

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ - 2026

Сборник статей Всероссийской
методико-практической конференции,
состоявшейся 29 января 2026 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2026

УДК 37
ББК 74
В85

Ответственные редакторы:
Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

В85 Всероссийский педагогический форум - 2026 : сборник статей
Всероссийской методико-практической конференции (29 января 2026 г.).
— Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. — 323 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00215-994-9

Настоящий сборник составлен по материалам Всероссийской методико-практической конференции ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ - 2026, состоявшейся 29 января 2026 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными педагогами. Целями проведения конференции являлись обсуждение практических вопросов современной педагогики, развитие методов и средств получения научных данных, обсуждение результатов исследований, полученных специалистами в охватываемых областях, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00215-994-9

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2026
© МЦНП «НОВАЯ НАУКА» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2026

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:

Аймурзина Б.Т., доктор экономических наук
Ахмедова Н.Р., доктор искусствоведения
Битокова С.Х., доктор филологических наук
Блинкова Л.П., доктор биологических наук
Гапоненко И.О., доктор филологических наук
Героева Л.М., доктор педагогических наук
Добжанская О.Э., доктор искусствоведения
Доровских Г.Н., доктор медицинских наук
Дорохова Н.И., кандидат филологических наук
Ергалиева Р.А., доктор искусствоведения
Ершова Л.В., доктор педагогических наук
Зайцева С.А., доктор педагогических наук
Зверева Т.В., доктор филологических наук
Казакова А.Ю., доктор социологических наук
Кобозева И.С., доктор педагогических наук
Кулеш А.И., доктор филологических наук
Мантатова Н.В., доктор ветеринарных наук
Мокшин Г.Н., доктор исторических наук
Муратова Е.Ю., доктор филологических наук
Никонов М.В., доктор сельскохозяйственных наук
Панков Д.А., доктор экономических наук
Петров О.Ю., доктор сельскохозяйственных наук
Поснова М.В., кандидат философских наук
Рыбаков Н.С., доктор философских наук
Сансызбаева Г.А., кандидат экономических наук
Симонова С.А., доктор философских наук
Ханиева И.М., доктор сельскохозяйственных наук
Хугаева Р.Г., кандидат юридических наук
Червинец Ю.В., доктор медицинских наук
Чистякова О.В., доктор экономических наук
Чумичева Р.М., доктор педагогических наук

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
О ТРУДНОСТЯХ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ И МЕТОДАХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	11
<i>Рыбина Елена Викторовна</i>	
МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ, СОЗДАННЫЕ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ, КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	17
<i>Мухаметзянова Анна Алексеевна</i>	
КЛЮЧЕВЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПО	23
<i>Полякова Ольга Александровна, Сальникова Лариса Павловна, Унгер Ирина Эдуардовна</i>	
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	30
<i>Калинина Татьяна Сергеевна</i>	
СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ АІ-ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	36
<i>Пестова Екатерина Владиславовна, Филиппов Александр Владимирович, Зудина Татьяна Викторовна, Фельдман Марк Ринатович</i>	
ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ НОВЫХ ФОРМАЦИЙ	45
<i>Кузнецова Анастасия Викторовна</i>	
ПОДДЕРЖКА МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОМА МОЛОДЕЖИ «ПУЛКОВЕЦ»	54
<i>Сафиуллина Ксения Максимовна</i>	
TEACHING CONTROVERSIAL HISTORY IN THE EFL CLASSROOM: A CLIL APPROACH TO DEVELOPING CRITICAL THINKING.....	59
<i>Sorokina Alina Anatolyevna</i>	
НУЖНА ЛИ ДОШКОЛЬНИКУ КНИГА ИЛИ ВОСПИТАНИЕ ЧИТАТЕЛЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	65
<i>Терехова Елена Николаевна, Романова Вера Валентиновна, Исаева Ирина Николаевна, Терехова Елизавета Александровна</i>	

СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: СТАНДАРТЫ И ТЕХНОЛОГИИ	71
<i>Серебрякова Наталья Григорьевна</i>	
ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ПАЦИЕНТА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ	77
<i>Лебедеенко Максим Алексеевич</i>	
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС» В СПО ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ С БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМОЙ	83
<i>Ермоленко Наталья Дмитриевна</i>	
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	89
<i>Алексеев Григорий Анатольевич</i>	
ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН	93
<i>Алехин Максим Александрович</i>	
ВАЖНОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	98
<i>Алымова Елизавета Дмитриевна</i>	
THE IMPACT OF COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES IN INCLUSIVE CLASSROOMS ON THE SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH MILD AUTISM	103
<i>Wei Limin</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	109
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ: ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ.....	110
<i>Волошина Ирина Михайловна, Салугин Кирилл Вадимович, Казачук Полина Аркадьевна, Налбандян Инна Месроповна</i>	
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	116
<i>Савельева Екатерина Александровна, Валиева Аида Альбертовна</i>	
МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИТ-ТЕКСТОВ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	123
<i>Макаров Михаил Петрович</i>	

ПОВЫШЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ФЛИП-КЛАСС	134
<i>Вербная Алина Александровна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЭТИМОЛОГИИ	143
<i>Тависова Анастасия Павловна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	149
<i>Шутилова Анастасия Юрьевна</i>	
СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА.....	154
ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОНР	155
<i>Рожина Анна Александровна</i>	
ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПАРТНЁРОВ РЕБЁНКА С РАС К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АДК: АЛГОРИТМ ДЛЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ	159
<i>Коннова Александра Олеговна</i>	
РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	165
<i>Курлукова Ирина Романовна</i>	
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	170
<i>Куткужина Асель Аманкуловна</i>	
РАЗРАБОТКА КОНСПЕКТА ЗАНЯТИЯ ПО ЧТЕНИЮ В 4 КЛАССЕ ПО АООП ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА ТЕМУ «В. НИКОЛЬСКИЙ. ГЛАВНОЕ ДЕЛО»	175
<i>Рябых Лариса Васильевна, Калинина Елена Ивановна, Пустовалова Лилия Александровна, Туковская Елена Вячеславовна</i>	
СЕКЦИЯ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	180
АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	181
<i>Качалов Вадим Юрьевич, Шигапова Наталья Вячеславовна, Вороноков Радамир Алексеевич</i>	

МЕТОДИКА CLIL — ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	190
<i>Свирин Дмитрий Николаевич</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ И ЦИФРОВОЙ ГИГИЕНЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	196
<i>Пестова Екатерина Владиславовна, Филиппов Александр Владимирович, Фельдман Марк Ринатович, Агафонова Анастасия Антоновна</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	205
<i>Гирянская Анна Леонидовна</i>	
СЕКЦИЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	212
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	213
<i>Лобанова Евдокия Ивановна, Ярославская Ирина Игоревна</i>	
ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	217
<i>Лапинский Николай Юрьевич</i>	
ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ ИНФОРМАТИКИ.....	222
<i>Мукаева Виолетта Александровна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ	227
<i>Мезенцева Алина Александровна</i>	
ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ДАННЫХ И КИБЕРБУЛЛИНГА В ШКОЛЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД	232
<i>Сергеева Анастасия Юрьевна</i>	
О НЕКОТОРЫХ СЛОЖНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	237
<i>Греханова Ирина Петровна</i>	
СЕКЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	243
РОЛЬ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	244
<i>Коткова Алина Валерьевна</i>	
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ И РОЛЬ ПЕДАГОГА И КОЛЛЕКТИВА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ЮНОГО МУЗЫКАНТА	249
<i>Петрова Александра Андреевна</i>	

МЕТОДЫ И ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	255
<i>Ляпина Алина Александровна</i>	
КУБИК БЛУМА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	261
<i>Пустоварова Ирина Геннадьевна, Чуркина Галина Николаевна, Джафарова Натаван Алиевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	266
ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ И ФОРМ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	267
<i>Колесникова Олеся Вячеславовна, Глушак Оксана Сергеевна, Черных Галина Николаевна, Шабанова Анастасия Игоревна</i>	
ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА И БЕЗОПАСНОСТЬ: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	271
<i>Сергеева Светлана Александровна, Васильева Натали Геннадьевна, Шипилова Марина Леонидовна, Шипилова Олеся Ивановна</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДЕТСКОМ САДУ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА	276
<i>Петрякова Нелли Борисовна, Корсун Ольга Игоревна, Морева Ольга Александровна, Петрушкина Светлана Анатольевна</i>	
СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ	281
ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПОДРОСТКОВ.....	282
<i>Красикова Софья Юрьевна</i>	
ПРИРОДА КОНФЛИКТОВ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ.....	288
<i>Лаврищева Камилла Исмаиловна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	293
<i>Аймалова Алёна Викторовна, Бетехтина Надежда Алексеевна, Поволяева Кристина Андреевна, Поливанова Мария Анатольевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	298
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ	299
<i>Крикун Мария Александровна, Руськина Алёна Александровна</i>	

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	304
<i>Мартьянова Кристина Максимовна</i>	

**СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 310**

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА БАЗЕ УРОКОВ ЛЕПКИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ИСКУССТВ	311
<i>Конищева Анна Сергеевна</i>	

СЕКЦИЯ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ..... 318

СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	319
<i>Коткова Алина Валерьевна</i>	

**СЕКЦИЯ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

О ТРУДНОСТЯХ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ И МЕТОДАХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Рыбина Елена Викторовна

старший преподаватель

Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА», г. Челябинск

Аннотация: Статья посвящена вопросу формирования навыка аудирования иноязычных текстов в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе. Автор касается механизма аудирования и рассматривает основные трудности, возникающие при обучении восприятия иноязычной речи. В статье затронут методический аспект работы, который позволит преподавателю избежать ошибок в работе и поможет грамотно организовать процесс совершенствования навыков аудирования.

Ключевые слова: механизмом аудирования, вид речевой деятельности, иноязычная речь, память, вероятностное прогнозирование, коммуникативный барьер, аутентичный текст, фонематический слух.

ABOUT DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF FORMING THE SKILL OF LISTENING TO FOREIGN-LANGUAGE TEXTS AND METHODS OF OVERCOMING THEM

Rybina Elena Viktorovna

Abstract: The article is devoted to the formation of the skill of listening to foreign-language texts in the process of teaching English at a non-linguistic university. The author concerns the listening mechanism and considers the main difficulties encountered in teaching the perception of foreign language. The article will touch upon the methodological aspect of work, which will allow the teacher to avoid mistakes in work and will help to competently organize the process of improving listening skills.

Key words: listening mechanism, type of speech activity, foreign language speech, memory, probabilistic prediction, communication barrier. authentic text, phonemic hearing.

Преподаватели иностранного языка в вузе, чьей главной задачей является формирование коммуникативной компетенции учащихся, часто сталкиваются с проблемами в овладении навыками аудирования как важнейшего вида речевой деятельности.

Аудирование является рецептивным видом речевой деятельности и представляет собой «сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания и понимания речи, сопровождающийся активной переработкой полученной информации в её связи с имеющимися у аудитора лингвистическим и прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи» [1, с. 38].

Аудирование представляет собой сложный процесс и является важной составляющей человеческого общения. Ученые установили, что 70% бодрствования человек проводит в речевом общении, причём почти половина из них приходится именно на аудирование, которое «включает в себя слышание, слушание, распознавание устной речи и интерпретирование произносимых символов, привнесение в символы значимости и знаний, и осознание невысказанных фактов и предположений» [2, с. 162].

При обучении иностранному языку учащиеся часто сталкиваются с трудностями при восприятии и понимании иноязычной речи, которые связаны со многими объективными и субъективными факторами. Преподавателю необходимо не только изучить методику обучения аудированию, но и четко представлять психофизические механизмы, влияющие на процесс восприятия и понимания, уровни этого понимания, а затем сформулировать для себя основные трудности в понимании иноязычной звучащей речи.

Каковы же механизмы аудирования? В процессе аудирования происходит постоянное сличение поступающих сигналов с теми образцами и моделями, которые хранятся в памяти слушающего. Так работает механизм сличения-узнавания, который ещё не ведет к пониманию. Далее вступает в действие механизм логического понимания на уровне актуального осознания.

Важным механизмом аудирования является память, посредством которой человек способен сохранить воспринятую и выделенную из потока речи единицу. Память обычно подразделяют на кратковременную и долговременную. Для аудирования необходимы оба вида памяти и особенно кратковременная, или оперативная память.

Кроме этого, существует еще один важный механизм, без которого порой процесс понимания затруднен или вовсе невозможен. Это механизм

вероятностного прогнозирования, который помогает понимать устную речь в условиях помех и недомолвок [2, с. 162].

Преподавателю важно понимать процесс и модель формирования навыков аудирования и на основе этих знаний разработать стратегию своих действий.

Опыт показывает, что наиболее распространенными трудностями в процессе аудирования иноязычной речи являются трудности, связанные с восприятием языковой формы; трудности, сопряженные с восприятием содержания и трудности, возникающие в затрудненных условиях речевосприятия, например, при высоком темпе речи или необычной интонации.

В качестве наиболее типичных языковых трудностей обычно выделяется лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия, которые могут являться серьезным препятствием для понимания смысла звучащего текста. К языковым относятся также трудности, возникающие у учащихся при понимании аудиотекста, содержащего незнакомый языковой материал.

Во время аудирования иноязычной звучащей речи может возникать так называемый коммуникативный барьер.

Существует множество классификаций коммуникативных барьеров. Так Ж.В. Николаева в своей книге «Основы теории коммуникации» предлагает выделить три основных фактора, препятствующих пониманию:

- среда (внешние условия коммуникации),
 - технические средства коммуникации,
 - человек как главное действующее лицо коммуникативного акта
- [3, с. 88].

Первые два фактора можно попытаться устранить или минимизировать, создав благоприятные внешние условия и обеспечив хорошее техническое качество звучащей речи. К так называемым «человеческим» барьерам, как правило, относят психофизиологические и социокультурные. Такой фактор как «ожидание непонимания», когда учащиеся испытывают неуверенность и страх даже в том случае, если языковые навыки позволяют успешно справиться с задачей.

Непонимание может возникать из-за различий лексиконов, из-за несовпадения лингвистического смыслового наполнения произносимых слов. Кроме того, языки различаются не только у разных народов, но и у разных социальных групп. Отсюда следует, что коммуникация возможна только

тогда, когда оба коммуниканта владеют общим кодом (системой знаков, к которой относится и язык) [3, с. 89].

В данном контексте принято различать языковой барьер, который можно назвать субъективным, и лингвистический барьер, который соответственно можно считать объективным. Лингвистический барьер возникает тогда, когда учащийся не способен понимать речь только потому, что у него не сформированы соответствующие навыки. Барьер непонимания в зависимости от причины можно подразделить на фонетический, семантический, стилистический и логический. Фонетический барьер непонимания возникает в том случае, когда в звучащей речи используется большое количество иностранных слов или специальная терминология, когда скорость речи мешает восприятию, либо когда говорят невнятно или с акцентом [3, с. 90].

Что касается семантического барьера, то он возникает обычно при прослушивании аудиоматериала, когда слушающий не воспринимает, например, сленга, содержащегося в звучащем тексте. В том случае, когда имеет место несоответствие между формой и содержанием сообщения может возникнуть стилистический барьер непонимания. Стилль изложения может быть слишком сложным или, наоборот, излишне легковесным, и тогда возникают трудности в восприятии.

Логический барьер обычно связан с логикой рассуждения в звучащем тексте, которая порой слишком сложна для восприятия слушающего, или она кажется ему неверной, или противоречит приемлемой манере аргументирования.

Работая со взрослой аудиторией, преподаватель высшей школы может опираться на значительную мотивацию и самостоятельность обучающихся в деле совершенствования навыков понимания иноязычной звучащей речи. Однако ему следует обеспечить обучающихся достаточной практикой в прослушивании и понимании разноплановых, иноязычных текстов с различными целевыми установками, а кроме того, умело руководить процессом, устраняя различные барьеры и помогая учащимся преодолевать трудности.

При обучении аудированию следует использовать аутентичные тексты, которые позволяют воссоздать атмосферу языковой среды носителя языка и способствуют формированию лингвострановедческой и интеркультурной компетенции учащихся. Тексты, которые преподаватель выбирает для аудирования, должны соответствовать возрастным особенностям и речевому

опыту в родном и иностранном языках; они должны представлять интерес для учащихся; иметь ясное, простое изложение и предъявляться как в монологической, так и диалогической форме.

Большое значение имеет заголовок подготовленного текста. Он должен нацелить слушающего на тематику материала, привлечь внимание к основной мысли текста, облегчить прогнозирование.

Преподавателю следует подготовить учащихся к аудированию, познакомить их с незнакомыми словами, без знания которых им сложно будет понять содержание, и при необходимости обсудить заголовок текста для более правильного его восприятия. Методисты предлагают пользоваться визуальными опорами или специальными заданиями, подготавливающими к аудированию [4, с. 276].

Начинать обучение аудированию рекомендуется с тренировки и развития у учащихся фонематического слуха. Фонематический слух снижает вероятность психологических барьеров, основанных на боязни непонимания звучащей речи. Для тренировки фонематического слуха используются специальные упражнения, которые позволяют формировать навыки и умения вслушиваться в звучащую речь, воспроизводить её, осуществлять лексический анализ, различать лексические единицы в потоке речи, воспроизводить синтагмы и отдельные фразы.

Для тренировки фонематического слуха рекомендуется во время прослушивания текста делать пометки, верно /неверно, рисовать какие-либо диаграммы, заполнять пропуски, фиксировать определенную информацию; отвечать на вопросы, заполнять таблички с пропусками некоторой информации, картинки или диаграммы, которые надо изменить или дополнить и так далее [5, с. 35].

Наряду с формированием и развитием фонематического слуха у учащихся, необходимо тренировать долговременную, кратковременную и оперативную виды памяти, а также вероятностное прогнозирование.

Для тренировки вероятностного прогнозирования полезно выполнять упражнения, где требуется продолжить начатую фразу, учиться прогнозировать ответ на вопрос, на фразу, заполнение отсутствующих реплик в диалоге [6, с.133].

При совершенствовании навыков аудирования, кроме работы с преподавателем, учащиеся могут самостоятельно совершенствовать навык, используя онлайн-сервис «Bell Labs», который позволяет прослушать любой печатный текст с помощью синтезатора речи, встроенного на сайте, а также

слушать полюбоившиеся песни и смотреть фильмы, содержание которых им знакомо.

Понимание преподавателем механизмов аудирования, знание факторов, которые негативно влияют на формирование навыков аудирования иноязычной речи, а также правильная организация учебного процесса позволят обучаемым успешно справляться с объективными и субъективными трудностями в процессе формирования важнейшего навыка.

Список литературы

1. Суздалева Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе: автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина. — Москва, 1998. — 23 с.
2. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) Текст. / З.А. Кочкина // Вопросы психологии. — 1963. № 3. — С. 161-167.
3. Николаева Ж.В. Основы теории коммуникации. Учебно-методическое пособие. — Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. — 274 с.
4. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. - М.: Изд-во «Школьная Книга», 2003. — 488с.
5. Бондарева Л. В. Обучение курсантов авиационных вузов пониманию на слух радиотелефонной фразеологии. Текст: дис. канд. пед. наук/ Л. В. Бондарева. — Пятигорск: 2007. — 153с.
6. Апатова Л.И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух. Текст: дис. канд. пед. наук / Л.И. Апатова. — М., 1971. — 187 с.

© Рыбина Е.В.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЗАДАНИЯ, СОЗДАННЫЕ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ, КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мухаметзянова Анна Алексеевна
преподаватель отдельной дисциплины
(русский язык и литература)
Филиал НВМУ в г. Владивостоке

Аннотация: В статье представлены метапредметные задания по оценке читательской грамотности на основе художественных и исторических текстов, материал может быть использован преподавателями русского языка, литературы, истории для подготовки к диагностической работе для оценки читательской грамотности в 9-11 классах.

Ключевые слова: метапредметные задания, читательская грамотность, Бородинское сражение.

META-SUBJECT TASKS BASED ON FICTIONAL TEXTS AS A TOOL FOR ASSESSING STUDENTS' READING LITERACY

Mukhametzyanova Anna Alekseevna

Abstract: The article presents meta-subject tasks to assess reading literacy based on fictional and historical texts. The material can be used by teachers of Russian, literature, and history to preparing for diagnostic tests to assess reading literacy in the 9-11 grades.

Key words: meta-subject tasks, reading literacy, Battle of Borodino.

Основы читательской компетенции являются одним из метапредметных образовательных результатов, без которых невозможно обеспечить формирование многих универсальных учебных действий. Читательская грамотность продолжает формироваться в течение всех лет обучения в основной школе – с 5 по 9 классы. Основные читательские навыки, умение искать и интерпретировать информацию помогают развивать стратегии смыслового чтения. Такие компетенции должны быть сформированы у каждого школьника к концу 9 класса. Измерительные материалы, созданные

на основе художественных текстов русской литературы, отвечают не только всем требованиям, предъявляемым к комплексным работам для оценки сформированности читательской грамотности, но и воспитательным задачам, стоящим перед преподавателями. Представленные задания направлены на развитие умения работать с информацией, представленной в различной форме; использовать полученную информацию для решения различных учебно-познавательных и учебно-практических задач. Работа с текстами разработанных измерительных материалов рекомендована при подготовке к ОГЭ по русскому языку.

Обучающимся предлагается прочитать тексты и выполнить задания, связанные непосредственно с информацией текста, а также с разными учебными предметами и личным опытом. При ответе на одни задания необходимо выбрать из предложенных вариантов ответов один или несколько ответов, в других требуется дать свободный, самостоятельно сконструированный краткий или развернутый ответ.

Особое внимание уделено подбору текстов, тематика которых связана с героическими страницами истории нашей страны: Бородинским сражением во время Отечественной войны 1812 года. Задания были составлены на основе стихотворения Михаила Юрьевича Лермонтова «Поле Бородина», информационных таблиц и карты с элементами инфографики.

1. Создайте к стихотворению М.Ю. Лермонтова «Поле Бородина» историко-культурный комментарий, ориентированный на нахимовцев 5 классов. Поясните в нём слова и выражения, понимание которых может вызвать затруднения у пятиклассников. Историко-культурный комментарий может включать такие слова и их объяснение.

Штык - колющее оружие, насаживаемое на конец ствола военного ружья, винтовки.

Лафет - станок, на котором устанавливается и закрепляется ствол артиллерийского орудия.

Ложе – постель (книжн. поэт. устаревшее).

Глас – голос (архаизм, высокая лексика).

Очи – глаза (архаизм, высокая лексика).

Чесма, Чесменское сражение – одно из крупнейших морских сражений русско-турецкой войны 1768-1774.

Полтава, Полтавская битва – главное сражение Северной войны между русскими войсками и шведской армией. Битва состоялась утром 8 июля 1709 года у города Полтавы.

Рымник, сражение при Рымнике — одно из главных сражений Русско-турецкой войны 1787-1791 годов, окончившееся разгромом турецкой армии. Возможен комментарий других слов, требующих пояснений.

2. Какие события, упомянутые в стихотворении М. Ю. Лермонтова, произошли задолго до Бородинской битвы? (Чесменское сражение, Полтавская битва, сражение при Рымнике)

3. Сравните хронологию исторических событий, о которых идёт речь, со стихотворением М.Ю. Лермонтова «Поле Бородина». Запишите в соответствующие ячейки таблицы (табл.1) номера строф, в которых идёт речь об этих событиях [1, стр. 191]. Ответ: Д–1, Е-2, З-4, И-5.

Таблица 1

	События	Строфы
А	12(24) июня 1812 года Французская армия под командованием Наполеона пересекла границу Российской империи. Начало отступления русских войск	
Б	22 августа (3 сентября) 1812 года Главнокомандующий Михаил Илларионович Кутузов у села Бородина решил дать армии Наполеона главное сражение	
В	23—24 августа (4—5 сентября) 1812 года На Шевардинском холме возведено земляное укрепление - на 12 орудий	
Г	24 августа (5 сентября) 1812 года Сражение при Шевардинском редуте, задержавшее французские войска и давшее возможность русским построить укрепления на основных позициях	
Д	25 августа (6 сентября) 1812 года Затишье. Армии готовятся к решающей битве	
Е	26 августа (7 сентября) 1812 года 6:00 - начало Бородинского сражения	
Ж	26 августа (7 сентября) 1812 года 9:00 – смертельное ранение князя П. И. Багратиона	
З	26 августа (7 сентября) 1812 года 6:00—16:00 - артиллерийская батарея под командованием Н. Н. Раевского, прозванная французами «курганом смерти», отражает атаки вражеской кавалерии	
И	26 августа (7 сентября) 1812 года 18:00—20:00 – Основные боевые действия остановлены, продолжается только артиллерийская перестрелка в передовых отрядах. Бородинское сражение окончилось	

4. В таблице (табл. 1) приведены даты событий по новому (григорианскому) и старому (юлианскому) стилю. И хотя современное светское общество живёт по григорианскому календарю, юлианский календарь до сих пор используется Русской православной церковью. Поэтому, например, Рождество Христово в Европе отмечается 25 декабря, а в России - 7 января. В какой день по юлианскому календарю произошла Бородинская битва? [1, стр. 192] Ответ: 7 сентября 1812 года.

5. Вплоть до конца XIX века Бородинская битва считалась самым кровопролитным однодневным сражением за всю мировую историю. Интересно, что и Наполеон, и Кутузов объявили, что именно их армия победила в Бородинском сражении. Внимательно изучите данные, приведённые в таблице 2, и письменно ответьте на вопрос: точка зрения какого полководца ближе к истине? Приведите не менее трёх аргументов, основывающихся на данных таблицы 2 [1, стр. 192].

Таблица 2

	Наполеоновская армия	Русская армия
Численность армии перед сражением	135 000	120 000
Осталось в резерве	18 000	9000
Участвовало в Бородинской битве	167 000	111 000
Убиты и пропали без вести	33 500	25 000
Ранены	23 500	18 000
Взяты в плен	1 176	1000
Общие потери	58 000	44 000
В том числе генералов	49	23
Численность армии в конце сражения	127 000	76 000

6. Внимательно рассмотрите карту Бородинского сражения (рис.1), размещённую ниже, и ответьте на вопросы:

А. Какой род войск оборонял Багратионовы флеши?

Б. Рядом с каким географическим объектом разместил свой командный пункт Наполеон?

В. К какому роду войск относились отряды под командованием Ф.П. Уварова и М.И. Платова?

Г. Чья армия продвинулась дальше по окончании битвы?

Д. В каком месте во время битвы мог находиться главный герой стихотворения М.Ю. Лермонтова «Поле Бородина»? Аргументируйте свой ответ.

Ответы: А – егерские цепи русских войск (егеря), Б – Шевардино, В – кавалерия, Г – Наполеоновская армия, Д – пехотинец, защищал батарею Раевского.

С 1. Дайте письменный ответ на вопрос «Почему Бородинское сражение, одно из самых кровопролитных за всю мировую историю, стало высшей точкой патриотизма и единения русского народа?» Аргументируя свой ответ, используйте текст стихотворения М.Ю. Лермонтова «Поле Бородина», отрывки, приведённые в задании 6, информацию из таблиц 1, 2 и 3 и карты (рис. 1) [1, стр. 197].

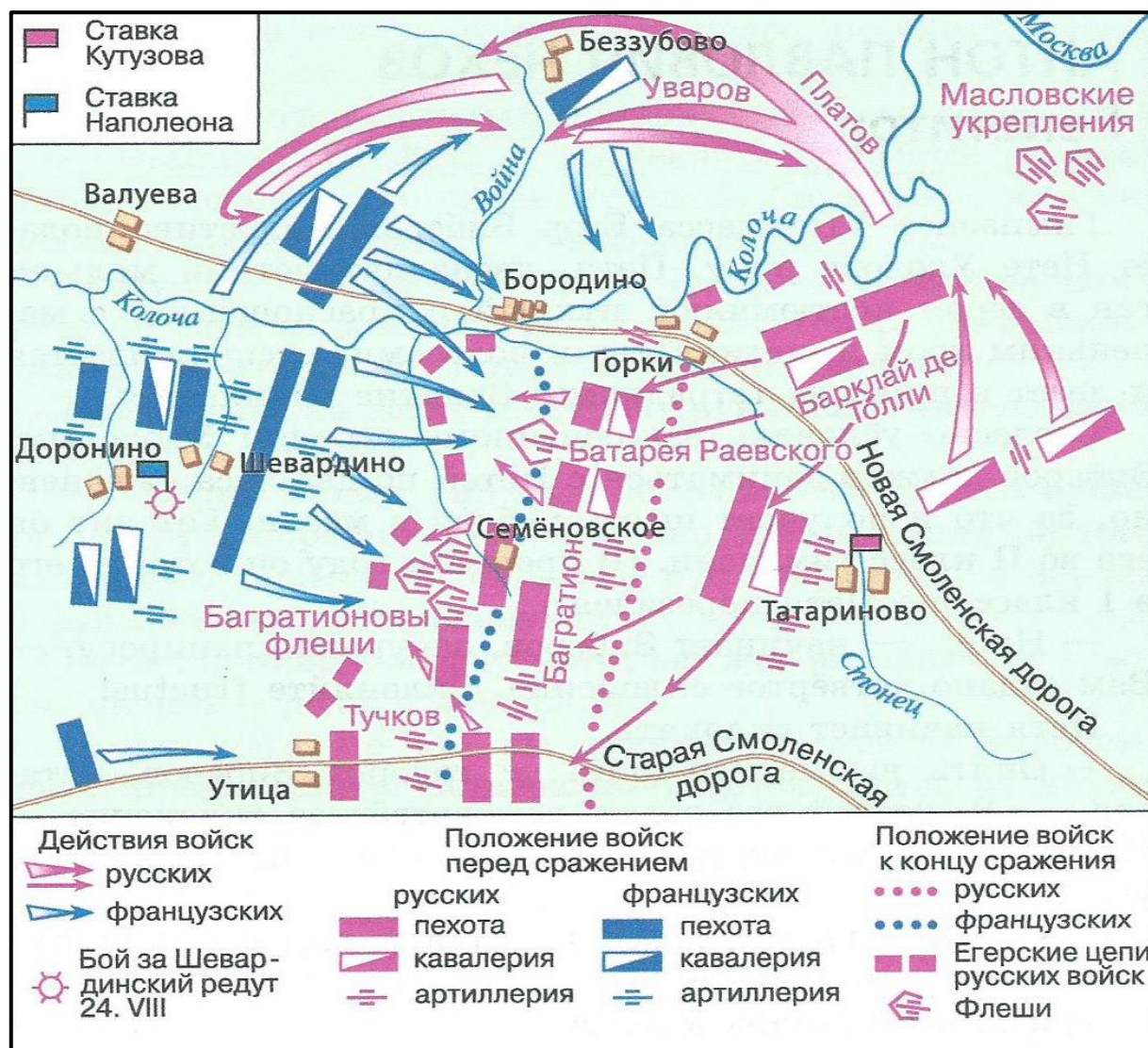


Рис. 1. Бородинское сражение

Список литературы

1. Гончарук С. Ю., Есауленко Ю. А. и др. Русский язык. Сборник задач по формированию читательской грамотности. 8-11 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций/ – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2020. – 208 с.
2. Ковалева Г.С, Амбарцумова Э.М., Богданова Н. Н. Метапредметные результаты. Стандартизированные материалы для оценки читательской грамотности. 9 класс. Варианты 1-4. Методика. ФГОС – Изд-во «Просвещение», 2019. – 176 с.
3. Ковалёва Г. С., Барабанов В. В., Богданова Н. Н. Метапредметные результаты: стандартизированные материалы для оценки читательской грамотности: 9 класс: пособие для учителя / под ред. Г. С. Ковалёвой. – 2-е изд. – М.; СПб.: Просвещение, 2019. – 176 с.

© Мухаметзянова А.А.

КЛЮЧЕВЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СПО

Полякова Ольга Александровна

Сальникова Лариса Павловна

Унгер Ирина Эдуардовна

преподаватели

Новосибирский авиационный технический

колледж имени Б.С. Галушака

Аннотация: Для обеспечения соответствия выпускников СПО требованиям профессиональных стандартов необходимо организовать образовательный процесс, направленный на тесную взаимосвязь с работодателем. Улучшение качества подготовки достигается через постоянный обмен информацией между работодателем и образовательным учреждением.

В нашем колледже учитываются предложения работодателей, направленные на развитие отношений в новых условиях, когда социальный партнер обращает внимание на кадровую подготовку студентов уже в период обучения и затем приглашает их на работу.

Ранние контакты преподавателей со специалистами открывают возможности для трансформации педагогических технологий направленных на освоение профессиональных компетенций.

Ключевые слова: модульно-компетентностный подход, поисковый подход, практико-ориентированное обучение, профессиональная компетенция, социальный работодатель, конкурентоспособный специалист.

KEY APPROACHES TO ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY EDUCATION

Polyakova Olga Aleksandrovna

Salnikova Larisa Pavlovna

Unger Irina Eduardovna

Abstract: To ensure that graduates of vocational secondary education meet the requirements of professional standards, it is necessary to organize an educational process aimed at close cooperation with employers. Improvement in

training quality is achieved through continuous information exchange between employers and educational institutions.

At our college, we take into account employer suggestions focused on developing relationships under new conditions where a social partner pays attention to students' personnel preparation already during their studies and then invites them for employment.

Early contacts between teachers and specialists open up opportunities for transforming pedagogical technologies aimed at mastering professional competencies.

Key words: modular-competency approach, research-based approach, practice-oriented learning, professional competence, social employer, competitive specialist.

Высокий уровень качественной подготовки будущего специалиста требует от преподавателя СПО наиболее эффективных путей усовершенствования образовательного процесса, тесной взаимосвязи с работодателем, повышения заинтересованности и роста успеваемости обучающихся.

Актуальность темы: Стремление современного педагога в переходе от отдельных методик на современные педагогические технологии.

Цель: Представить применяемые подходы в образовательном процессе для формирования профессиональных компетенций.

Задачи:

1. Анализ ключевых подходов в профессиональном образовании;
2. Формирование практических умений и навыков модульно-компетентностным и поисковым подходами;
3. Применение поискового подхода для достижения целей практико-ориентированного обучения;
4. Формулирование выводов.

Формирование компетенций – главная цель профессионального образования. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ. Ключевым принципом данного типа обучения является ориентация на результаты, значимые для работодателей.

Современные подходы к организации образовательного процесса в СПО включают:

- модульно-компетентностный;
- системно-деятельностный;
- поисковый;
- развивающий.

Модульно-компетентностный строится на основе модулей, ориентированных на формирование профессиональных компетенций выпускника, что позволит преподавателю гибко выстраивать траекторию обучения под индивидуальные потребности каждого студента.

Системно-деятельностный предполагает формирование знаний и умений в процессе активной деятельности студента, а не пассивное усвоение информации. Акцент ставится на самостоятельном решении задач, проектной работе, выполнении лабораторно-практических работ.

Поисковый подразумевает активный поиск информации, исследование проблемы, участие в дискуссиях и творческих заданиях.

Развивающий ориентирован не только на получение профессиональных знаний, но и на всестороннее развитие личности студента, его когнитивных, творческих и социальных навыков.

В работе основное внимание уделяется модульно-компетентностному и поисковому подходам.

Модульно-компетентностный подход направлен на подготовку выпускников, готовых применять знания на практике для решения профессиональных задач. Такой подход способствует формированию гибких специалистов, способных к непрерывному профессиональному росту.

В модуле требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций. Обучающийся приобретает практический опыт, опирающийся на комплексно осваиваемые умения и знания. Независимое освоение каждого модуля в совокупности позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Этим модульно-компетентностный подход отличается от блочно-модульного подхода, ориентированного, прежде всего, на усвоение знаний и лишь потом на выработку умений.

Ключевые принципы:

- ориентация на компетенции. Основной целью является формирование у студентов конкретных компетенций — готовности к выполнению профессиональных задач, а не просто передача знаний.

- модульная структура. Учебный материал группируется в логически завершённые модули, каждый из которых направлен на формирование определённых компетенций.

- практико-ориентированность. Акцент делается на применении полученных знаний и умений в реальной рабочей деятельности, что позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой.

- гибкость и непрерывность. Подход позволяет студентам развивать навыки, необходимые для работы в изменяющихся условиях, и предполагает возможность дальнейшего профессионального развития.

Ключевые особенности:

- акцент на результат: сформированные компетенции, позволят выпускнику успешно решать профессиональные задачи.

- структурирование обучения: построение учебного процесса на основе модулей, направлено на достижение определённой компетенции.

- практическая направленность: полученные знания и умения связываются с применением на практике, помогая преодолеть разрыв между теорией и реальной профессиональной деятельностью.

- универсальность: развитие приобретенных умений позволит студентам быстро адаптироваться к производственным условиям, накопленные знания помогут стать активными участниками профессиональной деятельности.

- сотрудничество с работодателями: тесное взаимодействие образовательного учреждения с потенциальными работодателями, включающее совместную разработку учебных программ, организацию практик способствует повышению их конкурентоспособности и облегчению дальнейшего трудоустройства.

Поисковый подход при освоении профессиональных модулей предполагает постановку преподавателем проблемных задач перед студентом, а он самостоятельно ищет ответы вместо получения готовых знаний. Этот подход развивает самостоятельность и критическое мышление, так как знания усваиваются в процессе решения проблемы, а не преподносятся в готовом виде.

Поисковый подход служит методом достижения целей практико-ориентированного обучения. Практико-ориентированное обучение направлено на формирование профессиональных компетенций через решение реальных задач, а поисковый подход помогает студентам самостоятельно находить информацию и ресурсы для решения этих задач, что стимулирует их активность и самостоятельность.

Поисковый подход в контексте практико-ориентированного обучения предполагает:

- самостоятельный поиск информации: В рамках практико-ориентированного задания студент может столкнуться с проблемой, решение которой требует поиска новых знаний и данных.

- использование знаний: Найденная информация применяется для решения конкретной практической задачи через поисковые системы, документацию, другие источники.

- анализ и отбор: Поисковый подход требует от студента не просто находить информацию, но и анализировать её, отбирать наиболее подходящие и достоверные данные.

- активное обучение: Поисковая деятельность делает студента активным участником процесса, а не пассивным получателем информации.

Практико-ориентированный подход при освоении профессиональных модулей концентрируется на формировании профессиональных компетенций студентов через решение реальных практических задач. Программы разрабатываются с участием работодателей, обучение проходит в условиях, максимально приближенных к рабочим: на предприятиях, в лабораториях, мастерских, в рамках производственной практики.

Ключевые моменты:

- акцент на практические навыки: Вместо сухой теории студенты учатся применять знания на практике, решая задачи из реальной профессиональной деятельности.

- вовлечение работодателей: Социальные партнеры, представители работодателей, участвуют в разработке образовательных программ и процесса обучения.

- создание реальных условий: Обучение включает экскурсии на предприятия, аспекты производственную практику, стажировки и решение конкретных производственных задач под руководством наставников.

- смена роли преподавателя: Преподаватель выступает не как транслятор знаний, а как менеджер, организатор и наставник, который создает условия для развития компетенций.

- формирование конкурентоспособности: Подготовка выпускников к быстрому включению в рабочий процесс и адаптации к меняющимся условиям производства, делая их более востребованными на рынке труда.

Поэтапная реализация практико-ориентированного обучения представлена ниже:

- смысловой этап: знакомство с профессией, понимание её социальной значимости и формирование устойчивого интереса;
- ценностный этап: углубление профессионального интереса, самостоятельная постановка задач для личностного развития;
- практический этап: непосредственное освоение профессии через профессиональные модули, учебную, производственную практики и выполнение реальных заданий для самооценки уровня компетенций.
- заключительный этап: оценка результатов всей деятельности споследующей профессиональной адаптацией.

Далее на примерах представлена реализация практико-ориентированного обучения:

1 Профессиональные пробы: участие в различных профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях, предметных олимпиадах, где студенты «пробуют» себя в разных направлениях.

2 Экскурсии и выездные занятия: посещение предприятий для ознакомления со структурой, оборудованием и видами работ, выполнение лабораторных работ на площадках предприятий, дуальное обучение с участием работодателей.

3 Решение проектных задач: работа в группах над реальными или смоделированными проектами, способствующими развитию профессиональных и командных навыков.

4 Мастер-классы и практикумы: проведение практических занятий, организованных в современных профессионально оборудованных лабораториях, проведение занятий с использованием цифровых дистанционных технологий.

Выводы:

Рассмотренные подходы способствуют сформированности компетенций, подготовке квалифицированных специалистов, понимающих и проявляющих устойчивый интерес к выбранной профессии.

Реализация подходов адаптирует молодых специалистов к новым условиям, помогает учиться на протяжении всей жизни и быть активными участниками профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий): учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ, 2018.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. / В.П. Беспалько. – Москва, 2017.
3. Есенков Ю.В. Теория и практика формирования профессиональных кадров нового поколения [Текст]: практико-ориентированная монография / Ю.В. Есенков, Н.И. Нагимова, М.А. Фахретдинова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2015. – 192 с.
4. <https://skillbox.ru/media/education/kompetentnostnyy-podkhod-v-obrazovanii-cto-on-soboy-predstavlyaet/>
5. <https://apni.ru/article/10329-praktiko-orientirovannyj-podhod-v-podgotovke-studentov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya>

© Полякова О.А., Сальникова Л.П., Унгер И.Э.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Калинина Татьяна Сергеевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный

педагогический университет»,

учитель математики и информатики

МБОУ СОШ № 95

имени Героя России А.Э. Крынина

Аннотация: В статье систематизированы теоретические представления о методике организации внутренней экспертизы в образовании. Рассмотрены содержательные моменты полноценной экспертизы, этапы её проведения, методы и процедуры, требования к экспертам и экспертным группам. Выявлены особенности формирования экспертного заключения и его роль в принятии управленческих решений. Материалы статьи могут быть полезны руководителям образовательных организаций и специалистам, осуществляющим экспертную деятельность.

Ключевые слова: внутренняя экспертиза, образование, экспертная деятельность, критерии оценивания, экспертная группа, экспертное заключение.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ORGANIZATION OF INTERNAL EXPERTISE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Kalinina Tatiana Sergeevna

Abstract: The article systematizes theoretical ideas about the methodology of organizing internal expertise in education. The substantive aspects of a full-fledged examination, the stages of its implementation, methods and procedures, requirements for experts and expert groups are considered. The features of expert opinion formation and its role in managerial decision-making are revealed. The materials of the article may be useful to heads of educational organizations and experts engaged in expert activities.

Key words: internal expertise, education, expert activity, evaluation criteria, expert group, expert opinion.

Экспертная деятельность в сфере образования находится в стадии становления, что обуславливает необходимость систематизации существующих представлений о методике ее организации. Вопросы о том, как осуществлять экспертизу, кто может быть экспертом, что может выступать объектом оценивания, остаются актуальными для теории и практики образования. Целью настоящей статьи является систематизация методических подходов к организации внутренней экспертизы в образовательных учреждениях.

Полноценная экспертиза в образовании возможна при выявлении трёх ключевых содержательных моментов:

1. Объект экспертизы — чёткое определение того, что подлежит оценке.
2. Процедура экспертизы — наличие способов и методов оценивания.
3. Критерии экспертизы — выявленные исходные основания для оценивания.

Трудность алгоритмизации процесса экспертизы в образовании, поскольку основной её объект — образовательный процесс — имеет сложную и недостаточно изученную природу. Далеко не всегда применимы количественные измерения; основной упор должен делаться на качественный анализ, в котором неизбежна определённая доля субъективизма эксперта. Однако учёный определяет правила, при которых субъективизм может быть частично или полностью преодолён. Необходимо выделять понятные и принимаемые всеми показатели и критерии оценивания. Для повышения объективности экспертизы рекомендуется осуществлять ее не одним педагогом, а экспертной группой в формате аргументированного обсуждения, согласования индивидуальных оценок и формирования единого группового заключения.

Определили четыре основных этапа проведения экспертизы в образовании:

1. Целеполагающий этап - на этом этапе:

- формулируются цели и задачи экспертизы;
- определяются ее особенности, критерии и показатели;
- выбирается тип экспертизы и инструментарий;
- осуществляется отбор экспертов;
- готовится приказ о проведении экспертизы;
- проводится инструктаж экспертов.

Каждый компонент данного этапа имеет важное значение для качества проводимой экспертизы. Цель формулируется на основании проблемной

ситуации, потребности в принятии решения, определения перспективных направлений развития. К критериям оценивания предъявляются требования: адекватность сущности качества образования, измеримость, комплексный характер.

2. Проектирующий этап - на этом этапе экспертам предлагается дать ответы на вопросы: как? кто? когда? где? зачем? Проводятся разнообразные диагностические мероприятия:

- изучение документов;
- опросы и анкетирование участников образовательного процесса;
- контрольные работы;
- использование психолого-педагогических тестов.

Выбор методов зависит от объекта и цели экспертизы.

3. Статистический этап - на этом этапе:

- собираются сведения об объекте экспертизы и его окружении;
- проводится систематизация и обработка данных;
- определяются причинно-следственные связи;
- используются количественные, качественные и статистические методы анализа (метод средних арифметических, медиан рангов и др.).

4. Оценочный этап - на этом этапе:

- обсуждаются решения по изученному объекту;
- составляется экспертное заключение;
- управленческому звену образовательного учреждения передаются рекомендации по совершенствованию образовательного процесса.

Теперь давайте посмотрим на методы проведения внутренней экспертизы. Методы проведения внутренней экспертизы в образовании разнообразны и могут быть сгруппированы в два блока:

Общенаучные методы: наблюдение, измерение, описание, эксперимент (апробация), моделирование, сравнение.

Специальные (аналитические) методы: экспертный опрос, экспертная оценка, герменевтический метод, системный анализ, игровой метод, анализ прерванных временных рядов, фокус-группы.

Во внутренней экспертизе также может использоваться метод педагогической квалиметрии — дисциплины, изучающей методологию количественной оценки качества педагогических инноваций и педагогической деятельности в целом.

Варианты оценочных процедур при организации внутренней экспертизы включают:

- текущее и итоговое оценивание обучающихся;
- самообследование;
- внутришкольные мониторинги;
- портфолио обучающихся и педагогов;
- внутреннюю оценку условий образовательной деятельности;
- независимые оценочные процедуры;
- опросы и анкетирования;
- аттестацию кадров.

Давайте рассмотрим, какие же требования к экспертам выделены педагогической литературой:

1. Наличие опыта и высокой профессиональной компетенции.

Эксперт должен обладать экспертным знанием — совокупностью характерных качеств специалиста, умений и знаний, которые отличают экспертов от менее опытных людей. Эксперт должен не только увидеть особенности педагогических явлений и соотнести их с имеющимися знаниями, но и проанализировать ситуацию, выявить неявную проблему, предложить решение.

2. Наличие необходимых умений.

Согласно профессиональным стандартам, педагог должен уметь:

- составлять психолого-педагогическую характеристику личности обучающегося;
- владеть стандартизированными методами психодиагностики;
- использовать методы анализа психолого-педагогического мониторинга.

Педагог-психолог должен:

- владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды;
- участвовать в поиске путей совершенствования образовательного процесса.

3. Готовность к экспертной деятельности.

О.В. Вострякова и Л.В. Пекарская поднимают проблему готовности педагогов к экспертной деятельности, подчеркивая важность профессиональной переподготовки. Реальный уровень такой готовности находится на невысоком уровне, что обуславливает необходимость разработки и внедрения специальных программ профессиональной подготовки.

Эксперты, как правило, работают в экспертной группе. Требования к такой работе включают:

1. Уточнение экспертного задания — перевод обобщенной цели в комплекс конкретных экспертных задач.
2. Принятие единых принципов — согласование подходов к экспертизе, обсуждение обязанностей и взаимодействия.
3. Позиционирование — изучение объекта с позиции понимания и разделения позиции экспертируемой стороны, учет интересов других.
4. Процедура конкордации — согласование индивидуальных оценок для гарантирования обоснованного мнения и непротиворечивости выводов.

Результатом работы экспертной группы становится экспертное заключение, к которому предъявляются следующие требования:

1. Отражение проблем и противоречий — выявленные в ходе экспертизы проблемы и противоречия должны быть не просто определены, но и осмыслены с предложением путей и ресурсов для их разрешения;
2. Формулировка выводов — выводы должны быть сформулированы таким образом, чтобы на их основе можно было принять управленческое решение.
3. Этапы принятия управленческих решений по итогам экспертизы включают:
4. • формирование цели;
5. • анализ информации и поиск альтернативных решений;
6. • воздействие;
7. • реализация и оценка.

Заключение:

Систематизация представлений о методике организации внутренней экспертизы в образовании позволяет выделить её ключевые компоненты: чёткое определение объекта, процедур и критериев оценивания; поэтапное проведение (целеполагающий, проектирующий, статистический и оценочный этапы); использование разнообразных методов; соблюдение требований к экспертам и экспертным группам; формирование качественного экспертного заключения.

Внутренняя экспертиза в образовании — это сложный процесс, требующий высокого уровня профессиональной компетенции участников, чёткой организации и методологической обоснованности. Повышение качества экспертной деятельности в образовательных учреждениях

способствует совершенствованию образовательного процесса и принятию обоснованных управленческих решений.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку программ профессиональной подготовки экспертов, совершенствование методического инструментария экспертизы и повышение объективности экспертных оценок.

Список литературы

1. Булычева, Е. А. Проблема экспертного знания в теории образования / Е. А. Булычева // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. – 2011. – Т. 5, № 2. – С. 118-122.
2. Вострякова О. В. Технологические, методологические, содержательные подходы в подготовке педагогов к экспертизе в сфере оценки качества образования / О.В. Вострякова, Л.В. Пекарская // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – № 1 (9). – С. 101-104.
3. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Киселева. – Москва, 2020.
4. Махинин А. Н. Современные подходы к пониманию экспертизы в образовании / А. Н. Махинин, А. С. Шевцова // Теория и практика современного воспитания и обучения : материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 89-96.

© Калинина Т.С., 2026

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ АІ-ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Пестова Екатерина Владиславовна

Филиппов Александр Владимирович

Зудина Татьяна Викторовна

Фельдман Марк Ринатович

студенты

ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»

Аннотация: В статье рассматривается феномен искусственного интеллекта (ИИ) как ключевого вызова и ресурса для современного высшего образования. Авторы утверждают, что фрагментарные меры по регуляции использования ИИ-инструментов недостаточны. В качестве ответа предлагается концепция системной АІ-грамотности, понимаемой как комплекс знаний, навыков и критического отношения, позволяющих эффективно и этично взаимодействовать с технологиями ИИ в образовательных и профессиональных целях. Обосновывается необходимость параллельного развития АІ-грамотности у двух ключевых групп агентов образовательного процесса – студентов и преподавателей. В основной части статьи представлена двухуровневая модель стратегий формирования АІ-грамотности, включающая институционально-педагогический и предметно-дидактический уровни. Модель иллюстрируется конкретными практиками и инструментами. В заключении формулируются выводы о трансформации роли преподавателя и пересмотре целей обучения в условиях тотальной доступности генеративного ИИ. Статья содержит авторскую схему двухуровневой модели и таблицу с примерами интеграции ИИ в учебные задания.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, АІ-грамотность, цифровая дидактика, профессиональное развитие педагогов, академическая честность, критическое мышление, высшее образование.

STRATEGIES FOR DEVELOPING AI LITERACY AMONG STUDENTS AND TEACHERS

Pestova Ekaterina Vladislavovna
Filippov Alexander Vladimirovich
Zudina Tatiana Viktorovna
Feldman Mark Rinatovich

Abstract: The article examines the phenomenon of artificial intelligence (AI) as both a key challenge and a resource for contemporary higher education. The author argues that fragmented measures to regulate the use of AI tools are insufficient. In response, the concept of systemic AI literacy is proposed, understood as a complex of knowledge, skills, and a critical mindset that enables effective and ethical interaction with AI technologies for educational and professional purposes. The necessity of developing AI literacy in parallel for the two key agent groups in the educational process—students and educators—is substantiated. The main body of the article presents a two-level model of AI literacy development strategies, encompassing institutional-pedagogical and subject-didactic levels. The model is illustrated with specific practices and tools. The conclusion formulates findings on the transformation of the educator's role and the re-evaluation of learning objectives in the context of the pervasive accessibility of generative AI. The article includes the author's schematic of the two-level model and a table with examples of AI integration into learning tasks.

Key words: artificial intelligence in education, AI literacy, digital didactics, professional development of educators, academic integrity, critical thinking, higher education.

Введение

Стремительная эволюция технологий искусственного интеллекта, особенно в области генерации текста, кода и мультимедиа, поставила перед системой высшего образования вопросы фундаментального характера. Речь идет не просто о новом цифровом инструменте, а о технологическом сдвиге, затрагивающем эпистемологические основы обучения, традиционные методы оценки и саму роль преподавателя [8]. Реакция академического сообщества на появление публичных языковых моделей варьируется от запретительной до

безусловно-энтузиастической, что свидетельствует об отсутствии консенсуса и системного подхода [16].

В данном контексте представляется непродуктивным фокусироваться исключительно на рисках, связанных с академическим мошенничеством [10]. Более конструктивный путь заключается в признании ИИ неизбежным элементом будущей профессиональной и повседневной реальности выпускников [1]. Следовательно, центральной задачей университета становится формирование у всех участников образовательного процесса способности к ответственному, осмысленному и эффективному взаимодействию с этими технологиями. Эта комплексная способность определяется в статье как AI-грамотность [17].

AI-грамотность выходит за рамки технических умений пользоваться конкретным сервисом. Она включает в себя понимание базовых принципов работы и ограничений ИИ, развитие критического мышления для оценки его выводов, этические ориентиры для применения, а также навыки эффективной коллаборации «человек – ИИ» для решения творческих и аналитических задач [15]. Таким образом, формирование такой грамотности требует не единичного курса или инструктажа, а целостной стратегии, встроенной в образовательную политику вуза и повседневную педагогическую практику [6]. Цель данной статьи – предложить и обосновать двухуровневую модель стратегий формирования AI-грамотности, синхронно направленную на студентов и преподавателей.

Концептуальные основы и модель AI-грамотности

Современное образование стоит перед необходимостью фундаментального пересмотра базовых компетенций [5]. Если цифровая грамотность стала нормой, то AI-грамотность формируется как ее новый, критически важный компонент [9]. Ее структура вслед за исследователями может быть представлена в виде пирамиды, где основание составляют знания (что такое ИИ, как он обучается, его фундаментальные ограничения – склонность к «галлюцинациям», смещения (bias) в данных); следующий уровень – критическое осмысление (умение формулировать эффективные запросы, верифицировать результаты, оценивать релевантность и этические последствия) и вершина – практические навыки интеграции (использование ИИ для исследования, прототипирования идей, оптимизации рутинных задач) [17]. Отсутствие любого из этих компонентов приводит либо к слепому доверию к машине, либо к ее демонизации и тотальному отторжению, что ограничивает образовательный потенциал [2].

Ключевой тезис заключается в том, что развивать эту грамотность у студентов возможно только через преподавателей, которые сами обладают ею на продвинутом уровне и владеют соответствующими педагогическими методами [12]. Поэтому стратегия не может быть адресована только одной группе.

Институционально-педагогический уровень стратегии

Данный уровень задает системные рамки и создает среду, благоприятную для развития AI-грамотности. Первым шагом является открытый диалог университетской администрации, преподавателей и студентов с целью выработки общего понимания и принципов, как это рекомендовано в международных руководствах [13]. На этой основе разрабатываются и формализуются локальные нормативные акты, которые не столько запрещают, сколько регламентируют использование ИИ, прописывая правила цитирования и обязательного раскрытия его применения в учебных работах [10]. Подобные документы снимают неопределенность и легитимизируют обсуждение темы в академическом поле, переводя его из плоскости нарушений в плоскость академической культуры.

Ядром стратегии на этом уровне должен стать центр цифровой дидактики или технологий обучения, который берет на себя функцию хаба [4]. Его задачи: организация регулярных практико-ориентированных семинаров, мастер-классов и сессий взаимного обучения (peer-to-peer) для преподавателей; сбор и дистрибуция лучших практик; консультационная поддержка при перепроектировании курсов [3]. Критически важно, чтобы в фокусе программ повышения квалификации была не технология сама по себе, а ее педагогическая интеграция. Преподавателям необходимо показать, как с помощью ИИ можно создавать персонализированные задания, генерировать кейсы для анализа, разрабатывать рубрики для оценки или автоматизировать обратную связь по типовым ошибкам [11]. Только получив собственный позитивный опыт, сняв психологический барьер и увидев дидактическую ценность, педагог сможет аутентично транслировать эти практики студентам, выступая не контролером, а проводником [7].

Особое внимание на институциональном уровне должно уделяться этической составляющей. Недостаточно научить пользоваться инструментом; необходимо сформировать понимание рисков, связанных с конфиденциальностью данных, алгоритмической дискриминацией и дегуманизацией образования [2, 14]. Создание открытого комитета по этике

ИИ в образовании может стать площадкой для обсуждения сложных кейсов и выработки ценностных ориентиров.

Предметно-дидактический уровень стратегии

На этом уровне абстрактные принципы и навыки преподавателей воплощаются в конкретной учебной деятельности. Задача состоит в том, чтобы органично вписать работу с ИИ в цели освоения дисциплины [4]. Это требует пересмотра заданий и, что самое главное, системы оценивания. Акцент смещается с конечного продукта (эссе, расчёта, кода) на процесс его создания, рефлексия и критический анализ [16]. Эффективным приемом является введение в задания обязательной метакогнитивной составляющей: например, требование к студенту приложить к эссе, созданному с помощью ChatGPT, «паспорт» работы, включающий историю запросов, анализ полученных от ИИ версий, аргументацию выбора и редактирования определенных фрагментов, а также ссылки на использованные для проверки достоверности источники [11]. Такой подход развивает именно те высшие когнитивные навыки – метапознание, критическое мышление, саморегуляцию, – которые остаются исключительной прерогативой человека [15].

Преподаватель становится дизайнером новых типов учебных активностей, где ИИ выступает в роли интеллектуального оппонента, источника для критической оценки или инструмента быстрого прототипирования. Примеры такой интеграции в зависимости от дисциплинарного контекста представлены в таблице 1, которая демонстрирует, как можно операционализировать компоненты AI-грамотности в рамках конкретных предметов.

Таблица 1

Примеры интеграции ИИ в учебные задания на разных факультетах

Дисциплинарная область	Тип задания с использованием ИИ	Формируемый компонент AI-грамотности и педагогическая цель
Гуманитарные науки	Критический анализ текста, сгенерированного ИИ на заданную тему (например, «Причины Первой мировой войны»); сравнение его с академическими источниками, выявление клише, фактических ошибок или смещений.	Критическое осмысление. Цель: развитие навыков верификации, понимание нарративных стратегий ИИ и ограниченности его «понимания» исторического контекста.

Продолжение таблицы 1

Естественные науки	Использование ИИ (например, инструментов для работы с данными или генерации гипотез) для предложения возможных объяснений экспериментального результата или планирования виртуального эксперимента с последующей экспертной оценкой реализуемости и безопасности.	Знания и Практические навыки. Цель: демонстрация ограничений ИИ в работе с эмпирикой, обучение постановке научно-корректных запросов, усиление роли экспертной оценки.
Технические специальности	Генерация и отладка фрагмента кода с помощью ИИ; написание технического задания или пользовательской документации; анализ предложенных алгоритмов на уязвимости и оптимизацию.	Практические навыки интеграции. Цель: обучение эффективной коллаборации «программист-ИИ», оптимизация рутинных задач, акцент на архитектурных решениях и безопасности, а не на синтаксисе.
Социальные науки	Моделирование социальных процессов, диалогов или медиа-контента с помощью ИИ для последующего анализа встроенных культурных, гендерных или расовых смещений (bias) и обсуждения этических дилемм его применения.	Критическое осмысление и Этический компонент. Цель: визуализация bias данных, формирование критического взгляда на алгоритмические системы, этическое осмысление последствий применения технологий в обществе.

Важнейшим элементом этого уровня является открытый диалог на занятиях. Преподаватель должен создавать безопасную среду для обсуждения опыта использования ИИ, возникающих трудностей и этических сомнений [14]. Только через такую рефлексивную практику формируется не поверхностное умение, а глубокая, осознанная грамотность, становящаяся частью профессионального мышления будущего специалиста. Этот диалог также позволяет выявлять новые, неочевидные способы применения технологий, предлагаемые самими студентами, что обогащает педагогический арсенал преподавателя.

Заключение

Развитие технологий искусственного интеллекта является не временным трендом, а устойчивым фактором, определяющим ландшафт высшего образования и рынка труда в долгосрочной перспективе [1, 5]. В этой связи реакция университетов не может ограничиваться тактическими мерами

контроля. Требуется стратегическое видение, направленное на превращение вызова в образовательную возможность [8].

Предложенная в статье двухуровневая модель стратегий формирования AI-грамотности предлагает путь от институционального признания важности проблемы к ее конкретному предметному воплощению. Ее ключевая особенность – синхронная работа с двумя взаимозависимыми группами: преподавателями, которым необходима методическая, технологическая и психологическая поддержка для трансформации своей педагогической практики [3, 12], и студентами, которые должны научиться использовать ИИ как инструмент усиления, а не подмены собственного интеллектуального и творческого потенциала [15, 17].

Внедрение такой модели ведет к глубоким системным изменениям. Роль преподавателя эволюционирует от единственного источника знания и контролера к роли наставника, дизайнера образовательных траекторий, фасилитатора и эксперта по критическому мышлению [6, 9]. Система оценивания переориентируется с контроля результата на управление процессом, стимулируя рефлексию, самооценку и развитие уникальных человеческих способностей – к глубокому творчеству, междисциплинарному синтезу, моральному выбору и эмпатии [16]. В конечном итоге, формирование системной AI-грамотности перестает быть дополнительной нагрузкой, а становится ключевым условием сохранения релевантности и аутентичности высшего образования. Оно готовит выпускников, способных не только адаптироваться к миру, где искусственный интеллект стал новой формой грамотности, но и ответственно формировать этот мир, оставаясь носителями человеческих ценностей и критического разума [2].

Список литературы

1. Король А. Д., Воротницкий Ю. И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. – 2022. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-i-vyzovy-xxi-veka>.
2. Шобонов Николай Александрович, Булаева Марина Николаевна, Зиновьева Светлана Анатольевна. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-1>.
3. Дружилов С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-kak-realizatsiya-resursa-individualnogo-razvitiya-cheloveka>.

4. Карпенко М. П. Современная дидактика массового электронного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-didaktika-massovogo-elektronno-obrazovaniya>.

5. OECD. Is education losing the race with technology? AI's progress in maths and reading // OECD, Directorate for Education and Skills. – 2023. – p 188. - <https://doi.org/10.1787/73105f99-en>.

6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 19 (3). С.105–126. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581.

7. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение // ООО «ПЕР СЭ». – 2015.

8. Шматко А. Д., Волкова А. А. Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-trendy-i-perspektivy-razvitiya>.

9. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских ВУЗов // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-prepodavateley-rossiyskih-vuzov>.

10. Сысоев Павел Викторович Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-i-ii-plagiat-v-akademicheskoy-srede-ponimanie-studentami-voprosov-soblyudeniya-avtorskoy-etiki-i-problemy-plagiata-v>.

11. Lee D., Plastow K. The Impact of Generative AI on Higher Education Learning and Teaching: A Study of Educators' Perspectives // Computers and Education: Artificial Intelligence, – 2024. – doi:10.1016/J.CAEAI.2024.100221.

12. Celik I. Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools

into education / I. Celik et al. // Computers in Human Behavior. – 2022. – Vol. 138. – Article 107468.

13. European Commission. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators / European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. – Publications Office of the European Union. – 2022.

14. Wayne H., Stracke C. M., Chounta I.-A. AI and education. A View Through the Lens of Human Rights, Democracy and the Rule of Law. Legal and Organizational Requirements. - 2023. - doi:10.1007/978-3-031-36336-8_12.

15. Wayne H., Bialik M. Fadel C. Artificial intelligence in education. - 2023. - doi:10.58863/20.500.12424/4276068.

16. Kasneci, E. Sebler K., Kucheman S., Bannert M. ChatGPT for good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. – 2023. – doi:10.1016/j.lindif.2023.102274.

17. Long D., Magerko B. What is AI literacy? Competencies and Design Considerations. – 2020. – doi:10.1145/3313831.3376727.

© Пестова Е.В., Филиппов А.В.,
Зудина Т.В., Фельдман М.Р.

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ ВОЖАТЫХ НОВЫХ ФОРМАЦИЙ

Кузнецова Анастасия Викторовна

студент группы МНОм-25

факультет математики

и информационных технологий

Научный руководитель: **Леонтьева Оксана Валентиновна**

доцент кафедры ПОТ, доцент, к.п.н.

ФГБОУ ВО «ЗАБГУ»

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты построения системы наставничества в подготовке вожатых новых формаций. Особое внимание уделяется цели, задачам и основным положениям наставничества, а также последовательностям его осуществления. Акцент сделан на значении наставника в формировании профессиональных качеств вожатого, его обязанностях и необходимых навыках. Предлагаются практические методики и средства, применимые для создания результативной системы наставничества, такие как индивидуальные консультации, совместное планирование и проведение мероприятий, анализ педагогических ситуаций и т.д. В заключение статьи подчеркивается важность системы наставничества для повышения качества подготовки вожатых и развития детского отдыха и оздоровления в целом.

Ключевые слова: наставничество, вожатый-новичок, вожатый-наставник, детский оздоровительный лагерь, профессиональное становление.

BUILDING A MENTORING SYSTEM IN THE TRAINING OF COUNSELORS OF NEW FORMATIONS

Kuznetsova Anastasia Viktorovna

Scientific supervisor: **Leontieva Oksana Valentinovna**

Abstract: The article discusses the theoretical and practical aspects of building a mentoring system in the training of counselors of new formations. Special attention is paid to the purpose, objectives and basic provisions of mentoring, as well as the sequences of its implementation. The emphasis is placed

on the importance of a mentor in shaping the professional qualities of a counselor, his duties and necessary skills. Practical methods and tools are offered that can be used to create an effective mentoring system, such as individual consultations, joint planning and holding events, analysis of pedagogical situations, etc. In conclusion, the article highlights the importance of a mentoring system for improving the quality of counselor training and the development of children's recreation and wellness in general.

Key words: mentoring, novice counselor, mentor counselor, children's health camp, professional development.

Наставничество представляет собой процесс передачи опыта и знаний от более квалифицированного специалиста к новичку, оказывая содействие в его адаптации и профессиональном росте. Это форма поддержки, направленная на социализацию и становление личности молодого человека. С точки зрения психологии, наставничество оказывает значительное влияние на личностное развитие, способствуя формированию необходимых компетенций и навыков. Взаимоотношения с наставником могут иметь разнообразные последствия для психологического состояния и поведения, вызывая как ощущение неуверенности и стресса, так и, напротив, прилив энергии, вдохновение и позитивный настрой в рабочей среде. Согласно новому словарю методических терминов и понятий «наставничество – это форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемая старшим поколением. С психологической точки зрения наставничество – это доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм» [5, с. 156].

Современные требования к организации детского отдыха и оздоровления постоянно растут. Вожатый, как ключевая фигура в этом процессе, должен обладать не только педагогическими знаниями и навыками, но и уметь эффективно взаимодействовать с детьми разных возрастов, создавать благоприятную атмосферу в коллективе, обеспечивать безопасность и развивать творческий потенциал каждого ребенка. Создание системы наставничества позволяет обеспечить передачу опыта, поддержку молодых специалистов и их профессиональный рост, что важно для повышения качества воспитательной деятельности. В свете внедрения новых формаций и форматов работы вожатых особое значение приобретает разработка современных моделей наставничества, учитывающих особенности целевой аудитории, актуальные педагогические подходы и требования времени.

Традиционные формы обучения, такие как лекции и семинары, часто оказываются недостаточными для формирования практических навыков и компетенций, необходимых для успешной работы в детском лагере. Именно поэтому все большее значение приобретает система наставничества, которая позволяет начинающим вожатым перенимать знания у более опытных коллег, получать индивидуальную поддержку и обратную связь, а также развивать свои профессиональные качества в реальных условиях.

Основной целью системы наставничества является содействие профессиональному становлению начинающих вожатых, формирование у них необходимых компетенций и развитие мотивации к работе с детьми. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- Обеспечение передачи практического опыта и знаний от опытных вожатых к начинающим.
- Содействие развитию у начинающих вожатых необходимых педагогических, коммуникативных и организаторских навыков.
- Оказание индивидуальной поддержки и помощи начинающим вожатым в решении возникающих проблем и трудностей.
- Формирование у начинающих вожатых профессиональных ценностей и этических норм.
- Содействие адаптации начинающих вожатых к условиям работы в детском лагере.
- Повышение мотивации начинающих вожатых к профессиональному росту и развитию.

Например, Молодежная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» (РСО) включает в себя различные направления деятельности, одно из ключевых является педагогическое. Педагогическое направление – это вожатые, которые проходят обучение в «Школе подготовки вожатых» в количестве 144 часов и получают сертификат государственного образца о присвоении профессии. Преимущество этого движения в том, что, придя в отряд в начале учебного года, будущие вожатые обретают полезные навыки от опытных ребят, учатся совместно готовить мероприятия, пробуют уже работать с детьми и прощупывают всю профессию изнутри

«Внутри отряда можно выстроить отличную преемственность и обмен опытом между начинающим вожатым и вожатым-наставником. Наставничество – это система адаптации и профессионального развития

сотрудников через передачу знаний, навыков и установок от более опытного специалиста, наставника.

Наставник помогает новичку освоить обязанности, влиться в коллектив и понять ценности детского оздоровительного лагеря. Его поддержка позволяет быстрее адаптироваться, преодолеть первые трудности и начать получать удовольствие от работы.

Наставничество для вожатого-новичка – это помощь в адаптации и развитии, а для самого вожатого-наставника – ступень для карьерного роста» [1].

Таблица 1

Что получают от наставничества?

Вожатый-новичок	Вожатый-наставник
Быстрее проходит адаптацию	Сматривает на работу с другой стороны и учится, обучая
Ощущает поддержку, испытывает меньше стресса	Повышает свой статус в компании, получает признание коллег
Формулирует четкие цели развития	Пробует себя в роли руководителя
Растёт как специалист	Имеет материальную мотивацию, если это предусмотрено компанией
Имеет пример для подражания в профессиональной сфере	

«Эффективная система наставничества должна основываться на следующих принципах:

– принцип добровольности, соблюдения прав и свобод, равенства педагогов предполагает приоритет и уважение интересов личности и личностного развития педагогов, добровольность их участия в наставнической деятельности, признание равного социального статуса педагогических работников, независимо от ролевой позиции в системе наставничества;

– принцип индивидуализации и персонализации направлен на признание способности личности к саморазвитию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности; на сохранение индивидуальных приоритетов в формировании наставляемым собственной траектории развития;

– принцип вариативности предполагает возможность образовательных организаций выбирать наиболее подходящие для конкретных условий формы и виды наставничества;

– принцип системности и стратегической целостности предполагает разработку и реализацию системы (целевой модели) наставничества с максимальным охватом всех необходимых структур системы образования на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях» [4, ст. 8].

«Детский лагерь – это система постоянных изменений, требующая от человека гибкости и умения приспосабливаться. Каждая составляющая лагерной жизни ставит перед вожатым новые задачи, требующие уникального подхода.

Вожатый-новичок, попав в лагерь, обнаруживает себя в среде, полной неожиданностей и сюрпризов, подстерегающих на каждом шагу. Процесс адаптации становится непрерывным. В силу обстоятельств вожатому приходится взаимодействовать как с обычными детьми, так и с теми, чье эмоциональное состояние отличается от общепринятых норм.

Нестабильность микроклимата вожатского коллектива, особенно на этапе его формирования, может оказывать непредсказуемое воздействие на эмоциональное состояние неопытного вожатого. Новые лица, незнакомые дети, завышенные требования – все это способствует возникновению дополнительного стресса.

Подобная ситуация закономерно вызывает нервное напряжение. Поэтому для успешной адаптации в период кризиса, вызванного трудоустройством, необходимо овладеть навыками саморегуляции и релаксации.

Молодому вожатому бывает сложно контролировать свои эмоции. Его окружают такие же люди, как и он сам, а переживания за детей лишь усугубляют ситуацию. В итоге наступает истощение и желание выплеснуть эмоции, что не всегда представляется возможным. Обращение за помощью к коллегам – оптимальный выход. В противном случае, сдерживание эмоций может привести к взрыву или нервному срыву.

В любом новом коллективе к новичкам относятся с осторожностью. Даже при видимой доброжелательности ощущается напряжение. Не стоит ждать, что вас примут сразу. Большинство будет наблюдать за вашей способностью адаптироваться. «Отторжение новичка» – это распространенное явление. Существует даже понятие «формула несуществования»: человек присутствует на рабочем месте, но для окружающих он пока невидим. Существует множество способов познакомиться с коллегами и стать

«существующим». Ожидание, что все проявят инициативу сами, может быть неэффективным» [2].

Таким образом, исследование и внедрение системы наставничества в подготовке вожатых новых формаций подтверждает необходимость адаптации кадровых стратегий к современным условиям развития молодежной среды, что способствует повышению эффективности реализации воспитательных программ и развитию профессионализма вожатых.

Чтобы реализовать систему наставничества нужно действовать следующим этапам:

1. Определение целей и задач наставничества, разработка программы наставничества, подбор и обучение наставников.
2. Знакомство наставника и начинающего вожатого, установление контакта и определение индивидуальных целей наставничества.
3. Совместное планирование работы наставника и начинающего вожатого, определение конкретных задач и сроков их выполнения.
4. Реализация запланированных мероприятий, включающих в себя индивидуальные консультации, совместное планирование и проведение мероприятий, анализ педагогических ситуаций и т.д.
5. Оценка результатов наставничества, выявление сильных и слабых сторон, внесение корректировок в программу наставничества.
6. Завершение программы наставничества, подведение итогов и определение дальнейших перспектив профессионального развития начинающего вожатого.

Наставник играет ключевую роль в процессе профессионального становления начинающего вожатого. Он является не только источником знаний и опыта, но и примером для подражания, советчиком и другом. Основные функции наставника:

- Передача знаний и опыта, обучение практическим навыкам.
- Оказание консультативной помощи в решении возникающих проблем и трудностей.
- Оказание эмоциональной поддержки и помощи в адаптации к условиям работы.
- Повышение мотивации к профессиональному росту и развитию.
- Оценка результатов работы начинающего вожатого и предоставление обратной связи.

Форма наставничества – это способ реализации целевой модели через

организацию работы наставнической пары/группы, участники которой находятся в определенной ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников [3, с. 16].

В числе представленных в региональной модели форм наставничества, включающих множественные вариации в зависимости от условий реализации программы, выделяются пять: – «ученик – ученик»; – «студент – ученик»; – «студент – студент»; – «учитель – ученик/студент»; – «работодатель – ученик/студент». Каждая из указанных форм предполагает решение определенного круга задач и проблем с использованием единой методологии наставничества, частично видоизмененной с учетом степени обучения/профессиональной деятельности и первоначальных ключевых запросов трех факторов (элементов/участников) системы: наставляемого, наставника (и его организации/предприятия) и региона [3].

Все представленные формы могут быть использованы не только для индивидуального взаимодействия (наставник – наставляемый), но и для групповой работы (один наставник – группа наставляемых), при которой круг задач, решаемых с помощью программы наставничества и конкретной формы, остается прежним, но меняется формат взаимодействия – все мероприятия проводятся коллективно с возможностью дополнительной индивидуальной консультации [3].

Чтобы организовать эффективное наставничество важно использовать различные методы и инструменты, такие как:

- Регулярные встречи наставника и начинающего вожакого для обсуждения возникающих вопросов и проблем.
- Участие начинающего вожакого в планировании и проведении мероприятий под руководством наставника.
- Разбор конкретных педагогических ситуаций, возникающих в процессе работы с детьми.
- Наблюдение начинающего вожакого за работой наставника в реальных условиях.
- Предоставление начинающему вожакому конструктивной обратной связи о его работе.
- Стимулирование начинающего вожакого к самоанализу своей работы и выявлению сильных и слабых сторон.

При внедрении системы наставничества могут возникнуть определенные вызовы, такие как:

– Наставники могут быть перегружены работой и не иметь достаточно времени для наставничества.

Решение: Предоставление наставникам дополнительного времени или компенсации за наставническую деятельность.

– Наставники могут не быть достаточно мотивированы для выполнения наставнической деятельности.

Решение: Разработка системы мотивации наставников, включающей в себя материальное и нематериальное поощрение.

– Наставник и начинающий вожатый могут не подходить друг другу по характеру или интересам.

Решение: Обеспечение возможности замены наставника в случае несовместимости.

– Руководство может не оказывать достаточной поддержки системе наставничества.

Решение: Информирование руководства о важности системы наставничества и необходимости ее поддержки.

Построение эффективной системы наставничества является важным условием для подготовки вожатых новых формаций, способных успешно работать с детьми в современных условиях. Такая система позволяет начинающим вожатым перенимать опыт у более опытных коллег, получать индивидуальную поддержку и обратную связь, а также развивать свои профессиональные качества в реальных условиях. Для успешной реализации системы наставничества необходимо учитывать ее цели, задачи и принципы, а также преодолевать возможные вызовы. Внедрение системы наставничества способствует повышению качества подготовки.

Список литературы

1. Баширова Я. Как запустить наставничество в организации: полная пошаговая инструкция [Электронный ресурс] / Я. Баширова // Что получают от наставничества [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.ispringacademy.ru/knowledge-base/nastavnichestvo-v-organizacii> (дата обращения 11.10.2025).

2. Вожатское наставничество – Летний лагерь [Электронный ресурс] Режим доступа: https://summercamp.ru/Вожатское_наставничество (дата обращения 01.10.2025).

3. Методические рекомендации по внедрению целевой модели наставничества для образовательных организаций, 2022 год [Электронный

ресурс] Режим доступа: https://dpo-kipr.ru/wp-content/uploads/2022/12/Metodichekie_rekomenndacii_Nastavnichestvo_.pdf (дата обращения 06.10.2025).

4. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях, 2021 год [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nt85.ru/sites/default/files/Documets/nastavnichestvo/nastavnichestvo.-metod.-rekomendacii.pdf> (дата обращения 11.10.2025).

5. Яшкина К. Ю. Теоретические подходы к определению сущности понятия «наставничество» / К. Ю. Яшкина. – Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : материалы XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань : Молодой ученый, 2021. – С. 10-13. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/400/16668>.

© Кузнецова А.В.

**ПОДДЕРЖКА МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВ КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОМА МОЛОДЕЖИ «ПУЛКОВЕЦ»**

Сафиуллина Ксения Максимовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматривается проблема поддержки молодежных инициатив как одного из актуальных направлений современного образования и воспитательной работы с молодежью. Раскрывается роль учреждений дополнительного образования и молодежных центров в формировании социальной активности, гражданской ответственности и проектного мышления обучающихся. На примере деятельности Дома молодежи «Пулковец» анализируются практики сопровождения молодежных инициатив, формы работы с молодежными проектами и результаты их реализации. Представлены основные направления работы учреждения по поддержке инициативной молодежи, а также выявлены педагогические условия, способствующие успешной самореализации молодых людей.

Ключевые слова: молодежные инициативы, социальная активность, воспитательная работа, проектная деятельность, Дом молодежи, современное образование, самореализация молодежи.

**SUPPORT OF YOUTH INITIATIVES AS A FACTOR IN THE
DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL ACTIVITY: THE CASE
OF THE PULKOVETS YOUTH HOUSE**

Safiullina Ksenia Maksimovna

student

Moscow State University of Psychology & Education

Abstract: The article discusses the problem of supporting youth initiatives as one of the relevant areas of modern education and youth work. It reveals the role of additional education institutions and youth centers in fostering social activity, civic responsibility, and project-based thinking among students. Based on the activities of

the Pulkovets Youth House, the article analyzes the practices of supporting youth initiatives, the forms of working with youth projects, and the results of their implementation. The article presents the main areas of the institution's work to support proactive young people and identifies the pedagogical conditions that contribute to the successful self-realization of young individuals.

Key words: youth initiatives, social activity, educational work, project activities, Youth House, modern education, and youth self-realization.

Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование личности, способной к социальной активности, самостоятельному принятию решений и участию в общественной жизни. В условиях трансформации социальной среды возрастает значение поддержки молодежных инициатив как формы практической реализации воспитательного потенциала образовательных и молодежных учреждений.

Федеральные государственные образовательные стандарты подчеркивают необходимость формирования у обучающихся метапредметных компетенций, коммуникативных навыков и социальной ответственности. В этом контексте деятельность учреждений дополнительного образования и домов молодежи приобретает особую значимость как пространство для развития инициативности, лидерства и проектной культуры [1].

Дом молодежи «Пулковец» выступает одной из площадок, где реализуются программы поддержки молодежных инициатив, направленные на вовлечение молодых людей в социально значимую деятельность. Практический опыт данного учреждения представляет интерес для педагогической науки и может быть использован в системе воспитательной работы с молодежью.

Цель статьи – проанализировать практику поддержки молодежных инициатив в Доме молодежи «Пулковец» и определить педагогические условия ее эффективности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «молодежные инициативы» в контексте современного образования.
2. Описать основные формы поддержки молодежных инициатив в Доме молодежи «Пулковец».
3. Выявить результаты и педагогические эффекты данной деятельности.

Под молодежными инициативами понимается деятельность молодых людей, направленная на решение социальных, культурных, образовательных и творческих задач, инициированная самими участниками и реализуемая при поддержке взрослых наставников и специалистов.

По мнению Л.И. Новиковой, воспитательное пространство должно предоставлять молодежи возможность для проявления самостоятельности и социальной активности. А.В. Мудрик отмечает, что участие в социально значимых проектах способствует формированию гражданской идентичности и ответственности [2].

В педагогике проектная деятельность рассматривается как эффективный инструмент развития личностных качеств обучающихся: инициативности, коммуникативности, способности к сотрудничеству. Поддержка молодежных инициатив предполагает не только организационную помощь, но и педагогическое сопровождение, включающее консультирование, мотивацию и рефлексию.

Таким образом, молодежные инициативы выступают как средство реализации воспитательных задач современного образования [2].

Дом молодежи «Пулковец» осуществляет свою деятельность в сфере дополнительного образования и молодежной политики, ориентируясь на развитие творческого, социального и гражданского потенциала молодежи.

Основными направлениями поддержки молодежных инициатив в учреждении являются:

1. Проектная деятельность.

Молодые люди разрабатывают и реализуют собственные социальные проекты: волонтерские акции, культурные мероприятия, экологические инициативы, патриотические программы.

2. Консультативное сопровождение.

Специалисты Дома молодежи оказывают помощь в оформлении проектных заявок, планировании мероприятий, распределении обязанностей в команде [3].

3. Образовательные мероприятия.

Проводятся мастер-классы, тренинги и семинары по развитию лидерских качеств, командной работы, публичных выступлений и проектного менеджмента.

4. Создание среды для самореализации.

Дом молодежи предоставляет площадки для проведения мероприятий, репетиций, встреч инициативных групп.

В 2024-2025 гг. в Доме молодежи «Пулковец» были реализованы следующие молодежные инициативы:

1. театрализованное представление «Глас ушедших букв», посвященное Дню славянской письменности;
2. Петербургский бал витязей;
3. пижамная вечеринка;
4. фотовыставка.

Участие в данных инициативах способствовало формированию у молодежи навыков планирования, ответственности за результат и умения работать в коллективе.

Анализ практической деятельности Дома молодежи «Пулковец» позволил выделить следующие педагогические условия успешной поддержки молодежных инициатив:

1. Субъектная позиция молодежи [4].

Молодые люди выступают не как исполнители, а как авторы и организаторы проектов.

2. Педагогическое сопровождение.

Специалисты учреждения выполняют роль наставников и консультантов, а не контролирующих органов.

3. Развитая образовательная среда.

Наличие материально-технической базы и информационных ресурсов.

4. Социальное партнерство.

Взаимодействие с образовательными учреждениями, общественными организациями и органами местного самоуправления [5].

5. Рефлексия и оценка результатов.

Обсуждение итогов проектов, анализ трудностей и достижений.

6. Результаты и обсуждение

Реализация молодежных инициатив в Доме молодежи «Пулковец» показала, что участие в проектной деятельности способствует:

- росту социальной активности молодежи;
- формированию коммуникативных и организационных навыков;
- развитию уверенности в собственных силах;
- укреплению мотивации к общественно полезной деятельности.

Полученные результаты подтверждают, что поддержка молодежных инициатив является эффективным инструментом воспитательной работы и соответствует задачам современного образования.

Поддержка молодежных инициатив в условиях Дома молодежи «Пулковец» выступает важным фактором формирования активной гражданской позиции и социальной ответственности обучающихся. Практика учреждения демонстрирует, что создание условий для самореализации молодежи позволяет не только решать воспитательные задачи, но и способствует развитию образовательной среды в целом [6].

Опыт Дома молодежи «Пулковец» может быть рекомендован для внедрения в деятельность других учреждений дополнительного образования и молодежных центров.

Список литературы

1. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2022.
2. Новикова Л. И. Воспитательная система образовательного учреждения. – М.: Педагогическое общество России, 2021.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2020.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – М.: Просвещение, 2023.
5. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2030 года. – М., 2022.
6. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. – М.: Педагогика, 2019.

© Сафиуллина К.М.

TEACHING CONTROVERSIAL HISTORY IN THE EFL CLASSROOM: A CLIL APPROACH TO DEVELOPING CRITICAL THINKING

Sorokina Alina Anatolyevna

4th year student

Scientific adviser: **Kamasheva Marina Viktorovna**

senior lecturer

Department of Foreign Languages

Elabuga Institute (branch) of the Federal State

Autonomous Educational Institution

of Higher Education "KFU"

Abstract: This article examines the use of the CLIL approach for teaching controversial historical topics in the EFL classroom. It posits that integrating authentic, conflicting source materials is key to developing students' critical thinking alongside their linguistic competence. The paper outlines a practical three-stage model to guide students through analysis and evaluation. Ultimately, this method empowers learners to navigate complex narratives and understand diverse perspectives, enhancing both language skills and intercultural awareness.

Key words: CLIL, EFL, critical thinking, controversial history, authentic materials, pedagogy, intercultural competence, Bloom's taxonomy.

ПРЕПОДАВАНИЕ СПОРНЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: CLIL-ПОДХОД ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Сорокина Алина Анатольевна

студент 4 курса

Научный руководитель: **Камашева Марина Викторовна**

старший преподаватель

кафедра иностранных языков

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ»

Аннотация: В этой статье рассматривается использование подхода CLIL для преподавания спорных исторических тем в классе EFL. В ней утверждается, что интеграция аутентичных, противоречивых исходных

материалов является ключом к развитию критического мышления учащихся наряду с их лингвистической компетентностью. В документе описана практическая трехэтапная модель, которая поможет учащимся в процессе анализа и оценки. В конечном счете, этот метод помогает учащимся ориентироваться в сложных повествованиях и понимать различные точки зрения, улучшая как языковые навыки, так и межкультурную осведомленность.

Ключевые слова: CLIL, EFL, критическое мышление, противоречивая история, аутентичные материалы, педагогика, межкультурная компетентность, таксономия Блума.

In an increasingly interconnected world, the ability to understand and critically evaluate diverse perspectives is no longer a luxury but a necessity. History, as a discipline, is inherently multiperspectival, and its most significant events are often subjects of intense debate and national interpretation. Topics such as the Cold War, the process of decolonization, or the legacy of colonialism are complex, emotionally charged, and fraught with conflicting narratives. For teachers of English as a Foreign Language (EFL), these topics present a unique challenge. The linguistic barriers often lead to a simplification of historical content, or a complete avoidance of «controversial» subjects, resulting in a sanitized and decontextualized curriculum.

However, avoiding complexity is a disservice to students. This article argues that confronting these difficult topics in the EFL classroom is not only possible but highly beneficial. It proposes that the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach provides an ideal methodology for this task. CLIL's dual focus on content and cognition allows students to use English as a tool to explore and analyze historical depth, rather than merely as a subject to be memorized. The central thesis of this paper is that a structured CLIL approach, grounded in the use of authentic and contradictory source materials, can effectively foster advanced English language skills and, more importantly, cultivate critical thinking.

This paper will first review the theoretical foundations of CLIL and its connection to critical thinking pedagogy. It will then present a practical, three-stage framework for designing lessons around controversial historical topics. Finally, it will discuss the expected outcomes for students' linguistic, cognitive, and intercultural development, offering a compelling case for the integration of this methodology into the EFL curriculum.

Controversial historical issues are those that lack a single, universally accepted interpretation. They often involve conflicting value systems, national identities, and emotional responses. As Keith Barton and Linda Levstik argue, history education should move beyond the transmission of a single, canonical narrative and instead engage students in the process of historical inquiry [1]. This involves analyzing sources, identifying bias, and understanding how historical accounts are constructed. In a foreign language context, this process is doubly challenging, as students must navigate both the conceptual complexity of the topic and the linguistic demands of the materials.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational approach where subjects are taught through a foreign language. As defined by David Marsh, CLIL involves «dual-focused education where attention is given to both topic content and language» [2, p. 15]. The power of CLIL lies in its holistic framework, often summarized by the 4Cs:

1. Content: The subject matter (in this case, history).
2. Communication: The language used to learn and communicate about the content.
3. Cognition: The thinking skills required to understand and process the content.
4. Culture: The development of intercultural awareness and understanding.

When applied to teaching controversial history, CLIL naturally encourages a move beyond rote memorization (lower-order thinking) towards analysis, evaluation, and creation (higher-order thinking), as defined in Bloom's revised taxonomy [3].

Critical thinking is the objective analysis and evaluation of an issue in order to form a judgment. It is not merely about criticizing, but about questioning assumptions, identifying bias, assessing arguments, and synthesizing information from various sources. In the context of a CLIL lesson on a controversial topic, the cognitive (thinking) demands are central. Students are prompted to ask questions like: «Who created this source?», «What was their purpose?», «Whose voice is missing?», and «How does this narrative differ from another one I have seen?». This active inquiry process is the essence of both historical thinking and critical thinking.

To translate theory into practice, a structured three-stage lesson model can be employed. This model ensures that students are appropriately scaffolded to engage with complex materials and ideas.

Stage 1: Scaffolding and Schema Activation (The «Before» Phase)

This initial stage prepares students linguistically and cognitively for the topic.

- Vocabulary Building: Introduce key tier-2 and tier-3 vocabulary (e.g., *propaganda, sovereignty, decolonization, perspective, bias*) not as a list, but through context-rich activities like matching terms to definitions or example sentences.
- Brainstorming (KWL Chart): Use a K-W-L chart (What I Know, What I Want to know, What I Learned) to activate students' prior knowledge and generate curiosity about the topic. For a lesson on the Cold War, questions like «What do the words 'Iron Curtain' mean to you?» can be a starting point.

Stage 2: Engagement with Authentic Materials (The "During" Phase)

This is the core of the lesson, where students interact directly with historical evidence. The key is to provide conflicting sources.

- Source Selection: Choose two or three short, authentic sources that present opposing viewpoints. For example, when teaching the partition of India, one could use an excerpt from a speech by Muhammad Ali Jinnah advocating for a separate nation for Muslims and a contemporary news report from an Indian newspaper highlighting the tragedy of displacement.
- Guided Analysis Tasks: Provide graphic organizers to structure students' thinking. A Venn diagram for comparing and contrasting, a «Source Analysis Worksheet» (prompting for Origin, Purpose, Value, Limitation), or a fact-vs.-opinion table are effective tools. The task should require students to use the target language to identify the main argument, supporting evidence, and potential bias in each source.

Stage 3: Synthesis and Reflection (The «After» Phase)

This final stage encourages students to synthesize their findings and form their own evidence-based conclusions.

- Structured Debate: Divide the class into groups, with each group assigned the perspective of one of the sources. They must prepare arguments using the language of persuasion and justification (e.g., «According to this source...», «The evidence suggests that...», «This contrasts with the view that...»).
- Reflective Writing: Ask students to write a short paragraph or journal entry answering a guiding question, such as: «Why might people in Britain and India have different views on the British Empire? Use evidence from today's sources to support your answer». This moves students from understanding different perspectives to evaluating why those differences exist.

Implementing this CLIL-based framework yields significant benefits across the 4Cs:

- **Content & Cognition:** Students gain a deeper, more nuanced understanding of historical events. They learn that history is not a collection of facts but an ongoing interpretation of the past. This directly develops their analytical and evaluative skills.

- **Communication:** Students acquire and practice the specific academic language of argumentation, analysis, and comparison. Their ability to express complex ideas in English grows substantially.

- **Culture:** By engaging directly with the perspectives of different cultures and nations, students develop empathy and intercultural awareness. They learn to see the world from multiple viewpoints, a crucial skill for global citizenship.

Teaching controversial history in the EFL classroom is a pedagogical challenge that, if met with the right approach, becomes a powerful opportunity. This article has argued that the CLIL methodology, with its integrated focus on content, communication, cognition, and culture, provides an ideal framework for this endeavor. By using a structured, three-stage model that centers on the analysis of conflicting authentic materials, teachers can guide students from passive reception of information to active, critical inquiry.

The proposed approach empowers students to use English not just to communicate, but to think. It equips them with the linguistic and cognitive tools to navigate a world of conflicting information and to become more informed, critical, and empathetic global citizens. While this method demands significant preparation from the teacher, its potential to transform the language classroom into a space for genuine intellectual and personal growth is immense. Future empirical research could focus on quantitatively measuring the impact of this CLIL model on students' critical thinking abilities and language proficiency compared to traditional teaching methods.

References

1. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl (Eds.). Harlow : Longman, 2001. 307 p.
2. Barton K. C., Levstik L. S. Teaching History for Diversity and Justice. Washington, D.C. : National Council for the Social Studies, 2004. 189 p.
3. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 192 p.
4. Facione P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. San Jose, CA : Insight Assessment, 2015. 28 p.

5. CLIL/EMILE: The European Dimension / D. Marsh (Ed.). Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2002. 118 p.
6. The Big Six: Historical Thinking Concepts / P. Seixas, T. Morton, J. Colyer (Eds.). Toronto : Nelson Education, 2013. 222 p.

© Сорокина А.А., 2025

**НУЖНА ЛИ ДОШКОЛЬНИКУ КНИГА
ИЛИ ВОСПИТАНИЕ ЧИТАТЕЛЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Терехова Елена Николаевна
Романова Вера Валентиновна
Исаева Ирина Николаевна
Терехова Елизавета Александровна
МБДОУ № 46 г. Апатиты**

Аннотация: В статье представлено обоснование необходимости постоянного воспитания у дошкольников потребности в чтении книг. Даны практические рекомендации по организации данной работы с детьми, их семьями и социумом в условиях детского сада, представлены конкретные результаты и приведены примеры методических мероприятий, иллюстрирующих реализацию заявленной темы.

Ключевые слова: дошкольники, речевая среда, чтение, книги, просвещение, нравственность.

**DOES A PRESCHOOLER NEED A BOOK? HOW TO EDUCATE
A READER? A STORY ABOUT PERSONAL EXPERIENCE**

**Terehova Elena Nikolaevna
Romanova Vera Valentinovna
Isaeva Irina Nikolaevna
Terehova Elizaveta Aleksandrovna**

Abstract: The article provides a justification for the need for constant education of preschoolers in the need to read books. Practical recommendations are given on how to organize this work with children, their families and society in a kindergarten setting, specific results are presented and examples of methodological measures are given to illustrate the implementation of the stated theme.

Key words: preschoolers, speech environment, reading, books, education, morality.

Тема, о которой пойдёт речь, достаточно изучена, подробно описана в специальной литературе. Тем не менее, разговор о необходимости и

целесообразности приобщения дошкольника к художественному слову всегда находит живой отклик у его участников.

Сразу вынесем за скобки вопрос о необходимости и целесообразности домашнего чтения книг и посещения библиотек ребёнком. Несмотря на то, что сегодня и родители, и педагоги сетуют, что современные дети не любят бумажных книг, плохо воспринимают информацию на слух без зрительного динамического подкрепления, всё же чтение по-прежнему нужно человеку, и никакие мультимедийные технологии его не заменят.

Чтение книги – это не игра, но удовольствие. Читатель всегда имеет возможность развиваться. Не важно, читаете Вы для себя или вслух ребёнку. Когда малыш слушает чтение, его мозг активен, он получает прекрасную возможность размышлять, обращать внимание, задумываться, вслушиваться в звучание слов, обогащать интонирование...

Человек, взявший в руки книгу, получает сразу несколько даров. Наиболее очевидный из них – познание. Часто именно книга рассказывает о неизвестном, будоражит ум. Кроме того, книга даёт толчок для деятельности, стимулирует интерес к новому или к более глубокому узнаванию уже известного, позволяет малышу познакомиться с тем, что ему, возможно, даже не придется никогда увидеть вживую.

Второй дар литературы – обогащение нравственной составляющей формирующейся личности. Без излишнего назидания, знакомясь с постепенно усложняющимися образами, дети открывают для себя понятия фундаментальные, философские: что есть добро, а что есть зло, как их различать, как рядом с ними существовать. Как хорошо, что, просто открыв книгу, взрослые могут прочесть ребёнку простые ответы на сложные детские вопросы. Благодаря чтению взрослого малыш получает подтверждение тому, что нравственные законы охватывают и пронизывают жизнь всего общества, и получает возможность опереться на незыблемые законы бытия.

Книга не только помогает расти духовно, но и облегчает овладение родным языком, делает разнообразнее и значительно увеличивает сначала пассивный, а затем и активный словарный запас, расширяет границы грамотности устной речи, развивает фонетическое и лексическое чутьё, раздвигает горизонты возможностей стать образованным и культурным человеком.

Итак, поговорим о практических аспектах воспитания читателя в детском саду. Когда же детям читать книги, если уже у дошкольников практически нет свободного времени?

Очевидно – в детском саду и дома.

Всё просто. В садике всегда читаем перед сном. Один раз в неделю планируем работу в книжном центре. Регулярно проводим встречи в театральных и поэтических гостиных. Обязательно систематизируем чтение книг к памятным датам.

Но научить ребенка любить чтение без пап и мам практически невозможно. Мы стараемся помочь родителям увлечь детей книгой и составили для них памятку «Ребенок полюбит книгу...»:

- если вы сами любите книги;
- если начнете читать ему рано;
- если вы знаете что-нибудь наизусть;
- если детские книги соответствуют возрасту;
- если книги хорошо оформлены иллюстрациями;
- если любимые книги вы будете перечитывать по несколько раз;
- если вы с ним как можно раньше запишитесь в библиотеку;
- если вы предпочитаете чтение книг просмотру телепередач, т.к.

информация с экрана не развивает фантазию.

Кроме составления памяток, мы организовали клуб «Встреча с книгой». Встречи проходят один раз в квартал. Мы стараемся уйти от традиционных форм и ждём родителей в читальном зале библиотеки детского сада. Одни встречи проходят за «круглым столом», другие в форме презентации, в форме литературной или поэтической гостиной.

Вот темы заседаний нашего клуба: «Ребенок и книга», «Пушкин и дети», «Детские энциклопедии на вашей полке», «В гостях у сказки», «Любимые книги», «Рубцовские чтения», «Почемучки живут среди нас», «Чарушин – писатель и художник», «Аз и буки – начало всей науки», «Ваши любимые поэты», «Неизвестный Бианки», «Богатыри земли русской».

Родители любят такие встречи, на них они не отягощаются информацией о воспитании, о его проблемах и недостатках. Они участвуют в интересном дружественном диалоге о прочитанном.

Что является главным в создании речевой среды в дошкольном учреждении?

Мы считаем, что наличие книжных центров и библиотеки. Их содержание обеспечивает реализацию принципов доступности, непрерывности, соответствия возрасту. Воспитание читателя начинается с

прочтения книг народных сказок; затем дети знакомятся с авторскими; потом наступает черёд популярной исторической и энциклопедической литературы.

Содержательная сторона книжных центров, уголков чтения, книжных выставок – важнейшее средство формирования мировоззрения маленького человека.

Перечислим лишь некоторые темы, изучаемые нашими воспитанниками в детском саду и напрямую связанные с чтением литературы: «Сказки А.С. Пушкина», «Щит и герб», «Богатыри земли русской», «Защитники Отечества», «Образ Родины», «Природоведческие тайны», – темы многообразные, развивающие, захватывающие воображение и душу.

Творчество А.С. Пушкина – один из самых любимых разделов. В детском саду проводятся дни памяти поэта – летом, в день его рождения, и зимой, в дни трагической гибели. В этот период формируются выставки книг и иллюстраций к ним, работают театральные и поэтические гостиные. Дети и взрослые инсценируют сказки, читают поэтические отрывки, готовят выставки рисунков, рукописные книги, а в группах и на прогулочных участках выстраиваются страна Лукоморье и город князя Гвидона, из «морских вод» выходят тридцать три богатыря, плывёт царевна Лебедь.

«Защитники Отечества» – тема многогранная, захватывающая, она включает в себя несколько эпох: от богатырей Древней Руси до наших дней. Знакомясь через чтение серьезных книг со славными и доблестными подвигами защитников земли русской, дети постигают такие нравственные понятия, как «добро», «храбрость», «мир», «честное слово», «подвиг», «родительское благословение», «богатырская доблесть», «честь». К этой теме мы возвращаемся по несколько раз в год: в День Победы и праздник Защитников Отечества, в Пушкинские дни и день Матери, в дни памяти великих полководцев.

Уже 26 лет в традициях детского сада проводить незабываемый праздник для выпускников школ города – яркий, весёлый, умный «Урок детства». Он проводится в конце мая, когда в мире празднуют День славянской письменности и культуры. Многие из гостей не только выпускники школы, но и выпускники нашего детского сада. Праздник готовят педагоги и воспитанники. Он пронизан литературным слогом, славит историю и сохраняющее её печатное слово. На празднике вспоминают значимые события от древности до наших дней, рассказывая о них песней, танцем, поэзией, прозой. Рассказ ведётся со знанием дела, ведь этот «Урок детства»

подводит своеобразный итог всему, о чём узнали за учебный год из книг наши дошкольники.

Литературная среда и литературные праздники, библиотека в детском саду – это неотъемлемые части развивающей среды образовательного учреждения. Практика показывает, что время, потраченное на чтение, окупается с лихвой.

Читайте книги. Читайте для себя и для детей.

© Терехова Е.Н., Романова В.В.,
Исаева И.Н., Терехова Е.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: СТАНДАРТЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Серебрякова Наталья Григорьевна

к.п.н., доцент, зав. кафедрой

Учреждение образования «Белорусский
государственный аграрный технический университет»

Аннотация: Статья посвящена разработке концепции стандартов и технологий инженерного образования нового поколения. Предложен системный подход к формированию образовательных стандартов, основанный на чёткой алгоритмизации процесса проектирования – от постановки задач до контроля результатов. Обоснована необходимость создания специализированных структур, ответственных за разработку стандартов по аналогии с product-менеджментом в промышленности.

Представлена новая иерархическая модель компетенций, включающая общеинженерные и технические блоки, а также сквозное «кольцо инфосферы», обеспечивающее формирование навыков работы с информационной средой. Разработаны принципы модернизации учебных планов и программ, предусматривающие расширение дисциплин компьютерного цикла до 20% и внедрение новых образовательных технологий.

Ключевые слова: инженерное образование, образовательный стандарт, профессиональная деятельность, компетенции, учебный план, инфосфера, образовательные технологии.

ENGINEERING EDUCATION OF THE NEW GENERATION: STANDARDS AND TECHNOLOGIES

Serebryakova Natalya Grigoryevna

Abstract: The article presents a concept for developing standards and technologies for a new generation of engineering education. A systematic approach to forming educational standards is proposed, based on a clear algorithmization of the design process – from task setting to outcome control. The necessity of creating

specialized structures responsible for standard development, similar to product management in industry, is substantiated.

A new hierarchical model of competencies is presented, including general engineering and technical blocks, as well as a cross-cutting "infosphere ring" that ensures the formation of information environment skills. Principles for modernizing curricula and programs have been developed, providing for the expansion of computer science disciplines to 20% and the introduction of new educational technologies.

Key words: engineering education, educational standard, professional activity, competencies, curriculum, infosphere, educational technologies.

В основу проектирования новых образовательных стандартов должен быть положен чёткий алгоритм действий разработчика – от постановки задачи до контроля результатов. Здесь уместна аналогия с промышленным производством: сначала формируются требования к продукции, затем создается технология её изготовления, отрабатываются технологические операции и, наконец, внедряется система контроля качества.

Однако при проектировании подготовки специалистов есть важная особенность: для формирования многих профессиональных свойств требуется иерархия учебных операций. Иными словами, изучение одной дисциплины часто опирается на результаты предыдущей подготовки. Это означает, что стандарт должен задавать не просто набор компетенций, а их логическую последовательность и взаимосвязь.

Кто должен создавать стандарты?

Ключевой вопрос, без решения которого невозможно двигаться дальше, – это определение субъекта, инициирующего создание или модернизацию стандарта. В промышленности конечные свойства продукта определяет заказчик [1]. В образовательной системе, где подготовка специалиста носит превентивный характер, функцию заказчика должна выполнять специальная инициативная группа – аналогичная специалистам по управлению продуктом (*product management*) [2]. Такие специалисты должны хорошо ориентироваться на рынке, понимать потребности как студентов, так и работодателей.

К сожалению, сегодня в системе образования подобные структуры отсутствуют. Стандарты часто разрабатываются людьми, далёкими от роли менеджера продукта. Пока не создан специализированный орган, можно

предложить разработку инструкции по формированию стандартов. Этот документ не должен быть бюрократическим препятствием, а может стать набором рекомендаций и типовых решений, позволяющих достичь приемлемого результата при ограниченных ресурсах [4].

Учебные планы и программы: от стандарта к реализации

Если стандарт определяет качества специалиста, то учебный план создаёт пространство, в котором эти качества формируются. К сожалению, сегодня разработка учебных планов часто носит стихийный характер, определяясь скорее исторически сложившейся практикой, чем современными требованиями. Чтобы придать этому процессу строгость и обоснованность, необходима специальная методика. Её основу, на наш взгляд, должны составить несколько ключевых принципов.

Во-первых, проект учебного плана должен соответствовать тенденциям ведущих образовательных учреждений [2]. Первым шагом должен стать анализ подходов лучших университетов России и зарубежья, готовящих специалистов аналогичного профиля.

Во-вторых, планы следующего поколения должны активно включать средства реализации новых концепций [5]. Среди них – расширение цикла дисциплин «Компьютерные науки» для формирования компетенций, связанных с инфосферой [6]. Сюда же относится интеграция навыков работы с регламентами в существующие дисциплины и чёткое, обоснованное разделение задач между бакалавриатом и магистратурой.

Что касается *учебных программ*, то их построение должно соответствовать новой образовательной парадигме: «понятийный каркас – содержательные сведения – связь с инфосферой». Особое внимание требуется уделить контролю качества. Контрольные операции должны быть переориентированы не на простое запоминание фактов, а на проверку понимания концептуальных основ и умения использовать инфосферу для решения практических задач.

Структура системы компетенций нового поколения

Сердцевиной любого образовательного стандарта является система компетенций [7]. Анализ существующей практики показывает, что её главный недостаток – разрозненность. Даже у близких специальностей списки компетенций могут серьёзно отличаться, так как их формируют разные кафедры без единой методологии.

Для решения этой проблемы мы предлагаем иерархическую структуру компетенций, которая включает:

1. Единое ядро – общее для всех инженерных специальностей.
2. Отраслевой блок – общий для специальностей одной отрасли.
3. Специализированный блок – небольшой набор уникальных компетенций для конкретной специальности.

На основе анализа современной инженерной деятельности была разработана конкретная модель, разделяющая все компетенции на два крупных блока: общеинженерные и технические.

Общеинженерные компетенции (8 групп) охватывают навыки, не связанные с узкой специализацией:

1. Взаимодействие с руководством.
2. Работа с подчинёнными.
3. Горизонтальное взаимодействие в коллективе.
4. Понимание, исполнение и создание регламентов.
5. Управление проектами и задачами.
6. Сбор и анализ данных, подготовка отчётов.
7. Участие в маркетинге и продвижении.
8. Обучение и саморазвитие.

Технические компетенции (4 группы) относятся к непосредственной профессиональной деятельности:

1. Производственно-технологические и эксплуатационные.
2. Проектно-конструкторские.
3. Инновационные.
4. Организационно-управленческие.

Особое место в этой структуре занимает «кольцо инфосферы» — сквозной класс компетенций, связанных с поиском, критической оценкой и использованием информации. Это «кольцо» не привязано к конкретному сектору, а накладывается на всю структуру, что визуально можно представить в виде круговой диаграммы.

Направления модернизации стандартов

Проведенный анализ позволяет сформулировать конкретные предложения по реструктуризации образовательных стандартов. На примере стандарта специальности «Проектирование и производство сельскохозяйственной техники» очевидно, что значительный объем документа занимают разделы, не несущие специального содержания – общие требования

к учебно-программной документации, организации процесса и итоговой аттестации. Эти разделы, занимающие до 20 страниц, часто кочуют из стандарта в стандарт без изменений.

Предлагается исключить эти формальные разделы из стандарта каждой специальности и вынести их в отдельный общетраслевой документ. Это позволит сократить объем стандартов, повысить их читаемость и сконцентрироваться на самом главном – специфических требованиях к подготовке специалиста конкретного профиля.

При этом ключевые разделы, такие как «Требования к структуре учебного плана» и «Требования к обязательному минимуму содержания учебных программ», не только сохраняются, но и выводятся на первый уровень. Именно они определяют эффективность учебного процесса. В этих разделах необходимо закрепить увеличение доли дисциплин цикла «Компьютерные науки» до 20%, что соответствует задаче формирования компетенций работы с инфосферой.

Заключение и выводы

1. Стандарты должны стать компактными и конкретными. За счет исключения универсальных общих разделов и их вынесения в отдельный документ, стандарт специальности превратится в рабочий инструмент, ясно описывающий требования к выпускнику.

2. Структура компетенций требует системного подхода. Предложенная иерархическая модель с единым ядром, отраслевым и специализированным блоками, а также выделение «кольца инфосферы» позволяют преодолеть разрозненность в подготовке инженеров разных специальностей.

3. Учебные планы и программы должны быть верифицируемыми. Их разработка должна основываться на анализе лучших практик и включать механизм обратной связи от потребителей – студентов и работодателей.

4. Образовательный процесс нуждается в новых технологиях и методах контроля, адекватных задачам формирования специалиста для экономики XXI века.

5. Внедрение этих принципов позволит создать гибкую и эффективную систему инженерного образования, способную быстро реагировать на вызовы времени и готовить востребованных специалистов.

Список литературы

1. Миранович А. В. Национальная рамка квалификаций и профессиональные стандарты: направления апробации / А. В. Миранович, Н. Г. Серебрякова // Техническое обеспечение инновационных технологий в АПК : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования агромеханического факультета, Беларусь, Минск, 30–31 октября 2025 года. – Минск: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2025. – С. 49-51.
2. Серебрякова Н. Г. Критический анализ типовой учебной программы с точки зрения функциональности / Н. Г. Серебрякова, А. П. Мириленко // Инженерное образование в цифровом обществе : Материалы Международной научно-методической конференции в двух частях, Минск, 14 марта 2024 года. – Минск: Белорусский государственный университет информатики и электроники, 2024. – С. 286-289.
3. Старжинский В. Инновационное основание реструктуризации Университета 3.0 / В. Старжинский, Н. Серебрякова, Д. Кравченко // Наука и инновации. – 2024. – № 7(257). – С. 25-28.
4. Серебряков И. А. Развитие инженерного потенциала учащихся через моделирование современной техники / И. А. Серебряков, Д. М. Бабакин, Е. А. Лабинов // Advances in Science and Technology : Сборник статей LXII международной научно-практической конференции, Москва, 31 июля 2024 года. – Москва: ООО АКТУАЛЬНОСТЬ.РФ, 2024. – С. 50-51.
5. Серебрякова Н. Г. Принципы проектирования стандартов системы инженерного образования / Н. Г. Серебрякова // Образовательные технологии (г. Москва). – 2022. – № 1. – С. 52-63.
6. Мириленко А. П. Структура инженерного знания и концептуально-понятийный каркас учебной дисциплины / А. П. Мириленко. – Образовательные технологии. – 2021. – № 4. – С. 35–48.
7. Серебрякова Н. Г. Повышение качества подготовки инженеров через приобщение учащихся к техническому творчеству на примере изучения динамических характеристик автомобилей / Н. Г. Серебрякова, И. А. Серебряков, А. А. Климович // Автотракторостроение и автомобильный транспорт : Сборник научных трудов. В 2 томах, Минск, 06–08 июня 2023 года. – Минск: Белорусский национальный технический университет, 2023. – С. 324–327.

© Серебрякова Н.Г., 2026

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕЖИМА ПЕРСОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ПАЦИЕНТА В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Лебеденко Максим Алексеевич

старший преподаватель

ФГБОУ ВО МО «Оренбургский

государственный медицинский университет»

Аннотация: В статье рассматривается проблема правового режима персональных данных пациента в контексте преподавания юридических дисциплин в медицинских образовательных организациях. Анализируется специфика правового регулирования обработки медицинской информации в условиях цифровизации здравоохранения и её влияние на формирование правового сознания будущих врачей. Уделяется внимание методическим трудностям обучения студентов-медиков вопросам защиты персональных данных пациента, включая смешение правовых и этических категорий, формальный характер усвоения нормативного материала и недооценку юридических рисков клинической практики. Обосновывается целесообразность междисциплинарного и практико-ориентированного подхода к преподаванию, адаптированного к реальным условиям профессиональной деятельности врача.

Ключевые слова: персональные данные; врачебная тайна; медицинские данные; цифровизация здравоохранения; 152-ФЗ; 323-ФЗ; судебная практика; правовые коллизии; преподавание в медицинских ВУЗах; медицинское право.

PROBLEMS OF THE LEGAL REGIME OF THE PATIENT'S PERSONAL DATA IN THE CONTEXT OF TEACHING LEGAL DISCIPLINES IN MEDICAL UNIVERSITIES

Lebedenko Maxim Alekseevich

Abstract: The article examines the problem of the legal regime of the patient's personal data in the context of teaching legal disciplines in medical educational institutions. The article analyzes the specifics of the legal regulation of medical information processing in the context of digitalization of healthcare and its

impact on the formation of the legal consciousness of future doctors. Attention is paid to the methodological difficulties of teaching medical students about the protection of patient's personal data, including the mixing of legal and ethical categories, the formal nature of the assimilation of regulatory material and underestimation of the legal risks of clinical practice. The expediency of an interdisciplinary and practice-oriented approach to teaching, adapted to the real conditions of a doctor's professional activity, is substantiated.

Key words: personal data; medical secrecy; medical data; digitalization of healthcare; 152-FZ; 323-FZ; judicial practice; legal conflicts; teaching in medical universities; medical law.

Правовой режим персональных данных пациента в современной системе здравоохранения Российской Федерации формируется в условиях стремительной цифровизации медицинской деятельности, что объективно меняет не только архитектуру правового регулирования, но и способы его осмысления и преподавания. Электронные медицинские карты, телемедицинские сервисы, интеграция медицинских организаций с ЕГИСЗ и региональными информационными системами трансформировали медицинскую информацию из локального и относительно замкнутого массива в распределённый цифровой ресурс, находящийся под контролем множества операторов.

Ключевая особенность медицинских данных заключается в их двойной правовой природе. С одной стороны, они подпадают под действие общего законодательства о персональных данных на основе Федерального закона № 152-ФЗ [1], с другой – обладают специальным режимом охраны как врачебная тайна в смысле ст. 13 Федерального закона № 323-ФЗ [2]. Формально между этими нормами регулирования действует принцип приоритета специальной нормы, однако в реальном правоприменении он не всегда реализуется последовательно. Это обстоятельство порождает устойчивые правовые коллизии, которые находят отражение как в судебной практике, так и в повседневной деятельности медицинских организаций.

Анализ законодательства показывает, что универсальное и технологически нейтральное определение персональных данных, закреплённое в ст. 3 Закона № 152-ФЗ, вступает в противоречие с закрытым и содержательно ограниченным перечнем сведений, образующих врачебную тайну. Хотя все сведения, составляющие врачебную тайну, безусловно

являются персональными данными, обратное утверждение неверно. При этом в цифровой среде границы между этими категориями размываются: даже формально «нейтральные» данные (адрес, номер телефона, идентификатор записи) в контексте медицинской документации способны раскрывать факт обращения за медицинской помощью и тем самым подпадать под усиленный режим охраны.

Особую сложность представляет квалификация медицинских данных как специальной категории персональных данных по ст. 10 Закона № 152-ФЗ. Законодатель исходит из запретительной модели с ограниченным числом исключений, однако фактические практики обработки информации в здравоохранении значительно шире. Межведомственный обмен, автоматизированный контроль назначения лекарственных препаратов, аналитические и прогнозные проекты, функционирование регистров заболеваний – все эти процессы осуществляются на постоянной основе, не находя прямого нормативного отражения в перечне допустимых оснований обработки. В результате возникает разрыв между формальной законностью и фактической необходимостью, который компенсируется административными разъяснениями и судебной интерпретацией.

Наиболее наглядно правовая коллизионность проявляется в институте согласия субъекта персональных данных. В условиях распределённой цифровой инфраструктуры здравоохранения право пациента на отзыв согласия, закреплённое в Законе № 152-ФЗ, приобретает декларативный характер. Медицинская организация не обладает реальной возможностью прекратить обработку данных, которые в силу закона реплицируются в региональных и федеральных системах и подлежат обязательному хранению в течение длительных сроков. Тем самым возникает несоответствие между юридически закреплённым правом и технической исполнимостью его реализации.

Схожий коллизионный характер носит соотношение права пациента на минимизацию и анонимизацию данных с обязанностью медицинской организации осуществлять обязательную идентификацию личности. Публично-правовые интересы, связанные с функционированием системы ОМС, контролем качества медицинской помощи и предотвращением злоупотреблений, последовательно признаются судами приоритетными по отношению к автономии волеизъявления пациента. Это обстоятельство имеет принципиальное значение не только для правоприменения, но и для

преподавания медицинского права, поскольку требует от обучающихся понимания пределов действия субъективных прав в публично значимых сферах.

Судебная практика последних лет демонстрирует тенденцию к формализации оценки соблюдения законодательства о персональных данных. Наличие локальных актов, журналов доступа и подписанных обязательств о неразглашении зачастую признаётся судами достаточным доказательством правомерности обработки информации, независимо от реального уровня информационной безопасности. Одновременно растёт число уголовных дел, в которых медицинские работники привлекаются к ответственности за неправомерное обращение с цифровой медицинской информацией, включая использование мессенджеров и несанкционированную передачу выписок.

Конституционный Суд Российской Федерации в Постановлении № 31-П от 13.07.2022 сформулировал принципиально важные ориентиры, указав на повышенную чувствительность медицинских данных и необходимость специальных процедур их обособления и защиты. КС РФ установил следующие правовые позиции:

1. Медицинские данные обладают повышенной степенью чувствительности, и их обработка требует особых гарантий.

2. Недобровольная госпитализация, признанная впоследствии незаконной, не может автоматически легитимировать неограниченное хранение и использование сведений о пациенте.

3. Отсутствие механизма обособленного хранения данных лиц, незаконно подвергшихся госпитализации, нарушает:

ст. 23 Конституции РФ (право на неприкосновенность частной жизни),

ст. 21 Конституции РФ (достоинство личности).

4. Государство обязано создать процедурные механизмы, обеспечивающие: обособление документации, ограничение доступа, установление специальных правил хранения, исключение несанкционированного использования в информационных системах. Эта позиция фактически вывела медицинские данные в разряд конституционно значимых ценностей, требующих более строгой защиты, чем предусмотрено действующим законодательством и фактически обозначила пределы допустимой цифровизации без надлежащего правового сопровождения, задала вектор для дальнейшего развития законодательства [3].

В научно-методическом аспекте анализ указанных коллизий выявляет существенные проблемы преподавания медицинского права студентам

медицинских специальностей. Во-первых, наблюдается устойчивый разрыв между клиническим и правовым мышлением: обучающиеся склонны воспринимать требования законодательства о персональных данных как формальные административные барьеры, не соотнося их с рисками уголовной и гражданско-правовой ответственности. Во-вторых, абстрактность нормативных конструкций 152-ФЗ затрудняет их применение к конкретным клиническим ситуациям, что усиливает эффект правовой неопределённости. Практика показывает, что традиционные лекционные формы изложения материала не позволяют сформировать у будущих врачей устойчивые навыки правомерного обращения с медицинской информацией.

Анализ учебного процесса и результатов итогового контроля выявляет ряд характерных типовых ошибок, допускаемых студентами медицинских специальностей при изучении и понимании правового режима персональных данных пациента. Наиболее распространённой является подмена юридического анализа этическими рассуждениями: обучающиеся склонны сводить защиту медицинской тайны к категории профессиональной морали, не учитывая императивный характер правовых норм и наличие формализованных составов правонарушений. Существенной проблемой является также смешение понятий «врачебная тайна» и «персональные данные», в результате чего студенты ошибочно полагают, что любое наличие согласия пациента легитимирует любые формы обработки информации. Существенна недооценка студентами уголовно-правовых рисков цифровой коммуникации: использование мессенджеров, фотографирование экранов ЭМК, передача выписок коллегам воспринимаются как допустимая профессиональная практика, а не как потенциально наказуемые деяния.

Преодоление указанных деформаций восприятия представляется затруднительным в рамках исключительно юридического или исключительно клинического изложения материала. Наиболее продуктивной является междисциплинарная модель преподавания, предполагающая совместную работу юриста и клинициста, при которой правовые конструкции соотносятся с реальными алгоритмами оказания медицинской помощи, цифровыми рабочими процессами врача и типовыми клиническими ситуациями. Наиболее эффективными оказываются кейс-метод, анализ судебных решений и моделирование типовых конфликтных ситуаций, связанных с доступом к электронным медицинским картам, использованием мобильных устройств и взаимодействием с информационными системами. Особое значение

приобретает обсуждение уголовно-правовых рисков цифровой коммуникации, которые до недавнего времени практически не отражались в образовательных программах.

Таким образом, правовые коллизии защиты персональных данных пациента носят не только нормативный и правоприменительный проблемный характер, но и предполагают выверенный методический подход в их разъяснении при преподавании юридических наук студентам-медикам, что имеет огромную практическую ценность в их будущей профессии. Их преодоление невозможно без синхронного развития законодательства, судебной практики и взвешенного подхода к методике преподавания медицинского права, ориентированной на междисциплинарный и практико-ориентированный подход.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 31 (ч. I). Ст. 3451.
2. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2011. № 48. Ст. 6724.
3. Постановление Конституционного Суда РФ от 13.07.2022 № 31-П «По делу о проверке конституционности абзаца 8 части 4 статьи 13 Федерального закона "Об основах охраны здоровья граждан..."».

© Лебедеко М.А., 2026

УДК 378

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ
«ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС» В СПО ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ
С БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМОЙ**

Ермоленко Наталья Дмитриевна

преподаватель высшей категории

КГБПОУ «Назаровский энергостроительный техникум»

Аннотация: В статье представлена методика, в которой детализированная балльно-рейтинговая система (БРС) выступает ключевым элементом для реализации модели «перевёрнутый класс» в СПО. Апробация на дисциплине «Финансовая математика» показала, что БРС, выполняя организующую и мотивирующую функцию, обеспечивает систематичность самостоятельной работы студентов. Результаты подтвердили эффективность подхода: 83% студентов отметили полезность формата, а анализ рейтинга выявил освоение базового уровня компетенций всеми обучающимися и объективное распределение оценок.

Ключевые слова: перевёрнутый класс, балльно-рейтинговая система, СПО, самостоятельная работа, финансовая математика, организация обучения.

**IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF THE «INVERTED CLASS»
MODEL IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
BY INTEGRATING IT WITH A SCORE-RATING SYSTEM**

Ermolenko Natalia Dmitrievna

Abstract: The article presents a methodology in which a detailed point-rating system (PRS) serves as a key element for implementing the «inverted class» model in secondary vocational education. The testing of the «Financial Mathematics» discipline demonstrated that the PRS, acting as an organizing and motivating factor, ensures the systematic nature of students' independent work. The results confirmed the effectiveness of the approach, with 83% of students appreciating the usefulness of the format, and the analysis of the rating revealed that all students had mastered the basic level of competencies and that the grades were distributed objectively.

Key words: flipped classroom, point-based rating system, secondary vocational education, independent work, financial mathematics, and educational organization.

Современное среднее профессиональное образование (СПО) находится в состоянии трансформации, отвечая на запросы рынка труда в повышении практико-ориентированности, интенсивности и гибкости подготовки специалистов. В этих условиях традиционная модель, где лекционное занятие заключается в подаче большого объема теоретической информации, а практическое закрепление и применение полученных знаний отдается на самостоятельную проработку студентом в неурочное время, в качестве домашней работы [1, с. 178] демонстрирует низкую эффективность. Она часто приводит к пассивности обучающихся, запаздывающей обратной связи и, как следствие, низкому уровню сформированности практических умений. Одним из перспективных ответов на эти вызовы является модель «перевернутый класс» – это новый подход к организации обучения, при котором аудиторная и внеаудиторная работа меняются местами [2, с. 74]. Однако эффективность данной модели напрямую зависит от ключевого условия: качественного и систематического выполнения студентами самостоятельной работы на предварительном этапе. В результате «перевернутый класс» рискует превратиться в формальность: к аудиторному практическому занятию студенты приходят неподготовленными, что сводит на нет его потенциальные преимущества. Таким образом, центральной методической задачей внедрения «перевернутого класса» в СПО становится поиск и обоснование механизма, гарантированно обеспечивающего дисциплину и регулярность самостоятельной учебной деятельности студентов. В качестве решения предлагается интеграция балльно-рейтинговой системы (БРС). Традиционно, БРС – это система правил, позволяющая количественно оценить (путем накопления баллов) результаты работы обучающегося по дисциплине в течение семестра и рассчитать общий средний показатель успеваемости по итогам изучения, как отдельной дисциплины, так и всей образовательной программы в целом. [3, с. 30]. В данной работе БРС рассматривается как организующий каркас (основа) всего учебного процесса в логике «перевернутого класса». Целью работы является описание и апробация соответствующей методики.

Исследование проводилось в 2024/25 учебном году на базе техникума в группе 2 курса специальности «Банковское дело» (выборка 16 человек).

В качестве основной дисциплины для апробации была выбрана «Финансовая математика» в силу её высокой инструментальной и практической значимости для будущей профессии обучающихся. Использовался метод педагогического эксперимента, включающий проектирование учебного процесса, его реализацию, а также последующий сбор данных через анкетирование студентов и анализ их учебной деятельности (итогового рейтинга). В отличие от упрощённых систем, данная БРС была максимально детализирована и включала 28 различных оценочных мероприятий в течение семестра. Каждое мероприятие соответствовало одному из четырёх последовательных этапов цикла и выполняло конкретную организующую функцию (табл. 1), что обеспечивало полный охват учебной активности: от дистанционной самостоятельной работы до итоговой комплексной проверки компетенций.

Ключевыми принципами реализации стали:

– прозрачность: полная таблица БРС с критериями перевода баллов в итоговую оценку была предоставлена студентам в первый день семестра, формируя чёткое понимание «правил игры» и конечной цели;

– обязательность последовательности: невыполнение или неудовлетворительное выполнение дистанционного доаудиторного задания (например, онлайн-теста) не только лишало студента баллов на этом этапе, но и объективно затрудняло получение баллов на последующих аудиторных практических занятиях. Это создавало причинно-следственную связь, имитирующую логику реальной профессиональной деятельности;

– мотивация к регулярности: минимальный порог для получения зачёта был установлен на уровне 120 из 237 возможных баллов. Данный порог был рассчитан так, чтобы его достижение было объективно невозможно за счёт разовых усилий в конце семестра, но вполне достижимо при систематической работе в рамках предложенного цикла. Это превращало регулярную учебную активность из рекомендации в необходимость.

Таблица 1

**Фрагмент структуры детализированной БРС по дисциплине
«Финансовая математика»**

Тип деятельности / Этап	Примеры оценочных мероприятий	Вес в баллах (пример)	Организирующая функция в модели «перевернутый класс»
Доаудиторный (самостоятельная подготовка)	Онлайн-тест по видеоролику «Проценты», задание «Дисконтирование»	3-5 баллов	Стимулирование и верификация самостоятельного изучения теории. Баллы являются допуском к практическому этапу

Продолжение таблицы 1

Аудиторный (активная практика)	Решение кейса в парах, устная сдача формул, опрос	2-5 баллов	Оценивание активности и качества применения теории в смоделированных профессиональных ситуациях под руководством преподавателя.
Контрольно- закрепляющий	Практическая работа №1-10, тест «Эквивалентность»	6-25 баллов	Диагностика глубины понимания и умения применять знания в новых условиях.
Итоговый	Зачетная работа	до 26 баллов	Интегральная оценка сформированных профессиональных компетенций.

Таким образом, БРС в данной методике трансформировалась из системы констатирующего контроля в управляющий механизм, который явно выстраивал траекторию студента, обеспечивая выполнение ключевого условия эффективности «перевернутого класса» — ответственной самостоятельной подготовки к каждому практическому занятию.

Оценка эффективности методики опиралась на два взаимодополняющих источника данных: субъективное восприятие студентов и объективные показатели их учебной деятельности. Результаты анонимного анкетирования (N=16) показали высокий уровень принятия студентами нового формата обучения, что является косвенным, но важным свидетельством корректности построения учебного процесса. Так, 75% респондентов оценили предоставленный для самостоятельной работы видеоконтент как понятный и достаточный для первичного усвоения теории. Ключевым, однако, является тот факт, что 83% (13 человек) отметили конкретную полезность регулярных тестов и заданий в рамках БРС для систематического закрепления знаний. Этот показатель свидетельствует о том, что студенты восприняли не отдельные элементы, а именно систему как органичную и полезную часть обучения. БРС, таким образом, выполнила свою мотивирующую и навигационную функцию, сделав процесс самостоятельной подготовки осмысленным и целевым.

Более весомым доказательством результативности методики стал анализ итогового рейтинга группы, сформированного по правилам детализированной БРС. Все 16 студентов, допущенных до зачёта, преодолели установленный минимальный порог в 120 баллов. Это свидетельствует о том, что предложенный механизм гарантированно обеспечил освоение всеми

обучающимися базового (минимального) уровня запланированных компетенций по дисциплине. Накопленные баллы объективно отразили разницу в уровне вовлечённости, регулярности и качества работы студентов в течение семестра. Это вылилось в следующее распределение итоговых оценок, переведённых из рейтинга: «отлично» — 12,5% (2 чел.), «хорошо» — 25% (4 чел.), «удовлетворительно» — 62,5% (10 чел.). Такое распределение, где большая часть оценок сосредоточена в зоне «удовлетворительно», является типичным для группы СПО и подтверждает, что система оценивания не была искусственно «заточена» на завышение результатов, а адекватно отразила реальную картину.

Важнейшим диагностическим наблюдением стала выявленная устойчивая корреляция: студенты, систематически пропускавшие или формально выполнявшие дистанционный этап (онлайн-тесты), неизменно демонстрировали существенно более низкие результаты на последующих аудиторных практических работах и контрольных мероприятиях. Это наглядно доказало работоспособность заложенного в методику принципа жёсткой связанности этапов: БРС не просто фиксировала разрозненные успехи, а жёстко структурировала учебный процесс, где каждый последующий этап закономерно вытекал из предыдущего. Невыполнение самостоятельной работы делало эффективное участие в практике объективно затруднительным, что и отражалось в баллах.

Таким образом, апробация подтвердила, что интеграция модели «перевёрнутый класс» с детализированной балльно-рейтинговой системой является эффективным решением проблемы самоорганизации студентов в СПО. Предложенная методика, где БРС играет роль организующего каркаса, не только гарантирует освоение базовых компетенций всеми обучающимися и обеспечивает объективность оценивания, но и радикально увеличивает долю практико-ориентированной деятельности в аудитории. Научно-методическая новизна подхода заключается именно в этом переосмыслении функции БРС: из инструмента финального контроля она трансформируется в системообразующий элемент, который предопределяет и структурирует ежедневную учебную активность студента, обеспечивая тем самым жизнеспособность и эффективность модели «перевёрнутый класс» в условиях СПО. Данный подход обладает высоким потенциалом тиражирования и может быть рекомендован для широкого внедрения в практико-ориентированные дисциплины среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Марков С.В. О методике «перевернутый класс»: особенности и перспективы//Человеческий капитал. – 2022. – № 12 (168). – С.178-182.
2. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения//Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74-78.
3. Гуменникова Ю.В., Кайдалова Л.В., Золкин А.Л. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов вуза по математике // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – № 85. – С. 29-34.

© Ермоленко Н.Д., 2026

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Алексеев Григорий Анатольевич

курсант

Научный руководитель: **Мартынова Наталия Анатольевна**

к.филол.н., доцент

ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт

МВД России имени В.В. Лукьянова»

Аннотация: Статья посвящена исследованию роли личности педагога в образовательном процессе. Роль личности педагога в образовательном процессе становится не просто важной, а фундаментальной. Современный педагог – это не просто носитель знаний, а фасилитатор, который помогает ученикам самостоятельно добывать знания, анализировать информацию, делать выводы.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическая деятельность, личность педагога, сотрудничество, глобализация.

THE ROLE OF THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Alekseev Grigory Anatolyevich

cadet

Scientific supervisor: Natalia Anatolyevna Martynova

Abstract: The article is devoted to the study of the role of the teacher's personality in the educational process. The role of the teacher's personality in the educational process is becoming not just important, but fundamental. A modern teacher is not just a knowledge carrier, but a facilitator who helps students independently acquire knowledge, analyze information, and draw conclusions.

Key words: educational process, pedagogical activity, teacher's personality, cooperation, globalization.

В современном мире, где информация доступна на расстоянии клика, а технологии стремительно развиваются, роль педагога претерпевает значительные изменения. Он перестает быть просто транслятором знаний и становится чем-то гораздо большим – наставником, вдохновителем,

проводником в мир открытий, а главное – архитектором будущего, формирующим личности, способные к критическому мышлению, адаптации и созиданию. В этом контексте роль личности педагога в образовательном процессе становится не просто важной, а фундаментальной.

Успешность педагогической деятельности зависит от умения организовать учебный процесс, умения стимулировать познавательную и творческую активность учащихся, осуществлять мониторинг и диагностику эффективности учебной деятельности [1].

Даже самые совершенные учебные программы и инновационные методики не смогут полностью реализовать свой потенциал без участия сильной, харизматичной и профессиональной личности педагога. Учебный процесс – это не всегда легко и увлекательно. Именно личность педагога, его энтузиазм, страсть к предмету и вера в каждого ученика способны зажечь искру любопытства, преодолеть трудности и вдохновить на новые свершения. Учитель, который сам горит своим делом, способен передать этот огонь своим подопечным. Образование – это не только передача фактов, но и формирование системы ценностей, этических принципов, гражданской позиции. Личность педагога, его моральные качества, жизненные установки, способность к эмпатии и справедливости становятся мощным примером для подражания. Дети учатся не только тому, что говорит учитель, но и тому, как он живет, как относится к людям, как решает проблемы. Атмосфера в классе, уровень доверия, открытость к диалогу, психологический комфорт – все это напрямую зависит от личности педагога. Учитель, способный создать поддерживающую и стимулирующую среду, где каждый ученик чувствует себя принятым и ценным, способствует раскрытию его потенциала. Каждый ребенок уникален. Личность педагога позволяет ему видеть за общими чертами индивидуальные особенности, потребности и таланты каждого ученика. Способность адаптировать материал, находить индивидуальные подходы, поддерживать в трудную минуту – это проявление глубокой эмпатии и профессионализма, которые не могут быть заменены алгоритмами. Коммуникация, сотрудничество, критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект – эти навыки становятся все более востребованными в современном мире. Личность педагога, его умение моделировать ситуации, стимулировать дискуссии, поощрять командную работу, развивать саморефлексию, играет ключевую роль в формировании этих компетенций. Для многих детей учитель становится одним из первых

взрослых, с которым они взаимодействуют вне семьи. Его поведение, речь, манеры, отношение к работе и жизни формируют у детей представление о мире взрослых, о профессионализме, ответственности и человечности. Профессионально важные качества как индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения, рассматривает В.Д. Шадриков [2].

Чтобы эффективно выполнять свою миссию, педагог должен обладать целым комплексом личностных качеств:

- Профессионализм и компетентность: Глубокое знание предмета, владение современными методиками, постоянное самообразование.
- Эмпатия и чуткость: Способность понимать чувства и потребности учеников, проявлять сострадание и поддержку.
- Справедливость и объективность: Беспристрастное отношение ко всем ученикам, умение оценивать их труд и достижения.
- Терпение и выдержка: Способность сохранять спокойствие в сложных ситуациях, находить конструктивные решения.
- Креативность и гибкость: Готовность к экспериментам, поиску новых подходов, адаптации к меняющимся условиям.
- Оптимизм и чувство юмора: Позитивный настрой, способность разрядить обстановку, создать легкую и непринужденную атмосферу.
- Лидерские качества: Умение вести за собой, вдохновлять, организовывать и мотивировать.
- Ответственность и самодисциплина: Осознание важности своей миссии, пунктуальность, организованность.
- Культура речи и поведения: Образец для подражания в общении и манерах.

В условиях цифровизации и глобализации роль личности педагога становится еще более значимой. Он должен не только уметь использовать новые технологии, но и помогать ученикам ориентироваться в огромном потоке информации, развивать критическое мышление, отличать фейки от фактов. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. Доля творчества в работе педагога определяет его вклад собственных возможностей, способностей и усилий в свою деятельность [3].

Современный педагог – это не просто носитель знаний, а фасилитатор, который помогает ученикам самостоятельно добывать знания, анализировать

информацию, делать выводы. Он – ментор, который направляет, поддерживает и вдохновляет на саморазвитие. Он – коуч, который помогает раскрыть внутренний потенциал и достичь поставленных целей.

Личность педагога – это не просто один из факторов, а центральный элемент образовательного процесса. Она определяет качество обучения, формирует атмосферу в классе, влияет на развитие каждого ребенка и, в конечном итоге, на будущее общества. Инвестиции в развитие личности педагога, его профессиональный рост и благополучие – это инвестиции в будущее поколение, способное к инновациям, критическому мышлению и созиданию.

В эпоху, когда машины могут выполнять рутинные задачи и предоставлять информацию, человеческий фактор, эмпатия, способность вдохновлять и формировать ценности становятся бесценными. Именно поэтому личность педагога есть и будет оставаться незаменимой и определяющей в образовательном процессе, выступая маяком, освещающим путь к знаниям, мудрости и самореализации для каждого ученика.

Список литературы

1. Лукпанова В. В. Социально-психологические факторы профессиональной деформации личности педагога / В. В. Лукпанова, Н. П. Давыдова // Страховские чтения. – 2022. – № 30. – С. 191-197. – EDN НКЛТУС.
2. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Изд-во «Университетская книга», 2010. – 320 с. EDN: RAZRQT
3. Москвина М. В. Роль личности педагога в творческом развитии личности ребёнка / М. В. Москвина // Вестник научных конференций. – 2018. – № 12-3(40). – С. 135-137. – EDN YWTJRR.

© Алексеев Г.А., 2026

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН

Алехин Максим Александрович

курсант

Научный руководитель: **Мартынова Наталия Анатольевна**

к.филол.н., доцент

ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт

МВД России имени В.В. Лукьянова»

Аннотация: Статья посвящена исследованию практического опыта педагога как ключевого фактора эффективности преподавания профессионально ориентированных дисциплин. Авторы рассмотрели различные формы практического опыта педагога. Практический опыт педагога является критически важным фактором для эффективного преподавания профессионально ориентированных дисциплин.

Ключевые слова: образовательный процесс, практический опыт педагога, педагогическая деятельность, эффективность преподавания, профессионально ориентированные дисциплины.

PRACTICAL EXPERIENCE OF A TEACHER AS A KEY FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES

Alekhin Maxim Alexandrovich

cadet

Scientific supervisor: **Martynova Natalia Anatolyevna**

Abstract: The article is devoted to the study of the practical experience of a teacher as a key factor in the effectiveness of teaching professionally oriented disciplines. The authors examined various forms of practical experience of a teacher. The practical experience of a teacher is a critical factor for effective teaching of professionally oriented disciplines.

Key words: educational process, practical experience of a teacher, pedagogical activity, teaching effectiveness, professionally oriented disciplines.

В современном мире, где рынок труда постоянно меняется и требует от специалистов не только теоретических знаний, но и практических навыков, роль профессионально ориентированных дисциплин становится особенно значимой. Однако эффективность их преподавания напрямую зависит от множества факторов, среди которых одним из наиболее влиятельных является практический опыт самого педагога.

Профессионально ориентированные дисциплины, будь то инженерное дело, медицина, IT или дизайн, по своей сути призваны подготовить студентов к реальной трудовой деятельности. Это означает, что простое изложение фактов и формул, пусть даже самое подробное, не может быть достаточным. Студентам необходимо понимать контекст применения знаний, развивать практические навыки (умение работать с оборудованием, программным обеспечением, анализировать данные, принимать решения в условиях неопределенности), осознавать этические и социальные аспекты профессии, формировать профессиональное мышление (способность критически мыслить, находить нестандартные решения, адаптироваться к изменениям).

Именно здесь на первый план выходит практический опыт педагога. Преподаватель, который сам прошел путь от студента до практикующего специалиста, обладает уникальным набором компетенций, позволяющих ему привносить реальные кейсы и примеры. Вместо абстрактных задач педагог может использовать примеры из собственной практики, демонстрируя, как теория применяется для решения конкретных проблем. Это делает материал более живым, понятным и запоминающимся.

Опыт позволяет делиться «неписаными правилами» профессии. Существуют нюансы, тонкости и «лайфхаки», которые невозможно найти в учебниках. Опытный практик может передать эти знания, помогая студентам избежать типичных ошибок и быстрее адаптироваться к профессиональной среде.

Опытный педагог может обосновывать актуальность изучаемого материала. Когда педагог может объяснить, почему та или иная тема важна для будущей карьеры, ссылаясь на свой опыт, мотивация студентов к обучению значительно возрастает.

Опыт помогает педагогу развивать критическое мышление и проблемно ориентированный подход. Практический опыт позволяет педагогу ставить перед студентами задачи, максимально приближенные к реальным,

стимулируя их к поиску решений, анализу различных вариантов и оценке рисков.

Педагог формирует профессиональную этику и ценности. Личный пример и рассказы о профессиональных дилеммах помогают студентам осознать ответственность, которая ложится на плечи специалиста.

Наличие опыта помогает обеспечивать актуальность учебных программ. Педагог-практик лучше понимает текущие тренды в отрасли, новые технологии и требования работодателей, что позволяет ему своевременно корректировать содержание курсов и методики преподавания.

Именно опытный педагог может выступать в роли наставника и ментора. Помимо передачи знаний, опытный педагог может стать для студентов источником вдохновения, дать ценные советы по построению карьеры, помочь в выборе специализации. И этот путь мы видим в воздействии самой личности педагога не только на прямых учеников, продолжателей дела учителей, но и в целом на социум, общество, ту или иную страну [1].

Практический опыт педагога может проявляться в различных формах, обогащая учебный процесс:

- Использование проектного обучения – руководство реальными или максимально приближенными к реальным проектами, где студенты сталкиваются с вызовами, аналогичными тем, что встречаются в профессиональной деятельности.

- Организация стажировок и практик – установление связей с предприятиями и организациями, где студенты могут получить первый практический опыт под руководством опытного педагога.

- Приглашение практикующих специалистов – привлечение коллег из отрасли для проведения лекций, мастер-классов, круглых столов, что расширяет кругозор студентов и знакомит их с различными точками зрения.

- Разработка и внедрение симуляций и деловых игр – создание интерактивных сценариев, имитирующих реальные профессиональные ситуации, где студенты могут принимать решения и видеть их последствия.

Необходимость адаптации к педагогической деятельности означает, что опыт работы в индустрии не всегда автоматически означает умение эффективно преподавать. Педагогическая деятельность требует специфических навыков, таких как умение объяснять сложные вещи простым языком, управлять аудиторией, оценивать знания.

Недостаточная мотивация к преподаванию часто приводит к тому, что некоторые специалисты могут рассматривать преподавание как второстепенную деятельность, не уделяя ей должного внимания.

Для преодоления этих вызовов необходимы комплексные меры. Во-первых, это создание привлекательных условий труда, в нашем случае, это конкурентоспособная заработная плата, гибкий график, возможности для профессионального роста и развития в рамках образовательного учреждения.

Во-вторых, создание системы поддержки и обучения педагогов: организация курсов повышения квалификации по педагогическим методикам, тренингов по работе с современными образовательными технологиями, менторских программ для начинающих преподавателей с опытом.

В-третьих, развитие партнерских отношений с индустрией, то есть создание совместных образовательных программ, привлечение специалистов для проведения мастер-классов и лекций на постоянной основе, организация стажировок для педагогов в ведущих компаниях.

В-четвертых, формирование культуры признания и поощрения, так как необходимо отмечать и поощрять педагогов, которые успешно сочетают практическую деятельность с преподаванием, демонстрируя высокие результаты в подготовке студентов.

В-пятых, необходимо применять гибкие формы сотрудничества, то есть возможность привлечения специалистов на условиях частичной занятости, проектной работы, что позволяет им совмещать основную деятельность с преподаванием.

Начинающим педагогам также как и ученикам нужен авторитетный опытный наставник, который поможет им разобраться в мире, полном мощных технологических открытий. Но чтобы стать таким наставником, важно искать наиболее эффективные формы наставничества, которые будут направлены не только на развитие его педагогического мастерства, но и смежных сфер [2].

Практический опыт педагога является не просто желательным, а критически важным фактором для эффективного преподавания профессионально-ориентированных дисциплин. Он трансформирует обучение из пассивного усвоения информации в активный процесс формирования компетенций, необходимых для успешной карьеры. Инвестиции в привлечение, поддержку и развитие педагогов с реальным опытом – это инвестиции в будущее профессионального образования и, как следствие,

в конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Только такой подход позволит образовательным учреждениям по-настоящему готовить специалистов, готовых к вызовам современного мира.

Список литературы

1. Соловейчик С. Л. Час ученичества / С. Л. Соловейчик. - М., 1970.
2. Славгородская Е. А. Объединение традиционных и инновационных форм наставничества с целью повышения качества работы педагогов с небольшим опытом работы / Е. А. Славгородская // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2023. – № 1. – С. 82-86. – EDN LIQONA.

© Алехин М.А., 2026

ВАЖНОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Алымова Елизавета Дмитриевна

курсант

Научный руководитель: Мартынова Наталия Анатольевна

к.филол.н., доцент

ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт

МВД России имени В.В. Лукьянова»

Аннотация: Статья посвящена исследованию важности личностной мотивации в образовательном процессе. Личностная мотивация – это внутреннее побуждение человека к действию, основанное на его собственных ценностях, интересах, потребностях и стремлениях. Образовательный процесс, ориентированный на развитие личностной мотивации, готовит студентов к вызовам профессиональной и личной жизни.

Ключевые слова: образовательный процесс, самомотивация, развитие личностной самомотивации, саморегуляция, самоконтроль.

THE IMPORTANCE OF PERSONAL MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Alymova Elizaveta Dmitrievna

cadet

Scientific supervisor: Martynova Natalia Anatolyevna

Abstract: The article is devoted to the study of the importance of personal motivation in the educational process. Personal motivation is an internal motivation of a person to act based on his own values, interests, needs and aspirations. The educational process, focused on the development of personal motivation, prepares students for the challenges of professional and personal life.

Key words: educational process, self-motivation, development of personal self-motivation, self-regulation, self-control

Образование – это не просто передача знаний, но и формирование личности, способной к саморазвитию и адаптации в постоянно меняющемся

мире. В этом процессе ключевую роль играет мотивация, особенно личностная мотивация. Она является движущей силой, которая определяет степень вовлеченности студента, его настойчивость в достижении целей и, в конечном итоге, успешность обучения. Последние исследования и наблюдения показали, что воспитательную функцию в образовании необходимо не только восстанавливать, но и обогащать новыми концепциями и методиками [1].

Личностная мотивация – это внутреннее побуждение человека к действию, основанное на его собственных ценностях, интересах, потребностях и стремлениях. Учащийся должен постепенно, но неуклонно приобретать ответственность за свою учебную деятельность [2]. В контексте образования это означает, что студент учится не только потому, что «надо» (внешняя мотивация), а потому, что он видит в этом смысл для себя, для своего будущего, для своего личностного роста. Это может быть желание овладеть новыми знаниями и навыками (из любопытства, стремления к самосовершенствованию), достичь определенной цели (получить престижную профессию, реализовать мечту), развить свои способности (раскрыть свой потенциал, стать экспертом в какой-либо области), получить признание (от преподавателей, сверстников, будущих работодателей), решить личные проблемы (найти ответы на волнующие вопросы, улучшить качество жизни), повышение эффективности обучения (студент, мотивированный изнутри, проявляет большую активность на занятиях, глубже вникает в материал, задает вопросы, ищет дополнительную информацию).

Личностная мотивация побуждает студента брать на себя ответственность за свое обучение. Он сам ищет пути решения проблем, планирует свое время, ставит перед собой задачи. Это формирует важные навыки саморегуляции и самоконтроля. Формирование устойчивого интереса к предмету приводит к тому, что обучение соответствует внутренним потребностям и интересам, оно перестает быть рутинной и превращается в увлекательный процесс. Это способствует формированию долгосрочного интереса к предмету или области знаний, что является основой для непрерывного образования. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика [3].

Образовательный процесс неизбежно сопряжен с трудностями и неудачами. Личностная мотивация дает студенту силы не сдаваться, искать

новые подходы, учиться на ошибках. Она формирует устойчивость и целеустремленность.

Мотивированный студент не просто пассивно воспринимает информацию, а активно ее осмысливает, анализирует, ищет нестандартные решения. Это стимулирует развитие критического мышления и творческих способностей.

Успехи, достигнутые благодаря внутренней мотивации, укрепляют веру студента в свои силы, повышают его самооценку. Это создает позитивный цикл, где успех порождает еще большую мотивацию.

В современном мире успех во многом зависит от способности человека к самомотивации, постановке целей и их достижению. Образовательный процесс, ориентированный на развитие личностной мотивации, готовит студентов к вызовам профессиональной и личной жизни.

Развитие личностной мотивации – это задача, требующая комплексного подхода со стороны преподавателей, образовательных учреждений и самих студентов.

Атмосфера доверия, поддержки, уважения к индивидуальности каждого студента способствует раскрытию его потенциала. Связь изучаемого материала с реальной жизнью, профессиональными задачами, личными интересами студентов делает его более значимым и интересным. Проектная деятельность, дискуссии, кейс-стади, ролевые игры вовлекают студентов в активное познание, дают им возможность проявить себя. Возможность выбирать темы для исследований, формы отчетности, темп обучения повышает чувство ответственности и контроля над своим образованием.

Совместно со студентами определение конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных по времени (SMART) целей помогает им видеть прогресс и чувствовать удовлетворение от достигнутого. Регулярная, своевременная и конкретная обратная связь, фокусирующаяся не только на ошибках, но и на сильных сторонах и путях улучшения, помогает студентам понять свои достижения и зоны роста. Стимулирование студентов к анализу своего учебного процесса, выявлению своих сильных и слабых сторон, а также к осознанию своих мотивов, способствует развитию самопонимания и саморегуляции. Работа в группах, обмен идеями и совместное решение задач не только развивают социальные навыки, но и могут стимулировать мотивацию через взаимную поддержку и здоровую конкуренцию. Преподаватели, искренне увлеченные своим предметом,

способны передать эту страсть студентам, делая обучение более захватывающим и вдохновляющим. Учет индивидуальных особенностей, темпа обучения и интересов каждого студента позволяет создать более персонализированный и, следовательно, более мотивирующий образовательный опыт. Адаптивные обучающие платформы, интерактивные симуляции и доступ к разнообразным онлайн-ресурсам могут помочь студентам находить информацию и задания, соответствующие их уровню и интересам.

Связь обучения с будущей карьерой и личными амбициями: Четкое объяснение того, как полученные знания и навыки могут быть применены в будущей профессиональной деятельности или способствовать достижению личных целей, делает обучение более осмысленным.

Создание атмосферы психологической безопасности: Студенты должны чувствовать себя комфортно, задавая вопросы, выражая сомнения и совершая ошибки, не опасаясь осуждения. Это способствует более открытому и активному участию в учебном процессе.

Признание и поощрение усилий и достижений: Отмечание успехов, как больших, так и малых, а также признание усилий, приложенных студентами, укрепляет их уверенность в себе и стимулирует дальнейшее стремление к совершенствованию.

В заключение, личностная мотивация является краеугольным камнем успешного образования. Она превращает пассивного получателя информации в активного исследователя, творца и саморазвивающуюся личность. Инвестиции в развитие этой внутренней движущей силы студентов – это инвестиции в их будущее и в будущее общества в целом. Образовательные учреждения и преподаватели, осознающие и активно работающие над стимулированием личностной мотивации, создают условия для формирования не просто образованных людей, но и целеустремленных, инициативных и счастливых личностей.

Список литературы

1. Миронов И. П. Современный подход к успешной социализации и идентификации студентов технического вуза / И. П. Миронов, Т. А. Белозерова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2020. – № 4. – С. 54-67. – DOI 10.15593/2224-9354/2020.4.5. – EDN BNEBHZ.

2. Черемных В. Ю. Перспективы индивидуально-личностных траекторий развития обучающихся в современном российском образовании / В. Ю. Черемных, Л. С. Яковлев // Вестник общественных и гуманитарных наук. – 2025. – Т. 6, № 2. – С. 33-40. – EDN HLQGFY.

3. Гордеева Т. О. Как сформировать желание учиться? Материалы к проведению семинара для учителей / Т. О. Гордеева // Школьный психолог. - 2009. - № 7. - С. 4-5. - Текст: непосредственный.

© Алымова Е.Д., 2026

УДК 37.015.31

DOI 10.46916/02022026-1-978-5-00215-994-9

**THE IMPACT OF COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES
IN INCLUSIVE CLASSROOMS ON THE SOCIAL SKILLS
DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH MILD AUTISM**

Wei Limin

PhD doctoral studies

Kyrgyz State University named after I. Arabaev

Abstract: The integration of students with mild Autism Spectrum Disorder (ASD) into inclusive classrooms faces social integration challenges beyond academics. While offering peer interaction opportunities, these students often experience social isolation due to core communication difficulties. This paper argues that structured cooperative learning strategies are a critical intervention to bridge this gap. By fostering positive interdependence and individual accountability, they create a predictable social environment where students can practice skills like turn-taking and problem-solving through peer modeling. Effective implementation requires systematic teacher training, peer preparation, and visual supports. When applied faithfully, cooperative learning becomes a potent catalyst for genuine social inclusion and skill development, fulfilling a core promise of inclusive education.

Key words: inclusive education, cooperative learning, mild autism spectrum disorder, social skills development, peer-mediated intervention

Introduction

Integrating students with mild ASD into inclusive classrooms poses a major social, not just academic, challenge. Despite peer access, core social-communication difficulties often lead to isolation. This paper contends structured cooperative learning is a vital intervention to bridge this gap. It establishes positive interdependence and individual accountability, creating a predictable environment for practicing skills like turn-taking and collaborative problem-solving through peer modeling. Success depends on systematic implementation: teacher training in cooperative methods and ASD supports, peer preparation, and visual aids. Faithfully applied, cooperative learning acts as a potent catalyst for genuine social inclusion and skill development, realizing a core goal of inclusive education.

Theoretical Foundations and Core Mechanics

Cooperative learning is distinguished from simple group activity by its foundational theoretical principles and specific structural elements. Its efficacy is rooted in social interdependence theory, which posits that goals can be structured to promote either positive interdependence (where individuals perceive their success is linked to others') or negative interdependence. Cooperative learning strategically engineers positive interdependence. Furthermore, social learning theory, as advanced by Bandura, underscores the importance of observation and modeling in learning; within a cooperative group, peers naturally model appropriate social behaviors and communication patterns for the student with autism to observe and emulate. Perhaps most pertinent is Allport's contact hypothesis, which argues that intergroup contact reduces prejudice and fosters relationships under specific conditions: equal status, common goals, intergroup cooperation, and institutional support. A well-structured cooperative learning activity explicitly creates these conditions by assigning complementary roles (ensuring equal status), defining a shared group product (establishing common goals), requiring collaboration to succeed, and being facilitated by a supportive teacher.

The translation of theory into practice relies on five essential elements that must be present to classify an activity as true cooperative learning. First, positive interdependence must be established, making students feel they "sink or swim together." This can be achieved through mutual goals, divided resources, or assigned complementary roles. Second, individual and group accountability ensures that each member's contribution is assessed and that the group is responsible for all members' learning, preventing "free-riding." Third, promotive face-to-face interaction is encouraged, requiring students to explain concepts, discuss strategies, and teach one another. Fourth, the direct teaching and practice of interpersonal and small-group social skills—such as leadership, decision-making, trust-building, and conflict management—are built into the process. Finally, group processing involves reflecting on how well the team is functioning and how to improve its effectiveness. For students with mild autism, the explicitness of these elements is beneficial. The structure reduces the ambiguity of social situations, the clear roles provide a script for interaction, and the focus on social skills makes implicit expectations explicit, thereby lowering anxiety and providing a safe framework for social risk-taking.

Alignment with the Social Profile of Mild Autism

The social cognitive profile of students with mild autism both explains their challenges in unstructured social settings and reveals why a structured cooperative

approach can be particularly effective. These individuals often exhibit strengths in rule-based systems and a preference for predictable, orderly environments, yet struggle with the fluid, implicit, and unpredictable nature of typical social interplay. Difficulties with theory of mind—inferring the thoughts and perspectives of others—can make collaborative reasoning challenging. Challenges in central coherence, or seeing the "big picture," may cause them to focus on details of a task at the expense of group harmony. Moreover, executive function difficulties can impede the flexible thinking and self-regulation needed for dynamic group work.

Paradoxically, these same characteristics make the engineered environment of cooperative learning a potential fit. The strategy's inherent structure provides the predictability and clarity that can mitigate anxiety. Positive interdependence offers a clear, logical reason for social engagement that may be more readily understood than abstract social motives. Assigned roles (e.g., recorder, materials manager, checker) provide a concrete social script, telling the student precisely what they are supposed to say and do within the interaction. The direct instruction of social skills demystifies the hidden curriculum of group work. Instead of being expected to intuitively know how to contribute or disagree politely, the skill is taught, modeled, and practiced within a meaningful context. Therefore, cooperative learning does not merely expose the student to social interaction; it scaffolds and supports that interaction in a way that aligns with their cognitive processing style, turning a potential stressor into a manageable and even rewarding learning opportunity.

Implementation and Empirical Support

Successful implementation transcends merely putting students into groups and assigning a task. It requires careful pre-planning, ongoing support, and targeted instruction. The process begins with teacher preparation; educators must be proficient in both the technical execution of cooperative learning methods and in understanding the specific social and sensory needs of students with autism. This dual competence allows for necessary adaptations, such as incorporating visual supports (task checklists, conversation cue cards), defining interaction spaces to reduce sensory overload, or pre-teaching a specific social skill like "how to ask for clarification" before the group activity begins.

Equally critical is the preparation of neurotypical peers. Research underscores that simply placing students together is insufficient. Peers may benefit from autism-awareness discussions that foster empathy and from direct instruction in their roles as supportive collaborators—how to prompt, how to wait for a response, and how to

provide positive reinforcement. This peer-mediated component is a powerful active ingredient in the intervention.

Specific cooperative learning structures have demonstrated promise in research. The Jigsaw method, where each group member becomes an "expert" on one segment of the material and then teaches it to their teammates, creates built-in positive interdependence and a legitimate, valued role for the student with autism. Think-Pair-Share offers a low-pressure entry point, allowing the student to rehearse a response with one partner before speaking to the whole class. Structured Academic Controversy guides students through the process of respectfully debating differing sides of an issue, providing a framework for managing disagreement—a typically complex social scenario.

Empirical evidence supports these practices. A study focused on a "Share-Collaborate" group intervention reported significant increases in prosocial behaviors like sharing and helping among children with ASD, alongside reductions in externalizing problems. Another investigation found that the social skill growth of individuals in cooperative settings was positively influenced by the overall social skill level of their group peers, highlighting the importance of group composition and peer modeling. Furthermore, research utilizing single-subject designs has documented measurable increases in social initiations and responses during cooperative learning activities compared to baseline periods of unstructured work. These findings collectively suggest that the strategy can effectively increase the frequency, quality, and reciprocity of social interactions for students with mild autism in inclusive settings.

Challenges, Considerations, and Future Directions

Despite its potential, implementing cooperative learning for this population is not without challenges. The heterogeneity of the autism spectrum means strategies must be individualized; what works for one student may need adjustment for another. Some students may initially find the social demands overwhelming, necessitating a gradual increase in interaction time or group size. Ensuring individual accountability without creating undue stress requires careful monitoring. Furthermore, the ultimate goal is the generalization of skills beyond the structured cooperative activity to lunchrooms, playgrounds, and other social settings—a transition that often requires additional planning and support, such as priming or peer buddies.

Future research should continue to refine these practices. Longitudinal studies are needed to examine the sustained impact on social competence and friendship

development over time. More research is also required to determine the most effective methods for training both teachers and peers to maximize fidelity and outcomes. Additionally, exploring the intersection of cooperative learning with technology-aided interventions, such as using tablets for visual supports or communication within the group, presents a promising avenue for innovation.

Conclusion

Inclusive education represents a moral and educational commitment to valuing and nurturing all students. For students with mild autism, this commitment remains unfulfilled if they are physically present but socially isolated. Cooperative learning strategies offer a powerful, evidence-based pathway to transform the inclusive classroom from a mere shared space into a dynamic community of social learning. By leveraging theoretical principles of social interdependence and contact, and by providing the explicit structure, defined roles, and direct skill instruction that these students require, educators can engineer successful social experiences. These structured experiences build competence and confidence, moving the student with autism from the periphery of classroom social life towards meaningful participation. While implementation demands careful preparation and adaptability, the outcome—a classroom where diversity in social cognition is not a barrier but a facet of collective learning—is central to the true spirit of inclusion. Therefore, the systematic integration of cooperative learning is not merely an instructional choice, but a necessary step in ensuring that inclusive education delivers on its promise of social and academic belonging for every learner.

References

1. Banda, D. R., & Hart, S. L. (2010). Increasing peer-to-peer social skills through direct instruction in two elementary students with autism. *Child & Family Behavior Therapy*, 32 (2), 139-147.
2. Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 70-78.
3. Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (4), 179-193.
4. Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum

disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889.

5. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.

6. Kamps, D. M., Leonard, B., Potucek, J., & Garrison-Harrell, L. (1995). Cooperative learning groups in reading: An integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Behavioral Disorders*, 21 (1), 89-109.

7. Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 26-36.

8. O'Connor, E. (2016). The use of 'circle of friends' strategy to improve social interactions and acceptance of a student with autism in a mainstream post-primary school. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 29 (2), 114-130.

9. Wang, S., & Liu, Y. (2021). The intervention effect of "Share-Collaborate" group on improving prosocial behaviors of children with autism spectrum disorder. *Chinese Journal of Special Education*, (5), 45-52. [王硕 & 刘艳. (2021). “分享-合作”团体提升孤独症儿童亲社会行为的干预效果. *中国特殊教育*, (5), 45-52.]

10. Zheng, Y., Li, X., & Wang, Q. (2020). An intervention study on cooperative learning promoting social interaction between autistic preschoolers and typically developing peers. *Research in Early Childhood Education*, (12), 30-40. [郑渝萍, 李雪 & 王琴. (2020). 合作学习对自闭症幼儿与普通幼儿社会互动的干预研究. *学前教育研究*, (12), 30-40.]

© Wei Limin

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ-СТОМАТОЛОГОВ:
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ**

Волошина Ирина Михайловна

д.м.н., профессор кафедры
терапевтической стоматологии

Салугин Кирилл Вадимович

преподаватель кафедры физической культуры

Казачук Полина Аркадьевна

Налбандян Инна Месроповна

студенты 4-го курса

стоматологический факультет

ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет»

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические возможности дисциплины «Физическая культура» в системе профессиональной подготовки будущих врачей-стоматологов. Авторы акцентируют внимание на воспитательном, мотивационном и профилактическом потенциале физической культуры как элемента образовательной среды медицинского вуза.

На основе эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования и оценки физической подготовленности студентов первого курса стоматологического факультета, анализируются особенности их мотивации к занятиям физической активностью и уровень сформированности представлений о профессионально обусловленных рисках.

Обосновывается необходимость реализации профессионально ориентированного педагогического подхода к преподаванию физической культуры, направленного на формирование у студентов ценностного отношения к здоровью, развитие саморегуляции и готовности к сохранению профессиональной работоспособности.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, профессиональная подготовка, физическая культура, медицинское образование, стоматология, воспитание личности, здоровьесберегающие технологии, образовательная среда.

**PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF DENTIST DOCTORS: PHYSICAL CULTURE AS A MEANS
OF FORMING PROFESSIONAL HEALTH**

**Voloshina Irina Mikhailovna
Salugin Kirill Vadimovich
Kazachuk Polina Arkadyevna
Nalbandyan Inna Mesropovna**

Abstract: The article discusses the pedagogical opportunities of the discipline «Physical Culture» in the system of professional training of future dentists. The authors focus on the educational, motivational, and preventive potential of physical culture as an element of the educational environment in a medical university. Based on the empirical data obtained during the survey and assessment of the physical fitness of first-year students of the Faculty of Dentistry, the article analyzes the features of their motivation for physical activity and the level of their awareness of professionally-related risks.

The article substantiates the need for a professionally oriented pedagogical approach to teaching physical culture, which aims to foster students' value-based attitude towards health, self-regulation, and readiness to maintain their professional performance.

Key words: higher education pedagogy, professional training, physical education, medical education, dentistry, personality development, health-saving technologies, and educational environment.

Введение

В условиях модернизации высшего образования особую значимость приобретает проблема формирования у обучающихся не только профессиональных компетенций, но и устойчивых личностных установок, обеспечивающих их успешную адаптацию к будущей профессиональной деятельности. Медицинское образование в этом контексте предполагает интеграцию образовательных, воспитательных и здоровьесберегающих задач [1, 4].

Подготовка врача-стоматолога характеризуется высокой интенсивностью учебного процесса и ранним включением студентов в клиническую практику, что требует значительных психофизиологических ресурсов [2, 5, 6]. При этом

образовательная среда вуза должна способствовать формированию у будущих специалистов культуры заботы о собственном здоровье как профессиональной ценности.

Дисциплина «Физическая культура» в медицинском вузе выполняет не только обучающую, но и выраженную воспитательную функцию. Через организацию двигательной активности, педагогическое взаимодействие и формирование положительного эмоционального фона занятий у студентов развиваются навыки саморегуляции, стрессоустойчивости и ответственности за собственное физическое состояние [2, 3, 6].

Несмотря на это, в практике высшего медицинского образования физическая культура нередко воспринимается студентами как формальный компонент учебного плана, что снижает её педагогический потенциал. В связи с этим актуальной становится задача переосмысления содержания и методов преподавания данной дисциплины с учётом профессиональной специфики и потребностей обучающихся.

Цель исследования

Изучить педагогические условия и мотивационные установки, влияющие на отношение студентов первого курса стоматологического факультета к занятиям физической культурой, для последующего совершенствования профессионально ориентированных здоровьесберегающих образовательных технологий.

Материалы и методы

В исследовании применялись методы педагогической диагностики и анализа образовательной среды:

- анкетирование, направленное на выявление ценностных ориентаций и мотивации обучающихся;
- фокус-группы как форма педагогической рефлексии;
- анализ результатов учебной деятельности (выполнение контрольных нормативов) как индикатор сформированности физической подготовленности.

В исследовании приняло участие 138 студентов первого курса стоматологического факультета, из которых 65,4% составили девушки и 34,5% — юноши. У большинства обучающихся (86,7%) медицинские противопоказания к занятиям физической культурой отсутствовали, что позволяет рассматривать выявленные особенности отношения к физической активности преимущественно в педагогическом, а не клиническом контексте.

Анализ отношения студентов к занятиям физической культурой показал, что 41,5% респондентов положительно воспринимают учебные занятия, в то время как 18,5% характеризуют своё отношение как отрицательное, а остальные занимают нейтральную позицию. При этом лишь 43,3% обучающихся отметили улучшение самочувствия после физической нагрузки, тогда как более половины студентов не фиксируют выраженного положительного эффекта, а 20,3% выполняют упражнения преимущественно из чувства учебной обязанности.

С педагогической точки зрения данные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности внутренней мотивации к физической активности. Несмотря на объективно доказанное влияние двигательной активности на эмоциональное состояние, связанное с активацией нейромедиаторных механизмов, у значительной части студентов физическая культура пока не воспринимается как личностно значимая ценность.

В то же время анализ образовательной среды показал выражено позитивный педагогический климат. 86,5% студентов охарактеризовали атмосферу занятий как комфортную, 93,9% отметили их развивающий характер, а 82,4% не испытывают чувства неловкости или психологического напряжения во время тренировок.

Высокую оценку получили и профессиональные качества преподавателей: 94,8% респондентов указали на уважительное отношение, 93,1% — на помощь в освоении учебного материала, 87,7% — на поддержку и мотивацию со стороны педагогов. 94,9% обучающихся считают систему оценивания справедливой, что подтверждает значимость личности преподавателя как ключевого субъекта воспитательного процесса.

С педагогической точки зрения это создаёт благоприятные условия для формирования у студентов устойчивых здоровьесберегающих установок, однако выявленный разрыв между комфортом образовательной среды и уровнем осознанной мотивации указывает на необходимость усиления содержательного компонента занятий.

В структуре мотивации доминируют внешние стимулы: улучшение внешнего вида и физической формы указали 65% студентов, снижение уровня стресса — 55%, общее укрепление здоровья — 40%. При этом лишь 15% респондентов рассматривают физическую активность как средство профилактики профессиональных заболеваний, характерных для стоматологической деятельности.

Среди основных факторов, препятствующих регулярным занятиям, студенты отметили дефицит времени (80%), недостаточную доступность инфраструктуры (35%), выраженную усталость (30%) и отсутствие сформированной привычки к регулярной физической активности (20%).

С педагогической позиции данные результаты указывают на необходимость целенаправленной работы по формированию у обучающихся представлений о здоровье как профессиональной ценности, а также развития навыков саморегуляции и тайм-менеджмента.

Оценка физической подготовленности студентов по результатам выполнения контрольных нормативов показала, что средний балл составил 3,1, что свидетельствует о среднем и ниже среднего уровне развития силы, выносливости, гибкости и координации у большинства первокурсников. Эти удручающие результаты ещё более подчёркивают необходимость систематической и методически выверенной работы, направленной не только на выполнение нормативных требований, но и на формирование готовности организма студентов к будущей профессиональной нагрузке.

Таким образом, представленные эмпирические данные подтверждают, что при наличии благоприятного педагогического климата и положительного отношения к преподавателю (более 90% положительных оценок) у студентов сохраняется преимущественно внешняя мотивация к занятиям физической культурой. Низкая доля обучающихся (15%), осознающих связь физической активности с профилактикой профессиональных рисков, указывает на необходимость усиления воспитательного и просветительского компонентов образовательного процесса.

Выводы

1. Физическая культура в медицинском вузе обладает значительным педагогическим потенциалом и должна рассматриваться как средство воспитания профессионально значимых личностных качеств будущего врача.
2. Профессионально ориентированное содержание занятий способствует формированию у студентов осознанного отношения к здоровью как ресурсу профессиональной деятельности.
3. Реализация здоровьесберегающих педагогических технологий требует междисциплинарного взаимодействия и активной позиции преподавателя как наставника и воспитателя.

Формирование культуры здоровья у будущих врачей-стоматологов является важной педагогической задачей высшей школы и напрямую связано с качеством профессиональной подготовки медицинских кадров.

Список литературы

1. Аюпов И.Ш., Орехов С.Н. Эргономика в работе врача-стоматолога. работа в «четыре руки» // Научное обозрение. Медицинские науки. 2017. № 2. С. 6-13
2. Волошина И.М., Березнева Е.Ю., Золотова Л.Ю., Балчайтис В.В., Хуторная Е.И. Опыт внеаудиторной работы со студентами медицинских вузов, как составляющая конкурентоспособности на образовательном рынке // CATHEDRA — КАФЕДРА. Стоматологическое образование. – 91 (1), 2025.– С. 66-69.
3. Гринько С. Ю., Тарбеев Н. Н. Профессиональные заболевания врача-стоматолога. Физическая культура как мера профилактики и лечения данных заболеваний // Проблемы науки, 2018, № 1, с. 78-80.
4. Любченко Е.С., Скорохватов В.П. Влияние регулярных занятий физической культурой на уровень тревожности у зубных врачей и врачей-стоматологов разного профиля // Научное обозрение. Медицинские науки.– 2020. – № 3. – С. 39-43
5. Салугин Ф. В., Спатаева М. Х., Шредер А. Ю., Земкаюс Д. В. Особенности воздействия дозированной физической нагрузки на функциональное и психоэмоциональное состояние студентов, занимающихся в спортивных секциях и на элективных занятиях физической культурой / // Современные вопросы биомедицины. – 2023. – Т. 7, № 2 (23).
6. Шредер А. Ю., Кукоба Т. Б., Салугин Ф. В., Кучкова Л. А. Сравнительная характеристика силовой подготовленности студентов разных факультетов медицинского вуза (на примере относительной силы мышц кисти и спины) / // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6, № 3 (20). – DOI 10.51871/2588-0500_2022_06_03_51. – EDN ATGTFU.

© Волошина И.М., Салугин К.В.
Казачук П.А., Налбандян И.М.

**ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Савельева Екатерина Александровна

К.П.Н.

Валиева Аида Альбертовна

студент

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы»

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования декоративно-прикладного искусства (ДПИ) для развития творческой активности младших школьников на занятиях изобразительным искусством. Обосновывается актуальность темы в контексте требований ФГОС к личностному и творческому развитию учащихся. На основе проведенного эмпирического исследования доказывается эффективность системной работы, включающей знакомство с народными промыслами и практическое создание объектов ДПИ (на примере дымковской игрушки). Представлены методические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: творческие способности, творческая активность, младшие школьники, декоративно-прикладное искусство, народные промыслы, дымковская игрушка, изобразительное искусство, методика преподавания.

**DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A MEANS OF DEVELOPING
THE CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

Savelieva Ekaterina Alexandrovna

Valieva Aida Albertovna

Abstract: The article discusses the possibilities of using decorative and applied arts (DPI) to develop the creative activity of younger schoolchildren in visual arts classes. The relevance of the topic in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard for the personal and creative development of students is substantiated. Based on the conducted empirical research, the effectiveness of systematic work is proved, including acquaintance with folk crafts

and the practical creation of DPI facilities (using the example of the Dymkovsky toy). Methodological recommendations for teachers are presented.

Key words: creativity, creative activity, younger schoolchildren, decorative and applied arts, folk crafts, Dymkov toy, fine arts, teaching methods.

Введение

Современный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования акцентирует внимание не только на предметных результатах, но и на развитии личностных качеств обучающихся, среди которых особое место занимают креативность, способность к нестандартному мышлению и творческой самореализации. Художественно-эстетическое развитие, являющееся неотъемлемой частью образовательного процесса, создает благоприятные условия для раскрытия творческого потенциала ребенка. [1, с. 77].

Традиционные уроки изобразительного искусства (ИЗО) зачастую ограничиваются репродуктивной деятельностью, не обеспечивая в полной мере развития творческой инициативы и воображения. В этой связи особый интерес представляет обращение к богатейшему наследию народной культуры – декоративно-прикладному искусству (ДПИ). ДПИ, сочетая в себе эстетическую выразительность, утилитарность и глубокие культурные смыслы, представляет собой мощный педагогический инструмент. Оно естественным образом вовлекает ребенка в процесс созидания, знакомит с национальными традициями, развивает сенсорное восприятие, мелкую моторику и образное мышление.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования декоративно-прикладного искусства как средства развития творческих способностей младших школьников на занятиях ИЗО.

Теоретические основы развития творческих способностей средствами ДПИ

Творческие способности понимаются как комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, обеспечивающих успешность создания субъективно или объективно нового продукта в различных видах деятельности. Ключевыми их компонентами являются воображение, оригинальность, гибкость и беглость мышления, любознательность, эмоциональная восприимчивость. [2, с. 125].

Творческая активность младшего школьника проявляется в инициативности, стремлении к экспериментированию, поиску нестандартных решений и самостоятельному созданию новых ценностей. Младший школьный возраст (7-11 лет) является сензитивным периодом для развития этих качеств, так как характеризуется активным развитием наглядно-образного мышления, фантазии, эмоциональной отзывчивости и потребности в продуктивной деятельности. [3, с. 26].

Декоративно-прикладное искусство обладает уникальным развивающим потенциалом:

1. Культурологический аспект: Знакомство с народными промыслами (хохломяская, городецкая, дымковская роспись и др.) приобщает детей к национальной культуре, формирует чувство принадлежности и эстетический вкус. [2, с. 182].

2. Эмоционально-образный аспект: Яркость, симметрия, ритм орнаментов, стилизованные образы животных и растений в ДПИ близки детскому восприятию, вызывают живой интерес и положительные эмоции. [3, с. 27].

3. Деятельностный аспект: Работа с различными материалами (глина, краски, бумага) в процессе создания объекта ДПИ – это синтез наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Ребенок проходит все этапы творческого процесса: от замысла через планирование и преодоление технических трудностей к материальному результату. [4, с. 712].

4. Личностный аспект: Практическая деятельность по изготовлению, например, дымковской игрушки, воспитывает трудолюбие, аккуратность, терпение, умение доводить начатое до конца, а также дает мощный импульс для самореализации и укрепления веры в свои силы.

Таким образом, систематические занятия, интегрирующие изучение теории ДПИ и практическое творчество, создают комплекс педагогических условий для целенаправленного развития творческих способностей младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа по развитию творческой активности

Для проверки гипотезы об эффективности ДПИ в развитии творческих способностей было проведено исследование на базе 3 класса (25 обучающихся 9-10 лет). Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе был проведен комплекс диагностик для определения исходного уровня творческой активности: тест креативности

Торранса («Закончи рисунок»), методика оценки сочинения сказки (О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая), методика Х. Зиверта на оценку находчивости и дивергентного мышления, а также авторская методика по созданию оригинального творческого продукта.

Анализ стартовых данных показал преобладание среднего и низкого уровней творческой активности. Например, высокий уровень креативности по тесту Торранса показали лишь 16% испытуемых, а низкий уровень продуктивности при сочинении сказки – 40%. Эти результаты подтвердили необходимость целенаправленной формирующей работы.

Формирующий этап представлял собой внедрение специально разработанной системы занятий кружка ИЗО, построенной по двум взаимосвязанным направлениям:

1. Общекультурное: Цикл теоретических занятий по знакомству с понятием ДПИ, разнообразием народных промыслов России, их историей и символикой.

2. Творческо-практическое: Серия мастер-классов, сфокусированных на поэтапном изготовлении дымковской игрушки – от лепки из глины (или пластилина) до росписи характерными геометрическими орнаментами. Занятия сочетали показ образцов, объяснение техник, игровые моменты и предоставление свободы в выборе цветовых сочетаний и деталей орнамента.

После реализации системы занятий был проведен контрольный этап с повторной диагностикой по тем же методикам.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов выявил положительную динамику по всем показателям творческой активности.

Таблица 1

Сравнительные результаты педагогического эксперимента (средние значения, %)*

Методика	Стартовый этап			Итоговый этап		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тест креативности Торранса	16%	72%	12%	48%	44%	8%

Продолжение таблицы 1

Методика оценки сочиненной сказки	24%	36%	40%	42%	28%	32%
Методика Х. Зиверта 1 задание	44%	28%	28%	52%	16%	32%
Методика Х. Зиверта 2 задание	36%	32%	32%	60%	20%	20%
Способность к созданию собственного творческого продукта	28%	28%	44%	52%	16%	32%
Средние результаты	29,6%	39,2%	31,2%	50,8%	24,8%	24,4%

Полученные данные свидетельствуют о значительном росте числа учащихся с высоким уровнем развития творческих способностей. У детей повысилась беглость и гибкость мыслительных процессов, способность генерировать оригинальные идеи, усилилась познавательная инициатива и готовность к экспериментированию с художественными материалами. Работа над созданием целостного объекта ДПИ (дымковской игрушки) способствовала развитию планирующей функции мышления, усидчивости и художественного вкуса.

Методические рекомендации

На основе проведенного исследования и успешного опыта формирующей работы можно сформулировать следующие рекомендации для педагогов:

1. Интегрируйте теорию и практику. Знакомство с каждым промыслом должно включать не только просмотр иллюстраций и рассказ, но и обязательное практическое задание в данной стилистике (роспись силуэта, создание элемента орнамента).

2. Используйте принцип от простого к сложному. Начинайте с плоскостных заданий (роспись бумажного силуэта варежки, тарелки), затем переходите к объемным формам (лепка и роспись игрушки).

3. Поощряйте вариативность и самостоятельность. Задавайте общие каноны стиля (набор элементов, цветовая палитра), но внутри этих рамок предоставляйте детям свободу в компоновке узора, выборе оттенков, добавлении деталей.

4. Создавайте мотивацию и ситуацию успеха. Используйте игровые сюжеты, стихи, загадки о промыслах. Организуйте мини-выставки работ, вовлекайте родителей в оценку детского творчества.

5. Адаптируйте технологию. Полный цикл изготовления глиняной игрушки с обжигом в условиях школы часто невозможен. Его можно с успехом заменить работой с пластилином, соленым тестом или готовыми гипсовыми заготовками с последующей росписью гуашью.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что систематическое и целенаправленное использование потенциала декоративно-прикладного искусства на занятиях изобразительным искусством является эффективным средством развития творческих способностей младших школьников. Разработанная и апробированная система занятий, сочетающая культурологический и деятельностный подходы, позволяет не только сформировать у детей устойчивый интерес к народной культуре, но и значимо повысить уровень их творческой активности, воображения, оригинальности и гибкости мышления.

Включение элементов ДПИ в учебный и внеурочный процесс отвечает требованиям ФГОС и способствует формированию гармонично развитой, творческой личности, способной ценить культурное наследие и создавать новое.

Список литературы

1. Агеева Л.В., Шелякина Н.А., Астафьева Е.А., Герус В.Л., Вахнина И.Ю. Развитие творческих способностей младших школьников // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. – С. 79-82.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
3. Голубева Е.С. Роль декоративно-прикладного искусства в развитии творческих способностей детей // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 27-29.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2016. – 712 с.
5. Филимонова В.Б. Проблема определения творческой активности личности в педагогических исследованиях // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 10. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14626.htm>.

© Савельева Е.А., Валиева А.А.

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИТ-ТЕКСТОВ СТУДЕНТАМИ
НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Макаров Михаил Петрович
аспирант

Научный руководитель: **Тарева Елена Генриховна**
д.п.н., профессор
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматриваются межкультурные барьеры, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов при интерпретации англоязычных ИТ-текстов. Анализируются языковые, терминологические и культурные сложности, влияющие на понимание. Предлагаются стратегии их преодоления, включая развитие лингвистической и межкультурной компетенции. Обозначены перспективы дальнейших исследований в области методики и содержания профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, ИТ-дискурс, межкультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, терминологический барьер, язык для специальных целей.

**CULTURAL BARRIERS IN THE INTERPRETATION OF ENGLISH-
LANGUAGE IT TEXTS BY NON-LINGUISTIC STUDENTS**

Makarov Mikhail Petrovich

Scientific adviser: **Tareva Elena Genrikhovna**

Abstract: The article examines cultural barriers faced by non-linguistic students when interpreting English-language IT texts. It analyzes linguistic, terminological, and cultural challenges that hinder comprehension. Strategies for overcoming these difficulties are proposed, with emphasis on developing linguistic and intercultural competence. Prospects for further research in methodology and content of professionally oriented instruction are outlined.

Key words: foreign language, IT discourse, intercultural competence, cultural background knowledge, terminology barrier, language for specific purposes.

Активное использование английского языка в информационных технологиях (ИТ) делает владение им необходимым условием профессиональной деятельности специалистов в данной сфере. Большинство современной технической документации, программной литературы и интерфейсов программного обеспечения доступно именно на английском языке. Согласно стандартам высшего образования в России, от выпускников технических вузов требуется сформированная иноязычная коммуникативная компетенция [1, с. 78]. Это означает, что будущие специалисты должны уметь читать и понимать англоязычные тексты по специальности, общаться на профессиональные темы с будущими коллегами и использовать программное обеспечение в том числе на английском языке.

Однако при работе с иноязычными источниками нередко возникают межкультурные барьеры. Межкультурные барьеры мы можем определить как совокупность трудностей, обусловленных различиями в языке и культуре между автором текста и его читателем. Межкультурные барьеры препятствуют полной и адекватной интерпретации содержания англоязычных ИТ-текстов студентами неязыковых специальностей. Такие барьеры включают как собственно языковые проблемы (недостаточный уровень владения английским), так и терминологические сложности, стилистические несоответствия и культурные различия в представлении информации. В совокупности они могут приводить к искаженному пониманию текста, затруднять обучение и снижать мотивацию студентов.

В данной статье рассматриваются основные виды межкультурных барьеров, возникающих у российских студентов технических вузов при чтении и интерпретации англоязычных ИТ-текстов. К таким барьерам относятся: языковые (недостаточное знание языка и связанные психологические трудности), терминологические (специфическая лексика и профессиональные жаргонизмы), стилистические (отличия в стиле изложения и формата подачи материала) и культурные (различия в системе образов, идиом, условностях документации и элементов интерфейса).

Языковой барьер в контексте изучения иностранного языка понимается как психологическое и лингвистическое затруднение, мешающее коммуникации или усвоению знаний на этом языке [1, с. 79]. Для студентов технических специальностей языковой барьер чаще всего проявляется в неадекватном понимании английского текста из-за недостаточной развитости языковой компетенции. Это включает ограниченный словарный

запас общего английского и технического/академического английского (английского для специальных целей), пробелы в знаниях грамматики, неумение воспринимать на слух сложные термины, а также трудности в построении собственных высказываний.

Недостаточно сформированные навыки чтения и аудирования на английском приводят к тому, что учащиеся не улавливают смысла фрагментов текста или речи преподавателя. Возникает замкнутый круг: непонимание порождает неуверенность, страх допустить ошибку, повышенную тревожность, что в свою очередь лишь усиливает барьер и мешает дальнейшему прогрессу. Психологический дискомфорт (стеснение, боязнь говорить на языке, низкая самооценка своих знаний) является существенной составляющей языкового барьера. Например, опросы показали, что более половины студентов когда-либо испытывали тревожность на занятиях иностранного языка, а при необходимости общаться с носителем языка чувство беспокойства возникает у ~71% опрошенных. Основными причинами этого сами студенты называют нехватку словарного запаса и знаний грамматики [1, с. 80], [2, с. 253].

Таким образом, языковой барьер имеет двоякую природу: с одной стороны, лингвистическую (дефицит языковых знаний и умений), с другой — психологическую (неуверенность, стресс). В научной литературе их зачастую рассматривают вместе, употребляя термины «трудность» и «барьер» как взаимозаменяемые. Важно применять комплексный подход к обучению английскому языку и адресно работать как над устранением пробелов в языковой подготовке, так и над созданием комфортной атмосферы, снимающей страх перед использованием языка.

К языковым барьерам также относят межкультурные различия в речевом этикете и стилях коммуникации. Студент может понимать отдельные слова, но не улавливать подтекст высказывания, особенно если в нём присутствуют не прямые намёки или специфичные речевые формулы. Например, англоязычные собеседники в деловой переписке могут использовать более прямолинейные или, наоборот, более вежливо-обтекаемые формулировки, чем это принято в русскоязычной коммуникации — незнание данных нюансов затрудняет интерпретацию истинного смысла и процесс деловой коммуникации в целом.

Для ИТ-сферы характерно обилие специализированной лексики и профессиональных терминов, которые сами по себе представляют

серьёзный барьер для непрофессионала. Терминологический барьер понимается нами как трудности понимания узкоспециальных слов и выражений, сокращений, названий технологий и концепций, характерных для определенной профессиональной сферы. Даже хорошо владея общим английским, студент может не знать значений терминов вроде «*batch processing*», «*middleware*», «*containerization*» и множества других, которые часто не объясняются в тексте, но критически важны для понимания содержания.

Научно-технические тексты на английском языке буквально насыщены специальными терминами, многие из которых отсутствуют не только в общих, но порой даже в специализированных словарях [3, с. 55]. Отмечается, что на долю новейших терминов-неологизмов, ещё не зафиксированных в словарях, приходится значительный процент лексики современных ИТ-текстов. Например, в сфере программирования и интернета ежегодно появляются десятки новых понятий (*agentic development*, *prompt injection*, *DevOps*, *GraphRAG*, *IDP (Internal Developer Platform)*, *GPT (Generative Pre-trained Transformer)*, и т.п.), и их эквиваленты на других языках либо пока не устоялись, либо отсутствуют вовсе. Столкнувшись с таким термином, студент испытывает замешательство: привычные словари не дают ответа, прямой перевод неясен, а контекст (в т.ч. качество фоновых знаний) не всегда достаточен для языковой догадки.

Дополнительную сложность создаёт полисемия и переносные значения терминов. Многие английские слова в ИТ имеют особые значения, отличные от базовых, известных студентам. Так, слово «*explosion*» в техническом контексте может означать «бурный рост, всплеск», а не буквальный «взрыв»; «*conventional*» переводится как «стандартный, обычный», а не «условный»; «*point*» может обозначать «пункт, аспект, проблема», а не только геометрическую «точку». Подобные расхождения сбивают с толку: студент, не знакомый со специальной терминологией, читая фразу «*conventional interface*», может неверно понять её как «условный интерфейс», тогда как речь о «обычном (стандартном) интерфейсе». В результате смысл всего предложения искажается. В исследовании И.М. Галецкой отмечено, что многие слова в научно-техническом тексте употребляются не в тех значениях, какие были усвоены студентами ранее или указаны в общеупотребительных словарях, — переводчик (или читатель) должен уметь «видоизменять» словарное значение применительно к данному контексту [3, с. 55].

Англицизмы и заимствования также можно отнести

к терминологическим барьерам. В русском ИТ-языке давно прижились слова типа «сервер», «софт», «фреймворк», однако их понимание не всегда тождественно оригиналу. Например, “framework” по-русски часто объясняют как «каркас, структура», но без погружения в конкретный контекст разработки этого недостаточно для понимания, что же представляет собой фреймворк. Когда же студент читает английский текст, обилия незнакомых терминов может быть ещё больше, чем в русскоязычном изложении по той же теме, поскольку авторы англоязычных материалов не стремятся адаптировать лексику для иностранной аудитории.

Преодоление терминологических барьеров во многом зависит от того, насколько хорошо читатель знаком с данной предметной областью. Специалисты отмечают, что степень правильности перевода и понимания технического текста прямо пропорциональна объёму фоновых профессиональных знаний переводчика/читателя [3, с. 55]. Так, если студент разбирается в теме (например, изучал алгоритмы, знает архитектуру компьютера), то даже незнакомые английские термины он скорее правильно интерпретирует, исходя из контекста и своего опыта. Поэтому терминологический барьер тесно связан с отсутствием у обучаемого достаточной предметной компетенции на родном языке — невозможность сопоставить англоязычное понятие с известной концепцией на русском.

Стиль изложения технической информации на английском языке также имеет свои особенности, которые могут непривычно восприниматься российскими студентами. Стилистический барьер возникает, когда форма подачи материала, структура предложений или логика изложения в английском тексте существенно отличается от того, к чему читатель привык в родной языковой среде. Иначе говоря, помимо собственно языковых знаний, затруднение вызывает «чужой» формат письменной речи.

Одно из наиболее известных препятствий — это английские атрибутивные конструкции, т.е. цепочки из нескольких существительных и иных слов, выступающих как единое сложное определение. В научно-техническом английском широко используются конструкции вида N1 N2 N3... Nn, где несколько препозитивных (стоящих перед главным словом) определений характеризуют существительное. Например: «*remote file system access protocol*» — последовательность четырёх определений (*remote*, *file*, *system*, *access*) перед главным словом *protocol*. Для носителей английского языка подобная структура понятна, хотя и требует от читателя собрать смысл

целиком. А для носителей русского языка такое нагромождение определений становится серьёзным испытанием, поскольку в русском языке определения обычно ставятся после определяемого слова (в виде родительного падежа или придаточных). Как следствие, русскоязычный студент интуитивно пытается читать слева направо, связывая первые два слова, и нередко искажает смысл.

Важно отметить, что атрибутивные группы в английском языке вызывают у русскоязычных студентов затруднения из-за непривычных формально-логических связей между словами. Даже простые конструкции, например «*error handler*» или «*memory leak*», часто интерпретируются буквально — как «обработчик ошибки» (вместо «модуль обработки ошибок») или «утечка памяти» (что может восприниматься не как термин, а как физическое явление). Аналогично, «*access token*» может быть ошибочно понят как «токен доступа» в нейтральном смысле, тогда как в ИТ это конкретный элемент системы авторизации.

Стилевой барьер проявляется и в дискурсивных различиях. Англоязычные ИТ-тексты чаще организованы пошагово, с чёткими формулировками и минимальным контекстом. Русская традиция технического письма допускает больше пояснений и отвлечений. В результате инструкции вроде «*Ensure the API key is securely stored*» могут восприниматься как чрезмерно краткие или безличные, хотя в оригинале они считаются стандартом. Дополнительные трудности создают многокомпонентные предложения с причастными оборотами, характерные для технической документации, например: «*The configuration file, located in the root directory and used for initializing environment variables, must not be deleted*». Студенту без подготовки сложно выделить главную мысль и правильно интерпретировать зависимые части.

Даже при высоком уровне владения языком, студенты сталкиваются с трудностями интерпретации англоязычных ИТ-текстов из-за культурных различий, затрагивающих лексику, стиль и структуру подачи информации. В технической документации и пользовательских интерфейсах используются идиомы, метафоры и символы (например, «*Easter egg*», «*hit the ground running*»), непонятные без культурного контекста [4]. Англо-американская традиция низкоконтекстной коммуникации предполагает предельную ясность инструкций, в то время как в других культурах допустима опора на фоновые знания, что может вызывать ощущение избыточности или, напротив, неполноты. Цвета, иконки и UX-паттерны также интерпретируются по-

разному: красный как сигнал ошибки в США воспринимается иначе в Китае (как предвестник удачи). Также, жесты свайпа выполняют противоположные функции в разных интерфейсных традициях. Непереводимые концепты (например, «*mansplaining*») усиливают риск искажённого восприятия [5]. Таким образом, успешная интерпретация ИТ-текста требует не только языковой, но и лингвострановедческой компетенции. Здесь важно отметить важность использования зарубежных учебных материалов. Использование зарубежных учебных материалов в процессе обучения способствует регулярному сопоставлению культурных картин мира и развитию навыков межкультурного понимания [6, с. 125]

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность понимания иностранного текста, является объем фоновых знаний читателя. Под фоновыми знаниями понимаются все те сведения о мире, предметной области и культуре, которыми располагает человек и которые неявно задействуются при интерпретации текста [7, с. 111]. По определению О.С. Ахмановой, это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [8]. В контексте нашей темы — это знание студентом реальной картины ИТ-мира: представлений о технологиях, профессионального сленга, традиций делового общения в англоязычных странах, общих научных фактов и т.д. Такие «готовые смыслы», предложенные культурой, позволяют правильно интерпретировать даже неполно сказанное в тексте.

Например, читая новостную заметку о запуске нового продукта Apple, человек с определенным бэкграундом сразу поймет скрытые отсылки (вроде сравнения с предыдущими версиями, намёков на известные в индустрии события), тогда как неподготовленный увидит только прямой текст. Эксперимент, описанный И.М. Шеиной, показал, что при извлечении страноведческой (культурной) информации из иностранного текста читатель опирается как на лингвистический контекст, так и на собственные фоновые знания [6]. То есть понимание происходит в взаимодействии того, что написано, и того, что уже известно читателю. Если каких-то знаний не хватает, понимание может страдать: текст кажется неполным, возникают ложные интерпретации или вообще непонимание ключевых идей.

В области ИТ можно привести такой пример: статья упоминает “Turing award” без пояснений. Знающий студент вспомнит, что это престижная международная премия в области информатики (аналог Нобелевской премии в

ИТ), и правильно воспримет значимость события. Без этих сведений значимость упоминания теряется. Таким образом, культурно-энциклопедические знания становятся своего рода фильтром, через который воспринимается текст.

Фоновые знания включают не только профессиональные факты, но и опыт межкультурного общения. Студенты, которые имели возможность общаться с иностранцами, читать литературу на английском, смотреть фильмы, – как правило, лучше справляются с пониманием тонкостей языка. Они подсознательно знакомы с образом мыслей носителей языка, улавливают юмор, иронию, эмоциональные коннотации.

Наконец, наличие широких фоновых знаний не только облегчает понимание – оно ещё и повышает мотивацию. Студент с кругозором видит в тексте не сухой набор фраз, а увлекательную информацию, связывает её со своими интересами. Это эмоционально вовлекает в чтение, снижая барьер отчуждения. Как отмечает М.Ю. Литвинова, аутентичные тексты на иностранном языке могут расширять общий культурный кругозор учащихся, приобщать их к иной культуре и тем самым готовить к взаимодействию с носителями этой культуры в будущем [8]. Содержательная сторона текста, которая знакомит с реалиями жизни и ценностями другой страны, становится инструментом преодоления межкультурных барьеров в общении.

Понимая многоаспектность проблемы, рассмотрим стратегии, которые могут помочь студентам неязыковых вузов справиться с межкультурными барьерами при работе с англоязычными ИТ-текстами.

Успешное преодоление вышеуказанных барьеров требует комплексного подхода, сочетающего развитие иноязычной коммуникативной компетенции компетенции в совокупности ее составляющих. Ключевую роль играет повышение культурной осведомлённости: студент техвуза должен понимать, что изучение языка — это одновременно знакомство с иной культурой, системой мышления и коммуникации. Создание учебной среды, где технический английский подается не изолированно, а в контексте реалий ИТ-отрасли и международной культуры инженеров, существенно повышает мотивацию и результаты обучения [9].

Практические шаги включают внедрение специальных курсов или модулей по техническому английскому, тесно связанных с профилем обучения, использование аутентичных материалов (статей, руководств, документации, форумов) на занятиях, активное применение проектных форм

работы, где студенты решают практические задачи с привлечением иностранной информации. Важным направлением является развитие умений «учиться самостоятельно»: студентам нужно прививать навыки работы с иностранным текстом, стратегии догадки, проверки и уточнения информации.

Таким образом, преодоление межкультурных барьеров при работе с англоязычными ИТ-текстами представляет собой не просто решение локальных лингвистических и культурных затруднений, но важный этап формирования профессиональной и межкультурной компетентности будущих специалистов. Столкновение с непривычными языковыми и риторическими формами, с иными способами структурирования и представления информации способствует развитию когнитивной гибкости, толерантности, способности к критическому осмыслению. Эти качества особенно востребованы в ИТ-сфере, где международное сотрудничество и межкультурная коммуникация являются нормой.

Работа по преодолению межкультурных барьеров должна вестись системно и целенаправленно: с одной стороны, через создание учебных курсов, интегрирующих лингвистическую, терминологическую и культурную подготовку, с другой — через развитие мотивационной среды, поддерживающей стремление студентов к межкультурному пониманию. Так, например, исследования показывают, что метод кейс-стади способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов и позволяет им «преодолеть конфликт диалога культур» [10, с. 1699]. Иными словами, разбор реальных проблемных ситуаций других культур помогает глубже осмыслить свою родную картину мира и уменьшить барьеры недопонимания. Согласно Таревой и Тареву, применение межкультурного подхода создаёт «образовательную ситуацию, обеспечивающую реальное равенство культурных специфик, взаимно пересекающихся, диалогично взаимодействующих, дополняющих друг друга» [11, с. 151]. Иными словами, оба культурных компонента ставятся в положение равенства, без принижения одной из культур. Образовательная система, учитывающая эти факторы, способна сформировать выпускников, свободно ориентирующихся в англоязычном ИТ-дискурсе и уверенно чувствующих себя в глобальном профессиональном сообществе.

Направления будущих исследований могут включать: разработку и экспериментальную проверку методик формирования лингвострановедческой компетенции у студентов технических специальностей; создание и апробацию

образовательных модулей, направленных на поэтапное преодоление межкультурных барьеров; анализ эффективности цифровых инструментов (гlossариев, онлайн-платформ, симуляторов ситуационного общения) в контексте развития межкультурной осведомлённости. Особый интерес представляют междисциплинарные подходы, объединяющие лингвистику, педагогику, ИТ и культурологию в построении современных программ подготовки специалистов.

Таким образом, межкультурные барьеры следует рассматривать не как преграду, а как точку профессионального роста. Их осознанное преодоление ведёт не только к более глубокому владению языком, но и к формированию специалиста нового типа — адаптивного, открытого к сотрудничеству и способного эффективно функционировать в условиях глобализованного научно-технического пространства.

Список литературы

1. Крылов Э. Г., Сомова К. Д. Причины возникновения барьеров в процессе обучения студентов технического университета иностранному языку // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 78-89.
2. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 250–257. DOI: 10.17816/snv202093302.
3. Галецкая И. М. О некоторых трудностях перевода научно-технической литературы // Труды Московского авиационного института. – 2004. – Вып. 15. – С. 54-56.
4. Земскова К.А., Фурер О.В. Проблемы перевода иноязычных документов в профессиональной деятельности // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2024. № 11 (115). Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/problemy-perevoda-inoyazychnykh-dokumentov-v-professionalnoj-deyatelnosti.html> (дата обращения 02.01.2026).
5. Почему перевод — это не локализация? [Электронный ресурс] // ADPASS: Блог о цифровых коммуникациях. – 2025. – URL: <https://adpass.ru/pochemu-perevod-eto-ne-lokalizaciya> (дата обращения 03.01.2026).
6. Тарева Е.Г., Павлова Е.О. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11, № 3. С. 121-130.

DOI:10.18721/JHSS.11310.

7. Шеина И. М. Роль фоновых знаний в понимании иноязычного текста / И. М. Шеина // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 6. – С. 111-117. – EDN KXBSSJ.

8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. Том 608. – Москва : Издательство «Советская Энциклопедия», 1966. – 608 с. – EDN IMNYVY.

9. Литвинова М. Ю. Роль текста в формировании межкультурной компетенции и в повышении познавательной мотивации студентов технических специальностей при обучении иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – Т. 6, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN218.pdf> (дата обращения 02.01.2026).

10. Tareva E.G., Tarev B.V. Cases on Intercultural Communication: New Approach to Design // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2018. Vol. 11, No. 10. P. 1699–1710. DOI:10.17516/1997-1370-0329.

11. Tareva E.G., Tarev B.V. Intercultural Education as a “Soft power” Tool // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2017. Vol. 10, No. 3. P. 432–439. DOI:10.17516/1997-1370-0051.

© Макаров М.П.

ПОВЫШЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ФЛИП-КЛАСС

Вербная Алина Александровна

студент

Научный руководитель: **Золотарева Юлия Владимировна**

доцент, кандидат социологических наук,

доцент кафедры общей педагогики

и педагогических технологий

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный

педагогический институт» в г. Ессентуки

Аннотация: В работе рассматривается проблема повышения орфографической зоркости у младших школьников посредством технологии флип-класс. Обосновывается значимость орфографической зоркости для грамотности и языкового развития, анализируются принципы и преимущества флип-класса в обучении орфографии.

Представленная работа будет полезна учителям, методистам и специалистам, заинтересованным в повышении эффективности обучения орфографии с использованием современных образовательных технологий, в частности флип-класса. Акцент на практической применимости представленных методик и адаптации к различным условиям обучения делает работу ценным ресурсом для специалистов в области начального образования.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, младший школьный возраст, флип-класс (перевернутый класс), инновационные образовательные технологии, грамотность, речевая деятельность, правила правописания, обучающие методики, педагогические стратегии, самооценка, дифференциация орфограмм, фонологическое восприятие, визуальное восприятие, слуховое восприятие, моторное восприятие, интерактивные технологии, активное обучение, диктанты, комплексный анализ текста, игровые задания, этимологический анализ алгоритмы и визуальные схемы, проблемные ситуации, самостоятельная работа, критическое мышление, вовлеченность учеников.

INCREASING SPELLING AWARENESS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING FLIP-CLASS TECHNOLOGY

Verbnaya Alina Aleksandrovna

Academic supervisor: **Zolotareva Yulia Vladimirovna**

Abstract: This paper examines the problem of improving spelling awareness in primary school students using the flip classroom technology. It substantiates the importance of spelling awareness for literacy and language development, and analyzes the principles and advantages of the flip classroom in teaching spelling.

This paper will be useful to teachers, methodologists, and specialists interested in improving the effectiveness of spelling instruction using modern educational technologies, particularly the flip classroom. The emphasis on the practical applicability of the presented methods and their adaptation to various learning environments makes this paper a valuable resource for primary education specialists.

Key words: spelling vigilance, primary school age, Flip-class (flipped classroom), innovative educational technologies, literacy, speech activity, spelling rules, teaching methods, pedagogical strategies, self-assessment, differentiation of spelling, phonological perception, visual perception, auditory perception, motor perception, interactive technologies, active learning, dictations, complex text analysis, game tasks, etymological analysis algorithms and visual schemes, problem situations, independent work, critical thinking, student involvement.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию грамотности у детей, что является важным аспектом их общего развития. Одной из ключевых составляющих грамотности является орфографическая зоркость, которая представляет собой способность правильно воспринимать и воспроизводить написание слов. В условиях стремительного развития информационных технологий и изменения подходов к обучению, актуальность повышения орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста становится особенно значимой. В этом контексте использование инновационных образовательных технологий, таких как флип-класс, открывает новые горизонты для эффективного обучения.

Флип-класс, или перевернутый класс, представляет собой методику, при которой традиционные формы обучения трансформируются. В рамках этой

технологии учащиеся сначала знакомятся с новым материалом самостоятельно, а затем на занятиях происходит его углубленное изучение и практическое применение. Такой подход позволяет не только активизировать познавательную деятельность детей, но и способствует развитию их критического мышления, что особенно важно в контексте формирования орфографической зоркости.

Проблема формирования орфографической зоркости у младших школьников имеет особую актуальность в современном образовательном контексте. Грамотное письмо не просто проявление навыков письма, но и необходимый элемент речевой деятельности, который предполагает умение распознавать и применять правила правописания. Важно учитывать, что уровень орфографической зоркости напрямую влияет на общее развитие языковых навыков, что, в свою очередь, сказывается на успехах учащихся в других предметах. В процессе обучения умение видеть орфограммы и определять их типы становится основой для грамотного письма.

Начальные этапы обучения требуют особого внимания к развитию орфографической зоркости. Рабочие методики, применяемые на уроках, должны способствовать формированию неподдельной заинтересованности детей в орфографии. Это может быть достигнуто через увлекательные игровые формы работы, обучающие диктанты и анализ орфографических ошибок, что облегчает запоминание и осознание правил. Современные исследователи подчеркивают, что формирование навыков осознанного письма у детей в значительной мере зависит от активности учителей, которые должны внедрять разнообразные методические подходы на уроках русского языка.

Важно, чтобы педагогические стратегии не только снижали количество ошибок, но и формировали у детей уверенность в своих силах. Это может включать использование карточек-самоучителей, что делает процесс обучения более интерактивным и доступным для каждого учащегося, особенно тех, кто испытывает трудности с правописанием. Игровые элементы и элементы самооценки способствуют созданию комфортной и поддерживающей атмосферы для обучения.

Таким образом, необходимость поиска эффективных подходов к развитию орфографической зоркости остаётся крайне важной. Успехи в этой области не только способствуют формированию грамотной речи, но и помогают детям осознать ценность правильного написания слов, что является важным шагом к успешному обучению в дальнейшем.

Орфографическая зоркость представляет собой важную способность, обеспечивающую учебный процесс в начальной школе. Это умение заключается в быстрой дифференциации орфограмм, т.е. тех мест в словах, где возможен выбор написания при одном и том же произношении. Согласно исследованиям, орфографическая зоркость включает фонологическое восприятие звуков, позволяющее различать их в сильной и слабой позициях. Успешное освоение этого навыка требует активного вовлечения различных факторов: зрительного (запоминание сложных написаний), слухового (осознание фонем) и моторного (практика в письме) восприятия.

Соблюдение последовательности в обучении является важным аспектом. Этапы могут варьироваться от простого обнаружения орфограмм до автоматического их написания без ошибок. Обучение становится особенно эффективным, когда используются разнообразные упражнения, помогающие развивать визуальное, слуховое и артикуляционное восприятия. Развитие орфографической зоркости также зависит от желания учащихся и их осознанного подхода к обучению. Необходима установка на регулярную практику и осознание процесса, чтобы орфографическая зоркость могла перейти в разряд автоматических навыков.

Связь между орфографической зоркостью и грамотным письмом неоспорима. Понимание языковых правил и их соблюдение становится возможным лишь при наличии развитой зоркости. Опыты на занятиях показывают, что, даже зная правила, учащиеся могут допускать ошибки, если не видят орфограммы во время написания. На начальных этапах обучения грамотному письму важно создать такие условия, где детей мотивируют к активному наблюдению и исправлению своих собственных ошибок. Это может включать в себя активное использование интерактивных технологий, таких как флип-класс, которые направлены на повышение вовлеченности и сотрудничества между учащимися в процессе изучения орфографии.

Метод перевёрнутого класса, или флип-класс, основывается на принципе, согласно которому основное усвоение нового материала происходит вне стен учебного заведения. Учащиеся знакомятся с теорией, просматривая видеолекции и другие медиаформаты, а затем, в классе, они применяют эти знания на практике под руководством учителя. Это позволяет оптимизировать время уроков, уменьшая акцент на традиционной лекционной форме и увеличивая внимание к взаимодействию и практическим заданиям.

Важнейший аспект этой методики – акцент на самом ученике. Он становится активным участником образовательного процесса, что

способствует развитию интереса к изучаемым темам. Флип-класс также предполагает использование разнообразных онлайн-ресурсов, которые позволяют учащимся удобно получать необходимые знания, адаптируя их под свои индивидуальные ритмы и предпочтения. Такой подход повышает уровень ответственности за собственное обучение, поскольку учащиеся обязаны заранее подготовиться к занятиям.

Метод флип-класса подходит для различных образовательных контекстов, включая дистанционное обучение, где он помогает улучшить вовлечённость учеников и делает уроки более интерактивными. Это преобразование классической структуры проведения занятия расширяет возможности для осваивания материала, делая процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Таким образом, применение технологии перевёрнутого класса в обучении младших школьников может стать важным инструментом для повышения их орфографической зоркости. Она призвана не только сделать процесс усвоения правил и написания слов более динамичным, но и развить навыки самостоятельной работы и критического мышления, которые окажутся полезными не только в начальном образовании, но и в дальнейшем обучении.

Применение технологии флип-класс в процесс обучения орфографии позволяет создать более динамичную и активную среду для освоения письменной речи. Один из основных методов, который активно используется при данной технологии, — это разнообразные формы диктантов. Преподаватели могут предложить замены традиционным диктантам, добавляя творческие и выборочные элементы. Например, учащиеся могут не просто писать текст, а создавать его на основе предъявленных слов, что обеспечивает активное закрепление правил правописания и развитие творческого мышления.

Комплексный анализ текста является ещё одним эффективным методом. Так, в рамках флип-класса учителя могут заранее предоставить учащимся материалы для домашних заданий, например, тексты с ошибками, и на уроке совместно анализировать их. Это создаёт более интерактивную обстановку, способствующую обмену мнениями по вопросам правописания и строению предложений.

Игровые задания также занимают значительное место при обучении. Использование игровых методов, таких как викторины или ролевые игры, делает процесс изучения орфографии более интересным и увлекательным для

детей. Например, можно организовать игру, в которой учащиеся в командах соревнуются в правильности написания слов, что их заинтересует и сформирует дружеское соперничество.

Этимологический анализ слова может стать следующим шагом в повышении орфографической зоркости. Учитель может предложить ученикам исследовать происхождение слов, связывая этимологию с правилами правописания. Это создает более глубокое понимание и позволяет учащимся запомнить сложные случаи написания, связывая их с историей языка и культурой.

Работа с алгоритмами и визуальными схемами представляет собой ещё один метод. Создание для учащихся наглядных материалов, где обозначены основные правила правописания, способствует более легкому запоминанию. На уроках можно использовать диаграммы и схемы, что облегчает усвоение информации и способствует выполнению последующих заданий с меньшим числом ошибок.

Введение проблемных ситуаций, в которых ученики могут активно участвовать, создает атмосферу, способствующую критическому мышлению. Предлагая учащимся решить определённые орфографические задачи в парах или группах, учитель может помочь им не только разобраться с правилами, но и научить их обосновывать свои решения, что значительно улучшает уровень понимания и ориентирования в сложных моментах орфографии.

Каждый из указанных методов обеспечивает возможность активного вовлечения учеников в процесс обучения, что, в свою очередь, ускоряет формирование орфографических навыков и способностей. Следовательно, комбинация различных подходов в рамках технологии флип-класс позволяет значительно повысить орфографическую зоркость у детей младшего школьного возраста.

Эффективное внедрение методик повышения орфографической зоркости у младших школьников требует системного подхода и готовности педагогов адаптировать уроки к различным условиям и потребностям учащихся. Прежде всего, важно создать условия, способствующие комплексному обучению орфографии в сочетании с фонетикой, морфологией и словообразованием. Эти элементы языка неотъемлемы друг от друга, и их параллельное изучение позволит ученикам понять, как различные уровни языка взаимосвязаны, что существенно улучшит понимание орфографических единиц.

Необходимо учитывать, что абсолютная орфографическая грамотность недостижима для большинства учащихся. Учителя должны сосредоточиться на относительной грамотности, т.е. способности использовать изученные правила на практике. Это требует регулярного контроля и анализа, что поможет скорректировать образовательный процесс в ходе обучения.

Включение разнообразных упражнений и методов является важным аспектом педагогической практики. Эффективными могут стать такие методы, как анализ и корректировка орфографических ошибок в текстах, работа над фонематическим слухом и анализ слоговой структуры слов. Это поможет учащимся не только вырабатывать навыки правописания, но и развивать аналитические способности.

Сложности внедрения новых методов могут возникнуть в процессе обучения, особенно на ранних этапах. Например, если дети не могут визуально обнаруживать орфограммы, важно разработать стратегии для их стимуляции, используя как зрительное, так и слуховое восприятие. Учитывая, что на слух восприятие орфограмм обычно намного хуже, чем визуально, учителю следует акцентировать внимание на визуализации слов и правил.

Постепенное освоение орфографического материала также кажется целесообразным. Это позволяет учащимся уверенно овладевать навыками правописания. Постепенное усложнение заданий способствует тому, что дети легче усваивают правила и применяют их на практике, не испытывая при этом чувства перегрузки.

Регулярно просматривая результаты учебных достижений, учитель может выявить слабые места и вовремя скорректировать процесс обучения. Обратная связь от учащихся также может помочь в выявлении эффективных методов и способов дальнейшего совершенствования подходов к организации учебного процесса. Работая с орфографией, важно помнить, что это не только система правил, но и процесс обучения, требующий постоянного совершенствования и адаптации к изменяющимся условиям.

Оценка эффективности применения технологии флип-класс в обучении орфографии требует учета различных критериев и метрик. Необходимо систематическое мониторинговое отслеживание прогресса детей, чтобы убедиться в улучшении их орфографической зоркости. Важно разработать четкие и осязаемые показатели, которые позволят оценить успехи как учащихся, так и педагогов.

Одним из основных критериев оценки является анализ результатов тестирования. Это могут быть как контрольные работы, так и диагностика

уровня усвоения материала. Создание тестов, отражающих специфику изучаемых орфографических правил, будет способствовать более точному пониманию успехов учащихся. Также актуально использование онлайн-платформ, позволяющих проводить тестирование с мгновенной обратной связью. Такие платформы обеспечивают не только оценку знаний, но и возможность отслеживания динамики обучения.

Важно учитывать индивидуальные достижения детей. Для этого подойдет создание портфолио, где будут собираться работы учащихся, а также фрагменты их взаимодействия с материалом, включая ответы на вопросы и выполненные задания. Этот подход поможет выявить зоны роста и выделить сильные стороны каждого ученика, а также снизить уровень стресса, связанного с выполнением традиционных экзаменов.

Следует также обратить внимание на взаимодействие в группе. Оценка участия учащихся в командных заданиях, где они взаимодействуют друг с другом в процессе применения знаний на практике, поможет выявить успехи как в личностном, так и в социальном аспектах обучения. Регулярные обсуждения результатов совместной работы разрешат не только наладить контакты между учащимися, но и упростят понимание материала.

В заключение, использование метрик для оценки эффективности технологии флип-класс в обучении орфографии должно основываться на комбинации количественных и качественных методов. Это не только откроет новые возможности для педагогов, но и создаст более динамичную и вовлеченную образовательную среду для детей. Формирование многосторонней системы оценки даст возможность более глубоко понимать процесс обучения и, как следствие, повысит уровень орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста.

Педагогические исследования подтверждают, что активные методы, включая технологии флип-класс, положительно влияют на качество усвоения орфографии. В ходе опытов было выяснено, что дети в возрасте 8-10 лет, несмотря на определенные трудности, стремительно развивают навыки орфографического анализа. Оценка успешности задач, направленных на проверки написания слов, показывает, что сущность изучаемого материала становится более ясной для обучающихся. Таким образом, использование новых подходов не только помогает преодолевать страх перед сложными правилами, но и делает изучение доступным и интересным.

Необходимость взаимодействия школы с родителями также стоит в центре внимания при обсуждении методов повышения орфографической

зоркости. Семейная поддержка и совместные занятия по правописанию создают более благоприятную среду для успешного обучения. Родители, осваивая основы технологий флип-класс, могут активно участвовать в процессе, что усилит интерес к языковым играм и упражнениям в домашней обстановке.

Важной задачей может быть дальнейшая работа над разработкой специализированных программ и материалов на основе полученных результатов. Также будет целесообразно задействовать инновационные инструменты, такие как цифровые платформы и приложения, которые помогут сделать процесс обучения более увлекательным и результативным. Наконец, активизация взаимодействия между педагогами, лингвистами и психологами позволит более глубоко проработать аспекты, влияющие на формирование у детей орфографической зоркости и грамотности в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование технологии флип-класс в обучении орфографии является перспективным направлением, способствующим повышению орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста. В дальнейшем необходимо продолжать исследовать возможности интеграции данной технологии в различные аспекты образовательного процесса, что позволит не только улучшить уровень грамотности учащихся, но и подготовить их к успешной учебной деятельности в будущем.

Список литературы

1. Петегем В. В., Каменски Х. Образование для инноваций. Применение передовой методики преподавания и обучения в ЮФУ. Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009.
2. Капранова М. Н. Традиционное или „перевёрнутое“ обучение? // Профессиональная компетентность, 2014.
3. Курвитс М. Переворачиваем обучение. Часть первая: предпосылки модели обучения „перевернутый класс“ // Мастерская Марины Курвитс, 2017.
4. Озолина Е. А. «Перевёрнутый класс» как элемент технологии смешанного обучения в начальной школе // «Педагогический опыт. Всероссийский журнал», 2018.
5. Кулиева О. Н. Перевернутая классная комната (Flipped classroom) как учебная стратегия смешанного обучения // Роль университетского образования и науки в современном обществе, 2019, с. 363–369.

© Вербная А.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЭТИМОЛОГИИ

Тависова Анастасия Павловна

студент 4 курса ЗПНОС 41-22

Научный руководитель: **Яковлева Евгения Андреевна**

д.ф.н., профессор

БГПУ им. М. Акмуллы

Аннотация: Статья посвящена формированию исследовательских умений младших школьников через изучение русской этимологии. Рассматриваются педагогические подходы и методические приёмы, направленные на развитие познавательной активности, аналитического и критического мышления. Приводятся результаты опытно-педагогического эксперимента.

Ключевые слова: исследовательские умения, младшие школьники, русская этимология, учебные исследования.

DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WHILE STUDYING RUSSIAN ETYMOLOGY

Tavisova Anastasia Pavlovna

Scientific supervisor: **Yakovleva Evgenia Andreevna**

Abstract: This article focuses on developing research skills in primary school students through the study of Russian etymology. It examines pedagogical approaches and methodological techniques aimed at developing cognitive activity, analytical and critical thinking. The results of an experimental teaching experiment are presented.

Key words: research skills, primary school students, Russian etymology, educational research.

Современная образовательная система ориентирована на формирование у обучающихся способности самостоятельно добывать знания, мыслить критически и творчески, выдвигать и проверять гипотезы, аргументировать свои выводы. Эти умения составляют ядро исследовательской

компетентности, становящейся одним из ключевых результатов начального образования. Уже в младшем школьном возрасте дети могут овладевать основами исследовательской деятельности, если педагог грамотно подбирает материал и организует учебный процесс.

Русский язык представляет собой эффективную среду для такого формирования. Работа с лексикой, ее смысловыми и структурными особенностями, происхождением слов способствует развитию познавательной активности, речевого мышления и умения видеть скрытые закономерности. Этимологический анализ в доступной, адаптированной форме позволяет ученику не просто запоминать значение или написание слова, а понимать его глубинные связи, расширяя кругозор и формируя аналитическое отношение к языку.

Исследовательская деятельность в начальной школе – это специально организованная работа, направленная на формирование у учащихся умений наблюдать, сравнивать, классифицировать, задавать вопросы, выдвигать предположения и подтверждать их с помощью доступных источников. Особенностью младшего школьника является потребность в наглядности, эмоциональности и игровой форме подачи материала, что определяет специфику методов работы [6].

Этимология обладает большим дидактическим потенциалом в процессе формирования исследовательских умений. Изучение происхождения слов в младшем школьном возрасте позволяет:

- увидеть внутреннюю мотивацию слова, понять, почему оно выглядит именно так;
- установить семантические и словообразовательные связи;
- проследить исторические изменения;
- расширить словарный запас;
- стимулировать интерес к поисковой деятельности;
- формировать элементы лингвистической культуры.

Рассмотрим виды учебных исследований на основе изучения русской этимологии. Каждый вид деятельности направлен на развитие определённых когнитивных процессов: аналитического, логического, коммуникативного, классификационного и рефлексивного мышления.

Одним из наиболее значимых и методически обоснованных видов исследований является изучение происхождения слов. В процессе такой работы школьники учатся выделять морфемный состав слова, определять его

корень, приставку, суффикс и окончание, сравнивать структуру однокоренных слов. Дети постепенно осваивают умение находить родственные слова, объяснять их связь, что не только расширяет словарный запас, но и формирует основы языкового анализа. Например, исследуя происхождение таких слов «лес», «лесной», «лесник» или «вода», «водяной», «водичка», учащиеся начинают видеть внутреннюю логику русского языка, осознают, что словообразование подчиняется определённым закономерностям, которые можно открыть самостоятельно. Этот вид исследования способствует развитию навыков наблюдения, умению сопоставлять, выделять главное, задавать вопросы и формулировать первые гипотезы.

Следующий важный элемент – составление этимологических цепочек. В отличие от обычного поиска родственных слов, цепочка предполагает выстраивание последовательности изменений, показывающей, как первоначальное слово развивалось, усложнялось, дополнялось новыми словообразовательными элементами. Такой вид исследовательской деятельности помогает младшим школьникам осваивать системный подход, видеть связь между формой и значением слова, понимать динамику языковых процессов. Построение цепочек типа «медведь – медвежонок – медвежий – медведица» формирует способность к аналитическому сравнению, закрепляет знания о морфемах и способах словообразования и развивает умение моделировать языковые явления.

Особое значение в исследовательской работе имеют мини-проекты, которые позволяют учащимся интегрировать знания из различных разделов школьной программы и превращают исследование в осознанный и самостоятельный процесс. Проекты могут быть индивидуальными или групповыми. Например, работа «Семейство слов по теме «Природа» включает поиск слов, связанных с природными объектами, определение их происхождения, составление схемы родственных слов, анализ исторических значений. Проект «Этимология слов из сказки» позволяет соединить литературное чтение и языкознание. Дети исследуют ключевые слова текста, ищут их корни в словарях, сопоставляют старые и современные значения. Исследование происхождения местных топонимов знакомит учащихся с историей родного города и культурными традициями региона. Мини-проекты формируют исследовательские умения комплексно. Учащиеся учатся ставить цель, искать информацию в различных источниках, оформлять результаты, презентовать их и отвечать на вопросы [9].

Развитие аналитического мышления происходит также в процессе классификации слов. Умение группировать слова по частям речи, орфографическим характеристикам, значениям или происхождению помогает школьникам выделять существенные признаки объектов изучения, видеть общие и отличительные черты, систематизировать материал. Например, детям предлагается распределить слова «лес, лесок, лесник, лесной» по частям речи или классифицировать их по лексическому значению. Такая работа развивает способность проводить сравнение, устанавливать логические связи, осознавать многоуровневость языковой системы.

Важным компонентом учебных исследований является умение выдвигать гипотезы. На основе морфемного анализа, наблюдений над родственными словами и фактов, найденных в словарях, учащиеся строят предположения о происхождении слова или о причинах его написания. Предположения типа «почему «жёлтый» пишется через «ё»?», «как произошло слово «водяной» стимулируют развитие логического и критического мышления, учат аргументированию, показу причинно-следственных связей и умению сопоставлять факты с правилами. Формулирование гипотез становится для ребёнка шагом к самостоятельному научному поиску.

Следующий этап работы связан с представлением результатов. Устные мини-доклады, письменные мини-исследования, схемы родственных слов, таблицы или краткие сообщения позволяют систематизировать полученные данные, структурировать информацию и тренировать коммуникативные умения. Дети учатся не только проводить исследование, но и ясно и грамотно рассказывать о своих выводах. Например, они могут выбрать несколько слов, проанализировать их морфемный состав и представить структуру родственных слов, объясняя семантические различия. Умение выделять главное, излагать мысли логично, корректно использовать лингвистические термины («корень», «приставка», «значение», «родственные слова», «производное слово») способствует общему развитию речи.

Завершающий элемент исследовательской деятельности – рефлексия. Она помогает учащимся оценить собственную работу, выявить трудности, проанализировать успешные действия и наметить пути для дальнейшего развития. Вопросы типа «Что получилось лучше всего?», «С какими заданиями я справился труднее?», «Какие слова я хотел бы исследовать дальше?» формируют у школьников навыки самооценки, самоконтроля и

осознанного подхода к учебной деятельности. Рефлексия закрепляет исследовательские навыки, помогает детям осознавать процесс собственного развития, делает учебную деятельность осмысленной и мотивированной.

В условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает использование электронных ресурсов для развития исследовательских умений. Одним из наиболее эффективных инструментов является сайт «Карта слов» — онлайн-платформа, позволяющая визуализировать связи между словами, их значениями, ассоциациями, родством и употреблением.

Работа с этим сервисом значительно расширяет возможности младших школьников в исследовательской деятельности. Во-первых, «Карта слов» предоставляет удобный способ поиска информации. Учащиеся могут быстро находить слова, их родственные формы, семантические группы и связи. Во-вторых, визуальная подача материала в виде схемы облегчает понимание сложных лексических и смысловых отношений, что особенно важно для детей младшего школьного возраста, которым свойственно образное мышление [7].

Используя «Карту слов», учащиеся учатся анализировать полученную информацию, сравнивать связи между словами, выявлять словообразовательные модели. Это способствует развитию умения работать с цифровыми источниками информации.

Применение сервиса особенно эффективно при работе с этимологией, поскольку позволяет учащимся не только проследить происхождение слова, но и увидеть его связи с современными лексическими единицами, что делает исследование более глубоким и осмысленным. На занятиях по русскому языку школьники могут использовать «Карту слов» для составления цепочек родственных слов, поиска однокоренных форм, анализа семантических полей, а также для подготовки мини-проектов. Интеграция цифровых инструментов в работу с этимологическим материалом делает процесс исследования более наглядным и доступным, а исследовательскую деятельность — современной, мотивирующей и продуктивной.

Таким образом, рассмотренные виды учебных исследований, образуют целостную и эффективную систему формирования исследовательских умений младших школьников. Работа с единицами русского языка в аспекте их происхождения позволяет соединить развитие познавательных способностей, речевых навыков и логического мышления, делая изучение языка осмысленным и творческим процессом. Включение цифровых инструментов

усиливает исследовательский характер деятельности, расширяет возможности анализа и повышает мотивацию учащихся. В совокупности эти направления создают оптимальные условия для формирования у младших школьников устойчивого интереса к лингвистическим исследованиям, способности самостоятельно добывать знания и применять их в новых ситуациях, что соответствует современным образовательным требованиям и задачам развития личности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 501 с.
2. Иванов В. В. Этимология русского языка: учебное пособие / В. В. Иванов. – М.: Высшая школа, 2024. – 240 с.
3. Крысин Л. И. Словарь этимологий русского языка для школьников / Л. И. Крысин. – М.: АСТ, 2022. – 288 с.
4. Ладыженская Т. А. Психология развития младшего школьника / Т. А. Ладыженская. – СПб.: Питер, 2018. – 256 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 432 с.
6. Новиков С. А. Методика формирования исследовательских умений младших школьников / С. А. Новиков. – М.: Академия, 2215. – 208 с.
7. Сергеев П. И. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка / П. И. Сергеев. – М.: Просвещение, 2023. – 192 с.
8. Ушакова О. С. Современный русский словарь: этимология и словообразование / О. С. Ушакова. – М.: Русский язык, 2001. – 312 с.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры и учебной деятельности детей / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.

© Тависова А.П.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шутилова Анастасия Юрьевна

студент

Научный руководитель: **Басов Валерий Олегович**

к.ю.н., доцент кафедры истории,

права и общественных дисциплин

Филиал ГБОУ ВО «СГПИ» в г. Ессентуки

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования позитивной мотивации как ключевого фактора повышения эффективности изучения истории в рамках общеобразовательной программы. Автор проводит анализ современных методологических подходов к организации учебного процесса, направленных на развитие устойчивого познавательного интереса учащихся к историческому познанию.

Ключевые слова: мотивация учащихся, познавательная активность, эффективность обучения, образовательные технологии, формирование интереса, школьная педагогика, учебно-познавательная деятельность, познавательный процесс, дидактические средства, образовательный процесс.

FORMING POSITIVE MOTIVATION AS A FACTOR IN INCREASING THE EFFECTIVENESS OF HISTORY STUDY IN GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS

Shutilova Anastasia Yurievna

Scientific supervisor: **Basov Valery Olegovich**

Abstract: This article discusses the current problem of forming positive motivation as a key factor in improving the effectiveness of history education within the framework of a general education program. The author analyzes modern methodological approaches to organizing the educational process aimed at developing students' sustained cognitive interest in historical knowledge.

Key words: student motivation, cognitive activity, learning efficiency, educational technologies, interest formation, school pedagogy, educational and cognitive activities, cognitive process, didactic means, and educational process.

Мотивация учащихся является ключевой детерминантой, обеспечивающей успешное освоение образовательной программы по истории в контексте модернизации школьного образования [1]. В условиях современных образовательных реформ особое внимание уделяется формированию устойчивой познавательной активности и повышению заинтересованности учащихся в изучении исторического наследия [2].

Учебная мотивация является сложным психофизиологическим феноменом, который включает в себя физиологические и психологические потребности, когнитивные процессы, эмоциональные состояния и ценностные установки субъектов образовательного процесса [6]. Этот многогранный феномен выполняет несколько критически важных функций: активизирующую, целеполагающую, структурирующую и смыслообразующую. Активизирующая функция способствует инициации учебной деятельности учащегося, целеполагающая определяет цели и направления образовательного процесса, структурирующая способствует организации и систематизации когнитивной активности, а смыслообразующая функция придает учебному процессу личностно значимый смысл [7].

Учебная мотивация представляет собой сложную и многокомпонентную систему, включающую ряд ключевых аспектов, которые требуют тщательного анализа. В частности, среди социальных мотивов выделяются стремление к получению положительной оценки, осознание социальной значимости исторического знания, профессиональная ориентация и потребность в социальном взаимодействии [5]. Эти элементы играют важную роль в формировании мотивации учащихся и их академической успешности.

Познавательные мотивы, в свою очередь, охватывают интерес к процессу познания, стремление к приобретению новых знаний, а также желание личностного и профессионального развития [3]. Они способствуют формированию у учащихся стремления к углубленному изучению предмета, что является важным фактором в их академической и профессиональной карьере.

Развитие учебной мотивации может быть достигнуто посредством двух основных методологических подходов: «снизу вверх» и «сверху вниз» [4].

Первый подход предполагает акцентирование внимания на учете индивидуальных интересов и образовательных потребностей учащихся, создании условий для достижения их успехов, стимулировании инициативы и самостоятельности, а также обеспечении психологического комфорта и формировании благоприятной образовательной среды. Второй подход фокусируется на формировании ценностных ориентиров и мировоззренческих установок учащихся, использовании методов педагогического убеждения, влиянии социальной среды и активном участии педагогического коллектива в образовательном процессе. Оба подхода, дополняя друг друга, способствуют созданию устойчивой мотивации к учебной деятельности.

Современные стратегии формирования учебной мотивации интегрируют передовые интерактивные технологии, включая игровые методики, проблемно-ориентированное обучение, проектную деятельность и кейс-методологии [3]. Визуализация учебного материала достигается посредством использования исторических иллюстраций, инфографики, мультимедийных презентаций и видеоматериалов, что способствует более глубокому усвоению информации. Значительное внимание уделяется личностно-ориентированным подходам, таким как работа с семейными архивами, создание генеалогических древ, исследование локальных исторических феноменов, а также написание эссе и исследовательских проектов, что позволяет учащимся развивать критическое мышление и навыки самостоятельного анализа.

Формирование устойчивой мотивации учащихся представляет собой комплексную задачу, требующую применения различных методологических подходов и стратегий [1]. Ключевым аспектом является создание благоприятной психологической среды, способствующей личностному и когнитивному развитию учащихся. Дифференциация учебных заданий, учитывающая индивидуальные когнитивные и аффективные особенности каждого учащегося, позволяет оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность.

Интеграция междисциплинарных связей способствует формированию целостного восприятия учебного материала и развитию критического мышления, что является важным компонентом современного образования [2]. Установление связи изучаемых тем с актуальными проблемами современности позволяет учащимся осознать практическую значимость получаемых знаний и навыков, что, в свою очередь, повышает их мотивацию к обучению.

Активное вовлечение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность способствует развитию их творческого потенциала, навыков самостоятельной работы и умения применять полученные знания в реальных ситуациях [3]. Таким образом, комплексный подход, включающий создание благоприятной психологической атмосферы, дифференциацию учебных заданий, интеграцию междисциплинарных связей, установление связи с актуальными проблемами современности и вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность, является необходимым условием для эффективного формирования мотивации учащихся.

Оценка эффективности формирования учебной мотивации может быть осуществлена посредством комплексного анализа ряда ключевых индикаторов [5]. Во-первых, следует учитывать динамику повышения уровня когнитивной и поведенческой активности учащихся, что выражается в их вовлеченности в образовательный процесс. Во-вторых, необходимо проводить мониторинг качества усвоения исторического материала, включая его глубину и систематичность. Третьим важным аспектом является развитие метакогнитивных и исследовательских навыков, способствующих формированию компетенций в области самостоятельного обучения и научно-исследовательской деятельности. Четвертый критерий заключается в оценке степени устойчивого интереса к изучаемому предмету, что свидетельствует о формировании положительной мотивации к дальнейшему обучению. Наконец, успешная реализация проектной деятельности, участие в научно-практических конференциях и олимпиадах также могут служить объективными показателями эффективности мотивационных стратегий.

Формирование позитивной учебной мотивации представляет собой комплексный процесс, требующий от педагога системного подхода и профессионального владения различными педагогическими методами и приемами [4]. Успешное решение данной задачи способствует не только повышению эффективности обучения истории, но и общему развитию личности учащегося, формированию его мировоззренческих установок и ценностных ориентиров.

В контексте современных образовательных тенденций наблюдается усиление значимости развития у педагогических кадров компетенций, направленных на формирование интерактивной и мотивирующей образовательной среды [1]. Данная среда должна способствовать не только развитию навыков взаимодействия между участниками образовательного процесса, но и стимулировать устойчивый интерес учащихся к изучению

исторических дисциплин, а также способствовать формированию креативного подхода к освоению учебного материала.

Список литературы

1. Азизова М. А. Мотивация в обучении // Экономика и социум. 2021. № 5-1 (84).
2. Бехтенова Е. Ф. Педагогические условия создания мотивационной основы познавательной деятельности школьников на уроках истории // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2.
3. Буреева Е. В. Студенческий научный проект "современник" как способ повышения интереса к изучению истории у современной молодежи // БГЖ. 2021. № 1 (34).
4. Жданкин Н.А. Инновации для повышения мотивации // Вестник высшей школы. 2014. № 7. — С. 37-44.
5. Сидорова И.В., Ананьева А.В. Развитие мотивации учащихся к самореализации на уроках и во внеурочной деятельности// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1. — С. 32-35.
6. Таланова А. А. Развитие учебной мотивации школьников на внеурочных занятиях // Актуальные исследования. 2024. №5.
7. Четвертак С. В. Учебная деятельность школьников: из практики мотивации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 1.

© Шутилова А.Ю.

СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОНР

Рожина Анна Александровна
ассистент кафедры дошкольного
и специального (дефектологического) образования
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»

Аннотация: Статья посвящена исследованию влияния межличностного взаимодействия в школьном коллективе на развитие коммуникативной компетентности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматриваются факторы, определяющие успешность коммуникации среди школьников с нарушением речи, а также особенности организационных условий образовательного процесса, стимулирующих положительное восприятие и обмен информацией. В ходе лонгитюдного наблюдения выявлены эффективные методики, помогающие детям интегрироваться в учебный процесс и повысить уровень своей социальной активности. Особое внимание уделено значению педагогических технологий, направляющих игровое и творческое сотрудничество внутри класса, а также подготовке учителей к работе с такими учениками. Практические рекомендации включают создание комфортных условий для занятий и повышение уровня подготовки педагогов, осуществляющих сопровождение детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР); коммуникативные компетенции; межличностное взаимодействие; школьный коллектив; педагогическое сопровождение; игровые технологии; социальные навыки; нарушение речи; учебная деятельность; инклюзивная среда.

THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL INTERACTION IN SCHOOL COUNCILS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENT

Rozhina Anna Alexandrovna

Abstract: The article is devoted to the study of the influence of interpersonal interaction in a school team on the development of communicative competence in children with general speech underdevelopment (OSU). The factors that determine the success of communication among schoolchildren with speech disorders are considered, as well as the features of the organizational conditions of the educational process that stimulate positive perception and information exchange. Longitudinal observations have revealed effective methods that help children integrate into the educational process and increase their level of social activity. Special attention is paid to the importance of pedagogical technologies that guide play and creative collaboration within the class, as well as the preparation of teachers to work with such students. Practical recommendations include creating comfortable conditions for classes and improving the training of teachers who support children with general developmental disorders.

Key words: general speech underdevelopment (OSU); communicative competencies; interpersonal interaction; school team; pedagogical support; game technologies; social skills; speech disorders; educational activities; inclusive environment.

Коммуникативная компетентность является важным аспектом успешной социализации ребёнка, особенно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Нарушения речи существенно затрудняют коммуникацию и препятствуют полноценной интеграции ребенка в детский коллектив. Современные исследования показывают, что именно характер межличностных взаимоотношений в классе играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков у детей с ОНР. Формирование благоприятного социального окружения способствует улучшению восприятия и передачи информации ребенком, облегчает процесс усвоения учебного материала и развивает позитивные формы поведения [1, с. 143].

Особенностью современных образовательных учреждений становится внедрение инклюзивных практик, позволяющих учащимся с особыми потребностями успешно учиться вместе с нормально развивающимися сверстниками. Однако эффективность подобной модели зависит от способности учителя организовать работу таким образом, чтобы обеспечить каждому ребенку равные возможности для реализации потенциала и удовлетворения социальных потребностей [2, с. 281].

Исследование проводилось методом комплексного анализа данных, полученных в результате лонгитюдного наблюдения за развитием коммуникативных навыков у учеников начальных классов с диагнозом общего недоразвития речи. Дополнительно использовались качественные методы сбора данных, включавшие проведение индивидуальных бесед с родителями и учителями, групповые дискуссии с классом, контент-анализ результатов психологической диагностики и дневников наблюдений.

Кроме того, применялись статистические методы обработки данных, позволяющие выявить зависимость коммуникативных успехов ученика от характеристик взаимодействия в классе. Использовались корреляционные и факторные анализы, дающие представление о факторах, наиболее значимых для развития навыков общения у детей с речевыми проблемами.

Факторы, положительно влияющие на развитие коммуникативных навыков:

Организация игровых форм взаимодействия, способствующих активному общению и повышению мотивации к обучению.

Использование творческих заданий, повышающих уверенность ребенка в собственных силах и снижающих тревожность перед публичным выступлением.

Регулярные индивидуальные консультации и коррекционные занятия, направленные на устранение специфических трудностей, возникающих у детей с ОНР.

Создание доверительной атмосферы поддержки и принятия в классе, поощрение доброжелательного отношения к детям с особенностями развития.

Факторные характеристики успешного взаимодействия:

Эффективность педагогического воздействия определяется рядом переменных:

Уровень подготовленности педагога к работе с детьми с ОНР.

Структура учебного пространства, учитывающего потребности каждого ученика.

Степень удовлетворённости учеником качеством и интенсивностью взаимодействия с учителем и одноклассниками.

Особенно важно отметить, что сочетание индивидуальной работы с группой и использование мультимедийных ресурсов значительно увеличивает вероятность успешного овладения основными навыками общения у детей с расстройствами речи [3, с. 452].

При разработке мер, направленных на поддержку коммуникативного развития детей с ОНР, рекомендуется учитывать следующие положения:

Необходимо внедрять активные формы работы в классы, интегрируя игровой компонент в обучение.

Повышать квалификацию педагогов путем систематического изучения методик коррекции нарушений речи.

Создавать специальные зоны отдыха и творчества, способствующие укреплению дружеских связей и формированию положительной самооценки у детей с нарушениями речи [4, с. 263].

Обеспечивать регулярную диагностику состояния коммуникативных навыков и мониторинг эффективности проводимых мероприятий [5, с. 241].

Таким образом, интеграция системы психолого-педагогической помощи, ориентированной на индивидуализацию подхода к каждому ребёнку, позволит добиться значительных успехов в преодолении ограничений, вызванных недостаточным уровнем коммуникативной компетентности.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи требует пристального внимания педагогов и исследователей. Межличностное взаимодействие в школьном коллективе выступает ключевым фактором, способствующим эффективному формированию необходимых коммуникативных качеств. Реализация предложенных рекомендаций обеспечит оптимальные условия для включения детей с подобными нарушениями в активную жизнь школьного сообщества и позволит им достичь высоких показателей успеваемости и эмоционального благополучия.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов. — Москва : Аспект-Пресс, 2024. — 360 с. ISBN 978-5-7567-1323-7
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2022. — 400 с. ISBN:978-5-4461-1955-4
3. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. — Москва : Просвещение, 1995. — 527 с. ISBN 5-09-007332-5
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. — Москва : Педагогика, 1986. — 614 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — Москва : Смысл, 2024. — 284 с. ISBN 978-5-89357-395-4

© Рожина А.А.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПАРТНЁРОВ РЕБЁНКА С РАС ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АДК: АЛГОРИТМ ДЛЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

Коннова Александра Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Аннотация: В статье представлен практико-ориентированный алгоритм обучения коммуникативных партнёров ребёнка с расстройствами аутистического спектра (РАС) использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в повседневных ситуациях семьи и дошкольной группы. Описаны цели обучения взрослых, критерии выбора стартового словаря, последовательность введения формата «слово и жест» и правил реагирования взрослого, а также процедуры обеспечения переноса навыка в режимные моменты. Предложены инструменты контроля качества внедрения: чек-лист поведения взрослого, таблица ситуаций для отработки и индикаторы эффективности (рост инициатив, снижение коммуникативной фрустрации, повышение предсказуемости взаимодействия). Подчёркивается, что результат оценивается не количеством выученных символов, а устойчивым функциональным использованием АДК в разных контекстах.

Ключевые слова: РАС, альтернативная и дополнительная коммуникация, АДК, коммуникативные партнёры, обучение родителей, дошкольная группа, функциональная коммуникация, перенос навыка.

TRAINING COMMUNICATION PARTNERS TO USE AAC WITH CHILDREN WITH ASD: A PRACTICE-ORIENTED ALGORITHM FOR FAMILIES AND PRESCHOOL SETTINGS

Konnova Alexandra Olegovna

Abstract: The article presents a practice-oriented algorithm for training communication partners (parents and staff) to use augmentative and alternative communication (AAC) with preschool children with autism spectrum disorder (ASD) in everyday routines. The paper describes goals and structure of adult

training, criteria for selecting a starter vocabulary, step-by-step introduction of «word and gesture», rules of adult responding, and procedures to promote generalization across home and preschool contexts. Implementation tools are proposed, including an adult behavior checklist, a routine-based practice table, and outcome indicators such as increased child initiations, reduced communication frustration, and improved predictability of interaction. Effectiveness is defined not by the number of symbols taught, but by stable functional AAC use in multiple contexts.

Key words: autism spectrum disorder, augmentative and alternative communication, AAC, communication partners, parent training, preschool setting, functional communication, generalization.

Коммуникация у дошкольников с РАС может быть ограничена по инициативе, пониманию обращённой речи и использованию средств выражения потребностей. При дефиците функциональной коммуникации возрастает риск коммуникативной фрустрации и вторичных поведенческих реакций, поскольку ребёнок не получает предсказуемого результата от обращения к взрослому. Практика сопровождения показывает, что даже при наличии подобранных средств АДК (жесты, карточки, предметные подсказки) навык часто не закрепляется в быту без системного обучения взрослых, которые находятся рядом с ребёнком большую часть времени. В отечественных публикациях подчёркивается значимость целенаправленного развития коммуникативных навыков у дошкольников с ОВЗ как условия успешного взаимодействия и обучения [1].

Коммуникативные партнёры – это родители, воспитатели и специалисты, которые совместно создают условия для использования АДК. Их вклад включает:

- 1) распознавание коммуникативных попыток ребёнка,
- 2) предъявление доступного способа сообщения,
- 3) своевременное подкрепление результата,
- 4) перенос навыка в разные ситуации,
- 5) снижение избыточных требований к устной речи на старте.

Методические материалы по АДК акцентируют, что движения тела и жесты являются частью ежедневной коммуникации, а при отсутствии или ограничении устной речи могут выступать каналом выражения и понимания; при этом важно, чтобы окружение реагировало на сообщения ребёнка и обеспечивало их функциональное использование [2, с. 12].

Систематические обзоры вмешательств с использованием АДК показывают, что при корректной организации обучение с опорой на АДК, как правило, не связано со снижением речевой продукции и может сопровождаться её увеличением, хотя приросты могут быть умеренными и зависеть от исходных возможностей ребёнка и качества внедрения [5; 7]. Следовательно, обучение партнёров должно включать реалистичные ожидания, единые правила реагирования и мониторинг результатов.

Алгоритм предполагает четыре этапа, которые реализуются параллельно в семье и в дошкольной группе. В статье предложен практико-ориентированный алгоритм, основанный на принципах функциональности, избыточности символов и обучения коммуникативных партнёров, описанных в методических и научных источниках [2; 5; 7]. Инструменты мониторинга (табл. 1, чек-лист) представлены как прикладная адаптация указанных принципов для условий дошкольной группы и семьи.

Этап 1. Оценка коммуникативных потребностей и выбор стартового словаря. Определяются наиболее частые функции сообщений (просьба, отказ, запрос помощи, завершение/пауза, выбор). На старте рационально использовать небольшой словарь (3-7 единиц), обеспечивающий быстрый функциональный результат.

Этап 2. Обучение формату «слово и жест» как способу подсказки и моделирования. Взрослый одновременно произносит ключевое слово и показывает жест, помогая ребёнку выполнить жест при необходимости, и сразу предоставляет результат (предмет, продолжение игры, помощь).

Этап 3. Перенос в режимные моменты и генерализация. Отрабатываются заранее выбранные ситуации дня (еда, одевание, переходы, ожидание, игра), чтобы ребёнок использовал АДК не только на занятии. Принцип функционального использования предполагает обязательное применение в бытовых и режимных ситуациях, поскольку это является основной целью АДК [2, с. 12].

Этап 4. Согласование команды и контроль качества внедрения. Команда взрослых договаривается об одинаковых обозначениях и одинаковой реакции на жест/сигнал ребёнка. Используются чек-листы и короткие еженедельные обсуждения динамики.

Для практической реализации предлагаются два инструмента: таблица ситуаций для отработки и чек-лист поведения взрослого. Шаблон таблицы «ситуация – целевой сигнал – реакция взрослого – подкрепление – критерий успеха» представлен в табл. 1.

Таблица 1

План отработки АДК в ежедневных ситуациях

Ситуация	Целевой сигнал ребёнка	Подсказка взрослого	Подкрепление	Критерий успеха (наблюдаемо)
Перекус/обед	«Ещё», «дай»	Модель «слово и жест», при необходимости физическая подсказка	Добавка/предмет	Жест используется 3 раза за приём пищи без плача
Игра с предметом	«Ещё», «помоги»	Пауза 2-3 сек, затем модель	Продолжение игры/помощь	Инициатива 2 раза за 10 минут
Переход/ожидание	«стоп», «пауза»	Предупреждение, визуальная опора, жест	Короткая пауза/сенсорная пауза	Снижение сопротивления, ребёнок ждёт 30 сек
Выбор активности	«да», «нет», указание	Два варианта, модель выбора	Доступ к выбранному	Ребёнок делает выбор 4 из 5 раз

Чек-лист поведения взрослого включает наблюдаемые маркеры качества внедрения:

- 1) взрослый выдерживает паузу, позволяя ребёнку инициировать;
- 2) предъявляет модель «слово и жест» на ключевых словах;
- 3) снижает подсказки по мере освоения;
- 4) немедленно обеспечивает функциональный результат;
- 5) фиксирует динамику (частота инициатив, выраженность фрустрации).

Эффективность внедрения оценивается по поведенческим индикаторам: рост спонтанных инициатив с использованием АДК, снижение коммуникативной фрустрации (плач, протест), повышение предсказуемости взаимодействия и расширение репертуара функций сообщений. Типичные ошибки внедрения: ожидание устной речи как условия получения результата, неустойчивое использование АДК в быту, несогласованность обозначений у взрослых, избыточная помощь без последующего снижения подсказок, отсутствие учёта сенсорного состояния ребёнка (перегрузка, утомление).

Данные исследований и обзоров поддерживают идею о том, что сочетание словесного обозначения с жестом может повышать эффективность обучения функциональным речевым реакциям. В работе V.J. Carbone и соавт. обучение с одновременным предъявлением слова и жеста демонстрировало

преимущество по показателям освоения вокальных обозначений по сравнению с обучением только вокальному ответу [3, с. 181]. При этом исследования раннего обучения жестам в поведенческой парадигме описывают эффективность процедур моделирования, подсказок и подкрепления для формирования использования жестов и снижения проблемного поведения, связанного с коммуникативной неуспешностью [6]. Сопоставление разных средств АДК (жесты и система обмена карточками PECS) дополнительно подчёркивает необходимость индивидуального подбора инструмента с учётом профиля ребёнка и условий применения [4].

Обучение коммуникативных партнёров является критическим условием устойчивого функционального использования АДК у дошкольников с РАС. Предложенный алгоритм ориентирован на быстрый результат в повседневных ситуациях и включает выбор стартового словаря, обучение формату «слово и жест», перенос в режимные моменты и контроль качества внедрения. При соблюдении принципов функциональности, согласованности и своевременного подкрепления использование АДК в большинстве исследований не сопровождается снижением речевой продукции и может сочетаться с её увеличением [5; 7].

Список литературы

1. Адильжанова М.А., Жукова В.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Современные наукоёмкие технологии. 2020. № 7. С. 109-113.
2. Кузнецова Н.И. Особенности общения с ребёнком с использованием средств АДК (из опыта работы в рамках реализации проекта «Шаг вперёд»): методические материалы. Тамбов, 2020. 44 с.
3. Carbone V.J., Lewis L., Sweeney-Kerwin E.J., Dixon J., Loudon R., Quinn S. A comparison of two approaches for teaching VB functions: Total communication vs. vocal-alone. SLP-ABA. 2006. Vol. 1. No. 3. P. 181-190.
4. Frohli A., de Vitto D., Lopez A., Ricci M.C., Di Carmine F., Bosco A. AAC and autism: manual signs and PECS, a comparison. Brain Sciences. 2022. 12(11). Article 1533.
5. Schlosser R.W., Wendt O. Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review. American Journal of Speech-Language Pathology. 2008. 17(3). P. 212-230.

6. Thompson R.H., Cotnoir-Bichelman N.M., McKerchar P.M., Tate T.L., Dancho K.A. Enhancing early communication through infant sign training. Journal of Applied Behavior Analysis. 2007. 40(1). P. 15-23.

7. White E.N., Ayres K.M., Snyder S.K., Cagliani R.R., Ledford J.R. Augmentative and alternative communication and speech development in children with autism spectrum disorders: a systematic review. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. 51. P. 1-24.

© Коннова А.О., 2026

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Курлукова Ирина Романовна

Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение –
детский сад № 16, город Орел

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития словесно-логического мышления у старших дошкольников. В работе исследуется данный вопрос в связи с формированием ключевых психических функций и возрастающей ролью развития мышления в современном образовательном процессе. Особое внимание уделяется необходимости целенаправленного формирования логических структур в дошкольном возрасте и практическим методам их развития через специальные упражнения и игры.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, словесно-логическое мышление, сравнение, классификация.

DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Kurlukova Irina Romanovna

Abstract: The article is devoted to the problem of the development of verbal and logical thinking in older preschoolers. The paper examines this issue in connection with the formation of key mental functions and the increasing role of the development of thinking in the modern educational process. Special attention is paid to the need for purposeful formation of logical structures in preschool age and practical methods of their development through special exercises and games.

Key words: children of senior preschool age, mental retardation, verbal and logical thinking, comparison, classification.

Дошкольный возраст является критически важным этапом психического развития ребёнка. В это время закладываются основы личности и формируются ключевые психические функции, среди которых – способность к планированию и самоконтролю, играющая центральную роль в деятельности дошкольника.

В современной образовательной парадигме развитие мышления признано одной из ключевых задач. Это обусловлено его ролью как высшей психической функции, непосредственно влияющей на эффективность человека в познании, общении и обучении.

Старший дошкольный возраст – это сензитивный период для развития мыслительных способностей. Грядущее поступление в школу предъявляет повышенные требования к зрелости ключевых познавательных процессов: мышления, памяти и внимания. Ключевую роль в этом контексте играет словесно-логическое мышление, формирующееся как закономерный результат развития элементарных форм мыслительной деятельности [1, с. 81].

Согласно научным данным, базовые логические структуры мышления складываются в период с 5 до 11 лет. Их запоздалое развитие сопряжено со значительными трудностями и часто носит компенсаторный, неполноценный характер. В связи с этим целенаправленная работа по формированию данных структур должна вестись системно уже на этапе старшего дошкольного возраста в ДООУ и продолжаться в начальной школе [2, с. 32].

Вопрос развития словесно-логического мышления на протяжении долгого времени остаётся в фокусе внимания психологов и дефектологов. Фундаментальный вклад в теорию этого процесса внесли такие учёные, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и А.Р. Лурия, раскрывшие глубинные взаимосвязи между речью и мышлением. Проблематику развития данной функции в старшем дошкольном возрасте исследовали Л.Н. Вахрушева и Н.А. Лиман. В свою очередь, И.Т. Морозова и О.Д. Яцук разработали методический инструментарий для развития словесно-логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития. Тем не менее, несмотря на значительную теоретическую и методическую базу, развитие этой формы мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития по-прежнему остаётся недостаточно изученной областью, требующей дальнейших научных изысканий.

Обучение детей с задержкой психического развития связано с объективными трудностями, проистекающими из сложной структуры

нарушения. В неё входят замедленное созревание высших психических функций, особенности эмоционально-волевой регуляции, стойкие проблемы в познавательной деятельности, а также нарушения двигательного и речевого развития.

Систематическая и адресная педагогическая работа, направленная на формирование логических операций, стимуляцию интеллектуальной активности и совершенствование мышления у дошкольников с задержкой психического развития, приводит к качественной перестройке их познавательной деятельности. Данные изменения служат фундаментом для эффективного овладения знаниями в школе и успешной интеграции ребёнка в социум.

Для детей с задержкой психического развития игровая деятельность обладает особой ценностью, так как в её рамках легче формируется познавательный интерес к результатам собственных действий и активизируется речевая активность при разрешении проблемных ситуаций. Критерием эффективности служит не разнообразие игр, а системность их применения, предполагающая повторяемость, логическую последовательность, постепенное усложнение и создание условий для самостоятельного поиска ребёнком решения [3, с. 41].

Формирование аналитико-синтетических способностей предполагает обучение ребёнка двум взаимосвязанным действиям: последовательному вычленению признаков объекта и их последующему объединению в целостное представление. Ключевым показателем сформированности этого умения выступает способность устанавливать новые связи между выделенными элементами. Именно эта интеграция вербального обозначения и зрительного образа составляет когнитивную основу словесно-логического мышления.

При развитии у детей операций мышления — таких как сравнение, классификация, обобщение, сериация и аналогия — ключевой задачей является формирование умения применять усвоенные знания о предметах в новых, изменённых условиях.

Методика формирования умения сравнивать предполагает определённую последовательность: от выделения различий к установлению сходства. Критически важно обучать детей анализу как явных, так и скрытых, существенных признаков предметов. Так, при сопоставлении яблока и груши ребёнок способен выявить обобщающий категориальный признак «фрукты». Эффективными приёмами для отработки данного умения выступают дидактические игры, такие как «Найди отличия», «Найди пару», «Опиши

и угадай». Показателем сформированности навыка служит умение ребёнка проводить полноценное сравнение автономно, без подсказок взрослого.

Формирование умений классификации и обобщения — ключевая педагогическая задача. Обучение навыку классификации должно выстраиваться поэтапно. Начальный этап — группировка объектов по сенсорно воспринимаемым признакам (цвет, форма, величина). Затем вводятся более сложные, категориальные основания («съедобное — несъедобное», «животные домашние — дикие»). Высший этап — работа с обобщающими понятиями («транспорт», «одежда», «посуда»), где взрослый формулирует категорию, а задача ребёнка — самостоятельно отобрать и распределить соответствующие предметы.

Ещё один эффективный метод классификации — группировка по искомому признаку. В данном случае педагог задаёт только количество групп, а дети самостоятельно определяют, по какому принципу (общему признаку) можно распределить предложенные объекты.

Третий способ классификации предполагает обратный порядок действий: ребёнок сначала самостоятельно формулирует обобщающее слово (например, «транспорт» или «животные»), а затем подбирает к нему соответствующие изображения. Этот навык успешно развивается с помощью дидактических игр: «Наведи порядок», «Разложи картинки», «Парочки».

Во всех описанных выше приёмах сравнения и классификации ключевым результатом является обобщение. Формирование обобщённых понятий — это длительный процесс, требующий систематической работы с использованием разнообразных методов. Задача педагога — организовать деятельность, подобрав соответствующий наглядный материал и задавая наводящие вопросы, которые помогут детям самостоятельно прийти к нужным выводам. Закрепление этого навыка происходит в ходе дидактических игр, таких как «Четвёртый лишний», «Назови одним словом», «Продолжи ряд» и других.

Формирование навыка построения аналогий успешно реализуется посредством специальных дидактических игр, как: «Кому что подходит», «Подбери по смыслу». В процессе выполнения этих заданий ребёнок овладевает умением выделять ключевые признаки объектов, определять логические связи между ними и находить отношения сходства, что является когнитивной основой аналогического мышления.

Становление логического мышления у детей связано с формированием ключевых умственных операций — анализа, синтеза, обобщения, а также

с пониманием причинно-следственных отношений и способностью к выводу. Эмпирические данные подтверждают, что целенаправленная и последовательная работа с использованием соответствующих упражнений оказывает развивающий эффект даже в случае задержки психического развития.

Дети с задержкой психического развития относятся к категории обучающихся, требующих специально организованной коррекционно-развивающей работы. Использование системы дидактических игр, предполагающих работу с различными материалами, служит действенным методом формирования у них основ словесно-логического мышления.

Список литературы

1. Дубровина И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учебное пособие для студентов вузов / И. В. Дубровина. – Москва: Академия. – 1998. – 160 с.
2. Шаудинис И. В. Развитие словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / И. В. Шаудинис // Вестник экспериментального образования. – 2017. – № 1. – С. 31-34.
3. Лебедева С. А. Развитие логического мышления у детей / С. А. Лебедева. - Москва: Илекса. – 2009. – 80 с.

© Курлукова И.Р.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Куткужина Асель Аманкуловна
МБОУ СОШ № 5, г. Урай

Аннотация: Статья посвящена применению интерактивных технологий для профилактики и коррекции дисграфии у младших школьников. Упоминается, что увеличение числа детей с трудностями в обучении связано не только с личностными качествами, но и с недостаточной сформированностью фонетико-фонематических процессов и других психических функций. Рассматриваются проявления дисграфии, ее причины, методы коррекции и важность ранней диагностики. Подчеркивается, что классические методы коррекции малоэффективны, и акцентируется необходимость использования современных технологий для создания увлекательной обучающей среды, способствующей повышению мотивации и самостоятельности учащихся. Приводятся примеры успешного применения интерактивных платформ и мобильных приложений в педагогической практике, что подтверждает эффективность таких подходов в решении проблемы дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, интерактивные технологии, профилактика, коррекция, мотивация, самостоятельность, педагогическая практика, образовательные платформы.

EXPERIENCE IN USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR THE PREVENTION AND CORRECTION OF DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Kutkuzhina Asel Amankulovna

Abstract: This article explores the use of interactive technologies for the prevention and correction of dysgraphia in primary school children. It is noted that the increasing number of children with learning disabilities is associated not only with personality traits but also with underdeveloped phonetic-phonemic processes and other mental functions. The article examines the manifestations of dysgraphia,

its causes, correction methods, and the importance of early diagnosis. It emphasizes the ineffectiveness of traditional correction methods and emphasizes the need to use modern technologies to create an engaging learning environment that fosters student motivation and independence. Examples of the successful use of interactive platforms and mobile applications in teaching practice are provided, confirming the effectiveness of such approaches in addressing dysgraphia.

Key words: dysgraphia, interactive technologies, prevention, correction, motivation, independence, teaching practice, educational platforms.

В последнее время наблюдается значительное увеличение числа детей с трудностями в обучении и овладении навыками письма. Многие учителя, родители считают дисграфические ошибки нелепыми, обусловленными личностными качествами ребенка: невнимательностью, рассеянностью, дезорганизованностью, а на самом деле в основе возникновения дисграфии находятся более глубокие причины, а именно несформированность фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя, навыков зрительного анализа и синтеза, пространственного представления. Знать причины нарушений письменной речи, особенности дисграфических ошибок и методы коррекции должны не только учителя-логопеды, но и учителя начальных классов.

Рекомендуется устранять предпосылки дисграфии в дошкольном возрасте, это обусловлено тем, что для успешного обучения грамоте необходима сформированность речевых процессов. Особенности проявления дисграфии: слитное написание слов, предлогов, перестановки букв и слогов местами, замена гласных и согласных, затруднения в построении предложений и т.д. Обучающиеся с трудом овладевают навыком письма, допускают множество повторяющихся ошибок, количество которых увеличивается в процессе обучения. Следовательно, это приводит к низкой успеваемости, отсутствию учебной мотивации и интереса к учебному процессу. Школьник будет постоянно находиться в состоянии стресса, социальной дезадаптации.

Проблема исправления нарушений письменной речи остается актуальной на современном этапе образовательной деятельности. Классические методы коррекции дисграфии малоэффективны, необходимо в процессе коррекционной работы использовать современные технологии. Важно процесс коррекционной работы сделать увлекательным и интересным, создать условия для познавательной активности обучающихся.

Использование интерактивных технологий в процессе работы формирует учебную мотивацию, самостоятельность, развивает потенциальные возможности обучающихся. Процесс коррекционной работы необходимо сопровождать интерактивными технологиями, которые обеспечивают реализацию системно-деятельностного подхода в процессе урока, позволяют реализовать вариативность обучения. Особенности коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста рассматривали педагоги: Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова, О.И. Кукушкина и др. Рассмотрим содержание термина «дисграфия» в психолого-педагогической литературе. Р.И. Лалаева рассматривала дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. И.Н. Садовникова определяла дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок [2]. Письмо представляет собой сложную, системную и произвольную мыслительную деятельность, обеспечиваемую участием множества психических функций. Письмо тесно связано с речью, и только при достаточно высоком уровне её развития будет осуществляться эффективно. Сформированность устной речи считается только одной из предпосылок успешного овладения письмом.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [1].

Современные технологии предполагают использование в процессе коррекционных занятий компьютерного оборудования. Для обучающихся начальной школы компьютерные технологии приобретают ценность не только как предмет изучения, но и как эффективное средство корректирующих действий. Следует подчеркнуть, что компьютерное оборудование не заменит педагога, но позволит процесс коррекционной работы сделать динамичнее и

эффективнее. Дети с дисграфией часто испытывают негативные эмоции по отношению к письменной деятельности (страх, повышенную тревожность), они отказываются выполнять письменные работы и осуществлять процесс чтения. Использование компьютерных технологий позволяет в занимательной и игровой форме проводить коррекционную работу. Выполняя задания различной сложности, двигаясь от простого к сложному, дети имеют возможность самостоятельно исправлять ошибки, именно поэтому создается положительный эмоциональный настрой и «ситуация успеха».

Мы разработали комплекс обучающих презентаций, созданных в приложениях Microsoft PowerPoint, направленных на устранение предпосылок и коррекцию дисграфии. В предлагаемом комплексе представлен материал для развития фонематического восприятия, дифференциацию звуков на уровне слогов, слов, фраз и предложений, формирование лексико-грамматического строя, а также на развитие памяти, внимания, зрительного восприятия [4].

Виды предлагаемых упражнений разрабатывались с учетом схемы обучения «от простого к сложному». Каждый обучающийся имеет возможность самостоятельно подобрать задания, направленные на коррекцию определенных проявлений дисграфии (дифференцированность звуков, правильное употребление предлогов, построение предложений и текстов и т.д.) и подобрать задания различного уровня сложности. Занятия с использованием компьютерных технологий могут осуществляться индивидуально и фронтально. Для повышения эффективности коррекционных занятий используется двухполушарный подход к обучению, когда вербальные методы сочетаются с визуальными [3].

При разработке презентации учитывались компенсаторные анализаторы обучающихся с нарушениями речи (зрительный, двигательный). В содержание презентации включены упражнения на развитие мелкой моторики, двигательной активности. Рациональное включение компьютерных технологий в коррекционный процесс позволяет повысить интерес обучающихся к процессу учебной деятельности и развивает инициативу и любознательность.

На основании проведенного исследования можно сделать выводы, что при применении интерактивных технологий при коррекции дисграфии необходимо:

- учитывать особенности и закономерности развития обучающихся;

- опираться на современные методы преодоления и профилактики речевых нарушений у младших школьников;
- ставить проблемные задачи и поощрять ребенка при их правильном решении, что является стимулом познавательной активности детей;
- предлагать различные формы работы (групповые, подгрупповые, индивидуальные);
- дозированно использовать интерактивные технологии;
- в индивидуальных формах работы выбирать и комбинировать интерактивные технологии, в зависимости от выбранного направления работы (коррекция определённых компонентов речи).

Таким образом, в процессе коррекционной работы необходимо учитывать закономерности и особенности развития детей, учитывать особые образовательные потребности, а также использовать современные методы преодоления и профилактики дисграфии.

Список литературы

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
2. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. — 208 с.
3. Шанина Г.Е. Межполушарные взаимодействия и способы их двигательной латеральной коррекции в детско-юношеском возрасте / Шанина Г. Е. — М.: Полиграфист, 2001. — 121 с.
4. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: АРКТИ, 2007. - 360 с.

© Куткужина А.А.

**РАЗРАБОТКА КОНСПЕКТА ЗАНЯТИЯ ПО ЧТЕНИЮ В 4 КЛАССЕ
ПО АООП ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ НА ТЕМУ «В. НИКОЛЬСКИЙ. ГЛАВНОЕ ДЕЛО»**

**Рябых Лариса Васильевна
Калинина Елена Ивановна
Пустовалова Лилия Александровна
Туковская Елена Вячеславовна
ГБОУ «Новооскольская специальная
общеобразовательная школа-интернат»**

Аннотация: В 4 классе в рамках АООП проводится урок чтения по произведению В. Никольского «Главное дело». Основное внимание уделяется развитию речевых и аналитических навыков: дети тренируются формулировать полные ответы, конструировать предложения, осмысливать поведение персонажей и соотносить его с контекстом, а также учатся эмоционально отзываться на содержание текста.

Ключевые слова: урок чтения, интеллектуальные нарушения, главное дело, Родина, солдат, мир, защитник.

**DEVELOPMENT OF A READING CLASS FOR 4TH GRADE STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON THE TOPIC
«V. NIKOLSKY. THE MAIN BUSINESS»**

**Ryabykh Larisa Vasilyevna
Pustovalova Lilia Alexandrovna
Kalinina Elena Ivanovna
Tukovskaya Elena Vyacheslavovna**

Abstract: In the 4th grade, as part of the AOP, a reading lesson is held based on V. Nikolsky's work «The Main Thing». The main focus is on developing speech and analytical skills: children practice formulating complete answers, constructing sentences, understanding the characters' behavior and relating it to the context, and learning to respond emotionally to the content of the text.

Key words: reading lesson, intellectual disabilities, the main thing, Motherland, soldier, peace, defender.

Цель создать условие для ознакомления с произведением В. Никольского «Главное дело».

Задачи:

- формировать умение дополнять и составлять предложения, пересказывать текст по картинкам, отвечать полными ответами на вопросы;
- развивать умение высказывать своё отношение к героям, выражать эмоции, оценивать поступки в соответствии с определённой ситуацией;
- воспитывать чувство гордости за воинов Российской армии, их доблесть и мужество.

Ход урока

I. Организационный этап:

- 1) Психологический настрой: «Прозвенел звонок весёлый...»
- 2) Игра «Составим скороговорку» Прочитайте слова: солнце, свете, дожди, родней. Вставить пропущенные слова:

Над Россией ____ светит

И ____ шумят над ней.

В целом свете, в целом _____

Нет страны её _____.

- Произнесите хором (медленно-быстрее-быстрее).

- Как называется страна, в которой мы живём?

3) Минутка чтения (на карточках). Найди лишнюю пословицу.

Жизнь дана на добрые дела. Добрые дела больше ста лет живут.

Одна у человека мать, одна у него и Родина.

- Почему лишняя? Две пословицы о доброте, а одна – о Родине. (Одна у человека мать, одна у него и Родина.). Объясните, как вы это понимаете?

У каждого человека только одна мама. Не бывает такого, что человек имеет две или несколько матерей. Также и с родиной. Любить свою Родину – это значит радоваться, когда у неё праздник, и помогать ей в тяжелые дни. Если мы будем делать добрые дела, то Родная земля наша станет намного краше.

II. Проверка домашнего задания. Актуализация знаний.

1) Беседа. (Индивидуальная работа в паре – Разложить сюжетные картинки по порядку) – С каким рассказом мы познакомились на прошлом уроке? («Какое это слово?») Кто автор? (Л. Кассиль.) Объясните, что было необычного в разговоре молодых летчиков? (Было удивительно, что в буквах летали самолеты.) Что в рассказе говорится о самолетах, которые люди

увидели в небе? (Каждая буква состоит из нескольких самолетов.) Назовите буквы, которые увидели люди? (Люди увидели буквы: «М», «И», «Р»).

2) Проверяем индивидуальную работу в паре (пересказ по картинкам – цепочкой) Как вы думаете, правильно ли, что этот рассказ относится к теме «Родная земля»? Почему людям нужен мир на земле?

III. Постановка цели и задачи урока.

1) Беседа: Можете ли вы предсказать, о чём и ком мы будем говорить на уроке? (Нет. Не знаем автора и названия произведения.) Прочитайте название:

еонвалГ олеД (прочитать на оборот)

Рассказ называется «Главное Дело».

- Откройте учебники, прочитайте автора. Назовите тему урока. (Сегодня на уроке познакомимся с рассказом «Главное Дело» Б. Никольского)

-Чтобы предположить, о чём будет этот рассказ, нужно отгадать загадки:

2) Отгадывание загадки:

Это праздник доблестных и смелых,

Тех, кто защищает человечество,

В феврале отметим непременно

Праздник (День защитника Отечества) [2, с. 47].

23 февраля наша страна отмечает День защитника Отечества. Мужчины по праву считаются защитниками нашей Родины, нашего Отечества. Недаром даже слова «отец» и «Отечество» начинаются одинаково: они близки друг другу по смыслу. Наверное, так получилось потому, что во все времена мужчины защищали нашу страну, т.е. наше с вами Отечество, от разных бед. Нам надо стараться также быть смелыми, сильными и умными, чтобы уметь постоять за себя, за своё Отечество. А самое главное – надо крепко любить свою Родину!

3) Словарная работа. В словаре С.И. Ожегова слово «защитник»- это тот, кто защищает, охраняет, оберегает. [3, с. 342]. Сегодня на уроке мы узнаем, какое главное дело у солдата.

IV. Первичное усвоение новых знаний

1) Образец чтения рассказа учителем. – Легко ли было солдату на учениях?

2) Физкультминутка: «Ура!»

3) Проверка восприятия. Беседа по картинке. Как началась служба у молодого солдата? Почему ему было тяжело во время военных учений? Почему люди несли солдатам молоко, хлеб, огурцы?

3) Словарная работа. Чтение слов разным шрифтом.

каЛитКа – дверца в заборе, в воротах; воЕНные уЧЕНИЯ – мероприятия на местности в условиях, наиболее приближенных к боевым.

4) Подготовка к чтению. Щит-защита-защитник. Привык-привычка.

V. Первичная проверка понимания

1) Чтение рассказа детьми. Работа по учебнику [1, с. 85].

а) Чтение по цепочке. – Как солдат должен выполнять своё дело в армии?

б) Чтение за диктором. О чем думал солдат и кого не мог подвести?

г) Чтение глазами. Объясните, как вы понимаете слова «быть защитником Родины». Какова главная мысль рассказа? (Быть защитником Родины).

VI. Первичное закрепление.

1) Рассказ учителя. Главное дело у солдата – быть защитником Отечества.

Вы все знаете, что в России с февраля 2022 года началась военная специальная операция. Российские воины: солдаты и офицеры, ценой собственной жизни защищают свою страну, свой народ и своих товарищей. Хочется вспомнить имена героев – участников спецоперации на Украине. В числе участников специальной военной операции есть и наши земляки.

2) Работа в группах (творческое задание). Рассказ детей (группа 1) «Участники СВО-Новооскольцы»: Ананичев Александр Михайлович – Герой Российской Федерации. Александр Михайлович родился 25 мая в селе Новая Безгинка Новооскольского района. Награжден медалью «Золотая Звезда» Героя Российской Федерации при выполнении боевой задачи в ходе специальной военной операции на территории Украины (посмертно).

Ученик читает стихотворение: (группа 2)

Мир меняется сегодня, сейчас,

Вот сегодня, прямо в этот вот час.

Он погиб смертью храбрых за нас:

За Россию, за Москву, за Донбасс!!!

Рассказ детей (группа 3): Лихачев Роман Александрович родился и вырос в Новом Осколе. Осенью 2022 года ушел добровольцем для участия в военной операции на территории Украины. Был награжден медалью «За воинскую доблесть» 2 степени. Он пример мужества и отваги, которые проявил на ратном поле. При жизни он был человеком целеустремленным и многогранным. Очень добрым, жизнерадостным и улыбчивым.

«Никто не забыт, ничто не забыто» – эта фраза стала еще актуальнее в наши дни. Пройдут годы, и кто-то из мальчиков нашего класса будет служить в рядах Российской армии. К службе в Вооруженных Силах можно себя заранее подготовить: хорошо учиться, заниматься спортом, следить за своим здоровьем, изучать историю нашей Родины.

VII. Подведение итогов. Рефлексия.

- Как вы поняли слова «быть защитником Родины»? Каким должен быть хороший солдат? Продолжите предложение: На сегодняшнем уроке я узнал...

Список литературы

1. Ильина С.Ю. Чтение. 4 класс Учебник для общеобразовательных организаций, реализующих основные общеобразовательные программы.–М.: «Просвещение», 2021.
2. Кузьминов В.В. Тематические загадки в детском саду, Воронеж 2010.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - 4-е изд. – М.,1997.

© Рябых Л.В., Калинина Е.И.,
Пустовалова Л.А., Туковская Е.В.

**СЕКЦИЯ
ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Качалов Вадим Юрьевич

доцент ВАК, к.соц.н., доцент кафедры
педагогике и психологии в сфере ФКиС
Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма,

доцент кафедры таможенного дела

Казанский кооперативный институт РУК

Шигапова Наталья Вячеславовна

к.пед.н., доцент кафедры
педагогике и психологии в сфере ФКиС

Вороноков Радамир Алексеевич

студент 3 курса

Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма

Аннотация: В данной статье представлены психолого-педагогические приёмы работы с тревожными детьми на уроках физической культуры. Раскрыта диагностика как психолого-педагогический приём работы с тревожными детьми на уроках физической культуры. Проанализированы упражнения для работы с тревожными детьми на уроках физической культуры.

Ключевые слова: психолого-педагогические приемы, тревожные дети, урок, физическая культура, коррекция, диагностика, физическое воспитание.

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS OF WORKING WITH ANXIOUS CHILDREN IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS

Kachalov Vadim Yuryevich

Shigapova Natalia Vyacheslavovna.

Voronokov Radamir Alekseevich

Abstract: This article presents psychological and pedagogical techniques for dealing with anxious children in physical education classes. The article reveals

diagnostics as a psychological and pedagogical method of working with anxious children in physical education classes. The exercises for working with anxious children in physical education lessons are analyzed.

Key words: psychological and pedagogical techniques, anxious children, lesson, physical education, correction, diagnosis, physical education.

Введение

В современном обществе школьники подвергаются огромному психологическому давлению, это связано с широким распространением информационно-коммуникационных технологий. Уровень тревожности постоянно растет [2, с. 121].

Психолого-педагогические подходы к работе с тревожными детьми на уроках физической культуры обусловлены присутствием ситуаций повышенного риска и неопределённости, усиливающих эмоциональную напряжённость. Несмотря на то что физическая активность рассматривается как средство укрепления психического и физического здоровья, для тревожных детей такие занятия нередко становятся источником дополнительного стресса. Страх неудачи, боязнь получить отрицательную оценку, неуверенность в собственных двигательных возможностях и сравнение себя с более подготовленными сверстниками усиливают тревожные переживания.

Анализ проблемы показывает необходимость целенаправленного применения психолого-педагогических приёмов, направленных на диагностику и коррекцию тревожности. Создание поддерживающей образовательной среды и индивидуализация физических нагрузок позволяют рассматривать урок физической культуры как эффективное средство эмоциональной стабилизации и развития личности ребёнка. Задача педагога заключается в снижении страхово́й реакции и формировании волевых и регуляторных механизмов поведения.

Цель представленного материала – проанализировать эффективные психолого-педагогические приемы работы с тревожными детьми на уроках физической культуры.

Обсуждение

В нынешних условиях человек постоянно подвержен действию множества стрессовых факторов, которые вызывают тревожность. Кроме этого, постоянное действие на человека подобных факторов извне способно

снижать его локус интернальности. Одним из способов повышения устойчивости организма к стрессу и поддержания уровня тревожности на оптимальном уровне является занятие спортом [3, с. 517].

Тревога – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога – переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы. А тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения [1, с. 113].

У детей с задержкой психического развития тревожность часто выступает составной частью дефекта и требует дифференцированного педагогического сопровождения. Невозможность адекватного действия в вызывающей страх ситуации связана с дефицитом адаптивных поведенческих стратегий и низкой переносимостью новизны. Страх объектов и условий физической деятельности, таких как вода, высота или нестабильная опора, актуализирует соматические и моторные симптомы тревоги.

Главной проблемой при работе с учащимися, у которых диагностированы периодические тревожные расстройства, по мнению ряда авторов, является то, что тревожность как индивидуальная личная особенность ребенка вступает в противоречие с такими жизненными потребностями, как эмоциональная безопасность, психическое здоровье, адекватность психических реакций, способность планировать свою жизнедеятельность и т.д. [5, с. 318].

Технические трудности выполнения двигательных действий порождают операционный страх, блокирующий усвоение навыков. Социальные факторы, в частности страх оценки сверстников и педагогов, усиливают склонность к избеганию и снижению мотивации. Эффективная интервенция включает поэтапную десенсибилизацию через градуировку нагрузок и моделирование действий.

Пути решения проблемы тревоги и тревожного состояния детей и подростков – это некоторая пошаговая модель оказания помощи в преодолении тревожности: информирование, диагностика и самодиагностика, помощь специалистов, самопомощь [4, с. 53].

Диагностика тревожных проявлений у школьников в условиях урока физической культуры рассматривается как комплекс психолого-педагогических процедур, направленных на идентификацию

уровня тревожности, детерминант её возникновения и планирование коррекционных мер. Цель диагностического процесса заключается в содействии ребёнку в преодолении страха двигательных заданий, формировании эмоциональной регуляции и повышении учебной мотивации.

Диагностика как психолого-педагогический приём работы с тревожными детьми на уроках физической культуры представлена на рисунке 1.

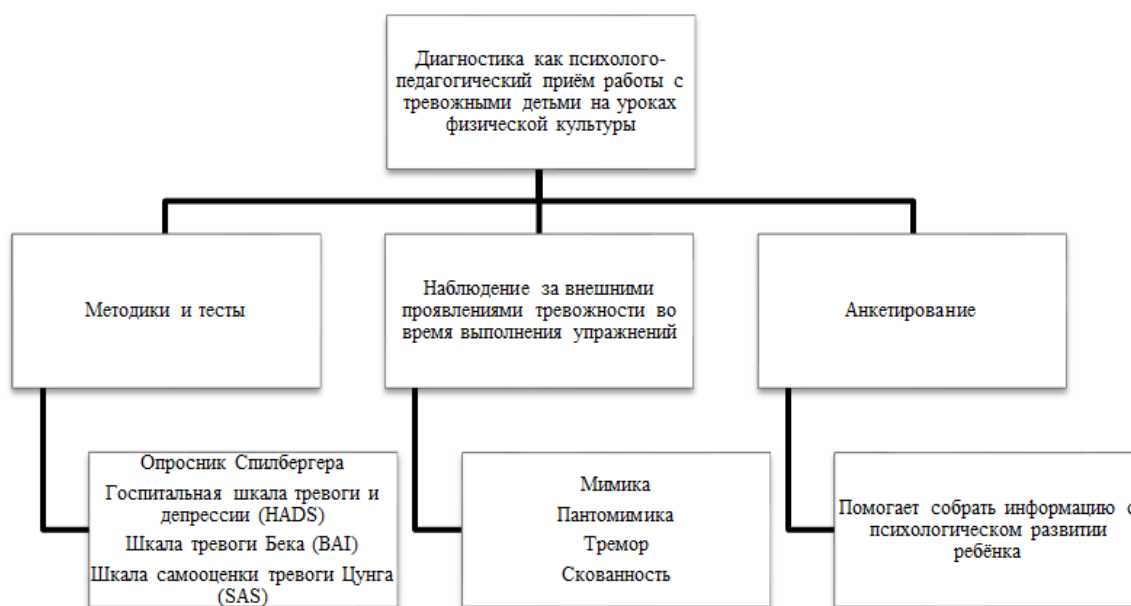


Рис. 1. Диагностика как психолого-педагогический приём работы с тревожными детьми на уроках физической культуры

Опросник Спилбергера-Ханина — это метод, разработанный Ч.Д. Спилбергером и адаптированный на русский язык Ю.Л. Ханиным. Он позволяет глубоко анализировать два вида тревожности: личностную и ситуативную. Опросник состоит из двух частей, каждая из которых содержит по 20 вопросов, что в итоге даёт 40 вопросов-утверждений.

Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS). Один из простых и популярных тестов на тревожность. Состоит из 14 вопросов о состоянии человека за последнюю неделю. В некоторых нужно определить частоту симптомов, в других — их актуальность.

Шкала тревоги Бека (BAI). Клиническая тестовая методика, предназначенная для скрининга тревоги и оценки степени её выраженности. Опросник состоит из 21 пункта, каждый из которых включает один из типичных симптомов тревоги, телесных или психических.

Шкала самооценки тревоги Цунга (SAS). Клинический инструмент для самооценки пациентом степени выраженности тревоги. Шкала из 20 утверждений, например: «Моё лицо горит и краснеет» или «Я легко засыпаю и чувствую себя отдохнувшим при пробуждении». Нужно оценить каждый из предложенных тезисов по частоте проявлений за последнюю неделю.

Методологический инструментарием служат стандартизированные психометрические методики, в том числе шкалы состояния и личностной тревоги, адаптированные опросники и диагностические протоколы, дающие количественные показатели для дальнейшего мониторинга. Наблюдение специалиста в различных учебных и свободных ситуациях обеспечивает качественные данные о вариативности реакции ребёнка и контекстуальных триггерах тревоги.

Анкетирование и структурированные интервью с ребёнком, педагогом и родителями восполняют пробелы саморефлексии и позволяют выявить субъективные представления о проблеме. Функциональная регистрация параметров (регистрация ЧСС, вариабельности сердечного ритма) и поведенческие ситуативные пробные задания служат дополнением к психометрии при необходимости объективизации соматических проявлений.

Психолого-педагогические приёмы, применяемые на уроках физкультуры для работы с тревожными детьми, направлены на снижение уровня тревожности, повышение стрессо-резистентности и укрепление ощущения собственной эффективности. Основная цель вмешательств заключается в создании контролируемой учебной среды, где двигательный опыт становится источником уверенности, а не угрозы.

Психолого-педагогические методы работы с тревожными детьми на уроках физической культуры представлены на рисунке 2.

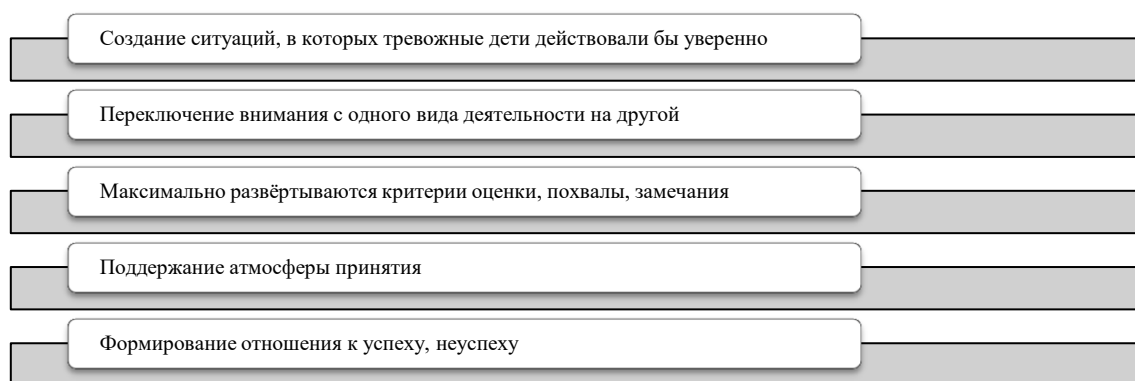


Рис. 2. Психолого-педагогические методы работы с тревожными детьми на уроках физической культуры

Педагогические приёмы опираются на дифференциацию заданий и адаптацию упражнений по уровням физической подготовленности с целью обеспечения успешного сенсорно-двигательного опыта. Подбор партнёров и организация парной или малой групповой работы создают поддерживающий социальный контекст и уменьшают страх оценки. Система поощрений за попытку, а не только за идеальное выполнение, формирует мотивацию к пробам и уменьшает избегающее поведение. Планомерное наращивание сложности задач при соблюдении регулярности занятий способствует выработке устойчивых поведенческих стратегий и повышению решительности.

Для работы с тревожными детьми на уроках физической культуры можно использовать упражнения, связанные с дыханием, релаксацией и играми. Цель – помочь детям справиться с тревогой, снять мышечное напряжение и включить их в общий ритм работы. Упражнения для работы с тревожными детьми на уроках физической культуры представлены на рисунке 3.

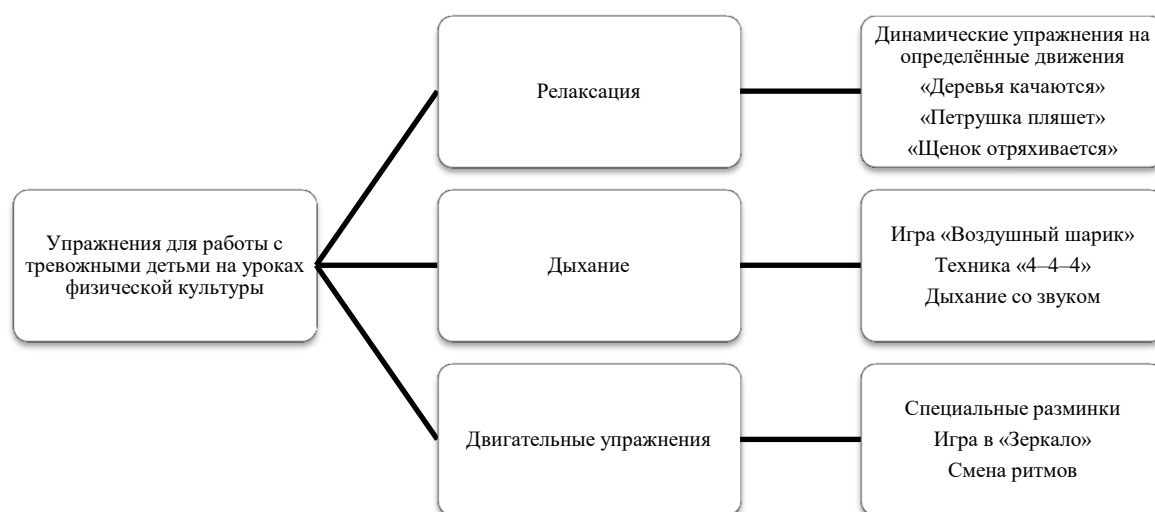


Рис. 3. Упражнения для работы с тревожными детьми на уроках физической культуры

Динамические упражнения на расслабление, построенные на определённых движениях:

– «Деревья качаются» (качание из стороны в сторону). Нужно встать в полный рост, расставив ноги в стороны на ширину плеч. Руки поднимаются

над головой и мягко раскачиваются из стороны в сторону под звукоподражание «шш-шшш-шшш» (на каждое качание).

– «Петрушка пляшет» (качание вниз-вверх). Нужно поплясать, как Петрушка (под музыку народной плясовой), прыгая на двух ногах и расслабленно качая руками, головой. Можно присоединиться к «пляске», собственным примером задавая принцип расслабленного движения.

– «Щенок отряхивается» (трясение). Нужно показать, как отряхивается щенок (например, после купания). Следует обратить внимание на то, что щенок отряхивается всем телом — от носа до хвоста. Нужно пропустить волну трясения сверху донизу и обратно, повторить упражнение вместе с участником.

Упражнения для работы с тревожными детьми на уроках физической культуры с помощью дыхания:

– Игра «Воздушный шарик» — упражнение для релаксации. Нужно встать, закрыть глаза, поднять руки вверх и представить, что человек — наполненный воздухом воздушный шарик. Затем нужно глубоко вдохнуть и начать надувать воздушный шар, при этом максимально напрягая все мышцы. После нужно постоять в такой позе, а затем представить, что в шарике появилась маленькая дырочка. Нужно медленно выпускать воздух, одновременно расслабляя мышцы тела, кисти рук, плечи, корпус и ноги.

– Техника «4–4–4» — метод дыхания, который может помочь снять напряжение. Нужно закрыть глаза и послушать своё дыхание: спокойное, ровное. Затем следует дышать по схеме: четыре секунды на вдох, четыре — на задержку дыхания, четыре — на выдох. Нужно проделать так три раза, слушая дыхание и ощущая, как воздух наполняет лёгкие, разбегается по телу до кончиков пальцев, освобождает лёгкие.

– «Дыхание со звуком». Попросить ребёнка на выдохе произносить протяжные звуки: «а-а-а-а», «о-о-о-о», «у-у-у-у». Вибрация успокаивает нервную систему и помогает снять мышечное напряжение.

Образовательная среда может быть условием обеспечения безопасного устойчивого развития, а профилактика тревожных состояний, обучение навыкам бесконфликтного общения и поиск личностного ресурса и индивидуального стиля преодоления моделью устойчивого безопасного развития школьника.

Заключение

Таким образом, психолого-педагогические приёмы в сфере школьной физической культуры ориентированы на понижение тревожных реакций, наращивание стрессоустойчивости и укрепление субъективной уверенности ребёнка. Диагностический блок является отправной точкой и включает стандартизированные шкалы уровня тревоги, инструментальные процедуры и сбор анамнеза. Основные педагогические приёмы включают конструирование безопасной и поддерживающей образовательной среды с дифференциацией заданий по уровню сложности. Оценку рекомендуется смещать в сторону поощрения усилий и отдельных успешных элементов выполнения, уменьшая фокус на глобальном результате. Формирование установки на процесс обучения, а не на единовременный итог, способствует снижению страха неудачи и мотивационному восстановлению.

Разнообразие видов активности – ритмическая гимнастика, подвижные игры, йога, занятия на воздухе – помогает избежать монотонности и обеспечивает выраженный релаксационный эффект. Регулярное повторение релаксационных и адаптивных упражнений в структуре урока обеспечивает кумулятивный эффект и устойчивое снижение тревожности. Взаимодействие учителя, школьного психолога и семьи, а также регулярный мониторинг эффективности интервенций позволяют корректировать программу и обеспечивать перенос положительных результатов в повседневную среду ребёнка.

Список литературы

1. Колесник Н. Т. Тревожность у детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема современного социума / Н. Т. Колесник // Мир образования - образование в мире. – 2021. – № 1 (81). – С. 112-119.
2. Копков Р. Н. Танцетерапия на уроках физической культуры - как средство понижения уровня тревожности у учеников старших классов / Р. Н. Копков, М. Д. Элькасс // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5-1. – С. 120-122.
3. Синюшкина С. Д. Оценка влияния занятий спортом на устойчивость к стресс-факторам и психологическое состояние / С. Д. Синюшкина, Е. О. Меркеева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 4 (194). – С. 517-520.

4. Чупракова Н. Н. Тревожность у детей и подростков: пути решения проблемы / Н. Н. Чупракова // Sciences of Europe. – 2020. – № 60-4 (60). – С. 51-55.

5. Яковлев Б. П. Влияние двигательной нагрузки на эмоциональную устойчивость, тревожность в условиях оздоровительной физической культуры детей младшего подросткового возраста / Б. П. Яковлев, С. В. Бибик // Modern Humanities Success. – 2024. – № 2. – С. 317-325.

© Качалов В.Ю., Шигапова Н.В., Воронков Р.А., 2026

МЕТОДИКА CLIL — ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Свирин Дмитрий Николаевич

ассистент

ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматривается интегрированный предметно-языковой подход CLIL (Content and Language Integrated Learning) в высшем образовании неязыковых вузов. Обобщены перспективы CLIL для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и подготовки конкурентоспособных специалистов, а также выявлены ключевые трудности его внедрения в российской практике: недостаточный уровень владения иностранным языком у студентов и преподавателей, дефицит учебно-методических материалов и кадровых ресурсов. Предложены меры адаптации подхода к отечественным условиям, включая управленческую поддержку на уровне вуза, повышение квалификации преподавателей, развитие учебно-методического обеспечения и межкафедральное взаимодействие. Сделан вывод о возможности успешной реализации CLIL при создании необходимых организационно-педагогических условий.

Ключевые слова: CLIL, интегрированное предметно-языковое обучение, неязыковые вузы, профессиональная иноязычная компетенция.

CLIL METHODOLOGY: PROSPECTS AND PROBLEMS OF IMPLEMENTATION IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Svirin Dmitriy Nikolaevich

Abstract: The article examines the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach in higher education at non-linguistic universities. It summarizes the prospects of CLIL for developing professional foreign-language communicative competence and training competitive specialists, and identifies key challenges to its implementation in the Russian context: insufficient foreign-language proficiency of students and teachers, a lack of teaching and

methodological resources, and limited staff capacity. The paper proposes adaptation measures for local conditions, including managerial support at the institutional level, teacher professional development, enhancement of teaching materials, and interdepartmental collaboration. It concludes that successful CLIL implementation is feasible provided the necessary organizational and pedagogical conditions are created.

Key words: CLIL, Content and Language Integrated Learning, non-linguistic universities, professional foreign language competence.

Введение. Современная высшая школа развивается в условиях интернационализации, цифровизации и усиления междисциплинарности, что актуализирует поиск методов, сочетающих профессиональную подготовку и развитие иноязычной компетентности [1, с. 103; 6, с. 39]. Одним из таких методов является предметно-языковое интегрированное обучение CLIL, где иностранный язык выступает не только объектом обучения, но и средством освоения профильного содержания [2, с. 34]. При переносе зарубежного опыта в российские условия важно учитывать специфику образовательной среды и избегать прямого копирования методики без адаптации [3, с. 39-40]. Цель статьи — кратко обобщить перспективы CLIL для неязыковых вузов и определить ключевые проблемы внедрения и меры их преодоления.

Результаты и обсуждение. Перспективы и потенциал методики CLIL. CLIL усиливает практико-ориентированность обучения: иностранный язык используется при решении профессиональных задач, анализе профильных кейсов и работе с аутентичной информацией, что повышает учебную мотивацию и способствует переносу языковых умений в реальные коммуникативные ситуации [3, с. 40]. В исследованиях подчеркивается, что при таком обучении развивается профессиональная дискурсивная компетенция, расширяются культурологические знания и формируется толерантность, поскольку предметное содержание часто связано с межкультурным взаимодействием [3, с. 40]. Дополнительным эффектом интеграции языка и предмета выступает развитие междисциплинарных связей и метакомпетенций (критическое мышление, сотрудничество, креативность и решение проблем), востребованных в современной профессиональной деятельности [2, с. 36].

Методика CLIL соотносится с требованиями ФГОС ВО, где закреплена необходимость как общей коммуникации на иностранном языке, так и

профессионально ориентированного общения [6, с. 350]. Для достижения этих результатов в вузах обычно реализуются курсы «Иностранный язык» и «Иностранный язык для профессионального общения»; при этом во втором курсе иностранный язык выступает одновременно целью и средством профессионального становления [6, с. 349-350]. Интегративная логика CLIL позволяет содержательно связать языковую подготовку с профильными дисциплинами и повысить результативность формирования профессиональной иноязычной компетентности.

Наряду с этим CLIL рассматривается как инструмент интернационализации. SWOT-анализ указывает на расширение доступа студентов и преподавателей к мировым ресурсам на иностранном языке, возможность привлечения иностранных студентов на частично англоязычные программы, участие зарубежных преподавателей, развитие международного научного сотрудничества и академической мобильности [2, с. 36-37]. Реализация таких программ способствует укреплению статуса вуза в международном образовательном пространстве [2, с. 36]. На уровне результатов обучения отмечаются конкурентные преимущества выпускников: готовность к международным проектам, стажировкам и продолжению образования за рубежом [3, с. 41].

Проблемы и ограничения внедрения CLIL. Наиболее существенным барьером является неоднородный уровень владения иностранным языком у студентов и недостаточная готовность части преподавателей-предметников вести дисциплины на иностранном языке [3, с. 42; 5, с. 111]. В работах также обозначаются проблемы мотивации: не все студенты готовы изучать специальность через язык, а преподаватели нередко воспринимают CLIL как дополнительную нагрузку при отсутствии методической поддержки и стимулов [6, с. 350]. В подобных условиях возрастает риск поверхностного усвоения профильного содержания из-за языкового барьера, а также осложняется организация занятий в группах с разным уровнем подготовки [2, с. 37].

Серьезной проблемой остается дефицит учебно-методических ресурсов: отсутствуют в достаточном объеме учебники и задания, разработанные по принципам CLIL; затруднен отбор предметного содержания и создание заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов [6, с. 350]. Отдельно подчеркивается отсутствие преемственности между языковыми курсами и профильными дисциплинами, что приводит

к формальной интеграции и снижению эффективности обучения [6, с. 350]. Ситуацию усугубляет необходимость самостоятельной разработки материалов преподавателем и работа с разнородными источниками без единой методической рамки [5, с. 111]. В целом фиксируется противоречие между высоким лингводидактическим потенциалом подхода и реальной практикой его применения в неязыковых вузах [8, с. 5].

Организационно-методические трудности проявляются в необходимости перестройки привычной логики учебного процесса и увеличении нагрузки на преподавателя и студентов: требуется больше времени на подбор и подготовку материалов, на сопровождение языковых трудностей и оценивание результатов [2, с. 37]. Для устойчивого внедрения CLIL необходима командная работа преподавателя иностранного языка и преподавателя-предметника, однако подобные «танделы» пока не стали массовой практикой в российских вузах [6, с. 350].

Пути преодоления проблем и условия успешного внедрения. Успешность CLIL в российских условиях требует адаптации и институциональной поддержки: закрепления подхода в образовательной политике вуза, поэтапного внедрения (пилотные модули, последующее расширение) и организации межкафедрального взаимодействия при проектировании курсов [3, с. 41]. Практически значимой мерой является создание команды разработчиков CLIL-курсов (преподаватели языка, предмета, методисты), обеспечивающей согласование целей, содержания и оценочных процедур [3, с. 41]. Кроме того, целесообразно привлекать работодателей и профессиональные сообщества для уточнения актуальных тематических модулей и требований к результатам обучения [3, с. 41].

Ключевым условием является целенаправленная подготовка преподавательских кадров: развитие иноязычной компетенции преподавателей-предметников и освоение ими дидактики CLIL, включая работу с академическим/профессиональным дискурсом и методами поддержки обучающихся с разным уровнем языка [3, с. 42; 8, с. 5]. Перспективно включать элементы CLIL в программы подготовки и повышения квалификации педагогов; требования к профессиональным компетенциям преподавателя в современных условиях (в том числе умение проектировать образовательную среду и работать с разнообразием обучающихся) обсуждаются в исследованиях, посвященных стандартам педагогической компетентности [4, с. 144-151].

Развитие учебно-методического обеспечения может опираться на отбор и адаптацию зарубежных учебников и материалов под российский контекст. Показано, что специально отобранные иностранные учебники при условии адаптации способны поддерживать межкультурно-ориентированное обучение и становиться базой для конструирования курсов [7, с. 129]. В логике CLIL это предполагает перевод и согласование терминологии, отбор тематических блоков под цели программы и создание банка заданий для работы с предметным содержанием на иностранном языке [6, с. 350].

Таким образом, внедрение CLIL в неязыковом вузе требует комплексной стратегии, объединяющей кадровые, методические и организационные решения. Несмотря на затраты и риски начального этапа, авторы подчеркивают, что при системной поддержке вузом и грамотной адаптации подход обеспечивает измеримые образовательные эффекты и усиливает конкурентоспособность выпускников [3, с. 42; 2, с. 37].

Выводы. Методика CLIL обладает высоким потенциалом для неязыковых вузов, поскольку интегрирует языковую и профессиональную подготовку, развивает метакомпетенции и поддерживает интернационализацию образовательных программ [2, с. 36-37; 3, с. 40-41]. Вместе с тем ее внедрение сдерживается кадровыми и методическими ограничениями, неоднородной языковой подготовкой студентов и недостаточной готовностью части преподавателей к работе в интегрированной модели [3, с. 42; 5, с. 111; 6, с. 350]. Приоритетными направлениями улучшения являются институциональная поддержка и поэтапное внедрение, межкафедральное проектирование CLIL-курсов, системная подготовка преподавателей и развитие учебно-методических ресурсов через адаптацию материалов и создание собственных УМК [3, с. 41-42; 7, с. 129]. Реализация этих условий позволяет снизить разрыв между потенциалом CLIL и практикой и сделать подход устойчивым элементом профессионально ориентированной языковой подготовки в российских неязыковых вузах [8, с. 5].

Список литературы

1. Гончарова В.А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2021. — № 5. — С. 101-115.
2. Гудкова С.А. Перспективы практической реализации CLIL-технологии в учебной среде вуза / А. Гудкова, Д. Ю. Буренкова. — Текст :

непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 2(21). — С. 34-37.

3. Кудряшова А.В. CLIL в российском высшем образовании: копирование зарубежного опыта или его адаптация под российские реалии / А. В. Кудряшова. — Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2021. — № 1. — С. 39-43.

4. Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence / Т. С. Макарова, Е. Е. Матвеева, М. А. Молчанова [и др.]. — Текст : непосредственный // Интеграция образования = Integration of Education. — 2021. — № 25, № 1. — С. 144-158.

5. Сидоренко Т.В. Content and Language Integrated Learning: Potential and Obstacles of Its Implementation in Russia / Т. В. Сидоренко, А. В. Кудряшова. — Текст : непосредственный // Armenian Folia Anglistika. — 2020. — № 16 (1). — С. 98-116.

6. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России / П. В. Сысоев. — Текст : непосредственный // Язык и культура. — 2019. — № 48. — С. 349-357.

7. Тарева Е.Г. Критерии выбора зарубежного учебника как средства подготовки обучающихся к межкультурному общению / Е. Г. Тарева, Е. О. Павлова. — Текст : непосредственный // Общество. Коммуникация. Образование. — 2020. — № Т. 11, № 3. — С. 121-130.

8. Токмакова Ю.В. Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» : специальность 13.00.02 « теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Токмакова Ю. В. ; ФГБОУ ВО «Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина». — Тамбов, 2021. — 26 с. — Текст : непосредственный.

© Свиринов Д.Н.

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ И ЦИФРОВОЙ ГИГИЕНЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Пестова Екатерина Владиславовна
Филиппов Александр Владимирович
Фельдман Марк Ринатович
Агафонова Анастасия Антоновна

студенты

ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»

Аннотация: В статье обосновывается необходимость пересмотра традиционных границ образовательной ответственности в условиях цифровой трансформации общества. Автор доказывает, что формирование исключительно предметных знаний и общекультурных компетенций более не является достаточным. Цифровая среда, выступая неотъемлемым пространством обучения, социализации и профессионального становления, порождает новые классы педагогических рисков, связанных с персональными данными, психологическим манипулированием, цифровой репутацией и киберугрозами [10]. В ответ на эти вызовы вводится концепция образовательной ответственности в цифровой сфере, ключевым элементом которой становится интеграция основ кибербезопасности и цифровой гигиены в педагогический процесс. В работе представлена структура данной интеграции, выделены три ключевых контура реализации (когнитивный, практико-операционный и ценностно-этический), предложена модель поэтапного внедрения в образовательные программы разного уровня [8]. Теоретические положения проиллюстрированы авторской схемой и таблицей, конкретизирующей педагогические задачи и методы. Выводы статьи указывают на трансформацию роли педагога в «цифрового наставника» и необходимость системной работы по формированию у обучающихся критической автономии и осознанного цифрового суверенитета.

Ключевые слова: цифровая педагогика, образовательная ответственность, кибербезопасность, цифровая гигиена, цифровая компетентность, цифровая социализация, цифровые риски, педагогическое проектирование.

INTEGRATION OF CYBERSECURITY AND DIGITAL HYGIENE FUNDAMENTALS INTO THE PEDAGOGICAL PROCESS

Pestova Ekaterina Vladislavovna
Filippov Alexander Vladimirovich
Feldman Mark Rinatovich
Agafonova Anastasiya Antonovna

Abstract: The article substantiates the necessity of redefining the traditional boundaries of educational responsibility in the context of societal digital transformation. The author argues that the formation of solely subject-specific knowledge and general cultural competencies is no longer sufficient. The digital environment, serving as an integral space for learning, socialization, and professional development, generates new categories of pedagogical risks associated with personal data, psychological manipulation, digital reputation, and cyber threats [10]. In response to these challenges, the concept of educational responsibility in the digital sphere is introduced, with the integration of cybersecurity fundamentals and digital hygiene into the pedagogical process as its core element. The paper presents the structure of this integration, identifies three key implementation frameworks (cognitive, practical-operational, and axiological-ethical), and proposes a model for phased implementation into educational programs at different levels [8]. The theoretical propositions are illustrated with an author-developed schematic and a table specifying pedagogical tasks and methods. The article's conclusions point to the transformation of the educator's role into that of a "digital mentor" and the need for systematic work to foster learners' critical autonomy and conscious digital sovereignty.

Key words: digital pedagogy, educational responsibility, cybersecurity, digital hygiene, digital competence, digital socialization, digital risks, pedagogical design.

Введение

Современный образовательный процесс все менее мыслим вне цифровых инструментов, платформ и сред. Однако частое фокусирование на технологической составляющей данного процесса оставляет в тени его антропологическое и социальное измерение. Цифровая среда перестала быть нейтральным «инструментом»; она стала сложноорганизованным

социотехническим пространством, в котором разворачиваются процессы идентификации, коммуникации, познания и, что критически важно, уязвимости [12]. Обучающиеся, начиная с младшего школьного возраста, активно действуют в этом пространстве, зачастую не обладая ни пониманием его архитектуры, ни навыками критической навигации, ни осознанием долгосрочных последствий своих цифровых действий [17].

Традиционные подходы к «основам безопасности жизнедеятельности» или разовым урокам по «безопасному интернету» оказываются неадекватными масштабу и сложности проблемы [1]. Они носят, как правило, запретительный или ситуативный характер и не формируют целостной культуры поведения. Возникает концептуальный пробел: кто несет ответственность за подготовку человека к жизни не только в физическом, но и в цифровом мире? Автор данной статьи полагает, что эта ответственность в полной мере ложится на систему образования, расширяя ее традиционные функции [2, 8]. Таким образом, интеграция основ кибербезопасности и цифровой гигиены перестает быть факультативной темой ИТ-специалистов, а становится новой, обязательной компонентой широко понимаемой образовательной ответственности. Цель работы – концептуализировать данную компоненту, предложить структурно-содержательную модель ее интеграции в педагогический процесс и обосновать ключевые принципы ее реализации на различных образовательных уровнях.

Образовательная ответственность в цифровую эпоху

Понятие образовательной ответственности исторически связывалось с передачей знаний, социализацией, развитием критического мышления и подготовкой к профессиональной деятельности [1]. Цифровая трансформация вносит в этот перечень принципиально новые элементы. Образовательное учреждение теперь ответственно не только за то, чему учит, но и за то, в какой среде происходит обучение, и какие компетенции необходимы для безопасного и продуктивного существования в этой среде за стенами учебного заведения. Это ответственность за формирование «цифрового иммунитета» – способности идентифицировать угрозы (от фишинга до кибербуллинга и деструктивного контента), защищать свои персональные данные и цифровую репутацию, а также выстраивать экологичное взаимодействие с технологиями [15, 18].

Кибербезопасность и цифровая гигиена выступают здесь как две стороны одной медали. Если кибербезопасность фокусируется на внешних

угрозах и методах защиты от них (пароли, шифрование, работа с фишингом) [3], то цифровая гигиена – это внутренняя культура повседневных практик: управление вниманием и временем у экрана, критическая оценка достоверности информации, осознание цифрового следа, этика онлайн-общения, регуляция эмоционального отклика на контент [5]. Педагогическая интеграция предполагает синтез этих аспектов в единую систему формирования цифрового гражданина, что соответствует современным подходам к медиаграмотности и цифровому гражданству [18].

Внедрение основ цифровой безопасности и гигиены не может сводиться к лекционному курсу. Оно требует многомерного подхода, реализуемого через три взаимосвязанных контура:

- Когнитивный контур нацелен на формирование системных знаний. Это понимание базовых принципов работы интернета и социальных сетей (алгоритмы, бизнес-модели, основанные на внимании), видов киберугроз и манипулятивных техник (фишинг, социальная инженерия, глубокие фейки), правовых основ защиты персональных данных [3, 7]. Важно сместить акцент с запоминания правил на понимание логики угроз и экономических или психологических механизмов, стоящих за небезопасными практиками, что позволяет осмыслить цифровую среду как продукт «капитализма наблюдения».

- Практико-операционный контур ориентирован на выработку устойчивых навыков. Сюда входят технические действия (настройка приватности, использование менеджеров паролей и двухфакторной аутентификации), медийные умения (верификация источников, факт-чекинг), коммуникативные навыки (конструктивное разрешение цифровых конфликтов, распознавание и противодействие буллингу), а также навыки саморегуляции (использование цифрового детокса, техники управления вниманием) [5, 15]. Этот контур формируется через практикумы, тренинги и проектную деятельность.

- Ценностно-этический контур является фундаментальным и наиболее сложным. Он предполагает формирование внутренней позиции, личностных установок и этических принципов [2, 4]. Это рефлексия собственной цифровой идентичности, ответственность за создаваемый контент и его влияние на других, уважение к приватности и интеллектуальной собственности, осознанный цифровой минимализм как противовес консюмеризму. Данный контур интегрируется не через инструкции, а через

дискуссии, анализ кейсов, проекты, связанные с благополучием цифрового сообщества, где обучающиеся примеряют на себя роль не пользователя, а созидателя цифровой культуры [18].

Модель поэтапного внедрения и предметная интеграция

Интеграция основ кибербезопасности и гигиены должна быть не эпизодической, а системной и соответствовать возрастным особенностям и основной образовательной программе, что требует педагогического проектирования [6, 8]. Можно выделить следующие уровни интеграции, представленные в таблице 1, которые учитывают зону ближайшего развития и типичные риски для каждой возрастной группы [10, 16].

Таблица 1

Модель интеграции основ кибербезопасности и цифровой гигиены в образовательные программы

Уровень образования	Ключевая педагогическая задача	Примеры интеграции в предметные области и формы деятельности
Начальная школа (1-4 класс)	Формирование первичных представлений о безопасном и доброжелательном поведении в цифровой среде.	Окружающий мир: беседы о приватности (что можно рассказывать о себе посторонним). Литературное чтение/Внеурочная деятельность: анализ сказок и историй, где герои сталкиваются с обманом или нарушением границ, с проекцией на онлайн-среду. Создание простых правил «цифровой вежливости» в классе.
Основная школа (5-9 класс)	Развитие критического отношения к информации и осознание последствий цифровых действий. Формирование базовых защитных навыков.	Информатика: практикумы по настройкам приватности, созданию надежных паролей, распознаванию фишинговых писем. Обществознание: темы, связанные с правами человека в цифровую эпоху, кибербуллинг и правовыми последствиями [11]. Проектная деятельность: создание памяток или комиксов для сверстников по теме цифровой безопасности.
Старшая школа (10-11 класс) и СПО	Осознанное построение цифровой идентичности и репутации. Понимание экономических и политических аспектов цифрового пространства. Развитие цифрового суверенитета.	Экономика/Право: анализ бизнес-моделей цифровых платформ, изучение законодательства о персональных данных. История/Обществознание: дискуссии о влиянии социальных сетей на общественные процессы, пропаганде и информационных войнах. Индивидуальный проект: исследование собственного цифрового следа, разработка личного кодекса цифровой этики.

Продолжение таблицы 1

Высшая школа	Профессиональная цифровая ответственность. Готовность к созданию безопасной цифровой среды в будущей профессиональной деятельности (для педагогов, менеджеров, медиков).	Педагогические направления: курс по цифровой дидактике и созданию безопасной образовательной онлайн-среды [6, 14]. Все направления: модули по профессиональной этике в цифровую эпоху, управлению репутацией бренда/организации, киберрискам в отрасли. Научно-исследовательская работа по социальным или правовым аспектам цифровизации.
--------------	--	---

Ключевым принципом является трансдисциплинарность. Тема не должна замыкаться на уроке информатики. Учитель литературы может обсуждать психологию персонажей в контексте кибербуллинга, историк - анализировать методы пропаганды прошлого и настоящего, биолог - говорить о влиянии синего света и цифровой нагрузки на организм. Такая интеграция соответствует принципам цифровой дидактики, ориентированной на формирование целостного опыта взаимодействия с цифровой средой [6].

Роль педагога как «цифрового наставника»

Реализация описанной модели предъявляет новые требования к самому педагогу. Его роль трансформируется от единственного источника знания к роли фасилитатора, наставника и со-исследователя цифровой среды [9, 13]. Это требует от преподавателя не только собственной цифровой компетентности, но и готовности обсуждать сложные, часто не имеющие однозначных ответов вопросы цифровой этики и безопасности, создавая в классе атмосферу открытого диалога и взаимного обучения [4]. Как показывают исследования, текущий уровень цифровой грамотности российских педагогов требует целенаправленного развития, особенно в аспектах, связанных с безопасностью и этикой [14]. Система повышения квалификации должна включать модули, готовящие педагогов к этой новой функции, развивая их навыки медиации цифровых конфликтов, проектирования безопасных образовательных ситуаций и критического анализа цифрового контента [8].

Заключение

Цифровая среда переопределила ландшафт современного детства, юности и взросления, сделав вопросы безопасности, благополучия и самореализации в ней центральными для педагогики [10, 17]. Интеграция основ кибербезопасности и цифровой гигиены в педагогический процесс

перестает быть технической или факультативной задачей. Она становится новой компонентой образовательной ответственности, отражающей ответ системы образования на вызовы цифровой эпохи, когда игнорирование этих аспектов равносильно отказу от полноценной подготовки личности к жизни в современном мире [2].

Предложенная в статье трехконтурная модель (когнитивный, практико-операционный, ценностно-этический) и модель поэтапной предметной интеграции создают концептуальный и методический каркас для решения этой задачи. Такой подход позволяет двигаться от разрозненных запретов к формированию целостной культуры цифровой осознанности, где знание правил подкрепляется практическими навыками и, что самое важное, внутренними ценностными ориентирами, основанными на уважении к человеческому достоинству в цифровом пространстве [18].

Конечной целью является воспитание не просто осторожного пользователя, а критически мыслящего, автономного и ответственного цифрового гражданина, способного защищать себя и других, конструктивно участвовать в цифровом обществе и сохранять человеческую индивидуальность в мире алгоритмов. Это требует системных усилий по переподготовке педагогического корпуса и перепроектированию образовательных программ, что является императивом для сохранения релевантности и гуманистической миссии образования в XXI веке [12].

Список литературы

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов/н/Д: Феникс. – 2021. – 544 с.
2. Резаев А. В., Степанов А. М., Трегубова Н. Д. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование в России. – 2024. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta>.
3. Лемайкина С. В., Карпика А. Г., Гунько В. Б. Комерцов В. В. Основы кибербезопасности: учебное пособие для вузов. – Ростов-на-Дону : ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, – 2023. – 64 с.
4. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогические проблемы цифровизации российского образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 4-5 (89-90). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-problemy-tsifrovizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya>.

5. Надежда Ф. Е. Цифровая педагогика: проблемы и готовность обучения в цифровой среде // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2023. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-pedagogika-problemy-i-gotovnost-obucheniya-v-tsifrovoy-srede>.

6. Карпенко М. П. Современная дидактика массового электронного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-didaktika-massovogo-elektronного-obrazovaniya>.

7. Распоряжение Правительства РФ от 28 апреля 2023 г. № 1105-р Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в РФ и признании утратившим силу распоряжения Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. N 2471-р.

8. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 19 (3). – с. 105–126. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581.

9. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение // ООО «ПЕР СЭ». – 2015.

10. Каргапольцева Н. А., Капкова Е. Е. Цифровая социализация подростка как актуальный феномен научно-педагогического исследования // Вестник ОГУ. – 2022. – № 4 (236). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-podrostka-kak-aktualnyy-fenomen-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya>.

11. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

12. Сорокин П. С., Фрумин И. Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-istochnik-deystviya-sovershenstvuyuschego-struktury-teoreticheskie-podhody-i-prakticheskie-zadachi>.

13. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-prepodavateley-rossiyskih-vuzov>.

14. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Аналитический центр НАФИ. — М.: Издательство НАФИ, 2019. — 88 с.
15. Fu J., Wai-Cheong Pow J. Fostering Digital Literacy through Web-Based Collaborative Inquiry Learning – A Case Study // Journal of Information Technology Education. – 2011. – doi:10.28945/1383.
16. Livingstone S., Stoilova M. The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. – 2021.
17. OECD. Children in the Digital Environment: Revised Typology of Risks / OECD Publishing. – Paris. – 2022. - <https://doi.org/10.1787/9b8f222e-en>.
18. Marinho S. P. P., Carneiro F. Digital Citizenship in schools: nine elements all students should know, in Mike Ribble // EccoS – Revista Científica. - 2018. – doi:10.5585/ECCOS.N47.10778.

© Пестова Е.В., Филиппов А.В.
Фельдман М.Р., Агафонова А.А.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Гирьянская Анна Леонидовна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа с. Корсаковка»
Уссурийского городского округа

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные инновационные технологии, применяемые в педагогической практике преподавания истории и обществознания в старших классах. Анализируется их потенциал для повышения мотивации учащихся, развития критического мышления, формирования гражданской позиции и углубленного понимания сложных исторических и социальных процессов. Особое внимание уделяется практическим аспектам внедрения технологий, их преимуществам и возможным вызовам.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогическая деятельность, история, обществознание, старшие классы, цифровое обучение, интерактивные методы, проектная деятельность, геймификация, виртуальная реальность, искусственный интеллект.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING HISTORY AND SOCIAL STUDIES CLASSES IN HIGH SCHOOL

Giryanskaya Anna Leonidovna

Abstract: The article discusses current innovative technologies used in the pedagogical practice of teaching history and social studies in high school. Their potential to increase students' motivation, develop critical thinking, form a civic position, and gain an in-depth understanding of complex historical and social processes is analyzed. Special attention is paid to the practical aspects of technology implementation, their advantages and possible challenges.

Key words: innovative technologies, teaching, history, social studies, high school, digital learning, interactive methods, project activities, gamification, virtual reality, artificial intelligence.

Введение

Современное общество характеризуется стремительным развитием технологий, которые проникают во все сферы жизни, включая образование. Старшие классы, как этап подготовки учащихся к дальнейшему обучению и профессиональной деятельности, требуют особого внимания к внедрению инновационных подходов в педагогическую практику. Преподавание истории и обществознания, дисциплин, направленных на формирование мировоззрения, критического мышления и гражданской ответственности, особенно выигрывает от использования передовых технологий. Эти предметы, требующие запоминания большого объема информации, могут стать увлекательными и интерактивными, если грамотно применять современные инструменты.

Традиционные методы преподавания, основанные на лекциях и фронтальных опросах, не всегда способны в полной мере удовлетворить потребности современных старшеклассников, привыкших к динамичному информационному потоку и интерактивному взаимодействию. Инновационные технологии предлагают новые возможности для вовлечения учащихся, стимулирования их познавательной активности и развития навыков, необходимых для успешной жизни в XXI веке. Они позволяют выйти за рамки учебника, сделать процесс обучения более персонализированным, наглядным и практикоориентированным.

В данной статье мы рассмотрим, какие именно инновационные технологии могут быть эффективно применены на уроках истории и обществознания в старших классах, какие преимущества они несут и как их можно интегрировать в учебный процесс, чтобы сделать его более продуктивным и интересным для учащихся. Мы также затронем вопросы, связанные с вызовами, которые могут возникнуть при внедрении новых технологий, и предложим пути их преодоления.

Цифровые инструменты как основа современного урока

Цифровизация образования открывает перед учителями истории и обществознания широкие возможности для обогащения учебного процесса. Использование интерактивных досок позволяет визуализировать исторические карты, схемы, хронологические ленты, а также демонстрировать видеофрагменты и мультимедийные презентации, делая материал более доступным и запоминающимся. Образовательные платформы и онлайн-ресурсы (например, Федерального государственного бюджетного учреждения

«Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина» <https://www.prilib.ru/>; Электронная книга «Операция Багратион» изданная Постоянным Комитетом Союзного государства, посвященной подвигу советского народа, героическим и знаменательным страницам многовековой истории Беларуси и России; документы размещенные на сайте Большая российская энциклопедия – электронные версии; сайт История РФ: учителю и ученику (history.ru и мн. др.) предоставляют доступ к лекциям ведущих ученых, документальным фильмам, архивным материалам, что позволяет учащимся самостоятельно углубляться в интересующие их темы и получать информацию из разнообразных источников.

Системы, такие как ФИПИ, Решу ЕГЭ, библиотека ЦОК, облегчают организацию учебного процесса: размещение учебных материалов, постановку домашних заданий, проведение онлайн-тестирований и опросов, а также оперативное предоставление обратной связи. Это способствует персонализации обучения, позволяя учителю адаптировать задания под индивидуальные потребности и темп усвоения материала каждым учеником.

Интерактивные методы и вовлечение учащихся

Помимо базовых цифровых инструментов, существует множество интерактивных методов, которые могут быть успешно реализованы с их помощью. Виртуальные экскурсии по историческим местам и музеям, доступные благодаря технологиям виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности, позволяют учащимся «побывать» в прошлом, увидеть архитектурные памятники, артефакты, погрузиться в атмосферу эпохи. Это значительно повышает эмоциональную вовлеченность и способствует более глубокому пониманию исторических событий. Например, в этом поможет использование следующих ресурсов: архивный сайт Российское историческое общество, Большая российская энциклопедия – электронная версия, видеозапись Владивосток – время крепости, Национальные молодежные проекты – анимационные короткие фильмы Рюриковичи на Rutube, курс лекций Владимира Мединского – Факультет Истории и многие другие. Они предоставляют возможность виртуально исследовать исторические памятники и музеи по всему миру, памятные места родного края и т.д.— это помогает учащимся «пройти» по местам, которые они изучают, делая уроки более наглядными и увлекательными, а также быстро и интересно вводить в новый материал через визуализацию и краткий материал.

Геймификация – еще один мощный инструмент для повышения мотивации. Использование игровых механик, таких как баллы, рейтинги, квесты, викторины и соревнования, превращает процесс изучения истории и обществознания в увлекательное приключение. Онлайн-платформы для создания интерактивных тестов и игр (Ассистент преподавателя, Новая школа и др.) позволяют учителям быстро и эффективно проверять знания, стимулировать активное участие и создавать здоровую конкуренцию. Или, например, школьникам дается возможность самим составить задания на определенную тему и правила ведения мероприятия и критерии оценивания его участников.

Проектная деятельность приобретает новое измерение с использованием цифровых технологий. Учащиеся могут создавать мультимедийные презентации, видеоролики, подкасты, интерактивные карты, вебсайты, посвященные историческим событиям или социальным проблемам. Это развивает не только предметные знания, но и навыки исследовательской работы, командного взаимодействия, цифровой грамотности и публичных выступлений. Например, ученикам 8 и 10 классов было предлагается написать краткосрочные ученические проекты по истории и обществознанию на любую тему. Все ребята показывают заинтересованность, и каждый в силу своих способностей выполняют задание. Конечно работы, которые выполняют одарённые ученики, отличаются глубиной исследования, оригинальностью подачи материала, интересными выводами по своим темам.

В рамках внеурочной деятельности желающие участвуют в научных конференциях, олимпиадах по истории и обществознанию: в Приморской научно практической конференции школьников «Религия, Культура, Человек» г. Владивосток; в региональной научно-практической конференции школьников «Шаг в науку» г. Уссурийск и краеведческой олимпиаде «Отчий край» и др.

Развитие критического мышления и гражданской позиции

Современные технологии предоставляют уникальные возможности для развития критического мышления учащихся. Работа с цифровыми архивами и базами данных позволяет им самостоятельно анализировать первоисточники, сравнивать различные точки зрения, выявлять противоречия и делать обоснованные выводы. Учитель может предложить учащимся провести сравнительный анализ исторических документов, выявить пропагандистские приемы в медиа-материалах или проанализировать различные интерпретации

одного и того же события. Например, при подготовке тематических мероприятий (классных часов, проектов, открытых уроков и др.) используется материал после изучения статьи о Нюрнбергском процессе «Нюрнбергские процессы 1945-1949» Большая российская энциклопедия на сайте Большая Российская энциклопедия и архивного документа Нюрнбергский процесс (3 раздел. После приговора). После изучения краткой версии исторического документа: план «Ост» ОСТ, Большая российская энциклопедия – электронная версия и др.

Дискуссии и дебаты на уроках способствуют формированию умения аргументированно отстаивать свою позицию, слушать и уважать мнение оппонентов, а также развивать навыки конструктивного диалога. Это особенно важно для предметов, связанных с общественными науками, где обсуждение актуальных проблем и формирование собственной гражданской позиции играют ключевую роль.

Искусственный интеллект и персонализация обучения

Искусственный интеллект (ИИ) начинает активно внедряться в образовательный процесс, предлагая новые горизонты для преподавания истории и обществознания. Системы на основе ИИ могут использоваться для:

Автоматической проверки заданий: ИИ способен анализировать ответы учащихся на открытые вопросы, оценивать эссе по заданным критериям, что освобождает время учителя для более творческой и индивидуальной работы с учениками.

Персонализированных рекомендаций: ИИ может анализировать успеваемость и интересы каждого ученика, предлагая ему дополнительные материалы, задания или направления для углубленного изучения тем, которые вызывают наибольшие трудности или интерес.

Создания адаптивных учебных курсов: ИИ может динамически подстраивать сложность и содержание учебного материала под уровень подготовки каждого ученика, обеспечивая максимальную эффективность обучения.

Виртуальных ассистентов и чат-ботов: Эти инструменты могут отвечать на типовые вопросы учащихся, предоставлять справочную информацию, помогать в поиске материалов, тем самым повышая доступность знаний и оперативность получения помощи. Например, есть возможность использовать следующие ресурсы: Ассистент преподавателя, Новая школа, Моя школа и др.

Преимущества и вызовы внедрения инновационных технологий

Внедрение инновационных технологий в преподавание истории и обществознания в старших классах несет в себе ряд существенных преимуществ:

Повышение мотивации и вовлеченности: Интерактивность, наглядность и игровой формат делают обучение более интересным и увлекательным.

Развитие ключевых компетенций XXI века: Цифровая грамотность, критическое мышление, навыки коммуникации и сотрудничества, умение работать с информацией – все это формируется в процессе использования современных технологий.

Углубленное понимание материала: Визуализация, доступ к разнообразным источникам и интерактивные методы способствуют более глубокому и осмысленному усвоению сложных исторических и социальных процессов.

Персонализация обучения: Технологии позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого ученика.

Формирование активной гражданской позиции: Обсуждение актуальных проблем, анализ различных точек зрения и участие в виртуальных проектах способствуют развитию гражданской ответственности.

Однако, наряду с преимуществами, существуют и определенные вызовы:

Цифровое неравенство: Не все учащиеся имеют равный доступ к современным устройствам и стабильному интернету, что может создавать барьеры для полноценного участия в цифровом обучении.

Необходимость повышения квалификации учителей: Для эффективного использования инновационных технологий учителям требуется постоянное обучение и освоение новых инструментов и методик.

Технические проблемы и сбои: Зависимость от техники может привести к срывам занятий в случае технических неполадок.

Риск поверхностного усвоения информации: Чрезмерное увлечение игровыми формами или обилие информации из сети без должной фильтрации может привести к поверхностному пониманию материала.

Вопросы информационной безопасности и конфиденциальности: При работе с онлайн-платформами и персональными данными учащихся необходимо уделять особое внимание вопросам защиты информации.

Пути преодоления вызовов и перспективы развития

Для успешного внедрения инновационных технологий в педагогическую практику необходимо: создание условий для цифрового равенства, и школы стремятся к обеспечению всех учащихся необходимым оборудованием и доступом к интернету, а также предлагают альтернативные варианты работы для тех, кто не имеет такой возможности дома.

Систематическое повышение квалификации учителей: регулярно организуются тренинги, мастер-классы и курсы по цифровым технологиям и методикам их применения.

Разработка четких методических рекомендаций: создание руководств и сценариев уроков, демонстрирующих эффективное использование различных технологий.

Акцент на критическом осмыслении информации: учить учащихся анализировать источники, проверять факты, отличать достоверную информацию от фейков.

Перспективы развития инновационных технологий в преподавании истории и обществознания в старших классах выглядят многообещающими. Дальнейшее развитие искусственного интеллекта, появление более доступных и совершенных VR/AR-устройств, а также рост числа качественных образовательных онлайн-ресурсов способствуют еще более глубокому и увлекательному погружению учащихся в мир прошлого и настоящего.

Заключение

Инновационные технологии открывают новые горизонты для преподавания истории и обществознания в старших классах. Они позволяют трансформировать традиционный урок в интерактивное, увлекательное и глубоко осмысленное пространство, где учащиеся не просто получают знания, но и активно их осваивают, развивая ключевые компетенции, необходимые для успешной жизни в современном мире. Грамотное внедрение цифровых инструментов, интерактивных методов, геймификации, виртуальной и дополненной реальности, а также потенциал искусственного интеллекта, при условии преодоления существующих вызовов, способно сделать изучение истории и обществознания по-настоящему захватывающим и значимым для каждого старшеклассника. Это не просто дань моде, а необходимый шаг к подготовке нового поколения, способного анализировать прошлое, понимать настоящее и активно формировать будущее.

© Гириянская А.Л.

СЕКЦИЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.111.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

Лобанова Евдокия Ивановна

к.с.н., доцент

кафедры иностранных языков № 2

Ярославская Ирина Игоревна

старший преподаватель

кафедра иностранных языков № 1

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Аннотация: В данной научной статье авторы исследуют применение платформ ИИ как дополнительный инструмент в обучении иностранным языкам. Вместе с колоссальными информационными возможностями обучающие платформы ИИ дают колоссальные образовательные возможности. С их помощью происходит реализация познавательных действий, обусловленных дидактическими задачами и целями обучения. Методический аспект использования ИИ – это формирование коммуникативной компетенции, а содержание – овладение речевой активностью. Между многочисленными компонентами средств обучения иностранным языкам различные платформы ИИ являются особенно совершенными.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), платформы ИИ, аутентичные материалы, лингвистический анализ, коммуникативная компетенция.

**USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE PLATFORMS
AS AN ADDITIONAL TOOL IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITIES**

Lobanova Evdokia Ivanovna

PhD, Associate Professor

of the Department of Foreign Languages No. 2

Yaroslavskaya Irina Igorevna

senior lecturer of the Department of Foreign Languages No. 1

Plekhanov Russian University of Economics

Abstract: In this scientific article, the authors explore the use of AI platforms as an additional tool in teaching foreign languages. Along with their enormous information capabilities, AI learning platforms offer enormous educational opportunities. They facilitate the implementation of cognitive activities based on the objectives and goals of teaching. The methodological aspect of AI utilization focuses on the development of communicative competence, while the content revolves around the acquisition of speech activity. Among the numerous components of foreign language teaching tools, AI platforms stand out as a remarkable advancement.

Key words: Artificial intelligence (AI), AI platforms, authentic materials, linguistic analysis, and communicative competence.

Для определения страноведческих, межкультурных и коммуникативных компетенций лингвистических направлений в современной методике обучения недостаточно использования только одного учебника. Современные методы обучения требуют формирования навыков беседы, установления отношений с носителем языка и включения в учебный процесс технических возможностей. Платформы ИИ дают возможность разнообразить процесс обучения. Возможности платформ ИИ обеспечивают студентов целыми библиотеками новейших аутентичных познавательных учебных материалов. В использовании платформ в изучении иностранному языку подразумевается:

- реализация коммуникации (живое общение);
- самые разные тематические учебные программы;
- использование материалов, полученных из различных источников.

Отбор учебных материалов, добытых с помощью информационного источника, и адаптация со стандартной системой образования происходят, исходя из специфики изучаемой страны и целей обучения.

Преподаватель имеет следующие возможности:

1. Найти аутентичный материал для использования в устной речи.
2. Записать звуковые информации известных актеров, политиков и государственных деятелей и ученых.
3. Использовать от носителя языка фразеологизмы, пословицы, идиомы для лингвистического анализа.
4. Использовать выдержки из произведений классиков и современных писателей для дискуссий, разных по характеру.

Компьютерные телекоммуникации, построенные на живых диалогах и беседах, помогают студенту в овладении аутентичных текстов и получении

желаемой информации о культуре разных стран. Также подготавливают его к межкультурным общениям, создают прекрасные условия для создания естественного окружения. Заинтересованность материалами обучения, желание узнать больше вместе с реализацией возможностей использования платформ ИИ особенно помогает студенту в преодолении трудностей.

Изучение любого языка – это творческий процесс, где происходит выявление новых методических способов, совершенствование работы над учебными материалами. Платформы ИИ содержат запрограммированные упражнения для развития языковых навыков (фонетические, лексические, грамматические), А также упражнения для развития навыков аудирования и чтения.

Исходя из специфики обучения иностранным языкам, для овладения видами речевой деятельности необходимо существование носителя как партнера, с кем изучающий иностранный язык непосредственно подключится в устную и письменную коммуникацию. Установление контактов с носителем речи с помощью информационно-компьютерных технологий – это реальность, с которой надо считаться.

Используя платформы ИИ в беседе и переписке с иностранцем, студенты используют язык в прямой функции: формируют мысль, осуществляют речь с носителем языка общения и решают совместно проблемы. Студенты знакомятся с реалиями стран изучаемого языка, а также с национальными особенностями. В овладении устной речью главной сложностью является установление живых речевых отношений.

Разнообразная тематика международных проектов может включать национальные стереотипы, экономические особенности страны, религиозные течения, возрастные особенности интересов молодежи, вопросы воспитания, планы на будущее, семейные отношения и ценности, средства решения конфликтных ситуаций.

С помощью платформ ИИ становится возможным моделирование заранее запланированной речевой деятельности на иностранном языке. Платформы обеспечивают создание естественного окружения, установление интенсивных речевых отношений с носителем языка, ознакомление с оригинальной литературой, которая является эффективным средством формирования социокультурной компетенции на основе межкультурных диалогов.

Реализация дидактических свойств использования платформ ИИ осуществляется в двух направлениях: на уроке и внеаудиторной работе. Это

включает большую активизацию внеаудиторной работы из-за ограниченности времени во время практического занятия. Для внеаудиторной работы характерно многоцелевое использование текстовой информации следующего вида:

1. Установление контактов со сверстниками – представителями иностранной культуры.
2. Групповая или индивидуальная работа над простыми социальными вопросами.
3. Слияние исследовательской и творческой деятельности. Отбор аутентичных материалов, предназначенных для чтения и устной речи.

Обобщая опыт работы в своем исследовании, мы можем прийти к следующему выводу: использование платформ ИИ как инструмента в обучении иностранному языку дает огромные возможности в содержании учебного материала. Интенсивность самостоятельной работы и высокая познавательная активность обуславливают эффективность процесса обучения.

Список литературы

1. Дигтяр О.Ю. Применение цифрового обучения на примере использования современных VR-технологий в рамках обучения студентов иностранному языку: перспективы и тенденции развития // Мир науки, культуры, образования. — 2024 — № 3 (106). — С. 74–76. doi: 10.24412/1991-5497-2024-3106-74-76.
2. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю., Николаева Е.А. Перспективы применения иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам студентов технических вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024 — № 3 (март). — С. 137–151. URL: <https://ekoncept.ru/2024/241037.htm>
3. Полюдова Е.Н. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: опыт использования в высшем образовании // Открытое образование. 2025; 29 (4): 4-18. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2025-4-4-18>

© Лобанова Е.И., Ярославская И.И.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Лапинский Николай Юрьевич

студент

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный
университет – МСХА имени К.А. Тимирязева»

Аннотация: В данной статье анализируется влияние цифровых образовательных платформ на качество образования в российских образовательных учреждениях. В исследовании рассматриваются педагогические, технологические и организационные аспекты платформенного обучения с акцентом на доступность, персонализацию, результаты обучения и взаимодействие преподавателя и студента. Обсуждаются как положительные эффекты, так и существующие проблемы. Анализ показывает, что цифровые образовательные платформы обладают потенциалом для повышения качества образования при условии, что они эффективно интегрированы в образовательный процесс и поддерживаются соответствующей инфраструктурой, подготовкой преподавателей и нормативно-правовой базой.

Ключевые слова: цифровое образование; образовательные платформы; качество обучения; российское образование; электронное обучение.

THE IMPACT OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS ON THE QUALITY OF EDUCATION IN RUSSIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lapinsky Nikolay Yurievich

student

Russian State Agrarian University –
Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Abstract: This article analyzes the impact of digital educational platforms on the quality of education in Russian educational institutions. The study examines the pedagogical, technological, and organizational aspects of platform-based learning,

focusing on accessibility, personalization, learning outcomes, and teacher-student interaction. It discusses both the positive effects and the existing challenges. The analysis reveals that digital educational platforms have the potential to enhance the quality of education, provided they are effectively integrated into the educational process and supported by appropriate infrastructure, teacher training, and regulatory frameworks.

Key words: digital education; educational platforms; quality of education; Russian education; e-learning.

Цифровая трансформация образования стала одной из наиболее значимых тенденций 21 века. Достижения в области информационных и коммуникационных технологий, повсеместный доступ к Интернету и растущая доступность цифровых устройств создали новые возможности для организации образовательного процесса. В Российской Федерации разработка и внедрение цифровых образовательных платформ активно продвигаются на национальном уровне в рамках более широких стратегий, направленных на модернизацию системы образования и повышение ее глобальной конкурентоспособности [1, с. 75].

Качество образования – это многомерное понятие, которое включает в себя результаты обучения, доступность, вовлеченность учащихся, эффективность преподавания и соответствие потребностям общества и рынка труда. Цифровые образовательные платформы в российском контексте.

В последние годы российские образовательные учреждения все чаще внедряют цифровые платформы для поддержки традиционного и дистанционного обучения. Эти платформы используются для распространения учебных материалов, организации онлайн-занятий, проведения аттестации и мониторинга успеваемости учащихся. Их внедрение значительно ускорилось в периоды экстренного дистанционного обучения, что продемонстрировало как потенциал, так и уязвимые места цифрового образования.

Отличительной особенностью российского контекста является сосуществование международных платформ и систем, разработанных внутри страны и в соответствии с национальными образовательными стандартами и требованиями к защите данных.

Доступность и равенство в образовании

Одним из ключевых преимуществ цифровых образовательных платформ является повышение доступности образовательных ресурсов. Учащиеся

получают возможность доступа к учебным материалам в любое время и из любого места, что особенно важно для отдаленных регионов Российской Федерации. Цифровые платформы могут помочь уменьшить территориальное неравенство, предоставляя высококачественный образовательный контент учащимся независимо от их географического положения.

Однако положительное влияние на доступность ограничено цифровым разрывом. Неравный доступ к надежным интернет-соединениям и цифровым устройствам остается серьезной проблемой. Персонализация и результаты обучения.

Цифровые образовательные платформы позволяют собирать и анализировать данные об обучении, которые могут быть использованы для персонализации образовательных траекторий. Адаптивные системы обучения корректируют содержание и задания в зависимости от успеваемости учащихся, темпа обучения и предпочтений [2, с. 169].

В российских образовательных учреждениях использование персонализации, основанной на данных, все еще развивается, но первые данные свидетельствуют о том, что она может повысить мотивацию учащихся и их академическую успеваемость. В то же время для эффективной персонализации требуется высококачественный цифровой контент и хорошо продуманные педагогические модели, а не просто технологические решения.

Трансформация методов преподавания.

Внедрение цифровых платформ оказывает значительное влияние на практику преподавания. От преподавателей требуется развивать новые цифровые компетенции, перепроектировать курсы и внедрять интерактивные методы обучения. Цифровые инструменты позволяют использовать модели смешанного обучения, которые сочетают очное обучение с онлайн-занятиями, что потенциально повышает эффективность образовательного процесса [3, с. 321].

Тем не менее, быстрое внедрение цифровых платформ также выявило проблемы, связанные с нагрузкой и готовностью учителей. Без достаточной учебной и методической поддержки цифровые платформы могут использоваться ограниченно или формально, что снижает их положительное влияние на качество образования.

Оценка и обратная связь

Цифровые образовательные платформы открывают новые возможности для оценки и обратной связи. Автоматизированное тестирование, онлайн-

задания и аналитические инструменты позволяют постоянно отслеживать успеваемость учащихся. Своевременная обратная связь помогает учащимся выявлять пробелы в знаниях и поддерживает саморегулируемое обучение.

В российских условиях интеграция инструментов цифровой оценки должна соответствовать существующим нормативным требованиям и процедурам сертификации. Обеспечение академической честности и предотвращение недобросовестных действий остаются важными задачами, влияющими на разработку и использование систем цифровой оценки [4, с. 195].

Проблемы и ограничения

Несмотря на свои преимущества, цифровые образовательные платформы также создают проблемы, влияющие на качество образования. Технические проблемы, такие как нестабильность системы и риски для безопасности данных, могут нарушить учебный процесс. Чрезмерная зависимость от цифровых форматов может привести к снижению прямого социального взаимодействия, которое необходимо для развития навыков общения и командной работы.

Более того, не все дисциплины и результаты обучения могут быть эффективно достигнуты только с помощью цифровых платформ. Практические занятия, лабораторные работы и практический опыт часто требуют физического присутствия и специального оборудования [5, с. 138].

Цифровые образовательные платформы оказывают существенное влияние на качество образования в российских учебных заведениях. Они повышают доступность, поддерживают индивидуальное обучение, трансформируют методы преподавания и предоставляют новые инструменты для оценки и обратной связи. При эффективной интеграции в образовательный процесс цифровые платформы могут способствовать улучшению результатов обучения и повышению справедливости в образовании.

Список литературы

1. Рындина С. В. Цифровая трансформация бизнеса: использование аналитики на основе больших данных : учебное пособие / С. В. Рындина. — Пенза : ПГУ, 2019. — 182 с.
2. Традиции и инновации в национальных системах образования: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках

Национального педагогического форума (Уфа, 30 ноября – 2 декабря 2023 г.)
Том III : материалы конференции / ответственный редактор А. А. Шафикова.
— Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2023 — Том 3 — 2023. — 368 с.

3. Баланов А. Н. Цифровые платформы и системы : учебное пособие для вузов / А. Н. Баланов. — Санкт-Петербург : Лань, 2024. — 452 с.

4. Баланов А. Н. Цифровизация в образовательной сфере : учебное пособие для вузов / А. Н. Баланов. — Санкт-Петербург : Лань, 2024. — 400 с.

5. Волкова Н. С. Цифровые платформы – организационно-правовая форма взаимодействия в обществе : монография / Н. С. Волкова, А. С. Емельянов, А. А. Ефремов. — Москва : Infotropic Media, 2025. — 244 с.

© Лапинский Н.Ю.

ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЯМ ИНФОРМАТИКИ

Мукаева Виолетта Александровна

студент

Научный руководитель: **Кувшинова Екатерина Николаевна**

к.п.н., доцент

Институт математики, механики

и компьютерных наук им. И.И. Воровича

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Аннотация: Статья посвящена разработке методических подходов к формированию компетенций в области машинного обучения (МО) у будущих учителей информатики. Рассматривается эволюция МО как технологической основы для его внедрения в образование. В работе проанализированы современные образовательные технологии, такие как «перевернутый класс» и кейс-стади, а также спектр учебных средств — от интерактивных веб-сервисов для демонстрации возможностей ИИ до профессиональных сред программирования. Особое внимание уделяется научно-методическим принципам построения курса, включая движение от практики к теории, формирование методической рефлексии и критического отношения к технологиям. Целью предлагаемого подхода является не только освоение будущими педагогами содержания в области МО, но и формирование у них готовности к эффективной адаптации этого знания в школьной учебной практике с учетом этических аспектов и цифровой грамотности.

Ключевые слова: машинное обучение, подготовка учителей информатики, методика преподавания информатики, искусственный интеллект в образовании, образовательные технологии, перевернутый класс, кейс-стади, цифровая грамотность, методическая рефлексия.

FUNDAMENTALS OF TEACHING MACHINE LEARNING TO FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Mukaeva Violetta Aleksandrovna

Scientific supervisor: **Kuvshinova Ekaterina Nikolaevna**

Abstract: The article is devoted to the development of methodological approaches to the formation of machine learning (ML) competencies among future computer science teachers. The evolution of ML as a technological basis for its integration into education is considered. The paper analyzes modern educational technologies, such as the «flipped classroom» and case study, as well as a range of teaching tools — from interactive web services demonstrating AI capabilities to professional programming environments. Special attention is paid to the scientific and methodological principles of course design, including the progression from practice to theory, the development of methodological reflection, and a critical attitude towards technologies. The aim of the proposed approach is not only for future teachers to master the content of the ML field but also to develop their readiness to effectively adapt this knowledge into school teaching practice, considering ethical aspects and digital literacy.

Key words: machine learning, computer science teacher training, methodology of teaching computer science, artificial intelligence in education, educational technologies, flipped classroom, case study, digital literacy, methodological reflection.

Машинное обучение (МО) как область искусственного интеллекта (ИИ), в рамках которой информационные системы учатся выполнять задачи, выявляя закономерности в данных, не следуя явно запрограммированным правилам [1], прошло значительную эволюцию, создавшую технологическую базу для применения в образовании.

Подготовка учителей информатики в области машинного обучения должна основываться на основополагающих принципах методики преподавания информатики [2, с. 62-64]. Рассмотрим эти принципы применительно к данной области современного содержания информатики.

1. Принцип поступательности: «от практического применения – к теоретическому осмыслению».

Последовательность модулей должна строго выдерживаться, обеспечивая движение от знакомства с интерфейсными и прикладными возможностями технологий ИИ к анализу их основ.

2. Принцип акцента на формирование методической рефлексии как профессиональной компетенции.

Каждый содержательный блок необходимо завершать этапом методической рефлексии, направленной на формирование у студентов навыка

проектирования учебных ситуаций. Это обеспечивается на основе принципа профессиональной направленности подготовки педагога [2, с. 62-64].

3. Принцип критического и аналитического отношения к возможностям и ограничениям технологий ИИ.

В заданиях следует целенаправленно включать анализ пограничных случаев и неудачных результатов работы систем. Это создает основу для обсуждения со студентами стратегий формирования у школьников цифровой грамотности и ответственного использования ИИ [3, с. 112-120].

4. Принцип дифференциации и структурирования проектной деятельности.

Проектная работа требует четкого поэтапного руководства с акцентом на методическую, а не только техническую составляющую.

5. Принцип использования системы оценивания как инструмента формирования и развития компетенций.

Контрольные мероприятия (практикум, тестирование, защита проекта) должны быть интегрированы в учебный процесс в качестве элементов формирующего оценивания, обеспечивающих непрерывную обратную связь.

6. Принцип системного и политехнического подходов к отбору содержания.

При изучении каждого инструментария следует явно устанавливать связи с фундаментальными основами информатики [4, с. 2-3].

7. Принцип формирования основ профессионального сообщества и цифровой образовательной среды.

Курс должен стать ресурсом для инициирования профессиональной сети будущих педагогов.

Такой подход, основанный на интеграции технологии «перевернутого класса» и метода case-study, а также тщательном подборе средств обучения (от наглядных веб-сервисов до профессиональных сред программирования) и опоре на научно-методические принципы подготовки педагогов, позволяет будущим учителям информатики не только глубоко освоить основы машинного обучения, но и сформировать практический инструментарий для его преподавания в школе.

Таким образом, дисциплина «Основы искусственного интеллекта и машинного обучения в школьном курсе информатики» должна быть разработана и реализована согласно принципу «от применения к созданию» и «от интуитивного понимания к методической рефлексии». Его содержание должно быть направлено не на углубленное изучение алгоритмов, а на

формировании у будущих педагогов целостной картины возможностей современных инструментов МО и способов их интеграции в образовательный процесс.

Следует последовательно познакомить студентов с ключевыми областями (компьютерным зрением, обработкой естественного языка, генеративными моделями, основами анализа данных) на доступном уровне и на практике создать простую модель машинного обучения без программирования, используя специализированные образовательные платформы (например, Machine Learning for Kids). Каждый теоретико-практический модуль завершается методической рефлексией, где студенты обсуждают, как изученные концепции и инструменты можно адаптировать для школьных проектов и уроков, учитывая возрастные особенности и развиваемые универсальные учебные действия (УУД).

Студенты осваивают машинное обучение не как абстрактную дисциплину, а как набор практических инструментов для решения педагогических задач: индивидуализации обучения, визуализации данных, организации исследовательской деятельности и развития цифровой грамотности учащихся.

Для достижения целей курса и формирования требуемых компетенций необходима специальная организация учебного процесса. Поэтому ключевое значение в реализации данного курса приобретают современные образовательные технологии и активные методы обучения. Эти технологии обеспечивают не только передачу знаний, но и моделирование тех педагогических ситуаций, в которых окажутся сами выпускники, обучая школьников основам МО.

Эффективное преподавание сложной и междисциплинарной области знаний, такой как машинное обучение, требует применения специализированных средств, которые позволяют сделать теоретические концепции наглядными, а практическую деятельность — доступной и продуктивной. Практическое освоение машинного обучения будущими преподавателями информатики должно быть построено на использовании разноуровневых инструментов — от простых веб-сервисов, демонстрирующих отдельные возможности ИИ, до сред программирования для создания собственных моделей.

Вышеописанный практико-ориентированный подход будет способствовать подготовке будущих учителей информатики как востребованных специалистов, имеющих соответствующую квалификацию

в условиях развития и внедрения современных технологий искусственного интеллекта.

Список литературы

1. История развития машинного обучения: основные концепции и алгоритмы // SberBusiness.ru. URL: <https://sberbs.ru/blogs/blog/mashinnoe-obuchenie-istoriya-razvitie-osnovnye-kontseptsii-i-algoritmy-2> (дата обращения 16.11.2025).
2. Лапчик М.П. Методика преподавания информатики: Учеб. Пособие для студ. Пед. Вузов / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер; Под общей ред. М.П. Лапчика. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 624 с.
3. Розов К.В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Новосибирск, 2023. – 227 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/metodika-podgotovki-budushchikh-uchitelei-informatiki-k-primeneniyu-tekhnologii-iskusstvenno> (дата обращения 12.11.2025).
4. Левченко И.В. Методические рекомендации для педагогических работников по реализации программы курса «Искусственный интеллект» (базовый) для старшей школы / И.В. Левченко [и др.]. – Киров, 2022. URL: <https://kirovipk.ru/wp-content/uploads/2022/08/preview-7-1.pdf> (дата обращения: 10.12.2025).
5. Тихова М. А. Методические рекомендации по реализации современной технологии «Перевернутый класс» в дополнительном образовании / сост. М. А. Тихова. – Санкт-Петербург : ГБУ ДО ДДЮТ «На Ленской», 2017. – 32 с.
6. Жданова М. А. Кейс-технология как условие продуктивного обучения : методические рекомендации / авт.-сост. М. А. Жданова. – Тамбов : ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2023. – 18 с.

© Мукаева В.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ

Мезенцева Алина Александровна

студент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация: в современной образовательной практике термин «цифровая грамотность» часто ассоциируется исключительно со способностью выполнять базовые операции с цифровыми устройствами, что не соответствует актуальным требованиям. В работе рассматривается значимость формирования цифровой культуры как комплексного мировоззрения, выходящего за рамки технических навыков. Анализируется различие между техническими компетенциями и культурными аспектами использования цифровых технологий. Исследуются структурные компоненты данных компетенций для обучающихся и педагогических работников в контексте современных вызовов: информационного шума, дезинформации и цифровой этики. Представлена трехуровневая модель внедрения данных принципов в образовательную практику.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровая грамотность, компетенции педагога, медиаграмотность, цифровая этика, цифровые риски, профессиональное развитие.

FORMATION OF DIGITAL LITERACY AND DIGITAL CULTURE OF TEACHERS AND STUDENTS AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE DIGITAL AGE

Mezentseva Alina Alexandrovna

Abstract: In modern educational practice, the term "digital literacy" is often associated solely with the ability to perform basic operations with digital devices, which does not meet current requirements. The paper examines the importance of the formation of digital culture as a complex worldview that goes beyond technical skills. The difference between technical competencies and cultural aspects of using digital technologies is analyzed. The structural components of these competencies

for students and teaching staff are investigated in the context of modern challenges: information noise, disinformation and digital ethics. A three-level model of the implementation of these principles in educational practice is presented.

Key words: digital culture, digital literacy, teacher competencies, media literacy, digital ethics, digital risks, professional development.

Введение. Процесс цифровизации образовательной системы выявил ряд проблем, связанных с внедрением технических средств и электронных ресурсов. Несмотря на оснащение образовательных организаций современным оборудованием и внедрение электронных журналов, не наблюдается существенного улучшения качества образования и психологического климата. Отмечается необходимость смещения акцента с инструментального обучения на формирование цифровой культуры.

1. Эволюция требований к цифровым компетенциям

Развитие требований к цифровым навыкам характеризуется переходом от элементарных операций к комплексным задачам, требующим критического мышления и аналитических способностей:

- компьютерная грамотность (1990-е): базовые операции с техникой;
- информационная грамотность (2000-е): поиск, оценка и применение информации;
- цифровая грамотность (2010-е): продуктивная деятельность в цифровой среде;
- цифровая культура (современность): формирование мировоззрения и ответственности.

Цифровая культура представляет собой надстройку над грамотностью. Возможно сочетание высокого уровня технической грамотности с низким уровнем цифровой культуры. Например, пользователь может обладать навыками видеомонтажа, применяя их для деструктивных целей. Цифровая культура определяет границы допустимого поведения в цифровой среде, включая вопросы этики, верификации экспертности и защиты персональных данных [1, с. 61].

2. Компоненты цифровых компетенций участников образовательного процесса

Требования к обучающимся и педагогическим работникам в цифровой среде имеют существенные различия [4, с. 869]. Их можно систематизировать в одну таблицу (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые компоненты цифровых компетенций участников образовательного процесса

Компонент	Обучающийся	Педагог
Технические навыки	Владение программным обеспечением для учебных и творческих задач	Компетенции в педагогическом дизайне и адаптации инструментов
Критическое мышление	Оценка достоверности информации	Методический отбор образовательного контента
Коммуникация	Соблюдение норм информационной безопасности.	Организация и модерация учебного онлайн-взаимодействия
Создание контента	Разработка учебных материалов	Проектирование дидактических ресурсов
Ценностная рефлексия	Осознание последствий цифровых действий	Трансляция профессиональных ценностей

Основной профессиональный вызов для педагога заключается в определении влияния цифровых сервисов на образовательный процесс и взаимодействие с обучающимися.

3. Актуальные проблемы цифровой среды

Исследование актуальных проблем цифровой среды демонстрирует необходимость формирования цифровой культуры:

- дезинформация: развитие навыков верификации информации;
- цифровые риски: формирование культуры информационной безопасности;
- особенности восприятия: развитие концентрации внимания;
- этические аспекты: формирование ответственного поведения.

Указанные проблемы являются следствием недостаточного уровня цифровой культуры участников образовательного процесса.

4. Модель внедрения цифровой культуры

Для обеспечения эффективного внедрения цифровой культуры в образовательную среду необходимо формирование комплексной системы, включающей три взаимосвязанных уровня реализации.

Институциональный уровень предполагает разработку и реализацию нормативной базы, ориентированной на практическое применение. Ключевым элементом выступает создание «Цифрового кодекса школы», который формируется при активном участии всех субъектов образовательного процесса. Документация должна носить прикладную направленность и отражать реальные аспекты цифровой деятельности учреждения.

Педагогический уровень предусматривает создание условий для профессионального развития педагогического состава. В рамках данного уровня осуществляется организация методических лабораторий для обмена опытом, проводится анализ педагогических ситуаций и кейсов, реализуется система поддержки инновационных инициатив, формируется среда профессионального взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Личностный уровень связан с развитием внутренней мотивации участников образовательного процесса. На данном уровне осуществляется создание и ведение цифровых портфолио достижений, организуется систематический рефлексивный анализ деятельности, проводится оценка результативности использования цифровых инструментов, развиваются навыки самоорганизации в цифровой среде.

Все уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, что обеспечивает целостность процесса формирования цифровой культуры в образовательной организации. Успешная реализация модели предполагает последовательное внедрение компонентов каждого уровня с учетом специфики конкретного образовательного учреждения и потребностей его участников.

5. Интеграция в образовательный процесс

Цифровая культура должна быть интегрирована во все предметные области:

- на уроках истории необходимо не только находить информацию в Википедии, но и проводить исследование: определять авторство статьи, анализировать используемые источники, выявлять наличие альтернативных точек зрения;
- на уроках литературы следует не ограничиваться созданием презентаций о биографии писателя, а организовывать подкаст-дискуссии о литературных героях, используя голоса одноклассников для монтажа аудиоматериала;
- на уроках биологии необходимо не просто рассматривать изображения, а анализировать реальные данные с экологических датчиков в режиме онлайн, создавая графики на основе полученных данных;

В таких заданиях цифровой инструмент становится не самоцелью, а эффективным средством для глубокого понимания учебного материала и развития мягких навыков.

Заключение. Формирование цифровой культуры представляет собой фундаментальные изменения образовательного процесса.

Реализация этого направления требует значительного времени и скоординированных усилий, так как затрагивает аспекты человеческого взаимодействия. Успех зависит от нашей способности помочь учителям адаптироваться к новым реалиям и стать компетентными наставниками в этой области. Речь идёт не о передаче инструкций, а о демонстрации того, как технологии могут быть использованы для развития творческих способностей, критического мышления и эффективного межличностного общения.

Цифровая культура — это не только про использование компьютерных технологий, но и про нас самих: наших учеников и преподавателей, которые учатся жить и работать в новой, цифровой среде, сохраняя при этом гуманистические ценности и принципы.

Список литературы

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: Международный и российский подходы к решению проблемы // Открытое образование. – 2007. – № 5. – С. 58-69.
2. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 63-72.
3. Казакова Елена Ивановна Цифровая трансформация педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112) – С. 8-14.
4. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16-1 – С. 868-876.
5. Солдатова Галина Уртанбековна, Рассказова Елена Игоревна Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14) – С. 25-31.

© Мезенцева А.А., 2026

ПРОБЛЕМЫ ЗАЩИТЫ ДАННЫХ И КИБЕРБУЛЛИНГА В ШКОЛЕ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

Сергеева Анастасия Юрьевна

студент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Аннотация: Массовая цифровизация школ порождает системные риски, ключевыми из которых являются угрозы конфиденциальности персональных данных обучающихся и распространение кибербуллинга. Данные риски взаимосвязаны: компрометация информации может усиливать травлю. Цель статьи – разработка комплексной модели, интегрирующей технические, правовые и педагогические меры. Рассматриваются вопросы организации легитимной обработки данных, критерии диагностики кибербуллинга и методы просветительской работы с педагогами и родителями. Предлагается многоуровневая модель внедрения принципов цифровой гигиены.

Ключевые слова: персональные данные, кибербуллинг, цифровая безопасность школы, цифровая гигиена, учителя, родители, ответственность.

DATA PROTECTION AND DIGITAL ETHICS AT SCHOOL: HOW TO STOP BULLYING AND MAINTAIN PRIVACY

Sergeeva Anastasia Yurievna

Abstract: The massive digitalization of schools generates systemic risks, the key of which are threats to the confidentiality of students' personal data and the spread of cyberbullying. These risks are interrelated: compromising information can increase harassment. The purpose of the article is to develop a comprehensive model integrating technical, legal and pedagogical measures. The article addresses the organization of legitimate data processing, criteria for the diagnosis of cyberbullying and methods of educational work with teachers and parents are considered. A multilevel model for implementing the principles of digital hygiene is proposed.

Key words: personal data, cyberbullying, digital school security, digital hygiene, teachers, parents, responsibility.

Введение. Переход школ на электронные журналы и онлайн-платформы создал массивы конфиденциальных данных об обучающихся. Параллельно возросла распространенность кибербуллинга, выходящего за пространственные и временные рамки школы. Соблюдения только формальных требований законодательства (152-ФЗ) недостаточно. Необходима трансформация культуры цифрового взаимодействия. Данная статья предлагает модель, объединяющую технические, организационные и воспитательные аспекты для создания безопасной цифровой среды.

1. Многоуровневая система защиты данных в школе

Для обеспечения надежной защиты данных необходимо укрепить все уровни уязвимости:

1. Технический уровень: включает аппаратное и программное обеспечение, такое как серверы, платформы и устройства. Слабые звенья часто возникают из-за использования домашних сетей и устаревшего программного обеспечения;

2. Информационный уровень: это касается электронных журналов и баз данных, которые содержат конфиденциальную информацию, включая данные о здоровье и социальном статусе учащихся;

3. Человеческий уровень: включает поведение участников образовательного процесса, таких как использование слабых паролей и передача данных через незащищенные каналы;

4. Организационный уровень: охватывает внутренние регламенты и процедуры, которые часто имеют формальный характер и не всегда эффективно реализуются;

Эффективность системы защиты данных достигается только при комплексном подходе, охватывающем все уровни.

2. Персональные данные: организационные аспекты защиты

Большинство инцидентов, связанных с утечкой данных, происходят из-за организационных просчетов, а не из-за отсутствия шифрования. Примером может служить создание педагогом облачной папки с открытым доступом для совместной работы, что приводит к утечке конфиденциальной информации.

Меры противодействия:

– обучение на основе разбора реальных примеров, а не формальное знакомство с законодательством;

– четкая классификация информации на открытую и конфиденциальную;

– предоставление педагогам простых и безопасных инструментов для работы с данными.

Ключевым аспектом является создание грамотных процедур, а не только внедрение сложных технических решений.

3. Кибербуллинг как латентная угроза

Главная сложность кибербуллинга заключается в его неочевидности для взрослых. Травля часто происходит в закрытых чатах и личной переписке, что затрудняет ее выявление и реагирование.

Специфические характеристики кибербуллинга:

- эффект онлайн-растормаживания: снижение барьеров агрессии из-за анонимности;
- публичность: мгновенное распространение компрометирующих материалов усиливает вред;
- постоянство давления: отсутствие "безопасного пространства" для жертвы.

Последствия кибербуллинга включают хроническую тревожность и социальную дезадаптацию. Школа обязана реагировать на такие инциденты, даже если они инициированы вне ее.

4. Цифровая гигиена: модель внедрения цифровой гигиены

Цифровая гигиена представляет собой систему правил для всех участников образовательного процесса. Ее интеграция может быть представлена в виде таблицы (табл. 1):

Таблица 1

Внедрение цифровой гигиены

Уровень	Целевая группа	Практические меры
Организационный	Администрация, ИТ	Разработка понятных алгоритмов действий (например, при обнаружении оскорблений в чате). Проводить регулярный аудит используемых платформ на соответствие 152-ФЗ.
Технический	ИТ-специалисты	Настроить двухфакторную аутентификацию для доступа к журналу. Организация просветительских мероприятий для учащихся о настройках приватности в соцсетях.

Продолжение таблицы 1

Педагогический	Учителя, школьные психологи	Интеграция тем безопасности в предметы (анализ сетевых конфликтов на литературе, фишинг на информатике).
Работа с родителями	Классные руководители, психологи	Конструктивное просвещение (мастер- классы по настройке безопасности, формирование доверительного диалога).

Цель внедрения цифровой гигиены – сделать ее неотъемлемой частью повседневной практики школы.

5. Преодоление цифрового разрыва с педагогами и родителями

Учащиеся, являющиеся "цифровыми аборигенами", часто обладают более высоким уровнем технологической грамотности по сравнению с педагогами и родителями, которые могут быть названы "цифровыми мигрантами". Преодоление этого разрыва является ключевой задачей:

- для педагогов: развитие "цифровой эмпатии" – способности распознавать специфику онлайн-конфликтов. Важен открытый диалог с учащимися;

- для родителей: приоритет доверительных отношений перед тотальным контролем. Формирование готовности ребенка обратиться за помощью.

Школа должна стать центром повышения цифровой компетентности взрослых.

Заключение. Создание безопасной цифровой среды является системной задачей, требующей комплексного подхода, включающего защиту данных и профилактику травли. Невозможно решить проблемы только техническими средствами или формальными лекциями. Успех достигается при наличии четких регламентов, уверенном использовании цифровых инструментов педагогами и вовлеченности родителей в онлайн-жизнь детей. Формирование культуры цифровой ответственности начинается с конструктивного диалога всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: Международный и российский подходы к решению проблемы // Открытое образование. – 2007. – №5. – С. 58-69.
2. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. – 2019. – №3 (79). – С. 63-72.

© Сергеева А.Ю., 2026

УДК 372.881

**О НЕКОТОРЫХ СЛОЖНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Греханова Ирина Петровна
старший преподаватель
кафедры английского языка № 1
ОАФ
РАНХиГС

Аннотация: в условиях дистанционного обучения английский язык стал одним из самых уязвимых предметов, преподаваемых в неязыковых вузах. У студентов снижается мотивация, теряется коммуникативная практика, возникают технические и психологические барьеры. Статья анализирует ключевые трудности – от эмоциональной изоляции до слабой обратной связи – и предлагает некоторые обоснованные стратегии их преодоления. Рекомендации адресованы преподавателям, методистам и студентам с целью создания эффективной, вовлекающей и устойчивой модели онлайн-образования в эпоху цифровой трансформации.

Ключевые слова: дистанционное обучение; образовательный процесс; электронное обучение; цифровые технологии; высшее образование.

**ABOUT SOME OF THE DIFFICULTIES OF TEACHING
ENGLISH IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING
IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

Grekhanova Irina Petrovna
senior lecturer
The English Language Department No. 1,
OAF
RANEPa

Abstract: in the context of distance learning, English has become one of the most vulnerable subjects taught in non-linguistic universities. Students' motivation

decreases, communication practice is lost, technical and psychological barriers arise. The article analyzes the key difficulties – from emotional isolation to weak feedback – and offers some well-founded strategies for overcoming them. The recommendations are addressed to teachers, methodologists, and students in order to create an effective, inclusive, and sustainable online education model in the era of digital transformation.

Key words: distance learning; educational process; e-learning; digital technologies; higher education.

На протяжении последнего десятилетия цифровые технологии радикально изменили образовательный ландшафт. Особенно остро этот процесс проявился в 2020–2022 годах, когда пандемия COVID-19 вынудила образовательные учреждения по всему миру перейти на дистанционную форму обучения. В России, как и в других странах, этот переход стал не временной мерой, а структурной реорганизацией: даже после возвращения к очному формату многие вузы и школы сохранили гибридные модели, в которых дистанционное обучение (ДО) занимает значительную долю учебного процесса.

Одним из наиболее уязвимых направлений в процессе перехода от очного к дистанционному формату обучения, стало обучение английскому языку – дисциплине, традиционно основанной на интерактивной коммуникации, аудировании, живой речи и мгновенной обратной связи. Учебный процесс, который раньше строился на диалогах в аудитории, ролевых играх, групповых проектах и личном взаимодействии с преподавателем, оказался в условиях изоляции, технических сбоев, усталости от экранов и снижения мотивации обучающихся.

В своём исследовании мы бы хотели остановиться на основных трудностях процесса дистанционного обучения английскому языку в неязыковом вузе, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели и которые можно разделить на три основные группы: психологические, технические и методологические.

Основным психолого-педагогическим барьером можно определить потерю мотивации и чувство изоляции студентов [2; 6]. В условиях очного обучения мотивация студентов поддерживается за счёт некоторых факторов, а именно:

– социального присутствия (одногоруппники, преподаватель, атмосфера учебной аудитории);

- непосредственной обратной связи (взгляд, улыбка, жест, речевое действие);
- структурированного расписания и ритуалов (приход в аудиторию, начало занятия с некоторой формы англоязычного приветствия).

В дистанционной среде эти факторы исчезают. Студенты начинают воспринимать занятия как обязанность, а не как возможность роста. Исследование, проведённое в 2023 году [3] показало, что, несмотря на то, что подавляющее большинство обучающихся (80,3%) отметили, что хорошо адаптировались к условиям дистанционного обучения в вузе, желание учиться продемонстрировали лишь 43,9% обучающихся, т.е. почти половина студентов сообщили, что их мотивация к обучению снизилась после перехода на дистанционное обучение. Основная причина при этом заключалась в отсутствие социального контекста, коммуникации. Язык – это не просто система правил, это средство общения. Когда студент не слышит «живого» голоса собеседника, не видит зачастую его реакции (при отсутствии камеры, например), не участвует в живом обмене, он перестаёт воспринимать язык как живой инструмент. Он становится «предметом», который нужно «сдать».

Ещё одной серьёзной психологической проблемой является эмоциональная изоляция студентов. Проще говоря, дистанционное обучение создаёт психологическую изоляцию. Студент сидит один перед монитором, часто в тёмной комнате, без поддержки группы. Это особенно опасно для изучения языка, где эмоциональная безопасность является одним из ключевых факторов для риска и экспериментов в речи. Студенты, обучающиеся дистанционно, чаще испытывают тревогу при попытке говорить на английском, чем в очной среде. Они боятся:

- что их «увидят» и осудят за ошибки;
- что их голос будет слышен плохо;
- что они «отстанут» от других, потому что не могут задать вопрос в реальном времени. Это приводит к пассивному поведению: студенты включают камеру, молчат, не отвечают на вопросы, не участвуют в дискуссиях – и в итоге не учатся говорить.

Следующим фактором, вызывающим сложности у студентов, являются технические и организационные трудности. Во-первых, несмотря на заявления о «цифровом равенстве», реальность иная. По данным Росстата (2025), 17% студентов из регионов России испытывают проблемы с:

- стабильным интернет-соединением;

– доступом к современному оборудованию (камера, микрофон, наушники);

– возможностью выделить тихое место для занятий.

В сельских районах, в малых городах, в студенческих общежитиях – многие студенты занимаются с телефона, в коридоре, на кухне, с помехами и задержками. Это непосредственно влияет на качество аудирования и говорения – ключевых навыков в изучении английского.

К техническим проблемам нужно также отнести и проблемы, связанные с платформами и интерфейсами. Платформы вроде Zoom, Microsoft Teams, Google Meet – не созданы для языкового обучения. Преподаватели вынуждены использовать 3–5 разных сервисов:

- Zoom – для лекций,
- Google Docs – для письма,
- Quizlet – для лексики,
- Padlet – для обсуждений,
- YouTube – для аудирования.

Это создаёт когнитивную перегрузку у студентов: они тратят больше времени на освоение интерфейсов, чем на изучение языка.

Недостаток технической поддержки также оказывает существенное влияние на процесс обучения иностранному языку в вузе [3; 5]. В некоторых вузах нет штатных технических специалистов по поддержке онлайн-обучения. Преподаватель – это и лектор, и администратор платформы, и IT-помощник.

Как следствие, 43% студентов сообщили, что хотя бы раз не смогли подключиться к занятию из-за технических проблем, а преподаватель не смог помочь вовремя. Это подрывает доверие к системе и формирует у студентов ощущение, что обучение – это на свой страх и риск.

И, наконец, следует упомянуть когнитивные и методологические трудности: грамматика, говорение, аудирование без присутствия преподавателя вызывают серьёзные сложности у студентов. В очной среде преподаватель может мгновенно исправить ошибку. То, что в методике называется «реактивным обучением», например, является одним из самых эффективных способов усвоения грамматики. В дистанционной среде такие факторы как задержка в ответе (из-за лагов), отсутствие визуального контакта, невозможность повторить в тот же момент делают такую коррекцию недостаточно эффективной. Более того, студенты не понимают, как они ошибаются – они не слышат собственного произношения в контексте, не

видят, как их фраза звучит. Результат – «окаменение ошибок» (fossilization), о которых мы говорили ранее.

Проблемным становится и такая составляющая как аудирование: когда «слушать» – это не «понимать». Аудирование является одним из самых сложных навыков для русскоязычных студентов. В дистанционной среде аудиофайлы часто низкого качества, т.к. звучание может быть искажено техническими возможностями интернет-соединения или компьютером (телефоном), речь носителей может воспроизводиться как слишком быстрая (а видео на YouTube, наоборот тормозиться Роскомнадзором). Студенты не могут переслушать в реальном времени, если занятие записано и нет возможности остановить и переспросить. В результате студенты пропускают 30–50% информации из аудиоматериалов, не могут понять акценты, сленг, эмоциональную окраску речи.

Упомянув лишь некоторые сложности дистанционного обучения иностранному языку в вузе, мы хотели бы сказать, что дистанционное обучение английскому языку – это новая реальность, требующая нового подхода. Оно не заменяет очное обучение, но может дополнять и усиливать его, если использовать его сильные стороны. Главное не переносить очную модель в цифру. Нужно переосмыслить саму суть языкового обучения.

Список литературы

1. Данилова Л. Н. Цифровизация обучения иностранным языкам в вузе: возможности и риски // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1(41). – С. 119-128.
3. Деккушева, А. У., Тлисова С. М Диагностика мотивации студентов при дистанционном обучении иностранному языку в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 6. – С. 65.
4. Иванушкина Н. В. Использование цифровых технологий при реализации дистанционного обучения в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25, № 89. – С. 12-19.
5. Кондрахина Н. Г., Южакова Н. Е. Специфика технологий современного дистанционного обучения иностранным языкам // Образование и право. 2020. № 9.

6. Николаева М. В. Дистанционное обучение и преподавание иностранных языков: подходы и возможные проблемы // Образование и право. 2020. № 9.

7. Поддубная Я. Н., Мартынова А. С. Особенности мотивирования студентов вузов при обучении английскому языку в условиях дистантного образования // МНИЖ. 2020. № 12-4 (102).

© Греханова И.П.

СЕКЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

РОЛЬ МУЗЫКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Коткова Алина Валерьевна

преподаватель первой квалификационной категории

музыкально-теоретических дисциплин

Пятницкая детская школа искусств им. Г.А. Обрезанова

Аннотация: Статья посвящена значению музыки в человеческой культуре и её влиянию на психическое и эмоциональное состояние человека. Рассматриваются исторические этапы эволюции музыки, начиная с древних времен и заканчивая современностью. Особое внимание уделяется роли музыки в образовании и воспитании детей, а также социальным последствиям её распространения в современном мире.

Ключевые слова: образование, музыка, восприятие, воспитание, ценности.

THE ROLE OF MUSIC IN PERSONAL DEVELOPMENT

Kotkova Alina Valerievna

teacher of the first qualification category

of musical and theoretical disciplines

Pyatnitskaya Children's School of Arts

named after G. A. Obrezanov

Abstract: The article focuses on the significance of music in human culture and its impact on a person's mental and emotional state. It explores the historical stages of music's evolution, from ancient times to the present. The article emphasizes the role of music in education and upbringing of children, as well as the social consequences of its spread in the modern world.

Key words: education, music, perception, upbringing, values.

Искусство музыки занимает особое место в истории человечества, оказывая значительное влияние на нашу жизнь и восприятие действительности. За тысячи лет существования музыка проникла во все сферы человеческого бытия, становясь важной составляющей повседневной жизни. Древние народы полагали, что звуки способны влиять на физическое

состояние, настроение и характер человека. Этот феномен неоднократно изучался и получил подтверждение во множестве научных исследований и исторических документов.

История музыки начинается ещё в глубокой древности, когда наши предки использовали примитивные инструменты для выражения эмоций и передачи сообщений. Со временем музыкальные практики стали неотъемлемой частью религиозных ритуалов, праздников и культурных традиций. Древнегреческие философы первыми систематически исследовали воздействие музыки на душу и тело человека. Среди известных мыслителей, уделявших этому вопросу особое внимание, были Платон, Аристотель и Пифагор. Они считали, что музыка отражает внутренние состояния и настроения человека, позволяя управлять ими путём правильного подбора музыкальных композиций.

Согласно исследованиям историков и археологов, музыка играла значительную роль в культурах древнего Египта, Индии, Китая и Европы. Во многих мифах и легендах сохранились рассказы о волшебниках-музыкантах, чьё искусство могло успокаивать зверей, лечить болезни и даже изменять судьбы людей. Эти сказания подтверждают веру наших предков в силу звукового воздействия.

Однако понимание механизмов такого влияния пришло гораздо позже. Современные исследования показывают, что музыка действительно обладает способностью стимулировать работу мозга, улучшать концентрацию внимания, снижать стресс и даже ускорять процессы выздоровления. Нейробиологи обнаружили, что прослушивание любимой музыки активирует области мозга, связанные с удовольствием и эмоциями, вызывая выброс эндорфинов и дофамина, гормонов счастья и удовольствия.

Одним из важнейших аспектов воздействия музыки является её терапевтический эффект. Ещё в середине XX века появились первые попытки использовать музыку в качестве средства реабилитации пациентов с неврологическими заболеваниями. Врачи заметили, что пациенты с нарушениями двигательных функций, такими как болезнь Паркинсона, могли двигаться плавнее и свободнее под аккомпанемент ритмической музыки. Подобные эксперименты показали, что музыка стимулирует участки мозга, отвечающие за моторику и координацию движений.

Кроме медицинского аспекта, музыка активно используется в сфере образования и воспитания. Исследования доказывают, что занятия музыкой

способствуют развитию когнитивных способностей, улучшают память, повышают уровень IQ и помогают школьникам справляться с учебными нагрузками. Дети, регулярно занимающиеся музыкой, чаще проявляют склонность к математике, иностранным языкам и творчеству. Многие родители отдают своих детей в музыкальные школы, надеясь развить в них творческие таланты и расширить горизонты возможностей.

Тем не менее, музыка может оказывать и негативное влияние. Недоброкачественный контент, чрезмерная агрессивность некоторых направлений рок- и поп-музыки вызывают тревогу у родителей и учёных. Научные исследования свидетельствуют, что длительное прослушивание громких и хаотичных звуков негативно отражается на здоровье, особенно подростков, приводя к ухудшению концентрации, повышению тревожности и снижению иммунитета.

Важно отметить, что воздействие музыки индивидуально и зависит от множества факторов: особенностей характера, типа нервной системы, социальной среды и культурного контекста. Каждый человек воспринимает музыку по-своему, реагируя на неё уникальными способами. Одни находят успокоение в классических композициях, другие предпочитают энергичные современные стили, третьи испытывают вдохновение от этнических мотивов.

Подводя итог, можно сказать, что музыка представляет собой мощный инструмент воздействия на наше сознание, поведение и самочувствие. Она формирует общество, лечит недуги, развивает интеллект и объединяет людей. Изучая механизмы влияния музыки на человека, мы можем осознанно выбирать композиции, подходящие нашему состоянию и потребностям, повышая качество жизни и открывая перед собой новые перспективы. [5, с. 383]

Каждый этап исторического развития вносил свою лепту в эволюцию музыки. От архаичного шаманского песнопения до утончённого оперного жанра прошло много этапов трансформации, оставивших глубокий след в культуре народов мира. Одним из ярких примеров служит эпоха Ренессанса, подарившая нам великолепные произведения композиторов, ставшие вечными образцами классического стиля.

Начиная с конца XIX века, наступила эра новых музыкальных течений. Романтизм вдохновлял композиторов на создание страстных и выразительных произведений, выражающих глубокие личные переживания. Параллельно развивалась фольклорная традиция, сохраняющая национальные особенности и самобытность каждой культуры [1, с. 69].

XX век ознаменовался революционными изменениями в музыкальной индустрии. Инновационные технологии позволили записать и распространить музыку по всему миру, сделав доступными ранее неизвестные направления и исполнительские техники. Джаз, блюз, рок-н-ролл, хип-хоп и электронная музыка сформировали совершенно новую картину музыкальной палитры, обогатившую мировую культуру новыми формами и инструментами.

Современные тенденции продолжают переосмысливать традиционные подходы, предлагая всё новые формы взаимодействия музыки и зрителя. Технологии виртуальной реальности позволяют создавать мультимедийные шоу, вовлекающие зрителей в удивительные аудиовизуальные приключения. Интернет предоставил неограниченный доступ к любым музыкальным ресурсам, позволив людям находить уникальные записи и редкие архивные материалы [4, с. 77].

Педагоги утверждают, что использование музыки в учебном процессе повышает заинтересованность учеников и облегчает запоминание сложного материала. Песни и мелодии используются в изучении иностранного языка, географии, литературы и даже физики. Использование интерактивных методов обучения позволяет сделать учебный процесс интересным и привлекательным для детей разного возраста.

Включение песен на иностранном языке в программу начальной школы помогает студентам быстро освоить произношение и лексику нового языка. Музыка упрощает восприятие научной информации, создавая ассоциации и облегчая повторение материала. Психологи отмечают, что сочетание музыки и визуальных образов увеличивает эффективность учебного процесса, делая его живым и захватывающим. [3, с. 399]

Таким образом, интеграция музыки в образовательные программы представляется перспективным направлением развития, способствующим росту образованности и раскрытию творческого потенциала будущих поколений. Педагоги и исследователи призывают уделять больше внимания внедрению инновационных методик, включающих музыкальные элементы, чтобы повысить привлекательность и продуктивность учебной деятельности.

Музыкальная сцена продолжает трансформироваться, интегрируясь с другими видами искусства и технологиями. Новые жанры и направления появляются буквально ежедневно, давая толчок дальнейшему развитию индустрии развлечений.

Таким образом, музыка сохраняет своё центральное место в культуре XXI века, поддерживая развитие человеческих чувств и воображения. Она

становится универсальным языком, понятным представителям любых народов и культур, позволяя преодолевать границы и барьеры. Продолжая исследование путей дальнейшего прогресса, человечество вновь обращает взгляд на богатство музыкальной вселенной, готовое подарить радость и вдохновение новым поколениям слушателей и исполнителей.

Список литературы

1. Готсдинер А. Музыкальная психология. М: Просвещение, 1993. — С. 38-77.
2. Крюкова В. Музыкальная педагогика. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 281 с.
3. Петрушин В. Музыкальная психология: Академический проспект, 2006. — 399 с.
4. Теплов Б. Психология музыкальных способностей: Лира, 1947. — С. 62–103
5. Цыпина Г. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика. М: Академия, 2011. — 383 с.

© Коткова А.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ И РОЛЬ ПЕДАГОГА И КОЛЛЕКТИВА В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Петрова Александра Андреевна

преподаватель

СПб ГБУ ДО «ДШИ ОЦЭВ»

Аннотация: В статье рассматриваются современные педагогические концепции и ключевые аспекты педагогической деятельности преподавателя в системе дополнительного музыкального образования. Особое внимание уделяется описанию различных концепций, влиянию личности педагога, характеру взаимодействия с учеником и роли учебного коллектива в формировании профессиональных и личностных качеств юного музыканта. На основе анализа педагогических концепций и практического опыта обосновывается необходимость комплексного подхода к обучению, сочетающего техническое, художественное и воспитательное направления.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, обучение игре на струнных инструментах, педагог и ученик, творческий коллектив, музыкальное образование.

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL CONCEPTS AND THE ROLE OF THE TEACHER AND THE GROUP IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF A YOUNG MUSICIAN

Petrova Alexandra Andreevna

Abstract: This article examines contemporary pedagogical concepts and key aspects of a teacher's pedagogical work in supplementary music education. Particular attention is paid to the description of various concepts, the influence of the teacher's personality, the nature of interaction with the student, and the role of the group in the development of the professional and personal qualities of a young musician. Based on an analysis of pedagogical concepts and practical experience, the need for an integrated approach to teaching, combining technical, artistic, and educational approaches, is substantiated.

Key words: music pedagogy, string instrument instruction, teacher and student, creative group, music education.

Педагогическая концепция – это конкретный способ понимания и изложения педагогических действий и явлений. Эта концепция лежит в основе всего обучения ребенка с подготовительных классов до выпуска из школы.

Как правило, выделяют три, сильно отличающиеся друг от друга педагогические концепции:

1. Традиционная (Я.А. Коменский, И. Пестолоцци, И. Герbart);
2. Педоцентрическая (Д. Дьюи, Г. Кершенштейн, В. Лай);
3. Современная дидактическая система (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов, К. Роджерс, Брунер).

Концепции делятся на три группы из-за того, что в каждую вложены свои определенные правила понимания процесса обучения.

1. Традиционная концепция – это концепция, главной ролью в которой является само преподавание и деятельность педагога.

Основополагающим в концепции Гербарта является личность и деятельность преподавателя – то, как проходит сам процесс обучения, значение, роль и его влияние на процесс обучения.

В своей схеме обучения он отказался от практики, т.е. знания основываются исключительно на теоретическом материале. В ней присутствует определенная последовательность, благодаря которой, как он считал, можно обучиться любому предмету, независимо от его содержания. Герbart создает следующую классификацию: ясность, ассоциация, система и метод. Следовательно, само обучение заключает в себе процесс от представления ученика о знаниях до непосредственного теоретического освоения, без применения практики.

Но в начале XX в. традиционную систему начинают оспаривать и подвергать критике за то, что она не развивает мыслительный процесс ребенка, лишает активности, творческого мышления, личного выбора. Во главе должна стоять личность ребенка, а не преподавателя, необходимо откликаться на потребности интересов ученика.

2. Педоцентрическая концепция – это концепция, главной идеей которой являются само обучение и деятельность ребенка.

На этот раз первым и основным критерием обучения стали интересы и потребности ученика. Все знания и опыт должны формироваться за счет спонтанной деятельности ребенка, носить непринужденный и естественный характер, а процесс обучения не должен вызывать затруднений. Дьюи считал, что такой метод максимально развивает умственные способности ребенка.

К сожалению, данная концепция не утвердилась в числе «абсолюта», так как она провоцирует за собой нежелательные последствия: потерю определенной системы обучения и спад уровня обучения.

3. Современная дидактическая концепция – это концепция, основывающаяся не только на знаниях, но и на труде, художественном таланте и интеллектуальном развитии ученика. Также важным становится индивидуальный подход к ребенку.

В концепции есть множество направлений:

- гуманистическая (К.Роджерс) и когнитивная психология;
- сотрудничество педагогики;
- систематическое, развивающее обучение (В.Давыдов, Л. Знаков).

Мне близко педагогическое сотрудничество – это идея, основывающаяся на взаимопонимании между учеником и преподавателем, которая развивает деятельность ребенка, помогая повысить эффективность процесса обучения.

Нельзя оставить без внимания педагогическую концепцию Роджерса, являющуюся одной из самых подходящих для полного раскрытия личности ученика. Гуманистическая педагогика основывается на внутреннем мире ребенка – на его интересах, стремлениях и целях. Такой подход позволяет ребенку начать самовыражаться и развивает его музыкальный потенциал. А вот полностью отказавшись от этого подхода, можно загубить талант ученика с малых лет.

В то же время, бихевиористическая педагогика диктует нам присвоение лишь внешних опыта и знаний. Но я полагаю, что такой подход неэффективен, поскольку ученик сугубо машинально двигает руками и бежит пальцами, не вкладывая в это своего отношения. Роджерс предполагает в своей концепции не просто «заучивание» нотного материала, а перемены внутреннего чувственного опыта от обучения, которые впоследствии повлияют и на развитие самой личности. Главное – это пробудить в ребенке его собственные желания и потребности, ведь если он сам не захочет, то никогда и не сможет всему обучиться. К. Роджерс в своей работе «Свобода учиться» писал: «Под учением я подразумеваю ненасытную любознательность, которая движет умом подростка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть и услышать или прочесть по теме, имеющей для него личностный смысл».

Следовательно, самой главной идеей является не машинальное накопление необходимых знаний за минимальный срок и бессознательное их

воспроизведение, а усвоение конкретной системы, помогающей в обучении и получении новых знаний. Задача преподавателя заключается в создании атмосферы, которая будет благоприятно влиять на усвоение информации, а также даст возможность ученику самостоятельно развивать в себе навыки и совершенствовать свой талант. И именно из этих ступеней и получаются на выходе те самые знания, которые останутся с учеником до конца.

А.С. Макаренко разработал теорию, целью которой стали абсолютно естественные взаимоотношения и действия учеников (учебного коллектива) друг с другом. В его педагогической системе основой являются равные между собой цели, способы и логичные закономерности в процессе обучения ученика. Главным смыслом его методики стало увеличение потенциала, развитие личности, умений и особых навыков, которые происходят только в определенной атмосфере гармонии и единства между учителем и ребенком. Г.С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеют деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре». И с этим трудно не согласиться. Влияние музыкальных игр в развитии творческой деятельности очень велико: когда ребенок маленький, он впитывает все, как губка. А обучение, которое сочетает в себе на первых стадиях элементы игры и знаний, создает необходимое влияние на развитие мышления ученика. Игра выполняет такую же важную функцию, как и театр, литература, музеи, и не уступает им в степени необходимого и всестороннего развития ребенка.

Главной ошибкой может стать формирование у ребенка ложного представления, что обучение – это что-то сложное, чему взрослые насильно заставляют заниматься изо дня в день. Как только у ребенка появляется ощущение, что он занимается каким-то изнурительным процессом, то у него могут «опуститься руки» от страха столкнуться с непреодолимыми сложностями.

Элементы игры прекрасно применимы в обучении на начальном этапе для получения опыта и удовольствия от занятий. Очень важно проводить уроки с маленькими детьми играючи, так как воображение и творческие действия помогают упростить получение знаний.

В 60-е гг. еще одну теорию выдвинули психологи В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин. Она заключается в том, что ученик при помощи педагога во время разбора нового произведения пытается провести параллель с

усвоенными трудностями из предыдущей программы. То есть, разобрав детально одно произведение, при переходе к следующему у него остаются воспоминания и некий фундамент работы над трудностями, с которыми он справился в прошлый раз. И они не вызовут у него прежнего замешательства, что позволит сконцентрировать свое внимание более тщательно на изучении музыкального материала, фразировки, постановки рук, интонации и стилистических особенностей в новой программе.

Музыкально-педагогическая деятельность представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный не только на формирование профессиональных навыков, но и на развитие личности ученика. Особенно значимой роль педагога становится в обучении игре на музыкальных инструментах, где результат обучения формируется в условиях длительного и тесного взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

Современные педагогические концепции по-разному трактуют соотношение роли учителя и ученика в образовательном процессе. Традиционная педагогическая система акцентирует внимание на ведущей роли преподавателя, в то время как педоцентрический подход ставит в центр внимания интересы и потребности ребенка. Наиболее продуктивным в музыкальном образовании представляется современный дидактический подход, сочетающий системность обучения с индивидуализацией педагогического воздействия.

На начальном этапе обучения особенно важно создание благоприятной эмоциональной среды. Использование игровых элементов, образных сравнений и ассоциаций способствует снятию психологического напряжения, формированию положительной мотивации и устойчивого интереса к занятиям музыкой. Именно в этот период закладываются основы отношения ученика к инструменту и процессу обучения.

По мере взросления ученика педагогическая работа приобретает более сложный характер. На первый план выходят вопросы художественной интерпретации, осознанной работы над звуком, развитием музыкального мышления и исполнительской самостоятельности. Педагог становится не только наставником, но и партнером в творческом диалоге.

Особую роль в формировании личности музыканта играет учебный коллектив. Музыкальный класс представляет собой особое пространство профессионального и личностного роста, где формируются навыки общения, взаимопомощи и ответственности. Ансамблевое музицирование способствует

развитию слуха, чувства ритма, интонационной точности и навыков совместной работы.

Взаимоотношения внутри коллектива во многом зависят от позиции педагога. Грамотный преподаватель стремится уделять внимание каждому ученику, избегая выделения фаворитов и формируя атмосферу доверия и взаимного уважения. Особое значение имеет взаимодействие старших и младших учеников, способствующее передаче опыта и формированию педагогических навыков.

Важным аспектом педагогической деятельности является сохранение профессиональной связи между педагогом и учеником после окончания учебного заведения. Такая преемственность способствует профессиональному становлению молодого специалиста и формированию устойчивых педагогических традиций.

Педагогическая практика показывает, что успешное обучение невозможно без учета индивидуальных особенностей ученика. Музыкальное образование требует гибкости методов, психологической чуткости и способности педагога адаптироваться к различным типам личности обучающихся.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
2. Макаренко Г. С. Сборник избранных педагогических произведений. – М., 1951.
3. Роджерс К. Свобода учиться. – М., 2019.
4. Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман — исполнитель и педагог. – Л., 1984.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М., 1947.
6. Ямпольский А. И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей. – М., 1968.

© Петрова А.А.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ляпина Алина Александровна

магистрант

Научный руководитель: **Григорьева Елена Ивановна**

доктор культурологии, к.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»

Аннотация: Статья посвящена систематизации современных методов и форм музыкальной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Рассмотрены ключевые терапевтические подходы, включая музыкотерапию Орфа, методику Нордофф-Роббинс, логоритмические техники и интегративные формы занятий. На основе анализа российских и зарубежных исследований представлены конкретные практические методики развития речевых, когнитивных и социальных навыков у детей различных нозологических групп. Особое внимание уделено доказательной эффективности отдельных направлений музыкальной терапии при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, интеллектуальными нарушениями и сенсорными дефицитами.

Ключевые слова: музыкальная терапия, дети с ОВЗ, метод Орфа, логоритмика, Нордофф-Роббинс, коррекционная педагогика, инклюзивное образование, развитие коммуникации, ритмотерапия.

METHODS AND FORMS OF MUSICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Lyapina Alina Alexandrovna

Scientific supervisor: **Grigorieva Elena Ivanovna**

Abstract: This article systematizes modern methods and forms of musical work with children with disabilities. Key therapeutic approaches are considered, including Orff music therapy, the Nordoff-Robbins method, logorhythmic techniques, and integrative forms of therapy. Based on an analysis of Russian and international research, specific practical methods for developing speech, cognitive,

and social skills in children with various clinical groups are presented. Particular attention is paid to the evidence-based effectiveness of individual music therapy approaches for children with autism spectrum disorders, intellectual disabilities, and sensory deficits.

Key words: music therapy, children with disabilities, Orff method, logorhythmics, Nordoff-Robbins, correctional pedagogy, inclusive education, communication development, rhythm therapy.

Теоретические основы музыкальной работы с детьми с ОВЗ

Музыкальная терапия занимает особое место в системе коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограничения здоровья, поскольку воздействует одновременно на когнитивную, эмоциональную и моторную сферы. Ритмическая составляющая музыки активирует нейропластические механизмы мозга, способствуя формированию новых нейронных связей в зонах, ответственных за речь и координацию. Синхронизация движений с музыкальным ритмом укрепляет когнитивную гибкость и улучшает концентрацию внимания у детей с атипичным развитием.

Одним из фундаментальных принципов музыкальной терапии является полисенсорное воздействие, объединяющее слуховое восприятие, двигательную активность и эмоциональный отклик. В российской практике успешно сочетаются игровые и психоаналитические методики с техниками направленных фантазий и музыкального внушения [1].

Методика Орфа в специальной педагогике

Музыкально-педагогическая система Карла Орфа, адаптированная Гертрудой Орфф для терапевтических целей, представляет собой одно из наиболее эффективных направлений работы с детьми с особенностями развития. Центральный дидактический принцип — «учимся, играя и творя» — обеспечивает доступность занятий для детей с любыми способностями и возможностями. Терапевтическая модель включает элементарное музицирование на инструментах Орфа (ксилофоны, металлофоны, барабаны), двигательную импровизацию, ритмизованную речь и пантомиму.

Исследование 2024 года продемонстрировало значительное улучшение понимания речи, социальных навыков, имитационных способностей и эмоциональной экспрессии у детей с расстройствами аутистического спектра после курса Орфф-терапии [2]. Мультисенсорный подход через речь,

ритм, движение, пение и игру на инструментах создаёт возможности для спонтанной творческой деятельности даже при серьёзных сенсорных нарушениях. Метод Фигуренотс в сочетании с техниками музыкальной образовательной терапии показал положительное влияние на навыки обучения у 56 детей раннего возраста с особыми потребностями на Тайване.

Метод Нордофф-Роббинс

Импровизационная музыкальная терапия, разработанная Полом Нордоффом и Клайвом Роббинсом в 1960-х годах, ориентирована на создание терапевтического музыкального диалога между терапевтом и ребёнком. Первоначально метод апробировался в работе с аутичными, эмоционально нестабильными и детьми с множественными нарушениями развития. В 1962 году Национальный институт психического здоровья США выделил первый пятилетний грант на исследование музыкотерапии психотических детей — это стало первым официальным признанием метода.

Современная модификация метода включает использование Шкалы музыкальной вовлечённости (Music Engagement Scale), позволяющей оценить, как терапевт и ребёнок взаимодействуют в процессе совместного музицирования. Использование маримбы в Нордофф-Роббинс терапии с детьми с аутизмом демонстрирует потенциал нетрадиционных инструментов в установлении терапевтического контакта [3].

Логоритмика как метод речевой коррекции

Логоритмические занятия объединяют музыку, движение и речь в единую систему коррекционного воздействия. Данный метод эффективен при широком спектре речевых расстройств — от нарушений звукопроизношения до общего недоразвития речи и заикания. В российской практике успешно применяются методики О.А. Новиковской, М.Ю. Картушиной и Г.А. Волковой.

Структура логоритмического занятия включает: вводные упражнения (ходьба, бег под музыку), артикуляционную гимнастику, мимические упражнения, пальчиковые игры, дыхательные упражнения, танцы-хороводы, речевые игры и релаксацию. Регулярные занятия способствуют перестройке сердечно-сосудистой, дыхательной и речедвигательной систем организма. Особую роль играют песни с движениями, такие как инсценирование «Весёлые гуси» или «Как на маленький ледок», а также ритмические упражнения типа «Ванька-встанька».

Вокальные и дыхательные техники

Вокальная терапия демонстрирует высокую эффективность при тревожности, депрессии и эмоциональных расстройствах. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, разработанная в 1930-1940-х годах, применяется для формирования правильного певческого дыхания и подходит детям с различными нозологиями. Ключевой принцип методики — активный короткий вдох носом одновременно с движением и пассивный выдох [4].

Авторская методика О.В. Кацер позволяет развивать музыкальные способности и формировать певческий аппарат у всех детей вне зависимости от исходных возможностей. Система Ю.А. Ковнера направлена на тренировку дыхательных мышц и вокально-речевого аппарата, что помогает детям с ОВЗ снимать избыточное напряжение и неуверенность. Методика «Вокальная азбука» О. Родиной предполагает поэлементную проработку каждого вокального звука с последующим соединением в слоги и фразы, что снимает проблему многозадачности.

Интегративные формы работы

Интегративная музыкотерапия сочетает музыкальное воздействие с арт-терапией, танцем, лепкой и работой с песком. С детьми школьного возраста эффективна техника мандалотерапии: ребёнок раскрашивает мандалу под спокойную музыку в атмосфере сенсорного покоя. Музыкально-дидактические игры активизируют познавательную деятельность, развивают произвольное внимание, память и речь.

Пальчиковые игры под музыку готовят ребёнка к письму и рисованию через развитие мелкой моторики. Система Саундбим-2 позволяет проводить диагностику музыкальных способностей детей с ОВЗ в игровой форме, выявляя эмоциональные реакции на живую музыку и аудиозаписи. Результаты диагностики используются для составления индивидуальных карт сопровождения ребёнка [5].

Работа с детьми различных нозологий

При расстройствах аутистического спектра музыкотерапия способствует налаживанию невербальной коммуникации. Рандомизированное контролируемое исследование 2025 года подтвердило, что музыкальная терапия эффективно улучшает социальные навыки и положительно влияет на речевые способности детей с аутизмом. Применение телесных ритмов стимулирует физическую координацию, имитационные и наблюдательные способности [6].

У детей с интеллектуальными нарушениями шестинедельный курс музыкотерапии повышает устойчивость внимания независимо от пола и степени выраженности нарушения. Наибольшее воздействие оказывается на навыки сотрудничества, тогда как самоконтроль и асертивность изменяются медленнее. Для детей с сенсоневральной тугоухостью применяются современные педагогические технологии с адаптацией музыкального материала. Творческие способности обучающихся с задержкой психического развития выявляются через адаптированные диагностические методики с последующим составлением индивидуальных маршрутов.

Организационные аспекты

Коллективное музицирование признаётся формой творчества, наиболее адекватной возможностям детей с ОВЗ. Обучение пению осуществляется преимущественно на слух, а игра — на ударно-шумовых инструментах. Демонстрационный метод, музыкально-игровые упражнения для постановки дыхания и импровизация на инструментах составляют основу практических занятий.

Тьюторское сопровождение в условиях дополнительного образования позволяет учитывать индивидуальные творческие задатки при составлении адаптированных программ. Инклюзивная среда ресурсных центров формирует социальные и профессиональные компетенции как у детей с ОВЗ, так и у студентов педагогических специальностей. Осведомлённость родителей о музыкальной терапии положительно коррелирует с их готовностью включить музыкотерапию в программу реабилитации ребёнка. Долгосрочные музыкальные программы продолжительностью от 15 недель показывают статистически более значимые результаты по сравнению с краткосрочными курсами.

Список литературы

1. Петрушин В. И. Возможности музыкальной терапии в профилактике психосоматических заболеваний //Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 53-65.
2. Fan Q. et al. The clinical effects of Orff music therapy on children with autism spectrum disorder: a comprehensive evaluation // Frontiers in Neurology. – 2024. – Т. 15.
3. Mendelson J. et al. A preliminary investigation of a specialized music therapy model for children with disabilities delivered in a classroom setting // Autism research and treatment. – 2016. – Т. 2016. – № 1. – С. 1284790.

4. Юйци Ц. Музыкальная терапия через вокал: эффективность и приложения в клинической практике // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14. – № 1-1. – С. 255-261.
5. Орлова О. С. и др. Инновационные направления в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Редакционная коллегия. – 2015. – С. 169.
6. Zhou Z. et al. A randomized controlled trial of the efficacy of music therapy on the social skills of children with autism spectrum disorder // Research in Developmental Disabilities. – 2025. – Т. 158.

© Ляпина А.А.

КУБИК БЛУМА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Пустоварова Ирина Геннадьевна

Чуркина Галина Николаевна

Джафарова Натаван Алиевна

МБДОУ ДС № 22 «Улыбка»

Аннотация: В условиях обновления содержания дошкольного образования особую актуальность приобретают педагогические стратегии, направленные на развитие у детей не только конкретных навыков, но и основ интеллектуальной деятельности — критического и творческого мышления. В данной статье рассматривается потенциал одной из таких стратегий в области музыкального воспитания — методики «Кубик Блума». Особое внимание уделяется практическому алгоритму внедрения методики через музыкально-дидактические игры.

Ключевые слова: кубик Блума, критическое мышление, музыкально-дидактическая игра, дошкольники.

THE BLOOM'S CUBE AS A TOOL FOR DEVELOPING MUSICAL THINKING IN PRESCHOOLERS

Pustovarova Irina Gennadyevna

Churkina Galina Nikolaevna

Jafarova Natavan Alievna

Abstract: In the context of updating the content of preschool education, pedagogical strategies aimed at developing not only specific skills but also the fundamentals of intellectual activity—critical and creative thinking — are particularly relevant. This article examines the potential of one such strategy in the field of music education—the "Bloom's Cube" method. Particular attention is paid to the practical algorithm for implementing the method through musical and educational games.

Key words: Bloom's cube, critical thinking, musical and educational games, preschoolers.

Музыкальное развитие в дошкольном возрасте традиционно рассматривается как важнейший компонент эстетического и эмоционального становления личности. Однако его потенциал в формировании интеллектуальных способностей часто остается недооцененным. Современный образовательный запрос требует от педагогов инструментов, которые гармонично сочетают развитие эмоциональной отзывчивости на музыку с развитием гибкости ума, способности к анализу и творческому решению задач. Одним из таких инструментов, успешно адаптируемым к детской деятельности, является технология «Кубик Блума».

Методика «Кубик Блума» является наглядным воплощением педагогических целей, структурирующей познавательную деятельность по уровням сложности: от простого запоминания («Знаю») через понимание и применение («Умею») к синтезу и оценке («Творю»). Дидактическое пособие представляет собой картонный куб, на гранях которого написаны слова-стимулы, инициирующие вопросы и задания различного типа: «Назови» (факты), «Объясни» (понимание), «Почему» (анализ), «Предложи» (применение), «Придумай» (синтез), «Поделись» (оценка и рефлексия). Случайность выпавшей грани вносит элемент игры, а сформулированный педагогом или самим ребенком вопрос превращает стандартное занятие в проблемную ситуацию, требующую самостоятельного мыслительного усилия.

Внедрение «Кубика Блума» в музыкальную деятельность дошкольников позволяет системно развивать комплекс способностей:

1. Когнитивные. Активизируется слуховое внимание, музыкальная память, способность классифицировать звуки и инструменты, устанавливать причинно-следственные связи («Почему марш звучит бодро?»).

2. Творческие. Стимулируются воображение и способность к импровизации. Вопросы «Придумай» или «Предложи» побуждают ребенка сочинить свою мелодию, придумать танец или новую игру с инструментом.

3. Коммуникативные и рефлексивные. Обсуждение ответов («Поделись»), их дополнение в группе формируют навыки диалога, умение аргументировать свое мнение и давать конструктивную оценку.

Наиболее эффективно применение кубика на этапе закрепления темы, когда у детей уже есть первичные впечатления и знания, которые можно анализировать и преобразовывать. В этом случае методика служит мощным инструментом обобщения и творческого переосмысления пройденного материала.

Методика проведения музыкально-дидактической игры с «Кубиком Блума»

Работа организуется в несколько этапов, обеспечивающих постепенное включение детей и усложнение деятельности:

1. Подготовительный этап. Педагог выбирает актуальную музыкальную тему (например, «Музыкальные инструменты оркестра», «Характер музыки», «Ритм»). Формулирует возможные вопросы для каждой грани куба, соответствующие уровню подготовки детей.

2. Вводный этап (демонстрация). Педагог знакомит детей с кубиком и правилами. Первые броски делает сам, задавая вопрос ребенку или группе. Это помогает детям понять логику игры и типы заданий.

3. Этап активного взаимодействия. После освоения правил кубик бросают сами дети по очереди. Педагог корректирует формулировки вопросов, если необходимо, и модерирует обсуждение. Для поддержания динамики можно ввести правило «новой грани» или позволить ребенку выбрать самую интересную для него грань.

4. Этап рефлексии и оценки. Занятие завершается коллективным подведением итогов: что узнали нового, чей ответ был самым неожиданным или интересным, что хотелось бы еще узнать. Ответы детей являются для педагога ценной диагностической информацией, позволяющей оценить глубину понимания темы и выявить индивидуальные затруднения.

В данной разработке представлены следующие темы:

1. «Музыкальные инструменты».
2. «Музыкальные профессии».



Рис. 1. Музыкальные инструменты Рис. 2. Музыкальные профессии

Вопросы

1. «Музыкальные инструменты»

«Поделись» – *Поделись своими впечатлениями от звучания этого инструмента. Где и когда ты познакомился первый раз этот инструмент?*

«Назови» – *Назови музыкальный инструмент. В каком оркестре может звучать этот музыкальный инструмент (симфоническом, или оркестре русских народных инструментов)?*

«Объясни» – *Объясни, как играть на этом инструменте. К какому типу инструментов он относится (ударный, духовой, струнный, клавишный)?*

«Придумай» – *Придумай загадку-«объяснялку» про этот музыкальный инструмент. Какого сказочного героя может озвучить этот инструмент?*

«Предложи» – *Предложи, какой танец можно исполнить под звучание этого инструмента.*

«Почему» – *Почему тебе нравится (не) нравится этот музыкальный инструмент? Почему ты хочешь (не) хочешь научиться играть на этом инструменте? Почему под этот инструмент трудно уснуть?*

2. Музыкальные профессии

«Поделись» – *Что нужно, чтобы получить эту профессию? Какую музыкальную профессию ты бы выбрал?*

«Назови» – *Назови музыкальную профессию.*

«Объясни» – *Объясни, для чего нужна эта профессия. Объясни, почему на этом инструменте можно играть только сидя?*

«Придумай» – *Придумай загадку – «объяснялку» про эту профессию.*

«Предложи» – *Предложи детям изобразить эту профессию. Где может работать этот специалист?*

«Почему» – *Почему ты решил, что это профессия ...? Почему должны быть разные музыкальные профессии?*

Практика показывает, что данный прием очень нравится детям, они быстро осваивают технику его использования.

Таким образом, «Кубик Блума» представляет собой не просто игру, а продуманную педагогическую технологию, которая органично встраивается в систему музыкального развития дошкольников. Она позволяет структурировать занятие в соответствии с принципами развивающего обучения. Все это способствует формированию у ребенка целостного музыкального мышления, в котором эмоциональное восприятие звука неразрывно связано с его осмыслением, анализом и творческим

преобразованием. Это делает процесс познания музыки более глубоким, личностно значимым и отвечающим современным требованиям к развитию гибких навыков с раннего детства.

Список литературы

1. Аствацатуров Г.О. Кубик Блума как приём педагогической техники
2. Акименко В. М. Новые педагогические технологии: Учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д., 2008.
3. Гладкова Н.Г. Использование технологии критического мышления. Мастер-класс. Приложение к журналу «Методист»-2010. № 5. –С.47.
4. Сафарова С.В. Технология критического мышления как составляющая ключевых компетенций педагога. Педагогическое образование и наука. -2008 № 2. - С.29-31.
5. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/02/13/innovatsionnaya-tehnologiya-kubik-bluma>
6. <https://multiurok.ru/files/master-klass-ispolzovanie-kubika-bluma-v-rabote-s.html>
7. <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/ispolzovanie-tehnologii-kubik-bluma-dlya.16759003996/?ysclid=m2eqo3xf29429691469>
8. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2023/03/21/muzykalno-didakticheskoe-posobie-kubik-bluma>
9. <http://didaktor.ru/kubik-bluma-kak-priyom-pedagogicheskoy-texniki>

© Пустоварова И.Г., Чуркина Г.Н., Джафарова Н.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОВ И ФОРМ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Колесникова Олеся Вячеславовна
Глушак Оксана Сергеевна
Черных Галина Николаевна
Шабанова Анастасия Игоревна
МБДОУ ДС № 22 «Улыбка»**

Аннотация: Инновационная система дошкольного образования предполагает использование новых подходов, технологий и методик, которые способствуют оптимизации образовательного процесса и адаптации его под нужды каждого ребенка. Важно отметить, что внедрение инноваций не является самоцелью, а служит средством для достижения более высоких результатов в развитии детей с особыми образовательными потребностями. В этом контексте особую значимость приобретает теоретическое обоснование работы с детьми с РАС, которое должно основываться на современных научных исследованиях, психолого-педагогических концепциях и практическом опыте.

Ключевые слова: дети с РАС, инновация, формы, методы, PECS, дошкольники, интеграция.

CHARACTERISTICS OF METHODS AND FORMS OF WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Kolesnikova Olesya Vyacheslavovna
Glushchak Oksana Sergeevna
Chernykh Galina Nikolaevna
Shabanova Anastasia Igorevna**

Abstract: The innovative system of preschool education involves the use of new approaches, technologies, and methods that contribute to the optimization of the educational process and its adaptation to the needs of each child. It is important to note that the introduction of innovations is not an end in itself, but rather serves

as a means to achieve better results in the development of children with special educational needs. In this context, the theoretical basis for working with children with ASD becomes particularly significant, as it should be based on current scientific research, psychological and pedagogical concepts, and practical experience.

Key words: children with ASD, innovation, forms, methods, PECS, preschoolers, integration.

Эффективная работа с дошкольниками с РАС опирается на разнообразие методических подходов, каждый из которых имеет свои теоретические основания, техники и области наибольшей эффективности. При выборе методов важно учитывать не только клинический профиль ребёнка, но и ресурсные возможности учреждения, компетенции персонала и семейные предпочтения. Одним из ярко выраженных направлений являются поведенческие методы, в основе которых лежит анализ и управление внешними факторами, подкрепляющими поведение. К ним относятся принципы прикладного анализа поведения (АВА) и его детерминированные формы — EIBI (ранняя интенсивная поведенческая интервенция). Практически это выражается в дроблении навыков на последовательные шаги (таск-анализ), использовании системного подкрепления, четком учёте частоты целевых реакций и регламентированном планировании повторений. В дошкольной практике поведенческие техники полезны при формировании конкретных адаптивных навыков: произвольного внимания, имитации простых действий, базовой вербальной коммуникации и самообслуживания. Важно отметить, что поведенческие методики наиболее результативны при системном мониторинге изменений и при соблюдении принципов этики — уважения к ребёнку и минимизации принудительных процедур.

Параллельно с поведенческой парадигмой развивается направление, объединённое под термином NDBI — натуралистические поведенчески-развивающие интервенции. Их суть — интеграция обучающих техник в естественные виды деятельности ребёнка: игру, общение и бытовые сценарии. Методики этого блока (например, Pivotal Response Treatment, Early Start Denver Model) сочетают мотивационно-ориентированные стратегии, модельное обучение взрослых и работу над ключевыми развивающими областями (совместное внимание, инициирование коммуникации, социальная мотивация). На практике это означает организацию игровых эпизодов, где взрослый следит за инициативой ребёнка, вводит небольшие «задания»

в любимую деятельность и подкрепляет самостоятельные попытки коммуницировать. Для дошкольников такие методы удобны тем, что они способствуют естественной генерализации навыков и легче интегрируются в повседневный режим детского сада [1].

Специализированные программы структурированного обучения, такие как ТЕАССН, основываются на идее адаптации среды и визуальном структурировании информации. Их практическая ценность проявляется в чёткой организации рабочей зоны, использовании наглядных подсказок для последовательности действий и поддержке самостоятельной деятельности. В дошкольном учреждении это воплощается через индивидуальные рабочие столы, наборы заданий в лотках, визуальные расписания и чёткие временные маркеры. Структурированное обучение особенно полезно для детей с выраженной потребностью в предсказуемости и помогает снизить тревогу при выполнении учебных и бытовых задач [2].

Альтернативные и расширенные средства коммуникации (ААС), включая систему обмена картинками (PECS) и электронные коммуникативные устройства, становятся ключевым инструментом для детей с ограниченной речью. Метод PECS предполагает поэтапное обучение обмену картинкой на желаемый объект, переход к запросам и затем к более сложным фразовым конструкциям. Комбинирование PECS с процедурой моделирования и целенаправленным обучением спонтанной коммуникации в группе позволяет интегрировать использование ААС в повседневную практику детского сада и снижает фрустрацию ребёнка [3].

Развитие социальных навыков требует специальных форм работы: игровые группы, тренинги навыков общения, peer-mediated interventions (вовлечение сверстников). Организация небольших тематических групп с заранее прописанными сценариями взаимодействия помогает детям с РАС отрабатывать умение очередности, обмена предметами, элементарных правил диалога. Вовлечение типичных сверстников как моделей и партнёров по игре создаёт благоприятный контекст обучения при одновременном снижении стигмы. Для воспитателя это означает подготовку заданий, роль моделирования и помощь в фасилитации взаимодействия между детьми.

Сенсорная интеграция и адаптации, проводимые под контролем квалифицированного эрготерапевта, направлены на коррекцию сенсорных реакций, что может положительно влиять на поведение и готовность к обучению. Практика включает подбор материалов, режимов активности и сенсорных перерывов, а также упражнения на мелкую моторику и равновесие.

Важно учитывать доказательную базу и избегать процедур, не подкреплённых исследованиями; сенсорная работа должна быть частью комплексного плана, а не заменой поведенческих или развивающих интервенций.

Форма организации работы может быть самой разнообразной: индивидуальные занятия с логопедом или дефектологом для целенаправленной коррекции речи, парные занятия для тренировки взаимодействия, малые группы для социализации и интегрированные занятия в общем режиме для практики навыков в естественной обстановке. Консультативно-модельные формы — супервизия воспитателей, обучение родителей и междисциплинарные встречи — обеспечивают преемственность и единый подход. Ключевым элементом любой методики остаются системные процедуры планирования и оценки: целеполагание на основе функционального анализа, регулярный сбор данных, визуализация прогресса и коррекция интервенций на основе результатов. Комбинация методов, адаптация по мере изменений и участие семьи в реализации обеспечивают максимальную эффективность и этичность коррекционной работы в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Орешкина А. К., Цибизова Т. Ю., Носова И. С. Формы развития социального пространства системы непрерывного образования. – 2015. URL: <https://elibrary.ru/ITEM.ASP?ID=24143310> (дата обращения 12.11.2025).
2. Богачев А. Н. ББК 74.04 (2Рос). 20. я. 73 Б74 Рецензенты: д-р пед. наук, профессор ЕЮ Никитина; д-р. пед. наук, профессор РА Литвак. URL: [http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/12363/Богачев, Ворожейкина.Инновационные процессы в образовании.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/12363/Богачев,Ворожейкина.Инновационные%20процессы%20в%20образовании.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата обращения 12.11.2025).
3. Крашенинникова И. А. Презентация диссеминационных продуктов дошкольной образовательной организации как средство обеспечения изменений в системе управления в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : дис. – 2017. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7264/2/10Krasheninnikova.pdf> (дата обращения 12.11.2025).

© Колесникова О.В., Глушак О.С.
Черных Г.Н., Шабанова А.И.

**ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА И БЕЗОПАСНОСТЬ:
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Сергеева Светлана Александровна
Васильева Натали Геннадьевна
Шипилова Марина Леонидовна
Шипилова Олеся Ивановна
МБДОУ ДС № 22 «Улыбка»**

Аннотация: Мы живем в эпоху, когда цифровые технологии пронизывают все сферы жизни. Дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет) уже активно взаимодействуют с гаджетами: смотрят мультфильмы на планшетах, играют в развивающие приложения, общаются с родственниками по видеосвязи. Согласно исследованиям, более 80% детей этой возрастной группы регулярно используют цифровые устройства. При этом их восприятие еще только формируется — они не способны критически оценивать контент, отличать рекламу от полезной информации, осознавать долгосрочные последствия своих действий в сети. Именно поэтому основы медиаграмотности и цифровой гигиены нужно закладывать уже в этом возрасте, параллельно с обучением обычным правилам безопасности.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая гигиена, цифровое сопровождение, медиаграмотность, сказкотерапия.

**DIGITAL HYGIENE AND SAFETY: DEVELOPING THE FOUNDATIONS
OF MEDIA LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**Sergeeva Svetlana Aleksandrovna
Vasilyeva Natalie Gennadyevna
Shipilova Marina Leonidovna
Shipilova Olesya Ivanovna**

Abstract: We live in an era where digital technology permeates every aspect of life. Older preschool-aged children (5-7 years old) are already actively interacting with gadgets: watching cartoons on tablets, playing educational apps, and video chatting with family. According to research, over 80% of children in this

age group regularly use digital devices. However, their perceptions are still developing — they lack the ability to critically evaluate content, distinguish advertising from useful information, or understand the long-term consequences of their online actions. That's why the foundations of media literacy and digital hygiene need to be laid at this age, alongside learning basic safety rules.

Key words: digital technologies, digital hygiene, digital support, media literacy, fairy tale therapy.

Цифровая гигиена для дошкольника — это не сложные технические настройки, а набор простых, понятных правил и привычек, которые помогают использовать технологии с пользой и без вреда. Медиаграмотность в этом контексте — это способность выбирать, понимать и создавать медиаконтент осознанно.

Прежде чем формировать правила, важно понимать, от чего мы защищаем ребенка:

1. Информационные риски: контент, несоответствующий возрасту (жестокость, агрессия, неадекватная реклама), который может вызвать страх, тревогу или искаженное представление о мире.

2. Коммуникационные риски: вероятность столкнуться с грубостью, троллингом или мошенничеством даже в детских приложениях с чатами.

3. Потребительские риски: случайные покупки внутри приложений, навязчивая реклама, манипулирующая детским вниманием.

4. Риски для здоровья: нагрузка на зрение, опорно-двигательный аппарат из-за длительного статичного положения, нарушение сна, вытеснение реальной игры и общения.

5. Конфиденциальность: дети могут случайно раскрыть личную информацию о себе и семье.

Ребенок-дошкольник не видит этих угроз. Его мозг настроен на доверие и познание. Задача взрослых — стать проводниками в цифровом мире.

Обучение цифровой гигиене должно быть интегрировано в повседневную жизнь и соответствовать возрасту. Вот его основные столпы:

1. Совместное использование и «цифровое сопровождение». Это главный принцип для данного возраста.

Не оставляйте ребенка наедине с экраном.

– Смотрите и играйте вместе.

– Обсуждайте увиденное.

– Показывайте пример.

2. Четкие и понятные «дорожные правила». Правила должны быть простыми, немногочисленными и позитивными (не только «нельзя», но и «как нужно»).

– Правило «Когда и сколько».

– Правило «Где».

– Правило «Что».

– Правило «Стоп-слово».

3. Обучение цифровой идентичности и приватности. Объясните, что наше имя, лицо, адрес, фотографии нашего дома — это личное.

– Игра в секретки.

– Лицо на фото.

– Пароль — как ключ от дома.

4. Критическое восприятие контента: первые шаги. Здесь мы закладываем фундамент будущего критического мышления.

– Реклама — это не правда, а предложение.

– Реальность vs. мультфильм.

– Разные точки зрения.

Теория для дошкольника должна превращаться в практику через игру.

1. Игра «Хороший контент — плохой контент». Подготовьте карточки с изображениями: милый котенок, ссорящиеся персонажи, яркая реклама игрушки, развивающая головоломка. Обсуждайте, что вызывает приятные чувства, а что — тревогу. Что учит хорошему, а что просто что-то продает.

2. Создание собственного «безопасного гаджета». Возьмите коробку, нарисуйте на ней экран, кнопки. Вместе «настройте» его: приклейте бумажный «родительский контроль», напишите правила использования. Это помогает усвоить нормы через творчество.

3. Сказкотерапия. Придумывайте истории про героев, которые попадают в цифровые ситуации: «Как Зайчик случайно купил 100 морковок в игре», «Как Мишка делился фотографиями со всеми подряд и запутался». Проговаривайте решения.

4. Ритуал «Цифровой детокс». Введите в семье традицию «дня без гаджетов» или «вечера с бумажными книгами и настольными играми». Покажите ребенку ценность офлайн-жизни на собственном примере.

Родители — главные наставники в цифровом мире. Их задача:

– Техническая подготовка: Настроить родительский контроль, детский режим (YouTube Kids, детские профили в приложениях), отключить внутренние покупки.

– Быть в теме: Знать, во что играет и что смотрит ребенок, пробовать это самим.

– Не использовать гаджет как «цифровую няню» на регулярной основе.

Педагоги в детском саду могут поддержать эту работу через:

– Беседы о правилах безопасности в группе.

– Чтение специальных детских книг об интернете и гаджетах.

– Организацию проектов, где цифровые инструменты используются как вспомогательные (например, снять на планшет мультфильм по собственным рисункам, посмотреть образовательное видео о природе).

– Просветительскую работу с родителями на собраниях.

Формирование основ медиаграмотности у старших дошкольников — это не запугивание технологиями и не их запрет. Это воспитание осознанного и уважительного отношения к цифровому пространству как к части реального мира. Мы не можем оградить детей от этого мира, но мы можем дать им карту и компас: простые правила, доверительные отношения и понимание, что в любой ситуации рядом есть взрослый, который поможет.

Цифровая гигиена, привитая в этом возрасте, станет прочным фундаментом для безопасной и продуктивной жизни в будущем, где технологии будут играть еще большую роль. Мы учим детей мыть руки перед едой и смотреть по сторонам на дороге. Пришло время так же естественно учить их «мыть руки» после посещения интернета и «смотреть по сторонам» в цифровой среде.

Список литературы

1. Бессчетнова О.В. Влияние цифровых медиа на психическое здоровье детей и молодежи. / О.В. Бессчетнова, О.А. Волкова, Ш.И. Алиев, П.И. Ананченкова, Л.Н. Дробышева // Здоровье и общество. Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины, 2021. — С. 29.

2. Доклад Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире».

3. Каменская В.Г., Томанов Л.В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков. Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139-159.

4. Международный союз электросвязи «Управляющее резюме. Руководящие указания для родителей и учителей по защите ребенка в онлайн-среде», 2020 г.

6. Социологическое исследование КИОР «Факторы, влияющие на формирование благополучной семьи», 2024 г.

© Сергеева С.А., Васильева Н.Г.,
Шипилова М.Л., Шипилова О.И., 2026

**ТЕХНОЛОГИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДЕТСКОМ САДУ
КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ
НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА**

**Петрякова Нелли Борисовна
Корсун Ольга Игоревна
Морева Ольга Александровна
Петрушкина Светлана Анатольевна**
МБДОУ ДС № 22 «Улыбка»
Старооскольского городского округа

Аннотация: В статье рассматривается технология музейной педагогики в детском саду как средство приобщения дошкольников к истокам национальной культуры казачества: актуальность данной темы, принципы музейной педагогики в детском саду, применение технологии музейной педагогики для приобщения к казачьей культуре, методы и формы работы с мини-музеем.

Ключевые слова: казачья культура, приобщение дошкольников к истокам национальной культуры казачества, музейная педагогика, патриотические чувства.

**MUSEUM PEDAGOGY TECHNOLOGY IN KINDERGARTEN
AS A MEANS OF INTRODUCING PRESCHOOLERS TO THE ORIGINS
OF THE COSSACKS' NATIONAL CULTURE**

**Petryakova Nelly Borisovna
Korsun Olga Igorevna
Moreva Olga Alexandrovna
Petrushkina Svetlana Anatolyevna**

Abstract: The article discusses the technology of museum pedagogy in kindergarten as a means of introducing preschoolers to the origins of the national culture of the Cossacks: the relevance of this topic, the principles of museum pedagogy in kindergarten, the application of museum pedagogy technology for

introducing to the Cossack culture, methods and forms of work with a mini-museum.

Key words: Cossack culture, introducing preschoolers to the origins of the Cossacks' national culture, museum pedagogy, and patriotic feelings.

В современном мире, где размываются границы культур и традиций, особую актуальность приобретает задача приобщения подрастающего поколения к истокам национальной культуры. Дошкольный возраст – это фундамент, на котором формируются ценностные ориентации, чувство принадлежности к своему народу и уважение к его истории. Технология музейной педагогики, адаптированная для условий детского сада, становится эффективным инструментом в решении этой задачи, особенно когда речь идет о знакомстве с таким ярким и самобытным явлением, как культура казачества [1, с. 5].

Казачья культура – это уникальный пласт российской истории и традиций, богатый обычаями, фольклором, героическим прошлым и крепкими семейными ценностями. Знакомство с ней позволяет:

- формировать патриотические чувства через образы защитников Отечества, их доблесть и любовь к Родине;
- развивать нравственные качества, уважение к старшим, трудолюбие, гостеприимство, товарищество, взаимопомощь;
- расширять кругозор посредством знакомства с бытом, ремеслами, народным творчеством (песни, танцы, сказки);
- формировать национальную идентичность;
- обогащать словарный запас.

Музейная педагогика – это инновационное направление, которое рассматривает музей не просто как хранилище артефактов, а как открытое образовательное пространство, способное активно взаимодействовать с аудиторией. В условиях ДООУ это реализуется через создание так называемых мини-музеев или музейных уголков, которые являются частью развивающей предметно-пространственной среды группы [2, с. 33].

Принципы музейной педагогики в детском саду:

1. Деятельностный подход: ребенок не пассивный слушатель, а активный участник процесса познания.
2. Полисенсорность: использование всех органов чувств для восприятия информации (можно трогать, слушать, рассматривать).

3. Диалогичность: построение общения между педагогом и детьми, детьми и экспонатами, между самими детьми.

4. Эмоциональность: создание ярких, запоминающихся образов, вызывающих эмоциональный отклик.

5. Интеграция: связь музейной деятельности с другими образовательными областями (речевое, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное развитие).

Применение технологии музейной педагогики для приобщения к казачьей культуре:

1. Создание «Мини-музея казачества» (Казачий курень/Казачья изба):

– оформление пространства: имитация казачьего жилища (курень/хата) с элементами традиционного интерьера.

Экспонаты:

– бытовые предметы: макеты глиняной посуды, деревянные ложки, вышитые рушники (полотенца), сундук, люлька, игрушки (кони, куклы-мотанки).

– элементы костюма: шаровары, рубахи, папахи, платки (для ряженья).

– орудия труда (макеты): коса, грабли, элементы прялки.

– атрибуты казачества (безопасные макеты): сабля (игрушечная), нагайка (игрушечная), флаг, макеты оружия (для ознакомления с функцией защиты).

– природные материалы: веточки, травы, сухоцветы, характерные для донских степей или кубанских земель.

– информационное сопровождение: картинки, фотографии, схемы, короткие рассказы о каждом экспонате.

2. Методы и формы работы с мини-музеем:

– экскурсии-путешествия: дети отправляются в «прошлое», «в гости к казакам», «исследуют казачий дом». Педагог выступает в роли проводника, казачки, деда-казака.

– игровые ситуации: «наряжаем казачку/казака», «Готовим обед в курене», «Встречаем гостей», «Косим сено на лугу».

– тематические занятия: «Что мы знаем о казаках?», «Казачьи игры и забавы», «Казачьи ремесла».

– рассказывание сказок, легенд, былин: знакомство с казачьим фольклором, героями, нравами.

- народные игры и забавы: адаптированные казачьи подвижные игры («Джигитовка» на игрушечных конях, «Ловкие казаки»).
- мастер-классы: изготовление казачьих сувениров, элементов костюма (аппликации на рушниках, лепка посуды, изготовление оберегов).
- музыкально-фольклорные занятия: слушание казачьих песен, разучивание потешек, простых танцевальных движений.
- проектная деятельность: создание коллективных работ, мини-книг, макетов казачьих хуторов.
- взаимодействие с родителями: привлечение к сбору экспонатов, участию в праздниках, проведению мастер-классов.

Применение технологии музейной педагогики в контексте казачьей культуры способствует:

У детей: формирование устойчивого интереса к истории и культуре своего народа, обогащение знаний о казачестве, развитие связной речи, творческих способностей, мелкой моторики, социальных и коммуникативных навыков. Укрепление чувства патриотизма и национальной гордости [3, с. 58].

У педагогов: повышение профессиональной компетенции, освоение новых образовательных технологий, развитие творческого подхода к организации образовательного процесса.

У родителей: укрепление семейных связей через совместное участие в жизни ДООУ, повышение интереса к культурному наследию и его передаче детям.

Технология музейной педагогики открывает широкие возможности для глубокого и эмоционального приобщения дошкольников к истокам национальной культуры казачества. Через создание интерактивной, развивающей среды, наполненной подлинными или качественно воссозданными предметами быта и творчества, дети не просто узнают факты, но и «проживают» историю, формируя прочные связи со своим прошлым и его ценностями. Это важный шаг к воспитанию гармоничной личности, осознающей свою принадлежность к великой и богатой культуре.

Список литературы

1. Вакуленко Е.Г. Народная культура кубанского казачества (учебное пособие, Краснодар, 2009). – С. 111.
2. Вербенец А.М. Мы входим в мир прекрасного : образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных

образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов педагогических вузов. – СПб., 2008. – С. 207.

3. Тернавский Н.А. Культура кубанского казачества в конце XVIII – начале XX вв.: общие черты, этнические и региональные особенности. – С. 195.

© Петрякова Н.Б., Корсун О.И.,
Морева О.А., Петрушкина С.А.

СЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ В СЕМЬЕ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ПОДРОСТКОВ

Красикова Софья Юрьевна

студент

Научный руководитель: **Солодовченко Светлана Анатольевна**

к.и.н., доцент

ФГБОУ ВО «Воронежский

государственный педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматривается трансформация традиционных гендерных ролей в современной российской семье и ее влияние на процесс социализации подростков. На основе междисциплинарного подхода анализируются ключевые тенденции изменений, включая экономические факторы и влияние цифровой среды. Особое внимание уделяется противоречиям между традиционными и новыми социальными нормами, а также роли стилей семейного воспитания в формировании гендерной идентичности подростков. Рассматриваются различные стратегии адаптации подростков к изменяющимся условиям.

Ключевые слова: гендерные роли, трансформация семьи, подростковая социализация, гендерная идентичность, семейное воспитание, межпоколенческие отношения, психологическая адаптация.

TRANSFORMATION OF TRADITIONAL GENDER ROLES IN THE FAMILY AND ITS IMPACT ON ADOLESCENTS

Krasikova Sofia Yuryevna

Scientific supervisor: **Solodovchenko Svetlana Anatolyevna**

Candidate of Historical Sciences, Docent

Voronezh State Pedagogical University

Abstract: The article examines the transformation of traditional gender roles in the modern Russian family and its impact on the socialization of adolescents. Using an interdisciplinary approach, key trends of change are analyzed, including economic factors and the influence of the digital environment. Special attention is paid to the contradictions between traditional and new social norms, as well as the

role of family parenting styles in the formation of adolescents' gender identity. Various strategies of adolescents' adaptation to changing conditions are considered.

Key words: gender roles, family transformation, adolescent socialization, gender identity, family education, intergenerational relations, psychological adaptation.

Происходящая в современном обществе трансформация семейных отношений особенно заметна в пересмотре традиционных гендерных ролей. Устоявшаяся модель, в которой мужчина выступает кормильцем, а женщина – хранительницей домашнего очага, претерпевает значительные изменения, причем в России этот процесс имеет свою специфику, обусловленную историческими и социокультурными факторами [1, с. 105]. С одной стороны, сохраняется влияние патриархальных ценностей, особенно в сельской местности и отдельных социальных группах. С другой – урбанизация, рост уровня образования и новые экономические условия способствуют распространению эгалитарных моделей распределения семейных обязанностей [2, с. 34; 3, с. 15]. Отличительной чертой российской ситуации является сосуществование и одновременная актуальность дискурсов разного исторического происхождения: советского (с его акцентом на женскую занятость), традиционно-патриархального и современного эгалитарного. Эта смысловая многополярность создает уникально напряженное поле для формирования подростковой идентичности.

Подростковый возраст как период активного формирования идентичности оказывается особенно чувствительным к этим изменениям. Современные подростки вынуждены ориентироваться в двух зачастую противоречивых системах координат: традиционных ценностях, транслируемых старшим поколением, и новых нормах, которые они наблюдают в своем окружении, образовательной среде и медиа [4, с. 438]. Это создает сложную психологическую задачу, связанную с интеграцией разнонаправленных представлений о гендерных ролях и построением собственного жизненного проекта [1, с. 110].

Наиболее заметной тенденцией является рост профессиональной занятости и повышение образовательного статуса женщин. Статистические данные подтверждают, что большинство женщин трудоспособного возраста в России сегодня совмещают профессиональную деятельность с семейными обязанностями, причем для многих карьера стала важной составляющей

личностной самореализации [2, с. 56]. Наряду с ценностными изменениями, экономические реалии выступают объективным фактором трансформации. Необходимость обеспечения приемлемого уровня жизни семьи в условиях растущих финансовых обязательств делает двухдоходную модель не предпочтением, а часто базовой экономической необходимостью для молодых семей, особенно в городской среде [2, с. 72]. Это экономическое обоснование укрепляет эгалитарную структуру, переводя ее из разряда альтернативной в категорию социально-экономической нормы.

Одновременно, хотя и более медленными темпами, меняется роль мужчин в частной сфере. Исследования фиксируют тенденцию к постепенному увеличению вовлеченности отцов в воспитание детей и выполнение домашних обязанностей, что указывает на пересмотр жестких традиционных представлений [3, с. 25]. Однако эти изменения происходят неравномерно и сталкиваются с устойчивыми нормативными ожиданиями. Ключевой проблемой остается несинхронность трансформации в публичной и приватной сферах жизни. Многие женщины, добившись профессиональных успехов, продолжают нести основную нагрузку по дому и уходу за детьми, что ведет к хронической «двойной занятости» и ролевому перенапряжению [5, с. 290]. Мужчины, проявляющие готовность к активному участию в семейных делах, зачастую сталкиваются с консервативными установками в профессиональной среде. Эти системные противоречия создают напряжение внутри семьи и формируют у подростков конфликтную картину социальных ожиданий.

Важным каналом формирования новых норм, конкурирующим с семьей, выступает цифровая среда и группа сверстников. Социальные сети и медиапространство становятся для подростков не только источником информации, но и лабораторией для экспериментирования с гендерной презентацией и ознакомления с разнообразными, в том числе нетипичными, моделями отношений. Это создает эффект «опережающей социализации», когда подростки получают доступ к дискурсам и практикам, еще не представленным или даже осуждаемым в их непосредственном семейном окружении. Одновременно подростковая субкультура может формировать собственные, подчас более консервативные или, напротив, радикальные, представления о гендерных ролях, создавая дополнительное нормативное давление. Таким образом, семья перестает быть монопольным агентом социализации, и ее влияние постоянно корректируется и оспаривается извне.

Влияние этих процессов на подростковую социализацию многопланово. С одной стороны, наблюдается тенденция к ослаблению жестких гендерных стереотипов, развитию психологической гибкости и формированию эгалитарных представлений о будущих семейных и профессиональных ролях [1, с. 112; 4, с. 440]. Подростки, растущие в семьях с равноправным распределением обязанностей, как правило, демонстрируют большую толерантность, адаптивность и свободу в самовыражении. С другой стороны, значительная часть подростков испытывает состояние ролевой неопределенности и внутреннего конфликта, когда противоречивые сигналы из разных социальных источников затрудняют формирование целостной идентичности [1, с. 115; 4, с. 445].

Анализ биографических проектов старшеклассников позволяет выделить несколько стратегий совладания с этими противоречиями. Часть подростков выбирает стратегию селективного заимствования, комбинируя традиционные ценности одного родителя с эгалитарными установками другого [1, с. 110]. Другие демонстрируют отложенное самоопределение, сознательно перенося решение вопросов о будущих семейных ролях на более поздний период, фокусируясь на образовательных и карьерных траекториях. Третья, менее распространенная стратегия – гиперкомпенсации, когда подросток, выросший в асимметричной семье, строит планы на радикально противоположную, зачастую идеализированную модель отношений. Эти стратегии показывают, что подростки не пассивные объекты влияния, а активные интерпретаторы семейного и социального опыта.

Важно учитывать, что интенсивность и характер описанных процессов существенно варьируются в зависимости от регионального и социального контекста, что находит отражение в статистических данных [2, с. 45-50]. В городах-миллионниках более высокий уровень образования, диверсифицированная экономика и концентрация медиаресурсов создают среду, благоприятную для ускоренной трансформации норм и большей вариативности подростковых стратегий. В таких условиях демократический стиль воспитания зачастую является не просто эффективным, но и социально ожидаемым.

В то же время в малых городах и сельской местности, где сохраняется более тесная связь с традиционными институтами, а экономические возможности ограничены, трансформация ролей может носить более поверхностный или конфликтный характер [2, с. 48]. Здесь эгалитарные

модели нередко воспринимаются как внешнее влияние, что способно усиливать межпоколенческое напряжение, описанное в исследованиях детско-родительских отношений [4, с. 445]. Подростки в таких сообществах зачастую оказываются перед более жестким выбором между локальными нормами и альтернативными жизненными проектами, что может способствовать формированию ситуативной «двойной идентичности».

Таким образом, территориальное и социальное неравенство, фиксируемое статистикой, становится дополнительным структурным фактором, усложняющим картину подростковой социализации и предъявляющим особые требования к гибкости педагогического сопровождения.

Нередко эти внутренние конфликты выливаются в острые межпоколенческие столкновения, особенно в семьях с авторитарным стилем воспитания, где родители настаивают на сохранении традиционных моделей [4, с. 448]. Однако такие конфликты, при всей своей болезненности, могут выполнять и конструктивную функцию переговоров о новых семейных границах и правилах. В их процессе не только подросток вынужден артикулировать и отстаивать свои взгляды, но и родители часто впервые рефлексивно осмысливают собственные, подчас неосознаваемые, установки, что может вести к постепенной коррекции стиля взаимодействия.

Стиль семейного воспитания выступает здесь ключевым фактором, опосредующим влияние социальных изменений. Демократический стиль, сочетающий четкие ценностные ориентиры с гибкостью, диалогом и уважением к автономии подростка, создает наиболее благоприятные условия для адаптации [4, с. 450]. В такой среде подростки успешнее интегрируют противоречивый социальный опыт, проявляя большую психологическую устойчивость. В то же время попустительский стиль, при внешней привлекательности в контексте ценности индивидуальной свободы, часто оказывается недостаточным: избыток свободы при дефиците структуры может приводить к трудностям в формировании устойчивой идентичности и росту тревожности [6, с. 150]. Особую сложность создают асимметричные модели семьи, где трансформация ролей затронула лишь одного из родителей. Подобная среда, требующая от подростка постоянного самостоятельного балансирования между конкурирующими установками, повышает риск дезориентации и эмоционального неблагополучия [5, с. 295].

Таким образом, трансформация гендерных ролей в семье создает для подростков одновременно новые возможности и новые вызовы. Она

открывает путь к формированию более гибкой и рефлексивной идентичности, свободной от жестких стереотипов, но одновременно требует от подростка сложной навигации в пространстве конфликтующих норм, источником которых является не только семья, но и экономическая реальность, цифровая среда и группа сверстников. Как показывает анализ, именно демократический стиль семейного воспитания, предоставляющий одновременно надежную ценностную опору и пространство для личностного поиска, оказывается наиболее адекватным ответом на эти вызовы. Он способствует гармоничной социализации, позволяя подростку не просто пассивно усваивать готовые модели, а активно и критически конструировать собственную идентичность в условиях непрерывных социальных изменений.

Список литературы

1. Дивисенко К. С. Биографический проект старшеклассников: пересечение гендерных представлений и моделей планируемой семьи // Женщина в российском обществе. 2022. № 2. С. 103-118.
2. Женщины и мужчины России. 2023 : стат. сб. / Росстат. М., 2023. 208 с.
3. Шевченко И. О. Социальное конструирование отцовства: трансформация социальных практик в современной России : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2021. 48 с.
4. Реан А. А., Коновалов И. А. Индикаторы детско-родительских отношений в контексте различных социально-демографических показателей // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 3 (100). С. 433-452.
5. Мерзлякова С. В., Палаткина Г. В. Формирование представлений молодежи об ответственном родительстве в условиях суверенизации России // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 1 (179). С. 286-303.
6. Реан А. А. Психология подростка. СПб. : Питер, 2024. 288 с.

© Красикова С.Ю., 2026

ПРИРОДА КОНФЛИКТОВ И ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Лаврищева Камилла Исмаиловна

МБОУ «Школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья»

Аннотация: В статье анализируются детско-родительские конфликты: их причины, последствия и способы разрешения. Кратко освещена конфликтология, разграничены ключевые понятия, описаны уровни анализа, тактики (рациональные/иррациональные) и стратегии урегулирования конфликтов. Затронуты работа с «трудными» детьми и поддержка семьи. Вывод: гармония в отношениях основана на уважении, эмпатии и диалоге.

Ключевые слова: семейные отношения, детско-родительские конфликты, конфликтология, конфликтная ситуация, стратегии разрешения конфликтов.

THE ORIGINS OF CONFLICTS AND WAYS TO RESOLVING THEM IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

Lavrischeva Kamilla Ismailovna

Abstract: This article analyzes parent-child conflicts: their causes, consequences, and resolution methods. It briefly covers conflictology, distinguishes key concepts, describes levels of analysis, tactics (rational/irrational), and conflict resolution strategies. Working with «difficult» children and family support are also discussed. Conclusion: Relationship harmony is based on respect, empathy, and dialogue.

Key words: family relationships, parent-child conflicts, conflictology, conflict situation, conflict resolution strategies.

Семейные взаимоотношения рассматриваются через призму восприятия ребенком окружающего мира. Поведение ребенка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями семейной жизни, но и их восприятием, степенью внутренней активности ребенка [3].

Как и многие другие виды отношений, семейные коммуникации и взаимодействия не лишены конфликтов. Эскалация, их затягивание или длительное, хроническое протекание приводят к формированию регулярной психологической напряжённости у детей и взрослых, возникновению тревожности и социальной дезадаптации, эмоциональному выгоранию у родителей, чувству вины и беспомощности, отчуждённости, рискам девиантного поведения у ребёнка, полному прекращению общения между родителями и детьми. Профилактика конфликтов является необходимым направлением укрепления взаимоотношений и психологического здоровья семьи в целом [5].

Интерес к природе конфликтов уходит корнями в глубокую древность. Ещё Конфуций в VI веке до н. э. отмечал, что раздоры порождаются различиями в социальном статусе, личностных качествах, внешности и аморальном поведении людей. Философы Древней Греции — Гераклит, Эпикур, Аристотель и Платон — рассматривали конфликты как неотъемлемую часть жизни, полагая, что со временем человечество осознает необходимость жить в согласии.

Эти идеи положили начало конфликтологии — особой области знания, которая изучает, как зарождаются, развиваются и разрешаются конфликты на разных уровнях. Будучи междисциплинарной наукой, конфликтология тесно связана с философией, социологией, психологией, историей, правом, этикой, экономикой и менеджментом. В России первые работы, затрагивающие проблематику конфликта, появились в 1920-х годах (М.И. Могилевский, П.О. Гриффин), но как самостоятельная научная дисциплина конфликтология оформилась лишь в начале 1990-х.

В исследованиях конфликт анализируют на трёх уровнях. На макроуровне он выступает как проявление социальной диалектики; на мезоуровне — как фактор развития социальных систем и отношений; на микроуровне — как отражение социальных противоречий в сознании и психике людей. Именно с микроуровнем чаще всего работают практикующие психологи, изучая причины, динамику и способы разрешения конкретных конфликтных ситуаций.

Важно различать конфликт и конфликтную ситуацию. Конфликтная ситуация — это начальная фаза, когда противоречия уже обозначились, но открытого противостояния ещё нет. На этом этапе возможно мирное урегулирование: стороны могут обсудить проблему, прийти к договорённостям или найти компромисс. Конфликт же — это уже активное

противостояние, когда оппоненты стремятся доказать свою правоту, отстаивать интересы и «победить» друг друга. Ключевую роль здесь нередко играют эмоции: именно они способны перевести ситуацию из управляемой в неуправляемую.

В семейных отношениях, прежде всего между родителями и детьми, конфликты часто возникают из-за неустойчивого восприятия достоинств ребёнка, диктатуры родителей (жёсткий контроль), позиции невмешательства (отсутствие эмоциональной опоры), чрезмерной опеки (провоцирует бунт) или требования идеального соответствия стандартам (вызывает ощущение бессмысленности усилий).

На уязвимость ребёнка в конфликте влияют и другие факторы: его возраст и темперамент, наличие травм в прошлом, особенности поведения и личностных черт родителей, эмоциональный фон в семье, бытовые условия и общее окружение. Всё это создаёт почву для недопонимания и столкновений.

Прежде всего, для эффективного разрешения детско-родительских конфликтов необходимо четко определить их природу, провести анализ факторов, оказавших воздействие на их возникновение, выявить наиболее острые и часто встречающиеся противоречия между родителями и детьми [2].

Чтобы разрешить конфликт, специалисты предлагают использовать разные технологии. Информационные помогают собрать полные и достоверные данные о ситуации; коммуникативные — выстроить диалог и найти взаимоприемлемое соглашение; социально-психологические — снизить напряжённость и создать доверительную атмосферу; организационные — изменить условия взаимодействия, чтобы открыть новые возможности для сотрудничества.

При этом важно честно ответить на ряд ключевых вопросов: в чём суть проблемы, каковы её истинные причины, кто участвует в конфликте, чего на самом деле хотят и боятся его участники, какими были их отношения до кризиса и как к ситуации относятся те, кто напрямую в неё не вовлечён, но заинтересован в её разрешении. Без такого анализа любые попытки уладить разногласия могут оказаться поверхностными.

Тактики поведения в конфликте делятся на рациональные (фиксация позиции, дружелюбие, санкционирование) и иррациональные (давление, психологическое насилие). Рациональные предполагают: понимание потребностей оппонента, поиск взаимокompенсации разногласий, разработку совместных решений и партнёрское взаимодействие. Иррациональные дают

краткосрочный эффект, не устраняют причину конфликта и могут закрепить деструктивные модели поведения.

Среди стратегий разрешения конфликта — соперничество (для экстремальных ситуаций), компромисс (при равенстве сторон), приспособление (для сохранения отношений), уход (для снижения накала) и сотрудничество (чтобы найти общее решение). Компромисс даёт баланс через взаимные уступки, сотрудничество — через уважение, диалог и поиск взаимовыгодного решения.

Для конструктивного разрешения конфликта необходимы определённые условия. Прежде всего — осознание, что эмоциональные срывы оппонента естественны и не должны восприниматься как атака. Далее — адекватная оценка поступков и намерений (своих и чужих), свободная от личных пристрастий. Не менее важны открытость общения, атмосфера взаимного доверия, а также умение сохранять выдержку и спокойствие.

Такие инструменты, как наглядные напоминания, схемы, несложные для понимания списки, облегчают освоение навыков самоорганизации и снижают необходимость в постоянных указаниях со стороны родителей [4, с. 39].

«Трудные» дети требуют индивидуального подхода: «неугомонные» — в занятиях, которые увлекут и принесут пользу; «жаждущие власти» — в корректных установках на достижение лидерства; «сверхзастенчивые» — в поддержке для обретения самостоятельности; «жаждущие успеха» — в корректировке притязаний; «мимозоподобные» — в формировании здорового самоуважения; «игроки» — в направлении энергии на значимые цели; отдельно выделяют «генетически трудных» детей, чьи особенности поведения обусловлены физиологией.

Одной из основных задач в работе психолога образовательного учреждения является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Важным и наиболее значимым направлением данной работы является профилактика и предупреждение семейных детско-родительских конфликтов [1].

Таким образом, конфликты между детьми и родителями неизбежны, но их можно разрешать конструктивно. Для этого нужны уважение к границам и жизненному опыту друг друга, эмпатия, готовность к диалогу, а также владение рациональными тактиками и технологиями урегулирования разногласий. В конечном счёте именно взаимное уважение и открытость становятся основой гармоничных семейных отношений.

Список литературы

1. Гамаюнова И. Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений и мотивации к различным видам деятельности младших школьников / И. Н. Гамаюнова // Гуманизация образования. – 2010. – № 6. – С. 29-36.
2. Кажарская О.Н., Королёва С.В. Проблема психопрофилактики семейных детско-родительских конфликтов / О.Н.Кажарская, С.В. Королёва // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2021. - № 8 (58). – С. 177-182.
3. Лифанова К.А. Причины конфликтов в детско-родительских отношениях / К.А. Лифанова // Потенциал современной науки. – 2018. – С. 229-233.
4. Понукалина О.В. Детско-родительские конфликты в контексте цифровизации повседневности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: социология, политология. 2020. №1. С. 18-22.
5. Чиненова А.А. Профилактика конфликтов между родителями и детьми / А.А. Чиненова // Научный дебют 2025. – 2025. – С. 114-119.

© Лаврищева К.И.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аймалова Алёна Викторовна
Бетехтина Надежда Алексеевна
Поволяева Кристина Андреевна
Поливанова Мария Анатольевна
МБДОУ ДС № 22 «Улыбка»

Аннотация: Когнитивные функции — это высшие психические процессы, обеспечивающие познание мира и целенаправленное взаимодействие с ним. Их формирование в дошкольном возрасте (3-7 лет) закладывает фундамент для дальнейшего обучения и социальной адаптации. В этот период мозг ребёнка обладает исключительной пластичностью, что создаёт уникальные возможности для развития мышления, памяти, внимания и других ключевых функций.

Ключевые слова: развитие, когнитивные функции, игровая деятельность, память, внимание, мышление, воображение, восприятие, речь.

FORMATION OF KEY COGNITIVE FUNCTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN

Aimalova Alyona Viktorovna
Betekhtina Nadezhda Alekseevna
Povolyayeva Kristina Andreevna
Polivanova Maria Anatolyevna

Abstract: Cognitive functions are higher mental processes that ensure the cognition of the world and purposeful interaction with it. Their formation in preschool age (3-7 years) lays the foundation for further learning and social adaptation. During this period, a child's brain has exceptional plasticity, which creates unique opportunities for the development of thinking, memory, attention, and other key functions.

Key words: development, cognitive functions, play activities, memory, attention, thinking, imagination, perception, speech.

Детские годы являются важнейшим периодом развития мозга ребенка. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы всех основных когнитивных процессов, которые определяют успешность обучения и социализации в будущем. В этот критически важный период формирования когнитивных функций играют роль многие факторы, включая взаимодействия с окружающими, игры и образовательные практики. Рассмотрим основные направления формирования когнитивных функций у детей младшего возраста и факторы, способствующие этому процессу. [1, с. 402]

Когнитивные функции — это высшие психические процессы, обеспечивающие познание мира и целенаправленное взаимодействие с ним. Они закладывают фундамент для дальнейшего обучения и социальной адаптации. В период их формирования (в дошкольном возрасте 3-7 лет) мозг ребёнка обладает исключительной пластичностью, что создаёт уникальные возможности для развития мышления, памяти, внимания и других ключевых функций.

Развитие познания начинается практически сразу после рождения малыша. По мере взросления постепенно развиваются разные виды памяти, внимания, восприятия, мышления и речи. Эти процессы взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга. [2, с. 422]

Внимание — способность концентрироваться на объекте, избирательно воспринимать информацию и удерживать фокус. У дошкольников внимание преимущественно непроизвольное, но постепенно развивается произвольность. Внимание развивается через игры и занятия, требующие концентрации и следующих действий. Например, игры на внимание, такие как «Найди отличия» или «Слушай и повторяй», помогают ребёнку улучшить эту функцию.

Память — процесс запоминания, хранения и воспроизведения информации. В дошкольном возрасте доминирует наглядно-образная память, но формируется и словесно-логическая. Игры с рифмовками, загадки и повторения — отличные способы укрепления памяти. Метод «восторг и реакция», когда интересное событие вызывает положительные эмоции, также способствует лучшему запоминанию.

Мышление — операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. У дошкольников преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, к концу периода зарождается логическое. Логическое мышление развивается через решение простых задач и головоломок. Играя

в конструкторы или используя геометрические фигуры, они учатся распознавать закономерности и категории.

Восприятие и сенсорика — целостное отражение предметов и явлений. Развивается способность выделять существенные признаки, ориентироваться в пространстве и времени. Развитие органов чувств и способность воспринимать окружающую среду через зрение, слух, осязание, вкус и запах. Игра с различными текстурами, цветами и формами помогает детям развивать визуальное и тактильное восприятие. Восприятие звуков, таких как музыка и повседневные звуки, также играет важную роль в создании целостной картины мира. Уже на первых этапах жизни ребенок активно изучает мир вокруг себя именно через ощущения. Сенсорные стимулы формируют восприятие предметов, пространства и времени, влияют на формирование базовых представлений о мире.

Речь — средство общения и мышления. Активно растёт словарный запас, усложняется грамматическая структура, формируется связная речь. Взаимодействие с родителями и другими детьми через разговоры, чтение книг и рассказывание историй способствует расширению словарного запаса и улучшению речевых навыков. Разнообразные игры с использованием речи, такие как коллективное сочинение рассказов, способствуют этому процессу. [3, с. 56]

Воображение — способность создавать новые образы. Достигает пика в дошкольном возрасте, лежит в основе творческой деятельности.

Возрастная динамика развития у дошкольников выглядит следующим образом: 3-4 года — преобладает непроизвольное внимание и память, мышление связано с практическими действиями, речь ситуативна, словарный запас около 1000-1500 слов; 4-5 лет — появляется способность удерживать внимание 15-20 минут, запоминание становится осмысленным, развивается образное мышление, речь обогащается, появляются сложные предложения; 5-6 лет — формируется произвольное внимание, память опирается на смысловые связи, зарождается логическое мышление, активный словарь достигает 3000-4000 слов; 6-7 лет — внимание устойчиво до 30 минут, память становится произвольной и опосредованной, развивается абстрактное мышление, речь связная, грамматически правильная. [4, с. 35]

Для развития когнитивных функций следует использовать следующие методы и приёмы.

Игровая деятельность. Игра — важнейший способ обучения для дошкольников. Через игры дети не только развлекаются, но и обучаются

новым навыкам. Настольные игры, ролевые игры и конструктивные материалы, такие как LEGO, способствуют развитию различных когнитивных функций.

Чтение и рассказывание историй. Чтение книг и рассказывание историй развивает воображение, критическое мышление и речевые навыки. Важно взаимодействовать с ребенком во время чтения, задавая вопросы и обсуждая прочитанное.

Взаимодействие с окружающим миром. Поощрение детей к исследованию природы, посещение музеев и участие в различных мероприятиях способствуют формированию когнитивных навыков. Чем больше информации ребенок получит из реального мира, тем быстрее и эффективнее будут развиваться их когнитивные функции.

Создание поддерживающей среды. Комфортная и стимулирующая обстановка, где ребенок может безопасно исследовать, играть и учиться, очень важна. Родители и воспитатели должны следить за тем, чтобы ребенок получал положительный опыт, который будет способствовать развитию его когнитивных функций. [5, с. 31]

Формирование когнитивных функций в дошкольном возрасте — это комплексный процесс, требующий системного подхода и сотрудничества семьи и образовательных учреждений. Ключевое условие успеха — сочетание естественной детской любознательности с грамотной поддержкой взрослых. Развивая внимание, память, мышление, речь и воображение, мы не только готовим ребёнка к школе, но и закладываем основу для его непрерывного обучения в будущем. Инвестирование времени и усилий в когнитивное развитие детей в раннем возрасте способствует их успешному обучению и социальной адаптации в будущем. Помните: каждый ребёнок уникален. Важно не сравнивать его с другими, а радоваться его личным достижениям и создавать условия для гармоничного развития.

Список литературы

1. Андерсон Д. Когнитивная психология./ Д. Андерсон. - 5-е изд. - СПб.: Питер, 2012. – 496 с.
2. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2006 — 589 с:
3. Ахметова З.А., Дорохова С.В. Основы когнитивной психологии: учеб. пособие. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2013. – 232 с.

4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология./ Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2001. – 274 с.

5. Конева Е.В., Пережигина Н.В., Резниченко М.Ю., Солондаев В.К. Специальная психология в практике образования. Учебное пособие. / Под общ. ред. В.К. Солондаева – Ярославль: «Ремдер», 2007 – 148 с.

© Аймалова А.В., Бетехтина Н.А.,
Поволяева К.А., Поливанова М.А.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 371+37.0

DOI 10.46916/02022026-3-978-5-00215-994-9

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ

Крикун Мария Александровна

магистрант

Руськина Алёна Александровна

канд. техн. наук

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский

государственный университет (НИУ)»

Научный руководитель: **Поднебесова Галина Борисовна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный

гуманитарно-педагогический университет»

Аннотация: Статья посвящена исследованию концепции универсальных учебных действий и метапредметного подхода в обучении, направленных на создание условий для удовлетворения различных образовательных потребностей учащихся через ознакомление их с основными компетенциями. Анализ выявил ряд преимуществ такого метода, среди которых повышение качества образовательного процесса, стимулирование активного участия учащихся и рефлексии через оценку результатов обучения, рост профессиональной квалификации педагогов, а также важные аспекты планирования и разработки мероприятий, составления расписания занятий, регулирования учебной нагрузки и разработки инструментов само- и взаимооценивания.

Ключевые слова: метапредметность, универсальные учебные действия, ФГОС, образовательные технологии.

FORMATION OF META-SUBJECT UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN INTEGRATED LESSONS

Krikun Maria Alexandrovna

Ruskina Alena Alexandrovna

Scientific supervisor: **Podnebesova Galina Borisovna**

Abstract: The article is devoted to the study of the concept of universal educational actions and a meta-subject approach in education, which are aimed at creating conditions for meeting the various educational needs of students by familiarizing them with the basic competencies. The analysis revealed a number of advantages of this method, including improving the quality of the educational process, stimulating active participation of students and reflection through the assessment of learning outcomes, increasing the professional qualifications of teachers, as well as important aspects of planning and developing activities, creating lesson schedules, regulating the workload, and developing tools for self- and peer assessment.

Key words: metasubjectivity, universal learning activities, Federal State Educational Standard, and educational technologies.

Формирование метапредметных навыков учащихся основной школы является одной из приоритетных задач в быстро меняющемся мире, не только для Российской Федерации. Это связано со стремительным технологическим развитием, подчеркивают необходимость того, чтобы системы образования, школы и учителя сосредоточились на развитии у учащихся навыков, востребованных в современном мире, таких как «креативность, интеллектуальная любознательность, критическое мышление, грамотность в области знаний и медиа, сотрудничество, предпринимательство, гибкость, межкультурное взаимодействие и социальная ответственность» [1].

Многочисленные исследования российских и мировых ученых, направленные на формирование образовательных проектов STEAM/метапредметность и других, которые благодаря их междисциплинарной структуре, являются потенциально перспективным инструментом в решении обозначенных задач на всех уровнях образования [2]. Однако одной из наиболее серьезных проблем является внедрение метапредметного формата, поскольку преподаватели испытывают трудности, в понимании интеграции данного подхода и в разработке мероприятий, адаптированных к различным потребностям учащихся, для снижения барьеров, а также для мотивации и вовлечения их в процесс обучения [3].

Для решения вышеупомянутых проблем в метапредметных подходах можно использовать такие концепции, как универсальные учебные действия, это перспективная концепция, которая помогает учителям заблаговременно разрабатывать учебные программы для самого широкого круга учащихся, делая обучение более инклюзивным. Учителя могут сосредоточиться на

обеспечении доступности методик для учащихся с различными способностями и потребностями, подчеркивая универсальные способы представления учебного материала, разрабатывая увлекательные задания и поощряя как выражение идей и информации, так и демонстрацию знаний и навыков учащихся [4].

С другой стороны, концепция универсальных учебных действий интегрирует такие принципы, как использование технологий для содействия междисциплинарному обучению, обратная связь и сотрудничество между сверстниками, а также активное вовлечение учащихся в процесс обучения посредством различных способов представления информации, которые реализуются в проектной учебной среде, где учитель выступает в роли посредника [5]. Проект, в области интеграции математики и информатики, «Числа вокруг нас», разработанный Людмилой Леонидовной Босовой, совместно с коллегами, предполагает комплексный подход к изучению чисел и операций, одновременно с освоением основ компьютерной грамотности. Учащиеся выполняют задания, связанные с решением численных задач, созданием диаграмм и схем, используя программное обеспечение (например, MS Excel).

Одной из новой образовательной формой, в основе которой лежат интеграция учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления является метапредмет [6]. Модель соотношения универсальных учебных действий, общеучебных умений и навыков и метапредметных умений представлена на рис. 1.

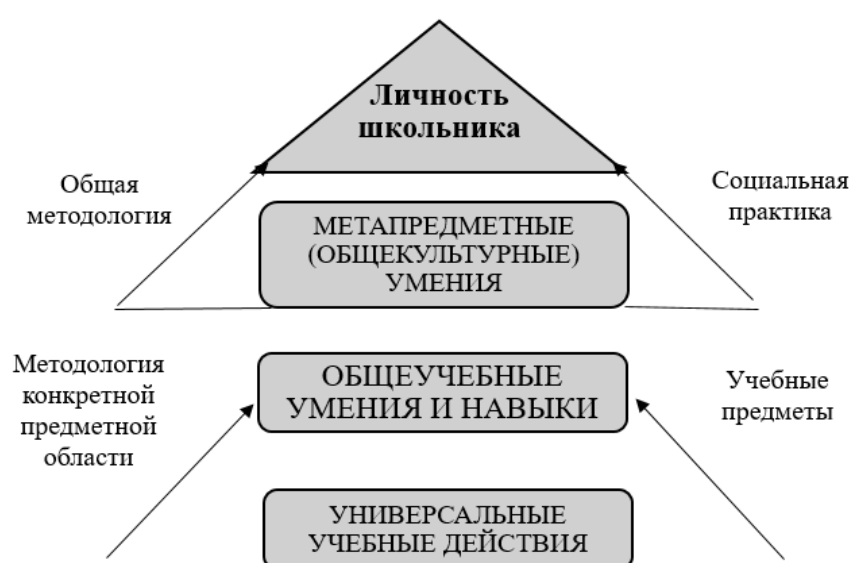


Рис. 1. Соотношение универсальных учебных действий, общеучебных умений и навыков и метапредметных умений [6]

В диссертационном исследовании К.Ю. Колесиной обосновывается идея метапроектного обучения, базируемого на фундаментальном ядре содержания, включающем организующие знания и универсальные учебные действия учащихся, обеспечивающего условия для формирования у учащихся как ключевых компетентностей, так и других метаособенностей личности (позиций, взглядов, мировоззрения, системы ценностей, когнитивных схем) [7].

Авторы статьи «Технологический концепт эффективного обучения» [8, с. 114] предлагают иной способ формирования содержания обучения в основной школе, базирующийся на выделении восьми основных образовательных областей, отражающих основные направления взаимодействия ребенка с внешним и внутренним мирами: человек, семья, общество, природа, наука, техника, искусство, знаковые системы. Каждой из этих областей соответствует метапредмет с одноименным названием. Принципиально, что содержание метапредметной области не является суммой традиционных школьных предметных дисциплин, а задается с помощью специально сконструированной системы задач. Таким образом, необходимым условием эффективной реализации новых школьных стандартов становится последовательная методологизация, т.е. превращение общекультурных (метапредметных) универсальных знаний и умений, связанных с освоением общекультурных способов организации и осуществления своей учебной и иной деятельности, в центральное и ведущее звено всего образовательного процесса.

Таким образом, современная организация учебного материала осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях: уровне конкретных предметов и метапредметном уровне. Метапредметный подход позволяет преодолеть традиционное разделение знаний по отдельным дисциплинам, формируя у обучающихся комплексное и цельное восприятие окружающего мира.

Список литературы

1. Thoma R, Farassopoulos N, Lousta C, Teaching STEAM through universal design for learning in early years of primary education: Plugged-in and unplugged activities with emphasis on connectivism learning theory., Teaching and Teacher Education, Volume 132, 2023, 104210, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104210>.

2. Ewe L. P., & Galvin T. (2023). Universal Design for Learning across Formal School Structures in Europe—A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>.
3. Boice K. L., Jackson J. R., Alemdar M., Rao A. E., Grossman S., & Usselman M. (2021). Supporting Teachers on Their STEAM Journey: A Collaborative STEAM Teacher Training Program. *Education Sciences*, 11(3), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci11030105>.
4. Sheryl E. Burgstahler, Universal design in STEM education, Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan, *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, Elsevier, 2023, Pages 326-333, ISBN 9780128186299, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.13074-X>.
5. Mamuladze N. et al., «Promoting Successful Inclusion of Students with Special Needs Using the Core Principles of Universal Design for Learning», 2023 13th International Conference on Dependable Systems, Services and Technologies (DESSERT), Athens, Greece, 2023, pp. 1-6, doi: 10.1109/DESSERT 61349.2023.10416518.
6. Пурышева Н.С. О метапредметности, методологии и других универсалиях / Н. С. Пурышева, Н. В. Ромашкина, О. А. Крысанова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1-1. – С. 11-17.
7. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов на-Дону: ЮФУ, 2009. 35 с.
8. Бершадский М.Е., Гузеев В.В., Нестеренко А.А. Технологический концепт эффективного обучения // Народное образование. 2010. № 7. С. 110-117.

© Крикун М.А., Руськина А.А., 2026

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мартьянова Кристина Максимовна

студент

Научный руководитель: **Лесных Ирина Николаевна**

преподаватель

Инжиниринговый колледж НИУ «БелГУ»

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования наглядных средств на различных этапах урока с целью активизации познавательной деятельности школьников. Авторы систематизируют и обосновывают многообразие форм наглядных средств, используемых учителем при проведении урока по теме «Планеты Солнечной системы» в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир».

Ключевые слова: наглядное средство, урок, познавательная деятельность, универсальные учебные действия.

USING VISUAL AIDS AT VARIOUS STAGES OF A LESSON IN PRIMARY SCHOOL

Martyanova Kristina Maksimovna

Scientific supervisor: **Lesnykh Irina Nikolaevna**

Engineering College, Belgorod State University

Abstract: This article examines the use of visual aids at various stages of a lesson to enhance students' cognitive activity. The authors systematize and substantiate the diversity of visual aids used by teachers during a lesson on the topic «Planets of the Solar System» as part of the «World Around Us» subject.

Key words: visual aid, lesson, cognitive activity, universal learning activities.

В начальной школе современный урок строится в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в котором особое внимание уделяется активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их самостоятельности и умения учиться. «Ключевым средством реализации этих

целей является использование наглядности как источника информации, так и средства стимулирования познавательной активности» [1].

Эффективность обучения в начальной школе во многом зависит от того, насколько педагог умеет использовать наглядные средства, способствующие активизации познавательной деятельности младших школьников. В соответствии с системно-деятельностным подходом, «визуальные средства не только обеспечивают восприятие информации, но и являются средством организации учебных действий, развития мышления и формирования интереса к предмету» [3, с. 148].

Для рассмотрения особенностей использования наглядных средств на различных этапах урока мы определили урок по теме «Планеты Солнечной системы» в рамках изучения учебного предмета «Окружающий мир».

На уроке по данной теме могут быть использованы различные виды наглядности:

- предметная, например, демонстрация модели Солнечной системы;
- изобразительная – картины, фотографии, схемы;
- динамическая – видеофрагменты, анимации, презентации;
- словесно-символическая – таблицы, схемы, интерактивные карты.

Каждый из видов наглядности выполняет свою функцию на разных этапах урока. Так на организационном этапе осуществляется мотивационный компонент, который может включать иллюстративно-эмоциональные наглядные средства, например, изображения звёздного неба, видеоролик о космосе, музыкальную заставку с фоном «звуки Вселенной». Данные средства позволяют создать у детей эмоциональный настрой, пробудить интерес и удивление и реализовать следующие функции:

1. мотивационно-эмоциональную – способствуя созданию положительного эмоционального фона, удивления, желания узнать больше;
2. организационную – помогая переключить внимание детей с внешней активности на учебную деятельность;
3. информационно-ориентирующую – задавая тему и направление урока, создавая предварительное представление о предмете изучения.

Другим вариантом можно начать урок с показа короткого видеоролика «Полет по Солнечной системе», сопровождая его вопросом: «Ребята, а как вы думаете, о чем сегодня пойдет речь?». Таким образом, создается познавательная проблемная ситуация, необходимая для формирования внутренней мотивации к изучению нового материала. Такой прием

активизирует внутреннюю мотивацию, побуждает к прогнозированию темы урока и формулировке учебной цели и задачи, что соответствует требованиям ФГОС НОО к развитию универсальных учебных действий [1].

На этапе актуализации знаний педагог создает условия для активизации мыслительной деятельности учащихся и восстановления в памяти уже изученного материала. Использование наглядных средств на данном этапе способствует не только воспроизведению материала, но и определению уровня понимания темы, выявлению пробелов в знаниях.

Для повторения ранее изученного материала используются карточки и иллюстрации с изображениями планет, звезд, ракет, космонавтов, космических спутников. Такие наглядные элементы стимулируют память и воображение младших школьников, вызывая логические связи с изученными ранее темами.

Например, педагог может предложить учащимся задание в игровой форме «Узнай планету», где на слайде показывается изображение небесного тела, а дети определяют его название и делятся известными фактами. Эта форма работы помогает развивать наблюдательность и внимание, формировать умение сравнивать, выделять существенные особенности предметов, активизировать речевую и мыслительную деятельность учащихся, во взаимосвязанной деятельности. На данном этапе наглядность выполняет диагностическую и стимулирующую функции. С одной стороны, она помогает учителю диагностировать уровень усвоения нового материала, а с другой - стимулирует интерес и мотивацию учащихся к изучению новой темы. Наглядные средства выступают инструментом познавательного вовлечения и эмоционального настроя на дальнейшую работу по изучению учебного материала [4, с. 21].

Таким образом, использование наглядных средств при актуализации знаний позволяет создать логическую связь между изученным и новым материалом, обеспечивая преемственность и осмысленность процесса обучения.

Этап объяснения нового материала является ключевым в структуре урока, поскольку именно здесь происходит активное усвоение знаний, формирование понятий и представлений. На этом этапе наглядные средства выполняют познавательную, моделирующую и развивающую функции, помогая учащимся осваивать сложные явления на конкретно-чувственном уровне, доступном их возрасту [2, с. 145].

Предполагаем возможным использовать наглядные пособия:

- модель Солнечной системы для демонстрации движения планет вокруг Солнца;
- презентацию с изображениями планет, их размерами и особенностями;
- видеоанимацию с вращением Земли;
- сравнительную таблицу «Земля и Луна».

Такой комплексный подход применения различных наглядных пособий позволяет сформировать у учащихся целостное представление о строении Солнечной системы, осознание взаимосвязей между планетами, понять, почему Луна является спутником Земли.

Работа с макетом и изображениями небесных тел способствует развитию наглядно-образного и пространственного мышления, необходимые для решения задач в повседневной жизни и в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, использование наглядных средств в сочетании с элементами самостоятельной деятельности (например, задания «Покажи на макете, где находится Земля», «Проведи орбиту Луны вокруг Земли» и др.) способствует развитию исследовательских умений, познавательной инициативы и умения применять знания на практике.

Таким образом, использование различных видов наглядности на этапе объяснения нового материала обеспечивает прочное и осознанное усвоение знаний, формирование у учащихся устойчивого интереса к предмету, развитие их познавательной самостоятельности и логического мышления.

На этапе закрепления знаний целесообразно использовать наглядные карточки с изображениями планет, интерактивные упражнения на экране («Расставь планеты в правильном порядке»), а также игровые формы («Космическое лото», «Найди лишнюю планету»). Такая наглядность способствует переходу от восприятия информации к ее осознанию и применению на практике, развивает самостоятельность и уверенность учащихся в своих знаниях и умениях.

На этапе рефлексии и подведения итогов используются обобщающие наглядные схемы, например, схема «Наш космический маршрут» или рисунок Солнечной системы, где дети отмечают, что нового они узнали и что на их взгляд было самым интересным. Можно предложить детям раскрасить изображение планеты, которая им запомнилась или понравилась больше всего, а также выбрать смайлик, соответствующий их настроению. Такие средства наглядности помогают осознать учащимся результаты собственной деятельности, способствуют формированию рефлексивных умений и положительной самооценки.

Использование разнообразных наглядных средств на всех этапах урока по учебному предмету «Окружающий мир» имеет важное дидактическое и воспитательное значение:

- способствует формированию устойчивого интереса к познанию окружающего мира;
- обеспечивает доступность и прочность усвоения знаний;
- развивает познавательные универсальные учебные действия (анализ, сравнение, классификация);
- способствует формированию логического и образного мышления;
- повышает уровень активности и самостоятельности младших школьников.

Таким образом, наглядность становится не просто иллюстрацией к словам учителя, а активным средством обучения, которое развивает мышление, побуждает к исследованию и делает процесс познания увлекательным и интересным, тем самым стимулирует детей к обучению формируя их учебную мотивацию.

На уроке окружающего мира по теме «Планеты Солнечной системы» использование наглядных средств должно быть системным, разнообразным и педагогически обоснованным. Каждый этап урока требует определенного типа наглядности – от эмоциональной и игровой в начале до обобщающей и аналитической на этапе закрепления.

Такая организация учебного процесса способствует формированию у младших школьников целостного представления о мире, развитию познавательных интересов и активному включению детей в учебную деятельность. Следовательно, продуманное применение наглядных средств обучения является одним из ключевых условий успешного формирования учебной деятельности младших школьников и реализации требований ФГОС НОО.

Список литературы

1. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (программа ФГОС НОО) – URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 20.09.2025). – Текст: электронный.
2. Рыдзе О. А. Учебно-познавательная самостоятельность младшего школьника: научно-методическое сопровождение процесса формирования: / О.

А. Рыдзе. – Москва: Вентана-Граф, 2022. – 145 с. – ISBN 978-5-09-097955-9. – Текст: непосредственный.

3. Сотник А. А. Основные функции, виды и значение наглядного метода // Вестник Московской международной академии. – 2024. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-funktsii-vidy-i-znachenie-naglyadnogo-metoda> (дата обращения 06.10.2025).

4. Хузина Л. Х. Средства наглядного обучения и их использования на уроках по предмету «Окружающий мир» в начальной школе // Вестник науки. – 2022. – №2 (47). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-naglyadnogo-obucheniya-i-ih-ispolzovaniya-na-urokah-po-predmetu-okruzhayuschiy-mir-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения 20.10.2025).

© Мартянова К.М.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА БАЗЕ УРОКОВ ЛЕПКИ
В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛАХ И ШКОЛАХ ИСКУССТВ**

Конищева Анна Сергеевна

преподаватель лепки

Муниципальное автономное учреждение

дополнительного образования

Кушвинского муниципального округа

Баранчинская ДШИ

Аннотация: В статье рассматривается пластилинография как эффективная технология развития творческих способностей детей младшего школьного возраста на базе уроков лепки в художественных школах и школах искусств. Обозначена суть пластилинографии как одной из педагогических технологий комплексного характера, оказывающей положительное влияние на тактильно-визуальное восприятие мира и способствующей формированию художественного языка. Проанализирована специфика пластилинографии как педагогической технологии, призванной развивать творческий потенциал детей и их моторных навыков. Определены возможности применения пластилинографии при работе с детьми младшего школьного возраста для успешной активизации и развития творческого потенциала с ориентиром на долгосрочную перспективу.

Ключевые слова: пластилинография, педагогические технологии, творческие способности, дети младшего школьного возраста.

**PLASTILINOGRAPHIYA AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY
FOR DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL
CHILDREN THROUGH MOLDING LESSONS IN ART SCHOOLS
AND SCHOOLS OF ARTS**

Konishcheva Anna Sergeevna

molding teacher

Municipal Autonomous Institution of Additional Education

of the Kushvinsky Municipal District

Baranchinskaya School of Arts

Abstract: The article discusses plasticineography as an effective technology for developing the creative abilities of primary school children based on the lessons of modeling in art schools and schools of arts. The essence of plasticineography as one of the pedagogical technologies of a complex nature is outlined, which has a positive impact on the tactile-visual perception of the world and contributes to the formation of an artistic language. The specificity of plasticineography as a pedagogical technology aimed at developing children's creative potential and their motor skills is analyzed. The possibilities of using plasticineography in working with primary school children for successful activation and development of their creative potential are identified with a focus on long-term prospects.

Key words: plasticine art, pedagogical technologies, creative abilities, primary school children.

*Истоки способностей и дарований детей —
на кончиках их пальцев.
От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки,
которые питают источник творческой мысли»
В.А. Сухомлинский*

Современная образовательная система смещает акцент с традиционного обучения на развитие индивидуального творческого потенциала, где сенсорно-моторный опыт становится основой художественного образования.

Совмещение тактильных практик в обучение искусству помогает понять детям принципы работы с цветом, светом, объёмом, величиной, овладением пропорциями через взаимодействие с пластичными материалами.

Пластилинография — один из сравнительно недавно появившихся новых жанров (видов) в изобразительной деятельности. Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: первая половина слова «пластилин» подразумевает используемый материал, при помощи которого осуществляется исполнение замысла, вторая «графил», что означает создавать, рисовать. Данный вид создает уникальные условия для одновременного развития моторных навыков и визуального мышления. Моторные навыки по Ю.В. Рузановой — это сочетание скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем человека со зрительной системой, что важно при выполнении небольших и точных движений пальцами рук и кистей рук [7, с. 58]. Умение мелкой моторики необходимо для выполнения точных действий, например, «пинцетный захват» указательным и большим пальцами,

при манипулировании маленькими предметами, завязывании узла, рисовании, письме, вязании, вырезании, застёгивании пуговиц, игре на музыкальном инструменте. Таким образом, степень развития мелкой моторики у ребенка определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение. Центры головного мозга, отвечающие за эти способности, непосредственно связаны с пальцами и их нервными окончаниями. Поэтому упражнения и занятия, в которых участвуют маленькие пальчики ребенка, исключительно важны для его умственного и психического развития. Мелкая моторика, сенсорика, координация движений – ключевые понятия для периода младшего школьного возраста.

Занятия с детьми лепкой младшего школьного возраста не теряют своей актуальности в педагогической практике, выполняя многие задачи. Особую значимость пластилинография приобретает в контексте художественных школ, где тактильно-визуальное восприятие способствует формированию оригинального художественного языка воспитанника. Часто занятия лепкой в ДШИ подразумевают простейшие приёмы работы с пластилином и глиной: раскатывание, сплющивание, вытягивание. Но на уроке лепки не всегда применяются полученные знания в контексте живописи. Преобладание шаблонных заданий по копированию образцов минимизирует возможности для индивидуального самовыражения и эксперимента. Жесткие рамки технических требований часто подавляют естественную любознательность детей, снижая мотивацию к художественному творчеству.

Пластилинография открывает новые перспективы в художественном воспитании младших школьников. Данная техника сочетает живописные принципы работы с цветом и графические подходы к построению композиции. Технология предусматривает различные приёмы: раскатывание, скатывание, сплющивание, прищипывание, оттягивание, заглаживание. Цветовые решения не ограничены доступной палитрой готовых материалов, так как допускают механическое смешение оттенков. Посещая занятия по пластилинографии, дети открывают для себя свои собственные оттенки цвета в пластилине, в этом им помогает смешивание разных цветов. Технология совмещает в себе элементы лепки, при этом имеется неразрывная связь с изобразительной деятельностью. Работы, созданные смешанным пластилином, в технике размазывания напоминают произведения изобразительного искусства, написанные маслом профессиональными художниками. В результате чего дети

учатся не только работать с пластилином, но и создавать композиции с определенной цветовой палитрой.

В художественной школе могут использоваться такие виды пластилинографии:

- Прямая пластилинография — изображение на горизонтальной поверхности.
- Обратная пластилинография (витражная) — изображение с обратной стороны прозрачной поверхности (пластик, оргстекло). Рисунок прорисовывается маркером, а пластилин наносится тонким слоем внутри контура или прикладывается и придавливается.
- Мозаичная пластилинография — изображение из однообразных мелких элементов, обычно шариков, скатанных из пластилина одинакового размера.
- Контурная пластилинография — выкладывание тонкими жгутиками контуров элементов изображения. Это могут быть очерченные контуры головы, туловища и лап животного, контуры гор, солнца, леса на пейзажной
- Многослойная пластилинография — нанесение пластилина на основу в несколько слоёв. Слои могут накладываться друг на друга последовательно, цвета могут смешиваться, а могут перекрывать друг друга.

Данные виды позволяют создавать изображения, активизируя визуально-тактильное восприятие и стимулируя сенсорный опыт ребенка. В условиях художественной школы такой подход способствует не только развитию моторики и пространственного мышления, но и творческого воображения.

В современной педагогической практике ДШИ выделяются несколько методических подходов к преподаванию пластилинографии. Традиционный подход предполагает поэтапное освоение базовых техник: раскатывание, размазывание, сплющивание материалов.

В отличие от рисования карандашом или кистью, работа с пластилином требует более дифференцированных движений пальцев при разминании материала, скатывании шариков и формировании тонких элементов. Систематическое выполнение данных операций способствует укреплению мышц кисти и развитию точных движений. Такая деятельность обеспечивает синхронизацию между тактильными ощущениями и моторными реакциями. Постепенное усложнение заданий с базовыми техниками позволяет формировать автоматизированные двигательные навыки, необходимые для профессиональной художественной деятельности.

Т.Г. Казакова выделяет следующие задачи занятий пластилинографией: развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности рук, речи, зрительного восприятия; формирование сенсорных эталонов величины, цвета, формы; знакомство со свойствами пластичного материала, приемами работы с ним; развитие умений лепки базовых форм (круг, квадрат, треугольник); становление чувства прекрасного, эстетического вкуса, умения видеть и наслаждаться окружающим миром; воспитание аккуратности при лепке; развитие умений выполнять работу до конца [4, с. 106].

Структура занятий строится по принципу «от простого к сложному», где начальный этап посвящён формированию моторных навыков. Данная модель отличается чёткой последовательностью действий и направлена на развитие технической оснащённости учащихся. Первоначальный этап предполагает ознакомление с художественными приемами через показ педагогом техник работы с пластилином. Важным элементом является объяснение принципов композиционного построения и цветового решения будущих работ. Этот подход позволяет сформировать у учащихся базовое понимание задач урока. Практическая часть занятия включает выполнение упражнений под руководством педагога с последующим переходом к самостоятельному созданию композиций.

Инновационные методики акцентируют внимание на интеграции пластилинографии с другими видами художественной деятельности. В их структуре преобладают комбинированные задания, сочетающие лепку с аппликацией или графикой. Педагогическая направленность таких программ ориентирована на стимулирование образного мышления и экспериментаторской активности. Подобные подходы расширяют дидактические возможности техники за счёт междисциплинарных связей.

Преодоление технических сложностей при работе с пластилином формирует волевые качества и эмоциональную регуляцию. «Во многих научных исследованиях по вопросам развития детского творчества отмечается, что данный вид деятельности способствует воспитанию таких черт характера ребенка как: самостоятельность, инициатива, воля, а также способности выражать свое эмоционально-ценностное отношение к миру освоенными ими средствами выразительности [1, с. 3]». Необходимость поэтапного выполнения работ развивает терпение и способность к отложенному результату.

Систематические педагогические наблюдения выявили повышение уровня концентрации внимания и усидчивости у большинства учащихся. Также отмечалось улучшение моторных качеств, что выражалось в создании учащимися более тонких и мелких элементов, таких как жгутики и шарики, и, таким образом, повышении качества итоговых работ.

Переходя к итоговым выводам, хочется добавить, что синтез пластилиновых картин и объёмных изображений можно рассматривать также в создании мультипликационных фильмов, таким образом добавляя интерес не только к работе с материалом, но и в создании пластилиновой анимации на основе своих творческих работ.

Таким образом, занятия по пластилинографии являются основой для развития способностей и навыков, а также и представляют собой базу для дальнейшего творческого роста и интеграцию различных видов работы с пластилином, и в дальнейшем использование современных мультимедиа технологий.

Список литературы

1. Анохина Е.Ю. Развитие творчества младших школьников на уроках изобразительного искусства // Мир науки. — 2016. — № 5. — С. 1-5.
2. Дамба И.Н., Кулар Р.А. Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе. — Кызыл: Тувинский государственный университет, 2020. — 55 с.
3. Дормидонтова Л.П. Педагогические условия развития творческих способностей дошкольников средствами музыкального фольклора // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 3. — С. 94-97.
4. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова. — М.: Сфера, 2015. — 218 с.
5. Лукьянчикова А.Л. Развитие творческих способностей учащихся в процессе исследовательской деятельности по изучению «Окружающего мира» // Педагогический журнал. — 2012. — № 6. — С. 104-108.
6. Рахматова И.И., Жахонгирова Д.Ф. Инновационные подходы в преподавании изобразительного искусства в высшем образовании // Образование наука и инновационные идеи в мире. — 2025. — № 80. — С. 444-448.
7. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности / Ю.В. Рузанова. — М.: Наука, 2019. — 235 с.

8. Шелепова С.В. Изобразительная деятельность как средство развития творческих способностей младших школьников // Педагогическая перспектива. — 2023. — № 1. — С. 56-61.

© Конищева А.С., 2026

СЕКЦИЯ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коткова Алина Валерьевна

преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
Пятницкая детская школа искусств им. Г.А. Обрезанова

Аннотация: Статья посвящена роли музыкального искусства в современном обществе и его значению в образовательном процессе. Рассматриваются исторические основы российского музыкального образования, его влияние на личностное развитие ребенка и формирование профессионально значимых качеств. Подчеркивается уникальность музыкальных школ как института художественного воспитания, несмотря на конкуренцию со стороны иностранных языков и компьютерных технологий. Анализируются научные исследования, подтверждающие позитивное воздействие занятий музыкой на интеллектуальные и творческие способности личности. Обосновывается необходимость интеграции элементов музыкального воспитания в общеобразовательные программы для подготовки конкурентоспособных специалистов. Аннотация завершается выводами о важности сохранения традиционных подходов к обучению музыке и внедрения инновационных методик, способствующих развитию гармонически развитого профессионала.

Ключевые слова: музыка, образование, воспитание, культура, дети.

MODERN MUSICAL EDUCATION

Kotkova Alina Valerievna

teacher of music-theoretical disciplines
Pyatnitskaya Children's School of Arts named after G.A. Obrezanov

Abstract: The article is devoted to the role of musical art in modern society and its significance in the educational process. It examines the historical foundations of Russian music education, its impact on children's personal development, and the formation of professionally significant qualities. The uniqueness of music schools as institutions for artistic upbringing is emphasized despite competition from foreign languages and computer technologies. Scientific research confirming the positive effects of music lessons on intellectual and creative

abilities is analyzed. The necessity of integrating elements of music education into general education programs to prepare competitive specialists is substantiated. The abstract concludes with conclusions about the importance of preserving traditional approaches to music teaching and introducing innovative methods that contribute to the development of a harmoniously developed professional.

Key words: music, education, upbringing, culture, children.

Музыкальное искусство в наши дни воспринимается как неотъемлемая составляющая мировой культуры. Оно служит важным элементом познавательного процесса человечества, частью глобального культурного наследия и уникальной формой эстетического выражения.

По своей сути музыка выступает инструментом познания окружающего мира, способом самопознания, коммуникативным каналом и источником удовольствия. Она способна изменять действительность посредством духа и практики [6, с.131].

Современное российское общество столкнулось с быстрыми изменениями, вызванными информационной революцией и рыночной экономикой. Эти перемены создают серьезные трудности для региональной образовательной системы. Главной педагогической задачей становится интеграция ценностей, формирующих духовную культуру личности, в образовательные программы. Однако данная цель пока не получила статуса государственной политики по ряду объективных причин.

Перегрузка учеников в обычных школах обострила проблему русской педагогики. Именно поэтому особую миссию должны нести музыкальные школы и учреждения дополнительного образования, способные удовлетворить новые запросы государства, родителей и общества в целом.

Образование и воспитание играют ключевую роль в передаче накопленного опыта следующим поколениям. Традиционно под содержанием образования понимается совокупность аспектов учебного процесса, направленных на передачу приобретённых знаний и практических навыков. Важно подчеркнуть, что такое содержание отражает идеальный образ человека, обладающего необходимыми качествами образованности [2, с. 192].

Система российского музыкального образования сформировалась давно и основана на проверенных временем традициях музыкальной культуры. Особое внимание уделяется детскому музыкальному восприятию, имеющему значительное влияние на личностное развитие ребёнка.

Несмотря на прошедшие десятилетия, музыкальные школы продолжают оставаться основным институтом художественного образования. Общеобразовательные школы также вносят вклад в массовое музыкальное просвещение. Хотя различия между этими формами теперь кажутся более выраженными, оба подхода сохраняют значительную историческую взаимосвязь [1, с. 13].

Изменившиеся социальные и экономические условия повлияли на распределение культурных предпочтений россиян. Классическая музыка была признана всеми слоями общества, влияя на общий культурный и духовный уровень населения. Лишь недавно общественность начала осознавать, что её воздействие выходит далеко за рамки эстетики и затрагивает морально-нравственную сферу [4, с. 500].

Новое состояние рынка труда привело к появлению специалистов нового типа, готовых адаптироваться к переменам и реализовывать свои таланты в разных сферах. Многие успешные профессионалы, ранее занимавшиеся музыкой, демонстрируют высокие показатели активности, самоорганизации и творческой энергии.

Исследования подтверждают, что занятие музыкой положительно сказывается на интеллектуальном и профессиональном росте личности. Поэтому роль музыкального образования в подготовке гармонично развитых профессионалов заслуживает особого внимания.

Научные труды, посвящённые вопросам музыкального воспитания, подчёркивают необходимость включения уроков музыки в общую систему учебных дисциплин. Они способствуют формированию эстетически восприимчивой личности, обладающей важными социальными качествами [3, с. 154].

Таким образом, современное музыкальное образование призвано решить актуальные общественные задачи, обеспечивая развитие универсальных компетенций, востребованных в любой профессиональной среде.

Однако в сегодняшних реалиях общее музыкальное образование утрачивает свою привлекательность, уступая позиции иностранным языкам и компьютерным технологиям. Причина кроется в недостаточном понимании широкой аудиторией уникальных преимуществ музыкального обучения для формирования ключевых профессиональных качеств.

Чтобы исправить данную ситуацию, важно привлечь внимание общественности к ценности классического музыкального наследия и

подчеркнуть его положительное влияние на формирование всесторонней личности [5, с. 88].

Современное общество нуждается в специалистах, обладающих широким кругозором и способностью эффективно функционировать в сложной экономической обстановке. Для этого необходим особый набор базовых навыков, известных как «сквозные квалификации»: владение компьютером, экологическими знаниями, финансовой грамотностью, маркетингом и правовыми нормами.

Отсюда следует важный вывод: музыкальное образование действительно играет важную роль в развитии многих важнейших характеристик, необходимых специалистам будущего.

Борис Асафьев выделяет уникальные аспекты музыкального процесса, раскрывающие его влияние на человеческую психику. Он подчеркивает, что основная ценность музыки заключается в развитии таких качеств, как инициатива, организация, изобретательность и критичность мышления.

Эти качества формируют основу психологической устойчивости и помогают справляться с жизненными проблемами. Именно поэтому музыкальное образование остается актуальным и полезным ресурсом для формирования полноценной личности.

В заключение отметим, что сохранение традиций отечественной музыкальной культуры и внедрение эффективных методов музыкального воспитания позволят подготовить новое поколение специалистов, обладающих высокими профессиональными и социальными характеристиками.

Список литературы

1. Кощеева М. В. Современное музыкальное образование // Вопросы интернет-образования № 128.
2. Кенгерлинская Т. Перспектива образования // Материалы II международной очно-заочной научно-практической конференции (Нижевартовск, 26 ноября 2008 г.). Изд-во Нижневарт.гуманит.ун-та, 2009 г. – 192 с.
3. Яценко И. А. Проблемы музыкального образования. Материалы V общероссийской заочной научно-практической конференции (1 августа 2015 г.). – 154 с.
4. Кухар М. А. Актуальные проблемы музыкального образования детей. М.: Просвещение, 1992 г. – 500 с.

5. Усаков В. И. Дошкольное образование современной России. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 28 ноября 2012 г.

6. Казурова А. С. Проблемы государственных образовательных стандартов высшего музыкального образования. М.: УЦ. Перспектива, 2009.

© Коткова А.В.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВСЕРОССИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ - 2026

Сборник статей

Всероссийской методико-практической конференции,
состоявшейся 29 января 2026 г. в г. Петрозаводске.

Ответственные редакторы:

Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

Подписано в печать 02.02.2026.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 18.77.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ.35

office@sciencen.org

www.sciencen.org



НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы
«Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

- 1. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-практических конференций**

<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



- 2. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/>



- 3. в составе коллективных монографий**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/>



<https://sciencen.org/>