Алиев. – Москва : Изд-во СГУ, 2012. – 477 с.

4. Шафеев, Р. Н. Системный подход к изучению музыкальной культуры и ее структура / Р. Н. Шафеев. – Казань : Казанский государственный университет культуры и искусств, 2007.

### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся в процессе музыкального образования / Л. П. Карпушина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 67-73.

6. Карпушина, Л. П. Значение использования этнокультурного подхода в образовании / Л. П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 97-102.

7. Сафонова, Н. А. Особенности формирования русской песенной традиции Южного Урала / Н. А. Сафонова // Традиционная культура. – 2011. – № 4. – С. 56-64.

8. Усова, М. Т. Системный подход к пониманию музыкальной культуры / М. Т. Усова // Культурология: взгляд молодых. – Санкт-Петербург : СПбГУКИ, 2009. – С. 45-48.

### Интернет-ресурсы

9. Большая российская энциклопедия – Курай [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://old.bigenc.ru/music/text/2124543> (дата обращения: 01.05.2026).

10. Макарова, Т. И. Народная музыка как одно из средств воспитания национальной культуры дошкольников в рамках реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Арт-Талант : образовательный портал. – URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/78921-narodnaya-muzyka-kak-odno-iz-sredstv-vospitaniya-nacionalynoy-kulytury-doshkolnykov-v-ramkah-realizacii-fgos> (дата обращения: 01.05.2026).

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ ИЗ СОВЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ**

Требование повышения качества образования, вызванное глобальным преобразованием в России, касается всех уровней образования, в том числе и начального общего образования. Исследования отечественных педагогов и психологов показали, что среди факторов, влияющих на процесс познавательной деятельности учащихся, ведущая роль принадлежит мышлению. В ряду разнообразных способностей, которыми должны овладеть младшие школьники, в настоящее время существенное значение приобретает образное мышление, так как овладение им является одним из факторов развития младших школьников.

Актуальность проблемы развития образного мышления младших школьников подтверждается рядом государственных документов, например, таких как ФЗ «Об образовании», ФГОС НОО, в которых одной из задач современного образования является использование учебно-методических комплектов для развития образного мышления [1].

На сегодняшний день проблема развития образного мышления у детей исследована многими учёными. Важные материалы по этой теме содержатся в работах А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, Г. И. Минской и др. Анализ научной литературы показывает, что умение образно мыслить открывает человеку неисчерпаемые возможности воспринимать многообразные и разноплановые внутренние и внешние связи явлений мира [2]. А неразвитость этого вида мышления лишает личность полноценного общения с искусством. Слабая способность образного видения не позволяет школьникам в полной мере осмыслить себя и выбор своего жизненного пути.

Образное мышление помогает визуализировать идеи, облегчая понимание и запоминание информации. В повседневной жизни мы используем его для мысленного проигрывания сценариев перед принятием решений – это позволяет прогнозировать результаты и избегать ошибок. Оно особенно важно в творческих профессиях (у художников, писателей, дизайнеров) и способствует личностному и профессиональному развитию, а у детей улучшает память и когнитивные способности, помогая адаптироваться к новым ситуациям.

Во многих современных педагогических системах развитие образного мышления детей выделяется в качестве важнейшей задачи, в решении которой трудно переоценить значение уроков музыки. Дети младшего школьного возраста воспринимают музыку ярко и эмоционально, но часто понимают её поверхностно, говоря простыми словами вроде «ручейки журчат» или «птички поют». Они ещё плохо разбираются в музыке, потому что на школьных уроках этому уделяют мало внимания. Между тем, образное восприятие лежит в основе всех остальных типов мышления. Без умения мыслить образами, нельзя полноценно развить умственные способности ребёнка. Образ объединяет разум и чувства, помогая ребёнку лучше

осознавать мир вокруг себя. Любое мышление требует тренировки и улучшения. Поэтому развивать образное мышление на уроках музыки посредством музыки из советских мультфильмов полезно и важно для современных школ. Особенно это касается маленьких учеников, так как они легко усваивают знания через яркие образы и впечатления [6].

Одной из характерных черт музыки из советских мультфильмов является её доступность и простота. Музыкальные темы писались так, чтобы их было легко запомнить и напевать. Это способствовало тому, что многие песни из мультфильмов становились народными, их знали и пели не только дети, но и взрослые. В качестве примера можно привести знаменитые песни, такие как: «Колыбельная медведицы», «Песенка мамонтёнка», «Луч солнца золотого» – «Серенада Трубадура», «Частушки Бабок-Ёжек», «Хорошо бродить по свету», музыка Альфреда Шнитке к мультфильму «Балерина на корабле», музыка Карэна Суреновича Хачатурян написанная к «Непослушному котенку» и т.д. Музыка в советских мультфильмах часто сочетала элементы классической, народной и эстрадной музыки, что делало её универсальной и привлекательной для широкой аудитории. Такое жанровое разнообразие не только обеспечивало широкую популярность, но и выполняло важную воспитательную функцию [3].

Опираясь на идеи педагогов XX века (Д. Б. Кабалевского, О. А. Апраксиной, Б. М. Теплова), можно выделить эффективные методы работы с музыкой из мультфильмов:

Слушание с последующим обсуждением. Дети слушают песню из советского мультфильма: «Облака-белогривые лошадки» и отвечают на вопросы педагога: «Какие картины возникли в голове?», «Какое настроение передаёт музыка?», «Какой герой мог бы исполнять эту песню?». Упражнение учит осознанно воспринимать музыку, связывать звуки с образами и развивать речь – формулировать мысли и делиться впечатлениями.

Визуализация музыкальных образов на основе советского мультфильма. Дети слушают песню из мультипликационного клипа «Пусть всегда будет солнце», сосредотачиваясь на настроении и ритме. Затем рисуют то, что «увидели» в музыке: солнечный день, улыбающихся людей, голубое небо с облаками или абстрактные символы радости – лучи солнца, разноцветные круги. Упражнение помогает перевести слуховые впечатления в зрительные и укрепить ассоциативные связи.

Музыкально-пластические импровизации на примере мультфильма «Бременские музыканты». Дети слушают весёлую, задорную песню и импровизируют движения под музыку: прыгают в такт акцентам, делают взмахи руками, бегают на месте или по кругу, хлопают и притопывают, добавляют поклоны – передавая озорной характер Трубадура. Упражнение развивает пластическое восприятие и учит чувствовать ритм, темп и динамику произведения [6].

Сравнение музыкальных фрагментов на примере советских мультфильмов. Педагог подбирает 2-3 отрывка из разных мультфильмов (например, весёлую мелодию из «Бременских музыкантов» и грустную тему из «Умка»). Дети слушают и сравнивают их по настроению, темпу, ритму и динамике, отвечая на вопросы:

«Какая музыка быстрее?», «Где звуки громче?», «Какая мелодия вызывает радость, а какая – грусть?». Упражнение учит анализировать средства музыкальной выразительности и осознанно воспринимать эмоциональную окраску музыки [4].

Создание собственных историй на примере мультфильма «Трям! Здравствуйте!». Дети слушают песню «Облака – белогривые лошадки», отмечая её лёгкое, мечтательное настроение. Затем придумывают короткую сказку – например, о путешествии по небу на облаках – и связывают повороты сюжета с изменениями в музыке: при ускорении темпа добавляют весёлое событие, при смягчении звучания – момент отдыха. Упражнение развивает фантазию и учит выстраивать повествование на основе музыкальных образов.

Вокальное исполнение. Совместное пение знакомых песен из мультфильмов (например, «Песенки крокодила Гены», «Облака – белогривые лошадки» или песен из «Бременских музыкантов») не только развивает музыкальный слух и память, но и помогает глубже прочувствовать текст и мелодию, закрепить образы в сознании [5].

Связь с другими видами искусства на примере мультфильма «Щелкунчик». Дети слушают фрагмент из мультфильма «Щелкунчик», например, «Танец феи Драже» или «Вальс цветов», и определяют его настроение (волшебное, праздничное, нежное). Затем подбирают созвучные картины или фотографии (зимние пейзажи, цветущие сады) либо создают коллаж с блестящими элементами, плавными линиями и яркими акцентами. Далее слушают весёлую мелодию из мультфильма «Ну, погоди!» и рассуждают с чем она ассоциируется – с летним ветерком или зимней вьюгой, весёлым праздником или тихим вечером (солнечный день, шум дождя, бег по лугу).

Упражнения расширяют культурный кругозор, развивают образное мышление и учат находить связи между музыкой и другими видами искусства. Музыкальные викторины. В игровой форме дети угадывают мультфильм по мелодии, определяют характер музыки («весёлая», «грустная», «героическая»), соотносят песню с персонажем. Викторины поддерживают интерес и закрепляют знания в непринуждённой обстановке.

Таким образом, музыка из советских мультфильмов – это не просто знакомство с культурным наследием XX века, но и эффективный инструмент развития образного мышления, воображения и эмоциональной отзывчивости у младших школьников. Систематическое использование предложенных методов обогащает внутренний мир ребёнка и закладывает основы его музыкальной культуры.

### **Библиографический список**

Иные нормативно-правовые акты

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования». – Москва: Просвещение, 2021. – 36 с.

Монографии, учебники, учебные пособия

2. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – 2-е изд., стер. – Москва: Планета музыки, 2024. – 488 с.

3. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – Москва : Московский университет, 1984. – 272 с.

4. Якиманская, И. С. Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология: монография / И. С. Якиманская, В. С. Столетнев, И. Я. Каплунович. – Москва: Академия, 1989. – 224 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Кабалевский, Д. Б. Прекрасное пробуждает добро: эстетическое воспитание / Д. Б. Кабалевский // Статьи, доклады, выступления. – Москва : Педагогика, 1973. – 336 с.

Интернет-ресурсы

6. Файловый архив для студентов [сайт]. – Международный, 2016. – URL: <https://studfile.net/preview/5271826/page:5/> (дата обращения: 07.03.2026).

*И. Петроченков,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Шелепова Д.А.*

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ «АКАДЕМИЯ МЬЮЗМЕЙКЕРА» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Новое время – время новых глобальных достижений, информационно-коммуникационных технологий. На первое место выдвигаются «компетенции XXI века» – когнитивные, социально-эмоциональные и цифровые. Президент Российской Федерации В. В. Путин на Петербургском международном экономическом форуме заявил, что наша страна без цифровой экономики не может иметь будущее [5]. Инициативы и преобразования, направленные на цифровую трансформацию сферы образования, выдвигают на повестку дня вопрос о роли преподавателя в качестве «цифрового тьютора» в современном образовательном пространстве [8].

«Лавинное» нарастание информации, массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий во все жизненные сферы человечества, развитие социальных сетей привело к появлению цифровой концепции. Чтобы приблизить современную школу к ожидаемому будущему, необходимо внедрять весомые, имеющие принципиальное значение достижения в области качества, инновационных методов и современных информационно-коммуникационных технологий в образовании.

Развитие образовательного процесса через использование цифровых данных и возможностей цифровой среды невозможно без формирования у педагога цифровой концепции. Учитель второго десятилетия XXI века не просто использует информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе, он основывает на них всю свою профессиональную деятельность [4].

Современному учителю, как отмечается в Программе «Цифровая экономика Российской Федерации», необходимо понимать роль информационно-коммуникационных технологий в образовании, владеть программными и техническими средствами, уметь организовывать и управлять образовательным процессом, комбинировать новые информационные и педагогические технологии, чтобы проводить увлекательные занятия, развивать компьютерную грамотность школьников [9].

На сегодняшний день ясно одно – педагог не может не учитывать, что современные школьники свободно владеют современными компьютерными технологиями поиска, передачи и обработки информации и воспринимают современную информационную сеть не как набор технологий, а как среду обитания [1].

Проблемам, связанным с формированием цифровой компетенции педагога XXI века, посвящены работы современных ученых, педагогов, психологов, практиков. Роль информационных и сетевых технологий отражена в работах И. И. Дзегелнок, Н. П. Вашкевича, С. С. Свириденко и др. Концепции профессионального развития педагогов освещены в работах Н. С. Глуханюк, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова и др. В исследовании Г. У. Солдатовой, В. Н. Шляпникова рассматриваются векторы изменений представителей цифрового поколения, особенности новой социальной ситуации развития и цифровой социализации [6].

В арсенале учителя должен быть богатый набор форм, приемов и методов работы, и следует обратить внимание на то, что творчество может быть и в сочинении, и в исполнении и восприятии музыки, то есть в разных видах познавательной деятельности, организованной учителем [2]. Одним из таких наборов является программа Steinberg Cubase – профессиональное программное обеспечение для создания, записи и микширования музыки, выпущен в 1989 году Карлом Штейнбергом и Манфредом Рюрюпом, ими же была организована компания Steinberg. Cubase оснащен всеми возможностями для создания профессиональных музыкальных композиций [3].

Рассмотрим основные этапы работы с программным обеспечением Cubase для повышения цифровой компетенции учителя музыки. Данные этапы составлены на основе собственного опыта, они состоят из нескольких пунктов.

1. Установка программы на компьютер. При установке программы часто возникает много сложностей, поэтому необходима определенная практика в установке программы на компьютер, при этом особое внимание надо уделить параметрам компьютера и техническим характеристикам звуковой карты.

2. Знакомство с программой. Является одним из самых важных пунктов, так как на этом этапе формируется интерес и потребность к получению новых знаний.

3. Настройки программы. Часто возникают ошибки при неправильных настройках – могут неправильно работать некоторые необходимые функции, поэтому данный пункт должен быть рассмотрен особенно внимательно.

4. Необходимые условия для профессиональной работы с программой: помещение, оборудованное звуко- и шумоизоляцией, миди-клавиатура, микрофон,

качественные мониторы, профессиональная звуковая карта, мощный процессор, профессиональные наушники, свободное пространство на жестком диске.

5. Работа с основными функциями программы (основным набором инструментов). Запись и редактирование полученного музыкального фрагмента этим набором инструментов.

6. Работа с VST-инструментами. Наглядно указать местоположение VST-инструментов. Раскрыть возможности выбора VST-инструментов и порядок назначения их на определенные дорожки секвенсора.

7. Работа с эффектами. Наглядно продемонстрировать возможности эффектов обработки звука (как миди, так и аудио), указав их конкретное местоположение в интерфейсе программы, определить порядок назначения их на определенные дорожки секвенсора.

8. Наглядно продемонстрировать порядок записи (голоса, гитары, и т. д.), возможности дублирования записи на другие дорожки с последующим редактированием: записи отдельных фрагментов и склеивании их в цельные партии, возможность удаления записи, функции отмены действия. Записывать можно бесчисленное количество вариантов, из которых в последующем выбрать лучшее и сведение композиции.

Рассмотрев этапы работы с программным обеспечением и проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что, Cubase – это мощная программа для создания и редактирования музыки, которая может стать незаменимым помощником для учителя музыки в подготовке к урокам [7]. Рассмотрим несколько способов, как Cubase может облегчить и обогатить учебный процесс и повысить цифровую компетенцию у учителя музыки.

Создание и редактирование музыкальных примеров, подборка музыкального материала, Cubase позволяет легко находить, импортировать и редактировать музыкальные фрагменты из различных источников (MIDI-файлы, аудиозаписи, собственные сочинения). Учитель может быстро адаптировать существующие произведения к уровню учеников, изменяя темп, тональность, добавляя или убирая инструменты.

Создание собственных упражнений и диктантов. С помощью Cubase можно записывать мелодии, гармонические последовательности, ритмические рисунки, а затем использовать их в качестве учебных материалов. Это позволяет адаптировать задания к конкретным потребностям учеников и создавать уникальные упражнения. Cubase предоставляет широкие возможности для аранжировки и оркестровки музыкальных произведений. Учитель может создавать упрощенные версии сложных композиций для исполнения на уроках, добавлять или убирать инструменты, изменять текстуру.

Cubase может отображать нотный текст в реальном времени, синхронизируя его с воспроизведением музыки. Это помогает ученикам лучше понимать структуру произведения, следить за нотами и развивать навыки чтения с листа. Визуализация музыкальных форм – Cubase позволяет визуализировать музыкальные формы (например, АВА, рондо) с помощью графических инструментов. Это помогает ученикам лучше понимать структуру произведения и развивать слуховое восприятие [6].

Запись выступлений учеников – Cubase позволяет записывать выступления учеников, что позволяет им анализировать свои ошибки и прогресс, а также проводить анализ музыкальных произведений – Cubase может использоваться для анализа музыкальных произведений, позволяя учителю и ученикам изучать структуру, гармонию, мелодию и другие элементы. Программа предоставляет мощные инструменты для композиции и импровизации. Учитель может использовать его для обучения основам сочинения, создания мелодий, гармоний и ритмических рисунков. Ученики могут экспериментировать с различными музыкальными идеями, записывать свои импровизации и развивать творческое мышление. Cubase включает в себя широкий спектр эффектов и инструментов обработки звука (реверберация, дилей, эквалайзер, компрессия и т.д.). Учитель может использовать их для демонстрации различных звуковых эффектов, улучшения звучания музыкальных примеров и обучения основам звукорежиссуры. Ученики могут экспериментировать с эффектами, изменяя звучание инструментов и создавая уникальные звуковые ландшафты.

Cubase позволяет создавать полноценные музыкальные проекты, от простых упражнений до сложных аранжировок. Учитель может использовать его для организации учебного процесса, разделяя проекты на этапы, назначая задания и оценивая результаты. Программа может использоваться для тренировки слуха. Учитель может создавать упражнения на распознавание интервалов, аккордов, ритмических рисунков и мелодических фраз. Ученики могут использовать виртуальные инструменты для воспроизведения музыкальных примеров и развития слуховых навыков [8].

Мы определили, что существует руководство работы с Cubase, но это многостраничные издания, которые описывают весь спектр возможностей в данных программах. Мы пришли к выводу, что это усложняет внедрение таких инструментов в образовательный процесс, т.к. поиск нужной информации приводит к потере времени и только в практических экспериментах, учитель музыки может найти необходимые инструменты воплощения своих задумок.

В связи с этим возникла необходимость разработки комплекта, который будет способствовать развитию цифровой компетенции учителя музыки и позволит быстрее готовиться к урокам музыки, используя современные образовательные технологии.

Методический комплект «Академия мьюзикмейкера» поможет учителям музыки создавать музыку в Cubase, обрабатывать ее, монтировать, что позволит интереснее проводить уроки музыки. Методический комплект состоит из титульного листа, оглавления, введения, практических рекомендаций, разделов работы с программой и списка использованных. Рассмотрим более подробно каждый компонент методического комплекта.

Титульный лист – создан при помощи искусственного интеллекта, где указано название методического комплекта. Название «Академия мьюзикмейкера» для методического комплекта выбрано не случайно. Оно отражает суть и цели данного продукта. «Академия» – символ знаний и профессионализма. Слово «академия» ассоциируется с местом, где получают фундаментальные знания, где обучение проходит системно и последовательно. Это подразумевает, что комплект

предлагает не просто набор разрозненных советов, а структурированный курс, который проведет пользователя от основ к более сложным аспектам создания музыки.

«Мьюзикмейкер» – прямое указание на целевую аудиторию и результат. Слово «мейкер» подчеркивает активную, творческую роль пользователя. Комплект не просто учит слушать или анализировать музыку, а именно создавать ее, это мотивирует к действию и самовыражению. «Мьюзикмейкер» – это современный, узнаваемый термин в музыкальной среде, который понятен широкой аудитории, интересующейся созданием музыки.

Далее в методическом комплекте присутствует оглавление, где отражены все составляющие комплекта. Во введение дана краткая характеристика программы Cubase, а также возможности программы при подготовке и проведение урока музыки.

В практических рекомендациях отражены несколько практических советов, которые помогут работать в Cubase более эффективно и с меньшими трудностями. Основная часть состоит из следующих разделов:

Как записать голос в Cubase 14. В данном разделе пошагово, с рисунками объясняется как быстро и надёжно записать вокал (монозапись) для урока/проекта. При помощи данного раздела учитель музыки может записать свой голос, демонстрируя упражнение или вокальную партию песни. Записанный голос можно транспонировать, учитывая возможности каждого класса, а также менять темп и динамику. А также это позволит делать запись выступлений учеников, что дает возможность им анализировать свои ошибки и прогресс.

В следующем разделе методического комплекта дана пошаговая инструкция, как записать упражнение нотами и далее экспортировать в аудиофайл. Использование виртуальных инструментов Cubase включает в себя обширную библиотеку виртуальных инструментов (фортепиано, гитара, струнные, духовые и т.д.). Учитель может использовать их для создания музыкальных примеров, иллюстрации звучания различных инструментов, а также для сопровождения вокальных упражнений. Работа с MIDI-файлами Cubase позволяет редактировать их, изменяя ноты, длительности, динамику, темп. Это позволяет адаптировать MIDI-файлы к потребностям учеников и использовать их для различных учебных целей.

Последний раздел, который был разработан в методическом комплекте – работа с аудио. Данный раздел поможет учителю музыки редактировать музыкальные примеры, подбирать музыкальный материал, Cubase позволяет легко находить, импортировать и редактировать музыкальные фрагменты из различных источников (MIDI-файлы, аудиозаписи, собственные сочинения). Учитель может быстро адаптировать существующие произведения к уровню учеников, изменяя темп, тональность, добавляя или убирая инструменты. В заключении, представлен список использованных источников.

В дальнейшем мы планируем расширить количество разделов методического комплекта, а также, возможно, добавить подробные видео-инструкции для работы с программой Cubase.

## Библиографический список

### Иные нормативно-правовые акты

1. Квалификационные характеристики должностей работников образования. – Москва : Просвещение, 2019. – 159 с.

### Учебники, монографии, пособия

2. Онищук, В. А. Урок в современной школе : Пособие для учителей / В. А. Онищук. – Москва : Истина, 2021. – с. 196.

3. Салпыкова, И. М. Использование аудиовизуальных средств в обучении на уроке музыки в начальной школе / И. М. Салпыкова. – Казань : Логос-Пресс, 2012. – 142 с.

4. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Арнаут, А. Д. Информационная компетентность в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: сравнительный анализ / А. Д. Арнаут // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 7-9. – URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=29902486> (дата обращения: 12.12.2025).

6. Величко, Ю. В. Использование аудиовизуальных технологий в музыкально-исторической подготовке студента современного вуза / Ю. В. Величко // Развитие инновационного потенциала высшего музыкального образования в системе непрерывного музыкального образования : монография / под научной ред. д-ра пед. наук, проф. И.С. Кобозевой ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – С.62-78.

7. Дикарева, И. Г. Структура информационной деятельности учителя / И. Г. Дикарева // Приволжский научный Вестник. – 2013. – № 3 (19). – С. 94-101. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/struktura-informatsionnoy-deyatelnostiuchitelya> (дата обращения: 12.12.2025).

8. Нифагин, В. А. Разработка цифровых тьюторов для обеспечения современных обучающих технологий / В. А. Нифагин, Е. С. Рогальский // Педагогика. – № 3. – С. 45- 49. – URL:<http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/11516/1/16%20Нифагин.pdf> (дата обращения: 18.11.2025).

### Интернет-ресурсы

9. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. №1632-р. – URL:<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 05.12.2025).

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АССОЦИИИ ОБРАЗА И ЦВЕТА**

Музыка с давних пор занимает особое место в жизни человека: она способна вызывать глубокие переживания, формировать настроение и влиять на восприятие окружающего мира. В современном исследовании искусства и психологии музыкальное восприятие выходит за пределы звукового ряда и активно взаимодействует с образами, цветом, ассоциациями, которые формируются у слушателя под влиянием личного опыта, культурного контекста и эстетических предпочтений. Взаимодействие между музыкой и зрительными или образными ассоциациями позволяет глубже понять смысл произведения, его эмоциональную ткань и художественный образ, который музыкант вкладывает в звучание.

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский подчеркивал: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [3, с. 102].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, особое значение приобретает развитие эмоциональной и эстетической чувствительности у детей, оно является важным аспектом их общего образования и культурного развития [1]. Эмоции, вызываемые музыкой, могут существенно влиять на настроение и поведение детей, способствуя их эмоциональному и социальному развитию. Проблемой эмоционального восприятия занимались такие педагоги как: С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец и др. [2].

В этом контексте использование ассоциаций с образами и цветом представляет собой эффективный метод, который может обогатить музыкальное восприятие младших школьников.

Ассоциативные методы обучения, основанные на связи музыки с визуальными элементами, позволяют детям глубже понять и прочувствовать музыкальные произведения. Цвета и образы могут служить эмоциональными маркерами, помогающими детям лучше воспринимать и интерпретировать музыку, они способствуют развитию воображения, эмоциональной грамотности и творческих способностей. Например, яркие и теплые цвета могут ассоциироваться с радостными мелодиями, тогда как холодные и темные оттенки могут отражать более грустные или меланхоличные композиции. Исследование актуально для

создания эффективных методов музыкально-эстетического воспитания младших школьников.

Развитие эмоционального восприятия музыки у младших школьников через ассоциации с образами и цветом представляет собой важную задачу для педагогов. Этот подход не только обогащает музыкальное образование детей, но и способствует их эмоциональному развитию. Используя ассоциативные методы обучения, педагоги могут помочь детям глубже понять музыку, развить их творческие способности и повысить уровень эмоциональной грамотности. В результате дети становятся более чуткими к окружающему миру звуков и эмоций, что положительно сказывается на их общем развитии [4].

В настоящее время недостаточно изучены особенности восприятия музыкальных произведений через ассоциации с образами и цветом у младших школьников, а также влияние этих ассоциаций на эмоциональное состояние и развитие эстетического восприятия.

Дети младшего школьного возраста мыслят образами. Для них музыка – это не только звуки, но и картины, истории, персонажи. В психологии и педагогике цвет рассматривается не только как физическое явление, но и как носитель эмоциональной выразительности. Цвет способен вызывать ассоциации, эмоции и даже влиять на психофизиологическое состояние человека.

Цвет помогает детям выразить эмоциональное содержание музыки. Уже в начальной школе ученики способны связывать определённые цвета с настроением произведения: в культуре и искусстве каждому цвету часто приписываются определенные символические значения и ассоциации:

Красный: энергия, страсть, радость, опасность, сила.

Синий: спокойствие, грусть, холод, тайна, глубина.

Желтый: солнце, радость, тепло, оптимизм, свет.

Зеленый: природа, жизнь, спокойствие, гармония, рост.

Белый: чистота, свет, начало, мир.

Черный: тайна, ночь, печаль, строгость.

Фиолетовый: тайна, мистика, роскошь, духовность.

Синестезия – это явление, при котором раздражение одного органа чувств вызывает ощущения, характерные для другого органа чувств. Музыкально-цветовая синестезия, когда звуки ассоциируются с определенными цветами, является распространенным явлением и может быть использована в педагогических целях. Даже у детей, не обладающих ярко выраженной синестезией, существуют устойчивые ассоциации между звуками и цветами, которые можно развивать [6].

Символическое использование образа и цвета на уроках музыки в начальных классах – это педагогическая технология, направленная на развитие музыкально-эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости и творческого мышления у младших школьников. В современной психолого-педагогической литературе этот подход рассматривается как эффективное средство интеграции искусств и формирования целостного мировосприятия у детей.

Педагоги, работающие по программам Д. Б. Кабалевского и Г. П. Сергеевой, подчёркивают: «Можем ли мы увидеть музыку?» – этот вопрос становится

лейтмотивом уроков, направленных на развитие воображения, эмоционального восприятия и ассоциативного мышления [7].

Ассоциации цвета и образа с музыкой позволяют детям не только услышать, но и «увидеть» музыку, прочувствовать её настроение, выразить собственные эмоции через рисунок или цветовую гамму. Это способствует развитию эмпатии, умения понимать и передавать чувства.

Через ассоциации дети учатся создавать художественные образы, связанные с музыкальными произведениями. Например, прослушав пьесу «Баба-Яга» М. Мусоргского, ученики могут изобразить свои впечатления, используя темные или яркие цвета, что развивает творческое мышление и воображение [4].

Ассоциативная деятельность помогает детям осознать, что музыка может «рассказывать» истории, создавать картины, вызывать ассоциации с природой, сказочными героями или жизненными событиями. Это делает восприятие музыки более осознанным и личностно окрашенным.

Сравнивая музыкальные и изобразительные образы, дети учатся видеть красоту, гармонию, различать оттенки настроения, что формирует эстетический вкус и уважение к искусству. На практике ассоциации образа и цвета реализуются через комплексные задания:

1. Прослушивание музыки и выбор цвета: после прослушивания фрагмента дети подбирают цветные карточки или рисуют цветовую гамму, соответствующую настроению музыки;

2. Рисование музыкальных образов: учащиеся создают иллюстрации к прослушанным произведениям, стараясь передать характер музыки с помощью цвета и формы;

3. Обсуждение и рефлексия: дети объясняют, почему выбрали тот или иной цвет, с каким образом или чувством у них ассоциируется музыка [2].

Нами были проанализированы методы и приемы работы над развитием эмоционального восприятия посредством ассоциаций образа и цвета (Таблица 1).  
Таблица 1 – Методы и приемы развития эмоционального восприятия посредством ассоциаций образов и цвета

Метод/Приём	Описание	Педагогическая значимость
Рисование под музыку	Дети рисуют свои впечатления от прослушанного произведения, используя определённые цвета	Развивает ассоциативное мышление, эмоциональную отзывчивость
Цветовые карты настроения	После прослушивания музыки ребёнок выбирает цвет, соответствующий настроению произведения	Формирует умение анализировать и выражать эмоции
Создание цвето-музыкальных композиций	Совместная деятельность по подбору цветов и образов к музыкальным фрагментам	Развивает навыки сотрудничества, творческое мышление
Использование символов	Ассоциация музыкальных тем с определёнными символами или образами	Способствует развитию образного мышления, памяти

Использование ассоциаций образа и цвета на уроках музыки способствует:

1. Углублению эмоционального отклика на музыку;
2. Развитию воображения, фантазии, образного мышления;

3. Формированию устойчивого интереса к музыкальному и изобразительному искусству;

4. Развитию способности к самовыражению и рефлексии.

Стоит рассмотреть этапы работы над развитием эмоционального восприятия младших школьников.

1 этап подготовительный – создание эмоционально-положительной атмосферы, знакомство с базовыми цветами и их символикой.

2 этап основной – прослушивание музыки, обсуждение впечатлений, выполнение творческих заданий (рисование, выбор цветов, создание ассоциаций).

3 этап рефлексивный – обсуждение получившихся работ, анализ соответствия цвета и образа эмоциональному содержанию музыки [3].

Такой подход позволяет детям не только слушать музыку, но и «видеть» её, переживать как непрерывный процесс смены образов, настроений и чувств. В результате у младших школьников формируется целостное, многогранное восприятие искусства и развивается эмоциональная отзывчивость – основа эстетической культуры личности.

### **Библиографический список**

#### Иные нормативно-правовые акты

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования». – Москва: Просвещение, 2021. – 36 с.

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 702 с.

3. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1973. – 208 с.

4. Домогацких, В. В. Развитие цветомузыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07. / Домогацких Виолетта Вячеславовна ; МПГУ. – Москва, 2000. – 378 с.

5. Каргаполова, Н. А. Музыкальные идеи в теоретическом и художественном наследии В.В. Кандинского : автореф. дис. канд. пед. наук : 17.00.04. / Каргаполова Надежда Александровна ; УрГУ. – Екатеринбург, 2003. – 205 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

6. Коротеева, Е. И. Восприятие цвета в развитии художественно-творческих способностей школьников/ Е. И. Коротеева // Искусство в школе. – № 2. – 1996. – С. 42-45.

#### Интернет-ресурсы

7. Сафронова, И. Б. Понятие эмоциональная сфера в психолого-педагогической литературе / И. Б. Сафронова // Образовательная социальная сеть. - 2020. - URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/10/17/ponyatie-emotsionalnaya-sfera-v-psihologo-pedagogicheskoy-literature> (дата обращения: 06.02.2026).

## **ИГРОВАЯ ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В современном образовательном процессе особую значимость приобретает поиск методов, способных пробудить и поддержать познавательный интерес обучающихся на ранних этапах обучения. Младший школьный возраст — ключевой период формирования отношения младшего школьника к учебе. В этом возрасте интерес к отдельным предметам бывает неустойчив, внимание — кратковременно, а восприятие абстрактных понятий вызывает затруднения. Одним из перспективных решений данных проблем может стать применение игровой драматизации, которая органично сочетает естественную для школьника форму деятельности (игру) с учебными задачами.

В Федеральной образовательной программе начального общего образования отводится особая роль игровым формам деятельности при организации уроков музыки. Они рассматриваются как широкий спектр конкретных методов и приемов, присущих искусству — от традиционных фольклорных игр до театрализованных представлений [5].

В ходе изучения данной проблемы было установлено, что познавательный интерес представляет собой устойчивую потребность в познании, формирующуюся через педагогическую поддержку. Рассматривая более подробно понятие «интерес», следует обратиться к мнению А. Г. Волостниковой, которая считает, что интерес можно определить, как специфическое отношение личности к объекту в силу его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности [1]. Как показали исследования Н. Г. Морозовой и Г. И. Щукиной, познавательный интерес развивается от ситуативного уровня к инициативному, становясь двигателем учебной активности. При этом познавательный интерес характеризуется поисковым характером, эмоциональной окраской мыслительной деятельности и волевым стремлением к продуктивной деятельности.

Познавательный интерес рядом ученых определяется как отношение к предмету или деятельности. Но это отношение отличается от других видов отношений личности, в частности, от общего положительного отношения к предмету. Специфика интереса в его особой эмоционально-познавательной стороне, характеризующаяся у человека побуждением вопросов, активностью, стремлением к деятельности. Эта идея прослеживается в исследованиях Н. Г. Морозовой. Она определяет познавательный интерес как активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру. Она выделяет два уровня интереса: ситуативный и инициативный. Ситуативный интерес является следствием переживания отношения к предмету в данный момент. Он неустойчивый и пропадает одновременно с прекращением соответствующей деятельности. Результат воздействия такого интереса — нулевой.

Второй уровень интереса (инициативный) является следствием стремления к активному поиску источника удовлетворения. Он отличается устойчивостью, не пропадает при отсутствии интересного предмета. Его воздействие на обучающегося заключается в том, что познание из средства становится целью деятельности. В процессе развития необходимо стремиться к становлению второго уровня интереса. Получение нового знания не гасит интерес, а, наоборот, усиливает его. В своей развитой форме он становится ненасыщенным — чем больше человек узнает, тем больше ему интересно и хочется знать. Настоящий познавательный интерес невозможно удовлетворить: он безграничен, как безгранично самопознание [3].

Значение познавательного интереса сложно не оценить, поскольку он выступает в качестве активатора и стимулятора деятельности в разных областях деятельности: творческой, образовательной, познавательной.

Щукина Г. И. выделяет основные характерные особенности познавательного интереса: поисковый характер (человек все время ищет, старается найти новые стороны в интересующем его предмете, установить более глубокие связи и отношения); эмоциональный характер (окрашивание эмоциями мыслительной, интеллектуальной деятельности); волевой характер (стремление к продуктивной деятельности) [4].

В психолого-педагогических исследованиях познавательный интерес является потребностью школьника в знаниях, ориентирующих его в окружающем мире. Для развития познавательной потребности необходим постоянный переход от уже знакомого предмета на совершенно новый предмет. К эффективным средствам развития познавательных интересов младших школьников относятся творческие задания, дидактические игры, проблемные задания, усиление интенсивности обучения. Развитие познавательного интереса способствует становлению целостности, наполненности, гармонично развитой личности. Содержание познавательного интереса состоит в стремлении углубляться в суть предмета, в мотивации искать и находить существенные признаки предмета, в мотивации находить пути и разные варианты решений познавательных задач посредством поисковой и креативной деятельности.

Анализ возрастных особенностей младших школьников показал, что у них познавательные интересы зачастую находятся на невысоком уровне. Формирование интереса начинается с любопытства и развивается через переживание успеха. В связи с этим особенно важно создавать условия для успеха, поддерживать внутреннюю мотивацию и учитывать индивидуальные особенности учащихся.

По нашему мнению, одним из эффективных путей развития познавательного интереса может служить игровая драматизация, которая была охарактеризована как технология обучения и воспитания, основанная на драматизации учебного материала. Она опирается на естественную для младших школьников форму познания (игру) и выполняет целый ряд функций. Используемая ещё в начале XX века педагогами Н. Тичером, Х. Финлей-Джонсон, К. Станиславским, игровая драматизация сегодня выступает как мощный инструмент современного

образования. Опираясь на эти принципы, можно выделить ряд функций игровой драматизации.

1. Воспитательная. У младших школьников развиваются ценностные ориентации, инициатива, самостоятельность, взаимопомощь. Различные по содержанию игры способствуют воспитанию эстетических вкусов, формированию мировоззрения, помогают накопить нравственно-эстетический опыт.

2. Развивающая. С помощью различных ролей в процессе игровой драматизации у младших школьников развивается быстрота реакций, гибкость ума, внимание и память, мышление, художественные способности. Проигрывание ролей способствует развитию образно-ассоциативного мышления, воображения.

3. Гносеологическая. Познание новых фактов, событий, явлений окружающей жизни через наблюдение за развитием сценического образа и драматического действия.

4. Обучающая. Игровая драматизация способствует усвоению разносторонних знаний по различным дисциплинам в начальной школе.

5. Компенсаторная. При драматизации у младших школьников происходит компенсация потребности в эмоциональной сфере общения, создаются оптимальные условия для развития сразу нескольких художественных способностей.

6. Коммуникативная. Играя роль, обучающиеся взаимодействуют с другими участниками представления, приобретая навыки общения.

7. Эстетическая. Младшие школьники получают впечатления от произведений литературы и искусства, учатся воспринимать окружающую действительность по законам эстетики, что активизирует формирование и развитие их художественных интересов и вкусов, а также помогает в создании художественных образов [2].

Существует множество видов игровой драматизации, которые можно использовать на уроках музыки или во внеурочной деятельности: анализ иллюстраций с воспроизведением мимики и пантомимики героев; игра-импровизация по сюжетной картинке; «живые картины» (индивидуальные и групповые); пропевание реплик героев с использованием интонационной и пластической выразительности; чтение и пение по ролям; инсценирование-загадка («Угадай, кто я»); мимические этюды (один поет, другой показывает); «театр одного актера» (метод перевоплощения); кукольный, теневой, плоскостной театр, театр игрушек и др.

Обратимся к краткому анализу Программы по музыке в начальной школе с целью выявления возможностей игровой драматизации для развития познавательного интереса у младших школьников. Например, в Модуле №1 «Народная музыка в России» при изучении темы «Первые артисты, народный театр» рекомендуется разыграть ярмарочный балаган в форме театрализованной постановки.

В Модуле № 2 «Классическая музыка» при изучении темы «Композиторы — детям» предлагается игра «Я — дирижер» с использованием имитации дирижерских жестов во время звучания музыкального произведения, или «Я — пианист» игра-имитация исполнительских движений во время звучания музыки.

В Модуле №3 «Музыка в жизни человека» при изучении темы «Музыкальные портреты» обращение к игре-импровизации «Угадай мой характер», инсценировка-импровизация в жанре кукольного (теневого) театра с помощью кукольных силуэтов [5].

Оптимальный этап для внедрения драматизации — вторичный синтез, то есть период после анализа текста. К этому моменту обучающиеся уже хорошо понимают содержание и особенности музыкального произведения, что позволяет им творчески его интерпретировать и максимально раскрыть свой потенциал.

Таким образом, игровая драматизация органично вписывается в образовательный процесс и становится важным связующим звеном между естественной для младшего школьника формой познания мира, игрой и учебной деятельностью. Он позволяет преодолеть типичные трудности младших школьников, такие как недостаточное внимание, утомляемость от монотонных заданий, сложности с восприятием абстрактных понятий, превращая обучение в увлекательный процесс. Кроме того, игровая драматизация отвечает современным образовательным требованиям: она поддерживает принципы системно-деятельностного подхода, индивидуализации обучения и развития «мягких навыков». Интегрируя элементы театра в уроки музыки, педагог создает комфортную среду, где каждый обучающийся может проявить себя и осознать ценность знаний как инструмента для творчества и общения. Игровая драматизация позволяет создать прочную связь между творчеством и личными переживаниями младшего школьника, привлечь его внимание через игровой процесс, углубить понимание учебного материала через анализ и интерпретацию, развить познавательный интерес, речь, выразительность и коммуникативные навыки, а также сформировать ситуацию успеха. Благодаря игровой драматизации, обучающиеся перестают быть пассивными слушателями и становятся активными участниками обучения.

### **Библиографический список**

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности /А.Г. Волостникова. – М.: Педагогика, 2014. – 75с.
2. Ершов, А. П. Режиссура урока, общение и поведение учителя / А. П. Ершов, В. М. Букатов. – Москва; Воронеж, 1995. – 278 с.
3. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова – Москва : Знание, 1979. – 47 с.
4. Щукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1984. – 176 с.

#### Интернет-ресурсы

5. Федеральная образовательная программа начального общего образования  
Режим доступа: [https://nsportal.ru/sites/default/files/2026/04/15/fop\\_noo\\_ot\\_18.0](https://nsportal.ru/sites/default/files/2026/04/15/fop_noo_ot_18.0) – (дата обращения 11.04.2026).

# ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

*П. Аксёнова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Синтяева Г.А.*

## РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МОРФЕМНОГО РАЗБОРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В современном мире всё чаще можно встретить детей, допускающих орфографические ошибки при письме. Эта проблема обусловлена рядом факторов, среди которых можно выделить: незнание базовых орфограмм, трудности восприятия сложных конструкций слов, низкий уровень зрительной памяти, неправильное понимание фонетико-графических соответствий. Формирование орфографической грамотности – важная задача обучения русскому языку младших школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед учителем чёткую задачу: научить ребёнка осознанно применять орфографические правила, проверять написанное и относиться к безошибочному письму как к проявлению собственного уровня культуры. Однако, многие ученики механически заучивают правила, но на письме продолжают ошибаться. Почему так происходит? Учёные и методисты – К. Д. Ушинский, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, В. Ф. Иванова и другие исследователи давно пришли к выводу: главная причина ошибок – слабая сформированность орфографической зоркости [1].

Что такое орфографическая зоркость. Орфографическая зоркость – это умение замечать орфограммы, оценивая каждый звук слова, то есть различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. Как писал М. Р. Львов, это «развитое умение находить в тексте орфограммы и быстро определять их вид». В. П. Шереметевский называл это «навыком пристального внимания к орфографической стороне слова». Ребёнок, у которого эта зоркость не развита, просто «не видит», где можно ошибиться, и пишет наугад. И наоборот: если ученик умеет обнаруживать слабую позицию звука, он уже на полпути к правильному написанию [2].

Как же развить эту зоркость? Один из самых эффективных инструментов – морфемный разбор. Морфемный разбор слова – это выделение значимых частей: корня, приставки, суффикса, окончания. И дело здесь не в механическом делении. Когда ребёнок учится видеть, из каких «кирпичиков» состоит слово, он начинает понимать, почему оно пишется так, а не иначе [3].

Русская орфография во многом строится на морфологическом принципе: морфема пишется единообразно, независимо от того, как она произносится.

Например, в слове «грибок» корень «гриб» слышится как [грип], но мы пишем букву Б, потому что проверяем словом «грибы». А чтобы применить это правило, надо сначала выделить корень. Без умения находить значимые части слова ребёнок просто не поймёт, что именно проверять и каким правилом пользоваться.

Для младшего школьника морфемный разбор – это не скучная схема, а живая работа со словом. Представьте: учитель просит найти в словах «переход», «выход», «ходьба» общую часть. Дети сравнивают, рассуждают, догадываются. Постепенно приходит понимание, что корень – это главный носитель смысла, а приставки и суффиксы его уточняют или меняют. Именно в этой интеллектуальной работе и рождается орфографическая зоркость: ребёнок учится «сканировать» слово, замечать, где корень, где приставка, и сразу видеть, какая орфограмма «спряталась» в той или иной части.

Как же организовать такую работу на уроках русского языка? Важно соблюдать простой, но чёткий алгоритм разбора по составу:

1. Определить часть речи.
2. Изменить форму слова и выделить окончание.
3. Выделить основу.
4. Подобрать однокоренные слова и найти корень.
5. Выделить приставку и суффикс.

Но одного алгоритма мало. Нужны регулярные, разнообразные упражнения, которые постепенно входят в привычку. Вот несколько примеров таких заданий, которые хорошо работают в классе:

1. «Собери слово из морфем». Учитель даёт отдельные части: приставку «при-», корень «-школь-», суффикс «-н-», окончание «-ый». Задача детей – составить слово («пришкольный») и объяснить его значение и написание. Игра развивает внимательность к каждой морфеме.

2. «Найди лишнего родственника». На доске записаны слова: носик, носатый, носорог, переносица. Дети выделяют общий корень и выясняют, что «носорог» – не совсем родственник в языковом смысле. Это учит различать однокоренные слова и помогает в подборе проверочных слов.

3. «Светофор для орфограмм». Ученик выполняет морфемный разбор слова, а затем красным карандашом подчёркивает те морфемы, где есть орфограммы. Так он учится одновременно и делить слово на части, и замечать опасные места.

4. «Кто больше проверит?». Дается слово с орфограммой в корне (например, «сказал»). Дети выделяют корень «сказ-» (чередование с «скаж»), вспоминают однокоренные слова (сказка, рассказ, высказать) и выбирают проверочное. При этом проговаривается: мы проверяем именно корень, а не всё слово целиком.

Особое внимание стоит уделить работе с корнем – самой важной морфеме. Как отмечал ещё Д. И. Тихомиров, именно с корня начинать изучение состава слова «и в видах правописания, и в видах понимания языка» [4]. Когда дети видят, что корень в родственных словах пишется одинаково (несмотря на разное произношение), они делают для себя открытие: «Ага, значит, если сомневаюсь в букве, надо подобрать проверочное слово!» Так рождается осознанное применение правила.

Подводя итог, можно сказать, что морфемный разбор – это не просто тема из программы, а реальный работающий инструмент для развития орфографической зоркости. Он учит ребёнка видеть слово изнутри, понимать, почему оно пишется так, а не иначе, и смело проверять сомнительные места. В сочетании с игровыми упражнениями и опорой на возрастные особенности младших школьников этот метод даёт устойчивый рост грамотности. А главное – у детей пропадает страх перед «коварными» словами, потому что у них появляется чёткий план действий: выдели части, найди слабое место, подбери проверочное. И тогда правило перестаёт быть пустой фразой из учебника.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативно-правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «Предметные результаты по предметной области Русский язык». – Москва : Просвещение, 2022. – 19 с.

#### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 10-е изд. – Москва : Академия, 2017. – 461 с.

3. Прищепова, В. И. Дизорфография младших школьников / В. И. Прищепова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 224 с.

#### **Статьи из периодических и продолжающихся изданий**

4. Белокопытова, А. С. Овладение операциями морфемного анализа в курсе русского языка начальной школы / А. С. Белокопытова // Молодой учёный. – 2017. – С.67-68. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12469> (дата обращения: 15.02.2026).

*Е.В. Головки,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Кошкарова Л.С., канд.пед.наук*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКИХ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

В современном образовательном пространстве приоритетом становится не просто усвоение предметных знаний, а формирование способности применять их в реальных жизненных ситуациях. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет функциональную грамотность как ключевой метапредметный результат. Особое место в ее структуре занимает коммуникативный компонент: именно умение слушать, вести диалог, аргументировать свою точку зрения и взаимодействовать в

группе обеспечивает успешную социализацию младшего школьника. Предмет «Литературное чтение» обладает уникальным потенциалом для развития этих умений, однако массовая практика показывает, что коммуникативная деятельность на уроках нередко сводится к фронтальным вопросам по схеме «учитель – ученик». В этой связи актуальным становится поиск эффективных дидактических средств, и одним из них выступают авторские рабочие тетради (тренажеры), системно включающие задания на рефлекссию, диалог и кооперацию.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, Г. А. Цукерман) позволяет определить функциональную коммуникативную грамотность младшего школьника как интегративное качество личности, включающее технические (чтение, письмо), смысловое (понимание подтекста), продуктивные (создание собственного высказывания) и интерактивные (работа в парах/группе) речевые умения, позволяющие ребенку эффективно решать учебные и практические задачи в ситуациях общения. Возрастными факторами, влияющими на ее формирование, являются: переход от эгоцентрической речи к диалогической (Ж. Пиаже), развитие произвольности и рефлексии (Л. С. Выготский), а также появление учебного сотрудничества. При этом формирование коммуникативной деятельности происходит в двух взаимосвязанных сферах – учебных (с заданной структурой, под контролем учителя) и жизненных (спонтанных, эмоционально насыщенных, конфликтных). Ключевая задача педагога – преодолеть разрыв между ними через использование интерактивных методов и специально подобранных заданий.

Эффективным дидактическим средством в решении этой задачи является учебное пособие – тетради М. В. Буряк, С. А. Шейкиной «Функциональная грамотность. Тренажер для школьников. 3 класс». Данный тренажер изначально ориентирован на комплексное развитие читательской, математической, естественно – научной и финансовой грамотности, однако его содержательная и методическая структура создает благоприятные условия и для формирования коммуникативной грамотности. Пособие включает 34 тематических занятия, каждое из которых содержит сплошные и несплошные тексты (научно – популярные статьи, таблицы, схемы и инфографику), а также систему вопросов и заданий. Особую ценность для развития коммуникативных умений представляют следующие типы заданий: на формулирование вопросов к тексту, на аргументацию своего мнения, на работу в паре, на вербализацию личного впечатления.

Развитие навыков работы с текстом выступает процессуальной основой формирования функциональной коммуникативной грамотности учащихся. Функциональная коммуникативная грамотность – это способность человека эффективно решать задачи общения в различных жизненных ситуациях, точно воспринимать чужие речевые намерения и успешно строить собственные устные и письменные высказывания. На примере текста «Хлеб – всему голова» из тренажера М. В. Буряк и С. А. Шейкиной показано, как в процессе работы последовательно формируются все группы коммуникативных умений: от первичного восприятия информации (работа со словарем, коллективное проговаривание фактов) до активного использования полученных знаний в живой

речи (объяснение народных пословиц в диалоге с одноклассниками, участие в дискуссии и написание собственного творческого рассказа – рассуждения).

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать следующие выводы. Во – первых, функциональная коммуникативная грамотность младшего школьника является сложным системным качеством, включающим мотивационный, когнитивный и операционный компоненты, и ее формирование требует учета возрастных особенностей (перехода от эгоцентризма к децентрации, развития рефлексии). Во – вторых, овладение смысловым чтением и диалогическими умениями в учебных ситуациях (работа в парах, формулирование вопросов) должно быть осознанно перенесено в жизненные ситуации, чему способствуют задания, моделирующие реальное общение (обсуждение, аргументация, оценка). В – третьих, авторские рабочие тетради (тренажеры) М. В. Буряк, С. А. Шейкиной «Функциональная грамотность» представляют собой эффективное дидактическое средство, поскольку содержат не только разнообразные тексты и интегративные задачи, но и систему приемов рефлексии и коммуникативной деятельности (постановка вопросов, парное обсуждение, вербализация впечатления). Их использование на уроках литературного чтения способствует развитию у младших школьников способности осознанно вступать в диалог, аргументировать свою точку зрения и взаимодействовать при решении учебных и практических задач, что составляет основу функциональной коммуникативной грамотности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой методических рекомендаций по использованию рабочих тетрадей в образовательном процессе и проведением экспериментальной проверки их эффективности.

### **Библиографический список**

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Буряк, М. В. Функциональная грамотность. 1-4 класс. Тренажёр для школьников / М. В. Буряк, С. А. Шейкина. — Москва : Планета, 2024. — 104 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. — Москва : Педагогика-Пресс, 1994. — 528 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. — URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 15.11.2025).

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИДЕЙНО- ТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТОВ**

В эпоху стремительных социальных перемен и переизбытка информации проблема нравственного воспитания подрастающего поколения приобретает особую остроту. Формирование у младших школьников осознанных нравственно-этических понятий становится не просто элементом образовательного процесса, а основой личностного самоопределения и гармоничного развития. Как отмечает Ш. А. Амонашвили, «добро не приходит само по себе, оно выращивается как цветок в саду души — через ежедневный труд, заботу, терпение...» [2]. При этом Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо указывает на необходимость формирования духовно-нравственных ценностей, этических чувств и эмоционально-нравственной отзывчивости у обучающихся [1]. Одним из эффективных решений является идейно-тематический анализ стихотворений современных поэтов, позволяющий через эмоциональное осмысление произведений перевести абстрактные моральные нормы во внутренние регуляторы поведения ребёнка.

В современной психолого-педагогической литературе термин «нравственно-этические понятия» трактуется как сложная интегративная категория, объединяющая три ключевых аспекта.

Во-первых, это когнитивный аспект, связанный с осмыслением моральных категорий, таких как добро, долг, справедливость и честность.

Во-вторых, эмоционально-ценностный аспект, предполагающий личностное переживание значимости этих норм и формирование эмпатии.

В-третьих, поведенческий аспект, выражающийся в готовности личности следовать своим убеждениям в реальной деятельности.

С позиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского, нравственно-этические понятия формируются через механизм интериоризации: внешние социальные требования взрослых и культурные традиции постепенно становятся внутренним законом личности, её личным достоянием [4].

Лингвистический анализ углубляет понимание этой категории: исконно русское слово «нравственность» (от «нравь» — обычай, расположение духа) маркирует внутренний, интимный закон личности, в отличие от латинского «мораль», которое чаще обозначает совокупность внешних социальных предписаний.

Этимология ключевых этических понятий раскрывает глубинные идеалы народа. Так, «совесть» (со-весть) означает совместное знание, внутренний голос, разделяемый человеком с обществом или Богом; «милосердие» буквально понимается как «милующее сердце»; «справедливость» через корень -прав-

связывается с правдой, правильностью и прямым путем [3]; «долг» восходит к значению обязательства, того, что должно быть отдано; «честь» связана с идеей уважения и нравственной чистоты.

Младший школьный возраст (6–11 лет) — сензитивный период для становления нравственных основ благодаря пластичности психики [4]. В 7–8 лет нравственные понятия конкретны, связаны с авторитетом учителя, поведение регулируется похвалой и порицанием, характерен моральный максимализм. К 9–10 годам развиваются рефлексия, совесть, долг, нормы становятся внутренними убеждениями. Риск — моральный вербализм (разрыв между знанием и действием). Задача учителя — не только учить морали, но и превращать понятия в убеждения, в том числе через анализ поэтических произведений [4].

Идейно-тематический анализ художественного произведения представляет собой способ прочтения текста, направленный на выявление темы (о чём стихотворение, круг жизненных явлений), проблематики (какие вопросы ставит автор, какие противоречия обнажает) и идеи (главный вывод, чему учит произведение, какую ценность утверждает) [5].

В теоретическом плане этот метод базируется на положении о единстве формы и содержания, а также на различении конкретного и абстрактного уровней: конкретный уровень включает события и персонажей, тогда как абстрактный представляет собой нравственно-философские обобщения. В методике работы с младшими школьниками важно различать узкий анализ (выделение темы, проблематики, идеи) и широкий (включение анализа средств выразительности, композиции, ритма и рифмы). При этом анализ не должен превращаться в «извлечение единственно верного смысла»; напротив, в теории толкования текстов смысл рождается в диалоге автора и читателя. Задача учителя — не закрыть смысл, а открыть его, показать возможные грани и оттенки, сохраняя при этом верность тексту и ответственность перед авторским словом.

Современная детская поэзия (А. Л. Барто, С. В. Михалков, И. П. Токмакова) имеет особое преимущество: её язык и реалии близки и понятны современному ребёнку, что создаёт «мостик доверия» между автором и читателем и позволяет обсуждать вечные нравственные вопросы на доступном материале.

Рассмотрим конкретные примеры идейно-тематического анализа, которые могут быть использованы на уроке литературного чтения. В стихотворении Агнии Львовны Барто «Требуется друг» анализируется нравственно-этическое понятие добра. Автор создаёт сатирический портрет человека, который хочет получать, но не готов отдавать. Тема стихотворения — поиск настоящей дружбы и те качества, которые необходимы для надёжных отношений. Проблема заключается в противоречии между желанием иметь друга и нежеланием ради этого чем-то жертвовать. Главная мысль (идея) состоит в том, что настоящая дружба невозможна без умения думать о другом, уступать, быть добрым и внимательным. Добро — это не то, что ты получаешь, а то, что ты отдаёшь.

В стихотворении Сергея Владимировича Михалкова «Фома» в центре внимания находится нравственно-этическое понятие совести. Тема — детское упрямство как отрицательная черта характера. Проблема: что происходит с человеком, который отрицает очевидное, лишь бы не уступить? Идея: у человека

должна быть совесть — внутренний голос, который помогает отличать правду ото лжи и признавать свои ошибки. Если заглушать совесть упрямством, можно остаться в одиночестве.

Ирина Петровна Токмакова в стихотворении «Купите собаку!» раскрывает понятие милосердия. Тема — одиночество ребёнка и его желание заботиться о ком-то. Проблема: способен ли ребёнок на настоящее сострадание и готов ли он брать ответственность за слабое существо? Идея: милосердие — это способность пожалеть того, кому хуже, и помочь ему, даже если это трудно.

В стихотворении Сергея Владимировича Михалкова «Дядя Стёпа» (фрагмент о службе в милиции) рассматривается понятие долга. Тема — служение людям и исполнение гражданского долга. Идея: долг — это не то, что делают по приказу, а то, что велит делать совесть. Настоящий герой — тот, кто в трудную минуту берёт ответственность на себя и помогает другим.

Наконец, в стихотворении Агнии Львовны Барто «Я выросла» анализируется понятие справедливости. Тема — внутреннее противоречие между желанием казаться справедливым и реальным нежеланием поступать по справедливости. Идея: справедливость требует не только слов, но и реальных поступков, умения поделиться с другим, даже если это трудно. Настоящая справедливость невозможна, когда человек применяет к себе и к другим разные мерки; Агния Львовна Барто показывает, как легко обманывать себя, оправдывая собственную жадность благовидными предложениями.

Для того чтобы идейно-тематический анализ действительно формировал нравственно-этические понятия следует придерживаться нескольких принципов. Во-первых, необходимо начинать не с вопроса «Какова тема?», а с вопроса «Что ты почувствовал, когда герой поступил так?», поскольку эмоциональное переживание предшествует осознанию.

Во-вторых, следует двигаться от конкретного к абстрактному: сначала обсуждаются конкретные поступки героя, его слова и действия, а затем делается обобщение: «Как называется это качество?».

В-третьих, важно поддерживать диалогичность, поощрять разные мнения, но при этом удерживать верность тексту.

В-четвёртых, после анализа обязательно задавать вопрос, связывающий содержание стихотворения с жизнью самого ребёнка: «А была ли в твоей жизни похожая ситуация? Как ты поступил? А как следовало?».

Наконец, для преодоления морального вербализма необходимо создавать в классе реальные ситуации нравственного выбора, где ребёнок должен не только рассуждать о доброте или честности, но и проявить эти качества на деле [5].

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что идейно-тематический анализ стихотворений современных поэтов является эффективным педагогическим условием для формирования нравственно-этических понятий у младших школьников на уроках литературного чтения. Данный метод опирается на возрастные особенности детей (конкретность мышления, потребность в авторитете, эмоциональную восприимчивость), использует механизм интериоризации (перевод внешних норм во внутренние убеждения), интегрирует когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты нравственного развития и

позволяет преодолевать риск морального вербализма через эвристическую беседу и личностное присвоение смысла.

Без целенаправленного формирования нравственных ориентиров учебно-воспитательный процесс сводится к формальной передаче знаний, что ведёт к эмоциональной бедности, неспособности к эмпатии и разрыву между словом и делом.

Таким образом, обращение к поэтическому слову через глубокий идейно-тематический анализ становится не просто методическим приёмом, а необходимым условием воспитания целостной, нравственно зрелой личности уже на начальной ступени образования.

### Библиографический список

#### Иные нормативно-правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования «Формирование духовно-нравственных ценностей младших школьников через систему воспитания в условиях ФГОС НОО». от 29.08.2014 года № 99. — URL: <https://school-ros1-oster.gov67.ru/files/493/programma-klimova-i-v-201.pdf> (дата обращения 19.03.2026).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Богуславский, М. В. Феномен Ш. А. Амонашвили / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. — 2020. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sh-a-amonashvili-k-80-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения 23.04.2026).

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

3. Плотников, Н. С. «Правда»: дискурсы справедливости в русской интеллектуальной истории / Н. С. Плотников // Мир лингвистики и коммуникации. — Москва : Ключ-С, 2011. — 368 с. — URL: [https://www.hse.ru/data/2013/03/18/1293081889/Печерская\\_Справедливость.pdf](https://www.hse.ru/data/2013/03/18/1293081889/Печерская_Справедливость.pdf) (дата обращения: 22.03.2026).

4. Развитие идей Л. С. Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология — 2007. № 3. — URL: [https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007\\_n3/Kalashnikova](https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Kalashnikova) (дата обращения: 22.03.2026).

5. Алексеева, Е. А. Формирование нравственных понятий у младших школьников на уроках литературного чтения / Е. А. Алексеева // DSpace. 2021. — URL: [https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/1153/1/Алексеева%20Е.%20А.\\_ПП\\_Ом](https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/1153/1/Алексеева%20Е.%20А._ПП_Ом) (дата обращения: 22.03.2026).

## **РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТРЕНАЖЁРОВ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Актуальность проблемы формирования орфографической грамотности младших школьников на современном этапе приобретает новое значение. Русский язык как государственный язык Российской Федерации является основой интеллектуального развития ребенка. В соответствии с требованиями (ФГОС НОО) одной из ключевых задач обучения является формирование «первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России» и «освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка». Сегодня младший школьник живет в условиях информационной избыточности и визуального доминирования. Это привело к изменению структуры когнитивных процессов: современным детям свойственен клиповый характер восприятия информации, при котором длительная концентрация на монотонной работе (переписывание текстов, механическое выполнение упражнений) вызывает быстрое утомление и потерю интереса. Более того, повсеместное использование гаджетов с функциями автокоррекции текста создает у ребенка иллюзию «ненужности» самостоятельного контроля правописания. [1, с. 30].

Обратимся к теоретическим основам. Орфография (от греч. *orthos* — прямой, *grapho* — пишу) — это исторически сложившаяся система правил, обеспечивающих единообразие написаний. Ключевым понятием является «орфографическая зоркость». По определению советского и российского учёного-педагога, специалиста в области методики преподавания русского языка М.Р. Львова, орфографическая зоркость — это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи [4].

А. М. Пешковский говорил об орфографической «слепоте» как одной из причин безграмотности. Орфографическая зоркость не является врожденной; это сложный интеллектуальный навык, развитие которого жестко детерминировано возрастными особенностями [5].

Развитие орфографической зоркости в начальной школе совпадает с периодом активного формирования высших психических функций. Согласно советскому психологу, основателю культурно-исторической теории в психологии Л. С. Выготскому, в этом возрасте происходит интеллектуализация всех психических процессов.

У младших школьников преобладает механическая память, однако постепенно начинает доминировать логическая. Переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению позволяет ребенку начать работу с

абстрактными категориями (корень, окончание, суффикс). Орфографическая зоркость на данном этапе становится результатом аналитико-синтетической деятельности мозга.

Современные дети лучше воспринимают информацию через экраны. В связи с этим внедрение ИИ-тренажеров становится адекватным ответом на возрастные вызовы. ИИ-системы обеспечивают мгновенную обратную связь, что критически важно для младшего школьника, которому психологически трудно долго ждать оценки своей работы. Для младшего школьника, чей волевой потенциал еще ограничен, очень важно сразу видеть результат: правильно он нашел «опасное место» или нет. Это позволяет превратить процесс развития орфографической зоркости из скучной обязанности в интеллектуальную игру, что соответствует игровой природе ребенка, которая сохраняется на протяжении всей начальной школы [3].

Возможности цифровых технологий активно начинают использоваться и в процессе обучения русскому языку в общеобразовательной школе. В учебном процессе мало используются электронные образовательные ресурсы, так как не во всех школах есть современные компьютеры, проекторы, интерактивные доски или доступ к высокоскоростному интернету, что делает использование электронных образовательных ресурсов затруднительным.

Российский учёный-педагог, академик Российской академии образования, руководитель научной школы «Информатизация образования» И. В. Роберт разработала теоретические основы информатизации образования, рассматривая цифровые технологии как средство интеллектуализации учебной деятельности. И. В. Роберт пишет: «Цифровые образовательные системы должны обладать способностью подстраиваться под индивидуальные психофизиологические особенности ученика». В контексте орфографии это реализуется через ИИ-тренажеры, которые анализируют «профиль ошибок» ребенка и предлагают индивидуальную траекторию тренировки [6, с. 17].

Искусственный интеллект не просто фиксирует ошибку, а анализирует ее тип и систематичность: в какой морфеме (корне, приставке, суффиксе) или на каком этапе (обнаружение или применение правила) происходит сбой. Например, платформа «Яндекс.Учебник» анализирует более 40 типов ошибок, автоматически повышая или понижая сложность заданий. Если ученик ошибается в слове «с...бака» (пишет «сАбака»), система относит ошибку к правилу «Безударные непроверяемые гласные» и увеличивает частоту таких заданий. «Учи.ру» использует геймификацию и формирует индивидуальную «дорожку» повторений, а приложение «Русский язык. Правописание» при ошибке подбирает однокоренные слова для понимания морфемного принципа. «SberClass» предлагает функцию «умного диктанта», где ИИ регулирует темп чтения в реальном времени, подстраиваясь под скорость письма ученика.

Ключевыми преимуществами ИИ-тренажеров являются: мгновенная обратная связь (не дает неверному написанию закрепиться), адаптивность (точечная работа над «слабыми зонами») и объективный мониторинг прогресса. Однако важно подчеркнуть, что ИИ-тренажеры не заменяют, а дополняют труд учителя, беря на себя функцию автоматизации отработки навыка. Как справедливо

замечает С.А. Бешенков, цифровая среда учит ребенка осознанной работе с информацией и проверке гипотез, что способствует развитию алгоритмического мышления. Оптимальной является интеграция цифровых инструментов в традиционную методическую систему [2].

Таким образом, развитие орфографической зоркости младших школьников с помощью ИИ-тренажеров является перспективным направлением. Оно позволяет преодолеть противоречие между фронтальными формами обучения и необходимостью персонализации, учитывает клиповое мышление современных детей и обеспечивает высокую мотивацию через геймификацию.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методических моделей интеграции ИИ-тренажеров в структуру уроков русского языка в начальной школе.

### Библиографический список

#### Иные нормативные правовые акты

1) Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.07.2022) // СПС «КонсультантПлюс».

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2) Бешенков, С. А. Развитие информационно-образовательной среды в условиях цифровой трансформации образования / С. А. Бешенков, Э. В. Миндзаева, В. А. Кастиорнова // Информатика и образование. — 2018. — № 5. — С. 3–12.

3) Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — 328 с.

4) Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. — Москва. : Просвещение, 1990 – 160 с.

5) Пешковский, А. М. Избранные труды / А. М. Пешковский ; сост. И. А. Фигуровский. — Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. — 252 с.

6) Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь. - М.: Айрис-Пресс, 2012. – 437 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

7) Роберт, И. В. Искусственный интеллект в образовании: возможности и приоритеты / И. В. Роберт // Необходимость взаимодействия естественного и искусственного интеллектов в системах образования различного уровня : коллективная монография / под ред. С. О. Крамарова. — Москва : РИОР, 2024. — 52 с.

*А. Лопатина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Черепанова А.А.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Актуальность приоритетных направлений модернизации современного образования, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), выдвинула задачу формирования у обучающихся универсальных учебных действий [1].

Фундаментальный вклад в понимание данной проблемы внес выдающийся советский и российский психолог, педагог А. Г. Асмолов, под руководством которого были выделены коммуникативные действия как один из четырех столпов развития личности. Он рассматривает коммуникацию через три важные грани, включая «коммуникацию как взаимодействие», что подразумевает умение слышать и понимать позицию другого. Эта теоретическая база доказывает, что простое нахождение ребенка в коллективе не гарантирует успешной социализации – требуется целенаправленная педагогическая работа [2].

Отличительной особенностью ФГОС НОО является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений, навыков. Формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми обучающийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [1].

К личностным результатам обучающихся относится уровень сформированных ценностных ориентаций выпускников начальной школы, отражающих их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества.

К предметным результатам образовательной деятельности относится освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данного предмета деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные при изучении нескольких или всех предметов универсальные учебные действия, межпредметные понятия.

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (далее – УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию

путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В ФГОС НОО дано новое определение универсальным учебным действиям. Это учебные знаково-символические средства, являющиеся результатами освоения, обучающимися программы общего образования, направленными на овладение типами учебных действий: познавательные, коммуникативные и регулятивные [3].

Подробнее рассмотрим коммуникативные учебные действия – навыки общения, взаимодействия и сотрудничества, обеспечивающие социальную компетентность учащихся, формирование которых регулируется ФГОС НОО и базируется на системно-деятельностном подходе.

Коммуникативные УУД в учебном процессе способствуют повышению эффективности обучения. Ученики, обладающие коммуникативными навыками, легче усваивают учебный материал, так как могут задавать вопросы, участвовать в обсуждениях и делиться своим мнением.

В процессе коммуникации, учащиеся учатся анализировать информацию, формулировать аргументы и отстаивать свою точку зрения, что способствует развитию логического и критического мышления. Формирование навыков сотрудничества. Совместная работа над проектами и заданиями требует умения договариваться, распределять роли и учитывать мнение других, что тренирует социальные навыки и умение работать в команде. Навыки общения, приобретенные в школе, становятся фундаментом для успешной адаптации в обществе и профессиональной деятельности [4].

Результативное и продуктивное взаимодействие детей младшего школьного возраста со сверстниками и взрослыми обеспечиваются коммуникативными универсальными учебными действиями, содержание которых было детально представлено в трудах ведущего российского психолога, педагога А. Г. Асмолова. Коммуникативные универсальные учебные действия имеют сложную структуру, включающую три основных аспекта.

1) Коммуникация как взаимодействие предполагает преодоление эгоцентрической позиции и учет установок собеседника, что позволяет учащемуся понимать эмоциональное состояние и мысли другого человека.

2) Коммуникация как кооперация (сотрудничество) связана с согласованием усилий для достижения общей цели. В рамках этого аспекта рассматриваются умения договариваться, распределять роли, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль.

3) Коммуникация как условие интериоризации определяет речь в качестве инструмента познания, посредством которого осуществляется передача информации и перевод внешних предметных действий во внутренний план сознания.

Коммуникативные универсальные учебные действия имеют многогранный характер. В связи с этим необходимо выделить возрастные особенности младших школьников по осуществлению коммуникативных действий, которые имеют

наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования, обозначенных в стандарте. Основой решения этой задачи стало содействие и сотрудничество.

Выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей начальной школы [2].

При поступлении в школу ребенок имеет определенный уровень развития общения. В состав базовых предпосылок входят следующие компоненты: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое отношение процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника.

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6-7-летних детей к школьному обучению считается появление произвольных форм общения со взрослыми это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе [3].

Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий требует поиска таких методов обучения, которые бы активно включали младших школьников в совместную деятельность и диалог. Учитывая возрастные особенности детей, особую значимость приобретает кейс-метод, который позволяет моделировать реальные ситуации общения и принятия решений. В переводе с англ. «case» – «коробка», «ящик», «чемодан» – портфель типа чемодана, «дипломат».

Кейс-метод – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач и ситуаций. Его использование переносит фокус с пассивного запоминания информации на активное взаимодействие, способствуя развитию самостоятельности и критического мышления.

Отличительными особенностями кейс-метода являются: описание реальной проблемной ситуации; альтернативность решения проблемной ситуации; единая цель и коллективная работа по выработке решения; функционирование системы группового оценивания принимаемых решений; эмоциональное напряжение учащихся.

Кейсы, обычно подготовленные в письменной форме, читаются, изучаются и обсуждаются. Эти кейсы составляют основу беседы класса под руководством учителя. Метод кейсов включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. Учащиеся должны разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих на свои действия. При этом они должны понимать, что возможны различные решения проблемы.

По мнению российского исследователя в области профессионального образования Н. Н. Дзуличанской, интерактивное обучение позволяет решать

одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных универсальных учебных действий. Данное обучение помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность.

Кейсы могут затрагивать собственный жизненный опыт учащихся и многое другое. Таким образом, акцент переносится на выработку знаний, а не на овладение готовым знанием. Учащиеся получают возможность соотносить теорию с реальной жизнью, в которой будущим выпускникам школ пригодится умение делать выводы, отстаивать свою позицию.

Этапы разработки кейса направлены на формирование у обучающихся умений слышать и слушать, понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, оказывать поддержку друг другу. Таким образом, использование такого метода направлено на формирование у обучающихся универсальных учебных действий, что является составляющей фундаментального ядра содержания основного общего образования.

Кейс-метод на уроке предполагает работу в пяти этапах: осознание и формулировка проблемы; выявление причины возникновения проблемы; выработка различных способов решения проблемы; составление проекта деятельности; решение проблемы.

Важно отметить, что каждый из перечисленных этапов кейс-метода целенаправленно формирует определённые коммуникативные универсальные учебные действия. На этапах осознания проблемы и выявления её причин, учащиеся учатся слушать и слышать друг друга, задавать уточняющие вопросы, то есть осваивают действия, направленные на учёт позиции собеседника [5].

Таким образом, системное применение кейс-метода на уроках в начальной школе позволяет формировать все группы коммуникативных универсальных учебных действий в их единстве: от планирования учебного сотрудничества до умения с достаточной полнотой выражать свои мысли. Кейс-метод не только способствует развитию коммуникативных навыков, но и повышает мотивацию к обучению, готовит учащихся к реальным жизненным ситуациям, что особенно важно в условиях реализации ФГОС НОО.

## **Библиографический список**

### **Нормативные правовые акты**

1) Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – Москва, 2021. – 59 с.

Монографии, учебники, учебные пособия

2) 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. – Москва : Просвещение, 2011. – 284 с.

#### Интернет-ресурсы

3) Коммуникативные универсальные учебные действия: ключ к успешному общению в учебе и жизни // Педагогический портал «ИСО» : [сайт]. – URL: <https://ped.isoedu.ru> (дата обращения: 19.05.2026).

4) Методы и приемы формирования УУД у младших школьников в соответствии с ФГОС НОО // Социальная сеть работников образования nsportal.ru : [сайт]. – URL: <https://nsportal.ru> (дата обращения: 19.05.2026).

5) Михайлова, Н. С. Использование кейс-технологии для формирования коммуникативных УУД на уроках окружающего мира : методическое пособие / Н. С. Михайлова // Видеоуроки.ру : [сайт]. – 2024. – URL: <https://videouroki.net> (дата обращения: 20.05.2026).

*В.Д. Смирнова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Третьякова Т.А.*

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В современном мире, где цифровые технологии и новые форматы общения стремительно меняют языковую среду, вопрос сохранения богатства и выразительности родного языка становится особенно острым. Начальная школа — это тот этап, когда закладывается основа не только грамотности, но и способности к глубокому, осмысленному и яркому общению. Именно в младшем школьном возрасте дети переходят от простой, ситуативной речи к осознанному владению языковыми средствами, что делает развитие речевой культуры одной из ключевых задач преподавания русского языка.

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных методов обогащения детской речи. Сегодня, несмотря на доступность информации, речь многих школьников становится бедной и однообразной. Как отмечал великий педагог Константин Дмитриевич Ушинский, ребёнок, не приученный вдумываться в смысл слова, всегда будет испытывать трудности в учёбе и общении [1]. Фразеологизмы — устойчивые, образные выражения — служат тем живым источником, который помогает наполнить речь детей смыслом, эмоциями и национальным колоритом.

Научное обоснование важности работы с фразеологией находим в трудах выдающихся учёных. Советский психолог Лев Семёнович Выготский подчёркивал неразрывную связь мышления и речи: мысль формируется и развивается именно в слове [2]. Советский лингвист Виктор Владимирович Виноградов отмечал, что

фразеология отражает не только особенности языка, но и менталитет народа, его историческую память.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования требует формировать у детей не только грамотность, но и творческую, духовно богатую личность с развитой речевой культурой. Работа с фразеологизмами позволяет реализовать эти требования: школьники учатся не только понимать устойчивые выражения, но и активно использовать их в речи, что способствует развитию мышления, воображения и коммуникативных навыков.

Термин «культура речи» занимает центральное место в лингвистике и педагогике. В российской научной традиции сложилось несколько подходов к определению этого понятия. Историко-культурный подход рассматривает культуру как преемственность традиций, а антропологический — как фактор формирования личности. Современная психолого-педагогическая литература рассматривает культуру речи как социально-исторический феномен, включающий ценности, символы, модели поведения и мировоззрения, передаваемые из поколения в поколение. Культура речи — это совокупность устойчивых норм, ценностей, знаний и видов деятельности, характеризующих определённое сообщество людей.

С психологической точки зрения речевая культура неразрывно связана с мышлением и развитием личности. Речь — высшая психическая функция, развитие которой способствует формированию аналитического мышления, умению аргументировать и обобщать.

Педагоги и методисты разрабатывают методики формирования речевой культуры в образовательном процессе, уделяя внимание созданию благоприятной речевой среды, коммуникативно-ориентированным заданиям, формированию навыков устной и письменной речи.

Советский лингвист Дитмар Эльяшевич Розенталь определяет речевую культуру как нормативность речи и соответствие требованиям языкового коллектива [3].

Таким образом, речевая культура — это не только знание правил и отсутствие ошибок, но и показатель общей культуры человека. Она объединяет в себе три важных умения: говорить правильно (по нормам языка), точно (ясно выражать мысли) и выразительно (использовать яркие средства, такие как фразеологизмы).

Овладение родным языком — длительный процесс, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. С поступлением в школу речь становится объектом целенаправленного обучения: дети знакомятся со структурой языка, учатся строить предложения и связные тексты. В этом возрасте происходит активное развитие внутренней речи — способности размышлять, планировать действия, вести диалог с самим собой. Важную роль играет переход к монологической речи, требующей умения логично и последовательно излагать мысли. Память младших школьников носит наглядно-образный и эмоциональный характер: дети лучше запоминают яркие, живые образы. Фразеологизмы («бить баклуши», «водить за нос») — это готовые речевые образы, которые легко усваиваются через визуализацию и ассоциации.

Мышление ребёнка переходит от наглядно-действенного к словесно-логическому: он учится понимать переносные значения слов, анализировать языковые явления. Внимание у младших школьников ещё неустойчиво, поэтому для эффективного обучения необходимы игровые формы работы, творческие задания и разнообразие методов.

Психологические особенности младших школьников создают благоприятные условия для работы над речевой культурой.

Развитие речевой культуры детей младшего школьного возраста посредством фразеологизмов имеет особую значимость. Богатство и выразительность речи являются не просто показателем эрудиции, но и важнейшим инструментом мышления и общения. Именно в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы грамотности и формируется отношение к родному языку, целенаправленная работа с устойчивыми выражениями становится ключевым элементом педагогической стратегии, направленной на воспитание гармонично развитой личности.

Фразеологизмы — это устойчивые обороты речи, обладающие целостным значением и высокой степенью образности (например, идиомы). Они являются незаменимым инструментом для обогащения речи младших школьников.

Использование фразеологизмов на уроках способствует формированию точности, ясности и выразительности речи, развивает образное мышление и языковое чутьё. Это делает уроки русского языка более интересными и познавательными, приобщает детей к национальной культуре и истории языка.

Отношение младшего школьника к фразеологизмам и способность их использовать служат безошибочным критерием оценки его речевой культуры. Ошибки в употреблении идиом или их полное отсутствие в речи выдают либо недостаточное владение языком, либо низкий уровень начитанности. Напротив, богатый и точный фразеологический запас является отличительной чертой интеллигентного, образованного школьника, отражая его тонкое чувство языка и умение ценить его красоту.

Таким образом, фразеологизмы — это не просто редкие выражения, а самая суть языка. Развитие речевой культуры через освоение этого средства — это путь к овладению языком как инструментом мысли и искусства общения. Младший школьник не просто расширяет свой словарный запас. Он начинает глубже чувствовать язык, улавливать его оттенки и настроение. Ведь такие выражения делают речь ярче, образнее и эмоциональнее.

В современном обществе проблема сохранения и развития речевой культуры приобретает особую актуальность. Речевая культура — это зеркало внутреннего мира человека: его интеллекта, образования, ценностей. Высокий уровень речевой культуры — это не самоцель, а мощный инструмент, позволяющий не только обмениваться информацией, но и убеждать, вдохновлять, производить впечатление уверенной, гармоничной и образованной личности.

Целенаправленная работа с фразеологизмами на уроках русского языка является одним из наиболее эффективных средств формирования речевой культуры у младших школьников. Фразеологизмы — это не просто устойчивые выражения, а концентрированное воплощение народной мудрости, исторического

опыта и национального характера. Их изучение способствует обогащению словарного запаса, развитию образного мышления, формированию стилистической грамотности и языкового чутья.

Анализ теоретических основ показал, что фразеологический состав языка является наиболее подвижной и живой его частью. Он позволяет кратко, ёмко и в то же время образно выразить сложные мысли и чувства, вывести речевую культуру на яркий и убедительный уровень. Владение фразеологией свидетельствует о свободном владении языком, о способности не просто комбинировать слова по грамматическим правилам, но и чувствовать язык на интуитивном уровне, улавливать его оттенки и настроение. Именно фразеологизмы делают речь ярче, образнее и эмоциональнее, что особенно важно для формирования у младших школьников интереса к родному языку.

Таким образом, развитие речевой культуры младших школьников через работу с фразеологизмами выступает не просто как методическая задача, а как необходимое условие формирования полноценной, мыслящей личности. Изучение фразеологизмов является не самоцелью, а мощным инструментом для решения актуальной проблемы — воспитания человека с богатой, грамотной и выразительной речью. Только при комплексном подходе, учитывающем возрастные особенности детей, можно превратить уроки русского языка в увлекательное путешествие по миру родного слова и воспитать поколение, бережно относящееся к красоте и богатству родного языка

### **Библиографический список**

#### Монографии, учебники, учебные пособия

1. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в одиннадцати томах. Том VI / К. Д. Ушинский. – Москва-Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949.
2. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. - 432 с.
3. Розенталь, Д. Э. Справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова; - Москва: Русский язык, 2001. - 357 с.
4. Виноградов, В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов. — Москва : Издательство Академии наук СССР, 1977.
5. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. — Москва Просвещение, 2015.
6. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. — Москва: Высшая школа, 1985.
7. Ладыженская, Т. А. Развитие речи учащихся на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. — Москва: Просвещение, 2010.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Современная система начального образования в России претерпевает значительные изменения, связанные с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Ключевой задачей школы становится не просто передача суммы знаний, а воспитание функционально грамотной личности - человека, способного использовать полученные знания и умения для решения реальных жизненных задач. В связи с этим понятие «функциональная грамотность» выходит за рамки традиционного умения читать и писать, приобретая статус интегративной характеристики личности.

Особое место в этом контексте занимает функциональная языковая грамотность. Для младшего школьника она предполагает не только знание орфографических и грамматических правил, но и готовность правильно, точно и выразительно использовать язык в различных ситуациях общения, а также умение осознанно работать с информацией.

Однако, как показывает анализ результатов ВПР и международных исследований (PIRLS, TIMSS), многие учащиеся начальной школы испытывают серьёзные трудности: они недостаточно владеют смысловым чтением, не справляются с задачами на интерпретацию информации и не умеют строить доказательства. Основная причина кроется в преобладании репродуктивных заданий на уроках и недостаточном внимании к формированию навыков самостоятельной организации деятельности.

Как отмечает исследовательский коллектив РАО под руководством Н. Ф. Виноградовой, принципиально иного уровня функциональной грамотности можно достичь, если рассматривать её как совокупность предметных (в том числе языковой) и метапредметных (коммуникативной, информационной) грамотностей. Применительно к урокам русского языка формирование функциональной языковой грамотности неразрывно связано с развитием у учащихся действия самоконтроля [1] [5].

Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, именно самоконтроль является ключевым компонентом учебной деятельности и новообразованием младшего школьного возраста. Если дети полноценно усваивают действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности происходит без особого труда. Самоконтроль определяется как универсальная интеллектуальная способность человека, позволяющая сопоставлять ход и результат своей деятельности с эталоном, своевременно замечать и исправлять ошибки. Этот процесс проходит сложный путь развития: от внешнего контроля учителя к внутреннему умению ученика самостоятельно оценивать свои действия [3].

В работах Г. В. Репкиной и Е. В. Заики выделены уровни сформированности самоконтроля (от полного отсутствия до актуального рефлексивного контроля) и определены его структурные звенья: уяснение цели, сличение с образцом, оценивание и коррекция. В младшем школьном возрасте контроль первоначально направлен на результат (итоговый контроль) и лишь постепенно переходит в пооперационный (пошаговый) и прогнозирующий (предваряющий). Этапы формирования самоконтроля включают: понимание контроля учителя, анализ деятельности товарищей и, наконец, самонаблюдение и самооценку собственной деятельности [2].

Организация работы по формированию самоконтроля на уроках русского языка должна быть целенаправленной и систематической уже с первого класса. В начальной школе объектами самоконтроля могут выступать: орфографическая грамотность (проверка слов по словарю или правилу), каллиграфическая сторона письма, грамматическое оформление речи, а также логика и полнота устных и письменных высказываний. В 1 классе дети учатся сравнивать результат с образцом, данным учителем; во 2 классе – сравнивать промежуточный результат с эталоном; в 3 классе – составлять проверочные задания; в 4 классе – самостоятельно прогнозировать условия эффективности своей работы [2]; [4].

Эффективными приёмами формирования самоконтроля являются: использование памяток-алгоритмов (например, «Как проверить безударную гласную»), приёмов взаимопроверки (работа в парах), сличение с «секретным» образцом, комментированное письмо, а также задания с «ловушками» (намеренными ошибками). Особого внимания заслуживают задания на развитие функциональной языковой грамотности, которые имеют многокритериальный характер и предполагают решение проблем из реальных жизненных ситуаций. Такие задания требуют от учащегося не простого воспроизведения правила, а умения работать с информацией, анализировать и обобщать, разрабатывать подходы к решению в новом контексте [1]; [5].

Таким образом, теоретический анализ подтверждает, что проблема формирования функциональной языковой грамотности младших школьников неразрывно связана с развитием у них навыков самоконтроля. Целенаправленная и систематическая работа по развитию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, стимулирует творческую активность и самостоятельность мышления.

### **Библиографический список**

Монографии, учебники, учебные пособия

1. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Москва: Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
2. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск, 1993.

3. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.

Интернет-ресурсы

4. Формирование контроля и самоконтроля младших школьников // Мультиурок. – 2020. – URL: <https://multiurok.ru/blog/formirovaniie-kontrolia-i-samokontrolia-mladshikh-shkol-nikov.html> (дата обращения: 17.10.2025).

5. Формирование функциональной грамотности у младших школьников // Нижегородский Институт Развития Образования (НИРО). – 2020. – URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=49718> (дата обращения: 16.10.2025).

*Р. Хайрзаманова,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Снедкова Е.М.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗНОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Процессы, происходящие в современном мире, такие как глобализация, информатизация и динамичное изменение социальных норм, ставят перед системой образования задачу особой важности – формирование духовно-нравственной личности, способной ориентироваться в сложной ценностной среде. В условиях, когда традиционные институты воспитания подвергаются трансформации, школа принимает на себя ответственность за трансляцию и усвоение подрастающим поколением общечеловеческих нравственных ценностей. Особое значение этот процесс приобретает в младшем школьном возрасте, когда активно формируются основы мировоззрения, закладываются поведенческие паттерны и происходит первичное осознание категорий добра и зла, справедливости и честности [5].

Нравственность — это деятельность и отношения людей, построенные по законам самой человеческой жизни. В отличие от нормативных, условных и искусственно установленных правил поведения, регулирующих отношения между людьми, существуют принципы подлинной нравственности, которые вырастают из задач обеспечения жизнеспособности человека и усиливают эту жизнеспособность. Нравственная жизнь заключается не в поведении, подчиненном определенным внешним правилам, где человек несвободен, а находится лишь на поводу событий и обстоятельств. Нравственная жизнь там, где человек сам творит обстоятельства. А это он может делать, лишь совершая поступки. Поступки — это малый подвиг, обеспечивающий определённую поступательность нравственной жизни. Личность растёт поступками [3].

В качестве целей нравственного воспитания традиционно называются формирование нравственно цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. Развитое нравственное сознание предполагает

знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание, и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства [4].

Духовная культура формирует личность — ее мировоззрение, взгляды, установки, ценностные ориентации. Благодаря ей могут транслироваться знания, умения, навыки, художественные модели мира, идеи и т. д. от индивида к индивиду, от поколения к поколению. Именно поэтому чрезвычайно важна преемственность в развитии духовной культуры.

В нравственном воспитании обучающихся начальных классов весьма актуальным является формирование гуманных отношений между детьми, воспитание у них действенных нравственных чувств.

На уроках литературного чтения формируются навыки чтения, читательской грамотности, происходит освоение учениками нравственных и эстетических ценностей, формирование духовного мира младшего школьника.

В. А. Сухомлинский отмечал: «Литература, поэзия - источники прекрасных образов, чувств, мыслей, которыми мы вместе с детьми можем восхищаться и которые дают много импульсов для жизни и творчества. Среди всего этого мы честно должны выбирать то, что нас не оставляет безразличными, тогда дети скорее что-то услышат, увидят и почувствуют» [1, с. 27].

По мнению Ж. Пиаже, нравственность определяется как уважение индивидом правил социального порядка; как справедливость, выражающаяся в проявлении заботы о взаимобмене и равенстве между людьми. Чувство нравственности у детей возникает в результате взаимодействия развивающихся когнитивных структур и постепенно накапливаемого социального опыта [2].

Знакомство с духовно-нравственными понятиями, формирование основных духовно-нравственных качеств личности – одна из задач уроков литературного чтения.

Отечественный писатель Ю. П. Казаков писал: «...неизвестно еще, что было бы со всеми нами, не будь слова! И если есть в человеке, в душе его такие понятия, как совесть, долг, нравственность, правда, красота, - если хоть в малой степени есть, - то не заслуга ли это в первую очередь и великой литературы?» [1, с. 28].

Использование образного анализа художественных произведений на уроках литературного чтения выступает мощным инструментом воспитания нравственных ценностей у младших школьников. Благодаря анализу контрастных образов или прослеживанию динамики развития положительного героя, дети учатся распознавать нравственные ориентиры, что способствует не просто механическому запоминанию правил поведения, а формированию их собственной этической позиции и развитию эмпатии как фундаментальной ценности личности [2].

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Нравственное воспитание младших школьников должно стать одним из обязательных компонентов образовательного процесса.

Именно поэтому школа, решая задачи воспитания, должна опереться на разумное и нравственное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить

ценностные основы собственной жизнедеятельности, обрести чувство ответственности за сохранение моральных основ общества. Этому поможет нравственное воспитание, органически вплетенное в учебно-воспитательный процесс составляющее его неотъемлемую часть [6].

### **Библиографический список**

Монография, учебники, учебные пособия

1. Соловейчик, М. С. / Русский язык и начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. М.: Просвещение, 2012. - 326 с.

2. Чухин, С. Г. / Основы духовно-нравственного воспитания школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования / С. Г. Чухин, О. Ф. Левичев. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023.- 113 с.

3. Шитякова Н. П. / Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях: Курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования / Н. П. Шитякова — Ч.: Изд-во ЧГПУ, 2004. - 158 с.

Статьи из периодических и продолжающихся изданий

4. Реброва, О. В. Приобщение современных школьников к проблеме духовных поисков человека: уроки литературного чтения / О. В. Реброва // Начальная школа. - 2015. -; 6. - С. 27 - 28.

5. Шишов, С.Е. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования / С. Е. Шишков, В. А. Кальней // Агроинженерия. - 2025. - №27. - С. 85-93.

Интернет – ресурсы

6. Формирование нравственно-волевых качеств у младших школьников // Инфоурок: [сайт]. 2018. – URL: <https://infourok.ru/formirovanie-nravstvennovolevih-kachestv-u-mladshih-shkolnikov-2497074.html> (дата обращения: 13.03.2026)

*М. Холина,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Снедкова Е.М.*

### **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВДУМЧИВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Современное информационное общество предъявляет новые требования к образовательному процессу в начальной школе. Одной из наиболее тревожных тенденций является разрыв между формальным овладением техникой чтения и

пониманием смысла, прочитанного у младших школьников. Дети нередко механически декодируют слова, но испытывают затруднения при попытке выделить главную мысль, установить причинно-следственные связи, дать характеристику героям или выразить собственное отношение к тексту. Как справедливо отмечал К. Д. Ушинский, «Чтение — это не только способ получить информацию; чтение формирует мышление, чувства и нравственные ориентиры ребёнка» [7].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) третьего поколения ставит во главу угла формирование смыслового чтения и читательской компетентности как базовых метапредметных результатов. Однако массовая образовательная практика свидетельствует о том, что достижение этих результатов затруднено без целенаправленной и системной организации вдумчивого чтения. Именно вдумчивое чтение, основанное на диалоге с текстом и поэтапном погружении в его содержание, позволяет преодолеть разрыв между техникой и пониманием, сформировать полноценную читательскую деятельность [1].

Понятие «читательские умения» в современной науке трактуется не как простой навык технического декодирования текста, а как сложная многоуровневая система действий, включающая способность к восприятию, осмыслению, интерпретации и оценке прочитанного. Согласно определению М. Р. Львова, чтение — это вид речевой деятельности, процесс восприятия и осмысления письменной речи [4, с. 45]. Н. Н. Светловская, основоположник теории формирования правильной читательской деятельности, подчёркивает, что читательские умения — это способность читателя адекватно воспринимать произведение, выделять главную мысль, понимать авторскую позицию и выражать собственное отношение [6, с. 28]. В контексте ФГОС НОО читательские умения рассматриваются как база для формирования универсальных учебных действий, включая поиск информации, смысловое чтение, интерпретацию и оценку содержания [1].

Вдумчивое (смысловое) чтение представляет собой особый вид читательской деятельности, направленный на извлечение не только фактуальной, но и подтекстовой, концептуальной информации, установление многообразных связей внутри текста и между текстом и личным опытом читателя. Ключевое отличие вдумчивого чтения, по мнению О. В. Чиндиловой, заключается в его диалогической природе: читатель вступает в диалог с автором, задаёт вопросы, прогнозирует развитие событий, оценивает поступки героев.

Возрастные особенности младших школьников (7–10 лет) создают благоприятные условия для развития вдумчивого чтения. Психологи характеризуют ребёнка этого возраста как «наивного реалиста», воспринимающего художественный текст как прямое отображение действительности. Как отмечает Г. Н. Кудина, дети с трудом различают позиции автора, рассказчика и героя.

С точки зрения физиологии и психологии, М. М. Безруких выделяет три этапа развития навыка чтения: аналитический (1 класс), когда внимание сосредоточено на технической стороне; синтетический (2–3 классы), когда техника

автоматизируется и освобождается ресурс для понимания; и этап автоматизации (4 класс), на котором внимание полностью концентрируется на содержании [2]. Наиболее благоприятным периодом для активного внедрения стратегий вдумчивого чтения является второй-третий классы. Исследователи также выделяют два типа читателей: с буквальным пониманием и с развитым вдумчивым чтением, причём у второй группы мотивация к чтению значительно выше [8].

Эффективная организация вдумчивого чтения на уроках литературного чтения требует системного подхода, включающего три взаимосвязанных этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [6].

Предтекстовый этап направлен на создание «поля ожидания», активизацию читательского опыта и прогностических механизмов. На этом этапе учитель использует такие приёмы, как анализ заглавия, рассматривание иллюстраций, прогнозирование содержания, по ключевым словам, беседу о личности автора, ассоциативный эксперимент. Игнорирование предтекстового этапа приводит к тому, что дети воспринимают текст как набор изолированных предложений, не видя его целостности [2, с. 92].

Текстовый этап является центральным. Именно здесь происходит непосредственное взаимодействие читателя с текстом, реализуется диалог с автором. Эффективными технологиями выступают чтение вслух с остановками (чтение с прогнозированием), которое позволяет удерживать внимание детей и развивать антиципацию; «диалог с текстом» (постановка вопросов к автору в процессе чтения); «чтение с пометками» (INSERT); «толстые и тонкие вопросы»; «читательская пирамида» [3].

Как подчёркивает Н. Н. Светловская, на текстовом этапе важно не допускать подмены вдумчивого чтения формальным пересказом или поиском ответов на вопросы учителя. Чтение должно быть медленным, с остановками, позволяющими ребёнку «пережить» текст [11, с. 30].

Послетекстовый этап направлен на рефлекссию прочитанного, обобщение, интерпретацию и включение полученного опыта в систему личностных смыслов. Эффективными приёмами являются беседа-дискуссия, творческие задания (иллюстрирование, инсценирование, написание отзыва), работа с пословицами, составление синквейнов и кластеров, сравнение произведений. Как отмечает Т. Г. Рамзаева, послетекстовый этап не должен быть «допросом» детей по содержанию; его цель — помочь ребёнку осознать, что чтение — это личностно значимая деятельность [5, с. 60].

Результативность организации вдумчивого чтения проявляется в сформированности у младших школьников следующих читательских умений: умение прогнозировать содержание текста по заглавию, иллюстрациям, ключевым словам; умение задавать вопросы к тексту и находить на них ответы; умение выделять главную мысль произведения; умение характеризовать героев и давать оценку их поступкам; умение выражать собственное отношение к прочитанному; умение пересказывать текст с сохранением авторского стиля; умение работать с информацией, представленной в разных формах (текст, иллюстрация, схема) [9]; [10].

Подводя итоги, мы можем сказать, что читательские умения в современной психолого-педагогической литературе трактуются как сложная многоуровневая система действий, включающая восприятие, осмысление, интерпретацию и оценку прочитанного. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, читательские умения рассматриваются как основа для формирования метапредметных универсальных учебных действий. Младший школьный возраст (7–10 лет) является сенситивным периодом для закладывания основ читательской культуры. Наиболее благоприятным этапом для внедрения вдумчивого чтения являются 2–3 классы, когда техника чтения автоматизируется, а внимание ребёнка может быть направлено на осмысление содержания. А эффективная организация вдумчивого чтения требует системного подхода, включающего предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы работы с текстом, а также использования современных педагогических технологий (продуктивного чтения, развития критического мышления, диалога с текстом).

### Библиографический список

#### Иные нормативно-правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 (в ред. от 31.05.2021). — Москва : Просвещение, 2022. — 47 с.

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Безруких, М. М. Обучение чтению в начальной школе: физиологические и психологические аспекты / М. М. Безруких. — Москва : Издательство Института возрастной физиологии РАО, 2019. — 156 с.

3. Блум, Б. Таксономия образовательных целей: когнитивная сфера / Б. Блум. — Нью-Йорк : Longman, 1956. — 207 с.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — Москва : Академия, 2019. — 464 с.

5. Рамзаева, Т. Г. Литературное образование младших школьников: теория и практика / Т. Г. Рамзаева. — Москва : Дрофа, 2017. — 248 с.

6. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению. Практическая методика : учебное пособие / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. — Москва : Академия, 2018. — 288 с.

7. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

8. Кузнецова, Н. В. Формирование читательской компетентности младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / Н. В. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. — 2018. — № 5. — С. 29–34.

9. Лугина, А. А. Теоретические аспекты формирования читательской компетенции младших школьников на уроках литературного чтения / А. А. Лугина, С. Д. Томилова // Филологическое образование в период детства. — 2019. — № 26. — С. 154–160.

10. Лукьянченко, А. Е. Формирование читательской самостоятельности младших школьников / А. Е. Лукьянченко // Начальная школа. — 2018. — № 4. — С. 22–28.

11. Чиндилова, О. В. Технология продуктивного чтения как средство формирования читательской грамотности младших школьников / О. В. Чиндилова // Начальное образование. — 2017. — № 3. — С. 10–15.

*А.М. Чекулаева,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Л.С. Кошкарлова, канд. пед. наук, доцент*

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Современный этап развития российского общества, характеризующийся переходом к постиндустриальной информационной эпохе, многократно повышает ценность человеческого интеллекта и способности к творческому преобразованию действительности. Система образования, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, ориентируется на создание условий для выявления, поддержки и развития одарённых детей, раскрытие их потенциальных возможностей. В связи с этим проблема развития интеллектуальной одарённости младших школьников становится одной из ключевых в современной педагогической науке и практике [6].

В психолого-педагогической литературе проблеме одарённости уделяется значительное внимание. Фундаментальные исследования природы детской одарённости проведены А. С. Белкиным, который убедительно показал, что младший школьный возраст — это период «впитывания и накопления знаний», сензитивный для развития общих умственных способностей. Он ввёл понятие «возрастная одарённость». Как отмечает А. С. Белкин: «Одарённость — это не только дар, но и результат сложного взаимодействия наследственности и среды, и в детском возрасте она наиболее пластична и подвержена педагогическому влиянию» [1, с. 8]. Данное утверждение подчёркивает важность своевременного педагогического вмешательства.

Особое место в развитии интеллектуальных способностей занимают уроки русского языка. Язык — это не только объект изучения, но и инструмент мышления. Такие уроки учат ребёнка выделять главное, сравнивать понятия и строить причинно-следственные связи. Через работу с текстом, анализ языковых единиц и творческое письмо происходит развитие логики, памяти и воображения. Как подчеркивал Л.С. Выготский: «Развивающие задания — это такие учебные задачи, которые ориентированы не на простое запоминание и воспроизведение материала, а на качественные изменения в мышлении ребенка» [2].

Анализируя опыт методистов, следует отметить, что для развития интеллектуальной одарённости на уроках русского языка сегодня активно используются задания, активизирующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, аналогию. С этой целью в исследовании мы описали и рекомендуем к использованию следующие методические приемы и типы заданий: задания на сравнение и классификацию языковых единиц (разбить слова на группы по самостоятельно найденному основанию); задания на установление аналогий (образование слов по модели, поиск «лишнего»); задания на абстрагирование и обобщение правил (самостоятельное формулирование орфографических алгоритмов); задания на преобразование и конструирование текстов (восстановление деформированного текста, изменение стиля); задания на поиск ошибок и их классификацию (работа с текстами, содержащими намеренные ошибки); задания с использованием языковых головоломок и конкурсных задач (аналогичных заданиям «Русского медвежонка») [3]; [5].

С развитием интеллектуальной одарённости возрастает и понимание содержания учебного материала, глубина языковой рефлексии. Анализируя данные программного материала УМК «Школа России», следует отметить, что конечная цель, как она отражена в программах, состоит именно в развитии учащихся, а не только в формировании у них предметных навыков [4].

Организация учебной деятельности с использованием развивающих заданий на уроках русского языка имеет целью активизацию и развитие интеллектуально-творческого потенциала учащихся. В рамках обновленных программных требований рекомендуется использовать разнообразные методы и приемы, способствующие развитию гибкости, глубины и критичности мышления [3].

В рамках исследования нами обосновывается необходимость систематического включения в уроки русского языка перечисленных типов развивающих заданий. Их использование требует от учителя тщательного отбора материала и учета индивидуальных особенностей учащихся. При этом сам характер заданий должен стимулировать ребенка к самостоятельному поиску, обоснованию своей позиции и аргументированной защите найденного решения.

Эффективность развития интеллектуальной одарённости напрямую зависит от соблюдения психолого-педагогических условий: системной диагностики предпосылок одарённости (педагогическое наблюдение, анализ творческих работ); проблемно-ориентированного содержания; гибкой организации учебного процесса; психологически безопасной атмосферы, в которой ребенок не боится ошибиться, выдвигая нестандартную гипотезу; профессиональной компетентности учителя, владеющего технологиями развивающего и проблемного обучения [5].

Как отмечает Е. П. Ильин, «способности не могут возникать вне соответствующей конкретной деятельности. Они формируются, развиваются и проявляются в деятельности, причём тем успешнее, чем более творческий характер эта деятельность носит» [4, с. 434]. Развивающие задания по русскому языку, построенные на активизации мыслительных операций, как раз и создают такую зону ближайшего развития, превращая урок из рутинного повторения в пространство интеллектуальных открытий.

Таким образом, методические подходы к развитию интеллектуальной одарённости младших школьников в процессе использования развивающих заданий на уроках русского языка являются важным инструментом для достижения целей обучения и интеллектуально-творческого развития обучающихся. Они позволяют не только формировать языковые и речевые навыки, но и развивать у детей познавательную мотивацию, гибкость ума, способность к нестандартному решению лингвистических задач и навыки рефлексии собственной мыслительной деятельности.

### **Библиографический список**

#### **Иные нормативно-правовые акты**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — Москва: Просвещение, 2022. — URL: <http://base.garant.ru>(дата обращения: 20.12.2026).

#### **Монографии, учебники, учебные пособия**

2. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. — Москва : Издательский центр «Академия», 2000. — 192 с.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997.

4. Гильбух, Ю. З. Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. — Москва : Знание, 1991.

5. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. — Москва : Питер, 2009.

6. Павлова, С. А. Интеллектуальное развитие и детская одаренность: учебное пособие для вузов / С. А. Павлова. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 112 с.

*С.С. Шевелёва,  
ГБПОУ «Челябинский педагогический колледж №1»,  
научный руководитель: Л.С. Кошкарова, канд.пед.наук*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКИХ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Современный этап развития начального общего образования характеризуется сменой образовательной парадигмы: от простого накопления суммы знаний учащимися к формированию у них умения использовать эти знания в различных жизненных и учебных ситуациях. В этом контексте одной из центральных категорий современной педагогики становится функциональная грамотность, базовым и определяющим компонентом которой признается

читательская грамотность. Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем приветствии участникам XXXIV Международных Рождественских образовательных чтений подчеркнул важность «развития лучших традиций отечественного образования, воспитания подрастающего поколения на основе незыблемых духовно-нравственных идеалов», что напрямую связано с формированием грамотного читателя, способного воспринимать и осмысливать культурное наследие.

Однако результаты исследований показывают, что, несмотря на высокий уровень овладения техникой чтения, многие младшие школьники испытывают трудности с пониманием смысла текста. Как отмечает академик Г. А. Цукерман, «в процессе совершенствования обучения пониманию текстов в начальной школе необходимо обратить внимание на такое читательское умение, как поиск информации, предъявленной в тексте в явном виде» [6]. Мониторинг Российской академии образования за 2022-2023 учебный год демонстрирует устойчивый рост всех показателей чтения с каждым классом, однако проблемные аспекты сохраняются: ограниченный словарный запас затрудняет понимание текста, недостаток навыков анализа снижает качество восприятия, а проблемы с беглостью чтения ведут к снижению мотивации. Особую роль в решении этой задачи играют уроки литературного чтения, поскольку работа по формированию читательской грамотности должна начинаться в период обучения грамоте с отработки не только скорости чтения, сколько работы над смысловым чтением.

Проанализируем ключевые понятия. Согласно определению, предложенному в коллективной монографии под редакцией Н. Ф. Виноградовой «Функциональная грамотность младшего школьника», функциональная грамотность представляет собой способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний [3].

Читательская грамотность в этом ключе выступает фундаментом всей системы обучения, являясь ключом ко всем видам функциональной грамотности.

Функционально грамотный читатель — это ребенок, который способен понимать тексты различных форматов, размышлять о них и использовать их содержание для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей [3].

Основы понимания читательской деятельности в отечественной методике были заложены в трудах М. С. Васильевой, М. И. Омороковой и Н. Н. Светловской. В работе «Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах» авторы подчеркивают, что чтение — это, прежде всего, речевая деятельность, направленная на извлечение смысла. Н. Н. Светловская вводит понятие «типа правильной читательской деятельности», которое включает в себя умение ребенка самостоятельно ориентироваться в мире книг и текстах [2].

Анализ понятия «функциональная читательская грамотность» невозможен без учета возрастных особенностей младших школьников (7–11 лет). Этот период характеризуется переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы логических операций, необходимых для работы с информацией: анализа, синтеза,

сравнения и классификации [3]. Учебная деятельность становится ведущей, и чтение — основным инструментом этого процесса.

Однако, как отмечает Н. Ф. Виноградова, педагоги часто сталкиваются с проблемой «механического чтения»: дети могут технически правильно воспроизводить текст, но при этом не понимать его скрытых смыслов, не уметь связывать разрозненные факты и не выделять главную мысль. Функциональная грамотность в аспекте возрастных особенностей — это способность ребенка преодолеть этот «технический барьер» и научиться видеть в тексте инструмент решения практической задачи. Важным аспектом является эмоциональная отзывчивость младшего школьника: дети этого возраста склонны к сопереживанию, они легко «включаются» в сюжет. Однако функциональная грамотность требует не только сопереживания, но и рефлексии, умения оценивать информацию с точки зрения её достоверности и полезности [3]. Для ребенка 8–10 лет это является сложной когнитивной задачей, требующей продуманного дидактического сопровождения, которое, по мнению Н. Ф. Виноградовой и О. А. Рыдзе, играет критически важную роль [3].

Читательская грамотность включает четыре группы читательских действий, которые должны быть сформированы к концу четвертого класса: нахождение и извлечение информации, изложенной в явном виде; делание прямых умозаключений на основе прочитанного; интеграция и интерпретация идей и информации; оценка содержания и формы текста. Реализация этих действий осложняется возрастными особенностями (недостаточный объем внимания и памяти, ограниченный жизненный опыт). Именно поэтому дидактическое сопровождение, в частности рабочие тетради и тренажёры, становится критически важным. В этом контексте рабочая тетрадь выступает не просто как сборник упражнений, а как структурированная среда, где ребенок пошагово учится анализировать текст, выделять подтекст и соотносить прочитанное с реальностью [4].

Одним из эффективных дидактических средств формирования функциональной читательской грамотности является учебное пособие — тетради М. В. Буряк, С. А. Шейкиной «Функциональная грамотность. Тренажёр для школьников. 3 класс» [3]. Данный тренажёр представляет собой сборник интегрированных заданий, направленных на комплексное развитие читательской, математической, естественно-научной и финансовой грамотности [2]. Пособие полностью соответствует требованиям ФГОС НОО [1] и может использоваться как на уроках литературного чтения, окружающего мира, математики, так и во внеурочной деятельности. Структура тренажёра для 3 класса содержит 34 тематических занятия, каждое из которых посвящено определённому явлению или понятию (например, «Дождевые черви», «Кальций», «Облака», «Хлеб — всему голова», «Про дрожжи», «Про мел», «Про мыло», «Что такое бюджет», «Семейный бюджет» и другие) [2].

Задания сгруппированы по четырём разделам функциональной грамотности:

1. Читательская грамотность (работа с художественными и научно-познавательными текстами, сплошными текстами — таблицами, схемами, афишами).

2. Математическая грамотность (решение практико-ориентированных задач, работа с диаграммами).

3. Естественно-научная грамотность (проведение опытов, наблюдений).

4. Финансовая грамотность (планирование бюджета, расчёт доходов и расходов) [1].

Каждое занятие строится вокруг единой темы и включает текст (или серию текстов), иллюстративный материал, вопросы и практические задания. Такой интегрированный подход позволяет формировать читательскую грамотность не изолированно, а в тесной связи с жизненными ситуациями [3].

В тренажёре используются сплошные тексты разных жанров: научно-популярные статьи (о дождевых червях, кальции, облаках, меле), исторические справки (об истории мыла, свечей, хлеба), стихотворения (Г. Куринин «Два весёлых старичка», И. Миллин «Куда поплывёте, облака?», загадки) [2]. Также активно применяются несплошные тексты: таблицы (нормы потребления кальция, расходы семьи), диаграммы (круговая диаграмма доходов, гистограмма повышения пенсии), графики (изменение коммунальных платежей), инфографика (бюджет города), схемы (виды расходов, строение свечи, части тела дождевого червя), рисунки и фотографии [4]. Задания к текстам охватывают все три группы читательских умений (по классификации PIRLS/PISA): нахождение и извлечение информации (ответы на вопросы «кто?», «что?», «где?», «сколько?», выписывание фактов), интеграция и интерпретация (установление причинно-следственных связей, определение главной мысли, сравнение объектов, составление плана текста), оценка и рефлексия (выражение собственного мнения, оценка достоверности информации, работа со словарями, формулирование вопросов к тексту) [1].

Особого внимания заслуживает овладение смысловым чтением как процессуальная основа формирования функциональной читательской грамотности. Термин «смысловое чтение» прочно вошёл в педагогический тезаурус в связи с введением ФГОС НОО [1]. В широком понимании смысловое чтение — это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Оно включает в себя умение осмысливать цели и задачи чтения, находить и извлекать информацию из различных текстов, работать с художественными, научно-популярными и официальными текстами, а также понимать и адекватно оценивать информацию из текста.

Как отмечают А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская в концепции универсальных учебных действий, действия смыслового чтения выделены как отдельная категория, связанная с осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи. В методике выделяют следующие виды смыслового чтения: просмотровое (поиск конкретной информации), ознакомительное (определение главной мысли), изучающее (глубокий анализ, причинно-следственные связи) и рефлексивное (выражение собственного отношения). Традиционно работа с текстом строится в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Возможность организации овладения смысловым чтением на материале конкретного текста из тренажёра Буряк и Шейкиной рассмотрим на примере текста «Хлеб — всему голова» (занятие 12) [3].

На предтекстовом этапе учащимся предлагается прочитать заголовок и рассмотреть рисунок (каравай на рушнике, хлеб-соль). Задаются вопросы: «Как вы думаете, о чём пойдёт речь в тексте?», «Почему в народе говорят: "Хлеб — всему голова"?». Цель — актуализировать личный опыт детей, вызвать интерес, создать мотивацию к чтению.

На текстовом этапе учащиеся читают текст (научно-познавательная статья об истории хлеба, традициях хлебосолюства в России, о значении хлеба в годы войны). После чтения выполняются задания, направленные на понимание и анализ: определить тип текста (научно-познавательный, художественный, справочный), подумать, что вынесено в заглавие (тема или основная мысль), найти в тексте предложение, соответствующее рисунку, выписать из текста не менее трёх фактов, которые ученик не знал раньше (развитие умения находить и отбирать информацию — просмотровое чтение) [2].

На послетекстовом этапе выполняются задания на интерпретацию, рефлексию и применение: объяснить значение слов «каравай», «хлеб-соль» (работа со справочной литературой), привести известные пословицы о хлебе и определить, какая из них лучше всего передаёт главную мысль текста, написать небольшой рассказ «Как хлеб приходит к нам на стол» (творческое задание, применение прочитанного в новой ситуации) [4]. Таким образом, в процессе работы с одним текстом последовательно формируются все группы читательских умений: от поиска явной информации до её оценки и использования в речи.

Дидактические возможности тренажёра многообразны. Использование данного пособия на уроках литературного чтения позволяет: расширить круг чтения за счёт научно-познавательных текстов; обучать разным видам чтения (просмотровому, ознакомительному, изучающему, рефлексивному); формировать умение работать с несплошными текстами (таблицами, диаграммами, графиками), что важно для успешного выполнения ВПР и международных исследований; развивать критическое мышление через задания на оценку информации, сравнение, формулирование вопросов; повышать мотивацию к чтению благодаря практической направленности заданий и возможности проводить опыты [3]. При этом важно подчеркнуть, что тренажёр является одним из средств, которое должно использоваться в интеграции с систематической работой с художественными текстами, развитием устной речи и творческих способностей учащихся.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, функциональная читательская грамотность младшего школьника представляет собой сложное системное качество личности, включающее способность осознанно воспринимать, анализировать, интерпретировать и применять информацию из различных текстов для успешного решения учебных и социально-личностных задач [3; 4]. Её формирование требует учёта возрастных особенностей детей 7–11 лет: перехода от технического чтения к смысловому, развития теоретического мышления, синтеза эмоционального и рационального, метапредметного характера деятельности [3].

Во-вторых, овладение смысловым чтением выступает процессуальным ядром формирования функциональной читательской грамотности, обеспечивая успешную социализацию ребёнка, формирование универсальных учебных действий и создание основы для самообразования [5].

В-третьих, авторские рабочие тетради (тренажёры) М. В. Буряк, С. А. Шейкиной «Функциональная грамотность» являются эффективным дидактическим средством, позволяющим организовать целенаправленную, систематическую и уровневую работу по формированию у детей способности понимать, анализировать и применять текстовую информацию в реальных жизненных ситуациях [1]. Их содержание и методический аппарат обеспечивают системную работу с текстами разных жанров и форматов, развитие всех групп читательских умений, а также интеграцию читательской деятельности с другими видами функциональной грамотности [1].

Таким образом, урок литературного чтения с использованием авторских рабочих тетрадей перестаёт быть просто занятием по освоению техники чтения и становится пространством для диалога, размышления и развития функционально грамотной личности. Полученные теоретические выводы могут служить основой для дальнейшей практической разработки методических рекомендаций и проведения экспериментального исследования по проверке эффективности предложенной системы работы.

### **Библиографический список**

#### Иные нормативно-правовые акты

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. — URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 15.11.2025).

#### Монографии, учебники, учебные пособия

2. Буряк, М. В. Функциональная грамотность. 1-4 класс. Тренажёр для школьников / М. В. Буряк, С. А. Шейкина. — Москва : Планета, 2024. — 104 с.

3. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова [и др.] ; под ред. Н. Ф. Виноградовой. — Москва : Вентана-Граф, 2018. — 288 с.

4. Васильева, М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская ; под ред. М. С. Васильевой. — Москва : Педагогика, 1997. — 215 с.

#### Статьи из периодических и продолжающихся изданий

5. Стерхова, Н. С. Читательская грамотность как вид функциональной грамотности младшего школьника / Н. С. Стерхова, И. Н. Разливинских, Л. А. Милованова, С. М. Ногина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2023. — № 3 (59). — С. 94—98.

6. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы для обсуждения / Г. А. Цукерман // Вопросы образования. — 2010. — № 1. — С. 67—91.

